UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

MIRADAS A LA INVESTIGACIÓN EN EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN BOGOTÁ: ESTADO DE ARTE 2002-2012

Ragnhild Guevara Patiño

Tesis Doctoral

Directora:

Doctora Libia Stella Niño Zafra

Bogotá, D.C., Noviembre de 2018

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

MIRADAS A LA INVESTIGACIÓN EN EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN BOGOTÁ: ESTADO DE ARTE 2002-2012

Presentado por:

Ragnhild Guevara Patiño

Código: 2012299005

Bogotá, D.C., Noviembre de 2018

En memoria de mis padres que 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 a la copiedición de este trabajo

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

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

A mis amigos incondicionales.

Agradecimiento

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

Al grupo de investigación Evaluando_nos por los valiosos aportes de mi compañero José Emilio Díaz Ballén.

A mis jurados por sus aportes y recomendaciones para el mejoramiento de la investigación, al Dr. Tiburcio Moreno Olivos por su acompañamiento en la pasantía en Ciudad de Mexico 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 a esta investigación y por su compañía en el inicio y finalización de mi Doctorado en Educación.

1.Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de doctorado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Titulo del documento	Miradas a la investigación en evaluación del aprendizaje en Bogotá: Estado del arte 2002-2012
Autor(es)	Guevara Patiño, Ragnhild
Director	Libia Stella Niño Zafra
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 337 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	ESTADO DEL ARTE; METODOLOGÍA COMPARADA; TENDENCIAS POLÍTICAS; ENFOQUES EPISTEMOLÓGICOS Y PEDAGÓGICOS.

2.Descripción
Trabajo de grado que se propuso construir un estado del arte con metodología comparada en la investigación de evaluación del aprendizaje en Bogotá, producida en los niveles de maestría y doctorado en 5 universidades y 2 centros de investigación del año 2002 al 2012, con el fin de realizar un análisis crítico que permita la construcción de nuevos sentidos de las propuestas en la dimensión política, epistemológica y pedagógica de la investigación en evaluación. Esta tesis describe un modelo cualitativo de indagación que se sustenta en la perspectiva crítica que propone una comprensión desde la situación histórico-cultural de la sociedad y conlleva una aspiración de ser una fuerza transformadora de las múltiples y complejas realidades sociales y cuyo presupuesto ontológico tiene que ver con la afirmación de que la realidad es fruto del diálogo, del consenso, es decir, una interacción entre el sujeto, la sociedad, la educación y el conocimiento.

3.Fuentes

Los datos primarios recogidos y seleccionados en la investigación incluyen textos (documentos gubernamentales y no gubernamentales) y multimedia (páginas de Internet) desde las siguientes fuentes:

Para la organización del marco conceptual y teórico se hizo una búsqueda bibliográfica exhaustiva en la ubicación de las investigaciones encontradas en cinco universidades y dos centros de investigación en la que se incluyen las lecturas de la política educativa en las Organizaciones Internacionales como, Organización de Naciones Unidas -ONU-, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -OCDE, Organización de Estados Americanos -OEA-, Banco Mundial –BM-, Organización de las Naciones Unidas para la Educación. La Ciencia y la Cultura –UNESCO. En el aspecto nacional y distrital se recurre a las normativas del Ministerio de Educación Nacional, y la Secretaria de Educación Distrital. Se cierra con el acceso a las bases de datos entre ellas, Dialnet/plus, Redalyc.org, Scielo, Highwire, Tdr, Humanindex, Reduc, Proquest y Scopus, entre otras.

Las principales referencias fueron:

Aguerrondo, I. (2009). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación.* Organización de Estados Iberoamericanos: para la Educación la Ciencia y la Cultura. Recuperado de http://campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm Mayo 3 de 2017.

Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Álvarez, J. (2003). *La Evaluación a examen* (2003), Buenos Aires: Ed. Niño y Dávila.

Álvarez, J. (2008). Evaluar el aprendizaje centrada en competencias En J. Gimeno (Comp.), *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 206-235). Madrid: Morata.

Apple, M. (1990). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal, segunda edición.

Apple, M. (2001). Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales. En: *Revista Opciones Pedagógicas* Nº 24. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ausubel, D.P (1976). Psicología Educativa. Una perspectiva cognitiva. Ed. Trillas. México.

Ausubel, D y Novack, J. (1983). Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo. México: Trillas

Ayarza, A; de Zubiría, M y otros. La evaluación por competencias: Contrarreforma educativa en marcha. Bogotá. *Revista Educación y Cultura* No 56, p. 142.

Banco Mundial (2009). *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política*: Bogotá. Banco Mundial: USA

Barnett, R. (2001*). Los límites de la competencia. El conocimiento, la Educación Superior y la sociedad.* Barcelona: Gedisa.

Borquez, R. (2009). *Pedagogía crítica.* México: Editorial Trillas.

Brigido, A.M (2004). El uso de la comparación en el análisis del sistema educativo nacional. En: *Revista de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación*. Primer Congreso de Educación Comparada.

Bustamante, G. (1999). *Políticas educativas y evaluación de calidad*. Bogotá: UPN

Caballero, A., Manso, J.,Mantarraz, M., y Valle, J (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*: Buenos Aires

Calvo, G (1992). *La Investigación documental: estado del arte y del conocimiento.* En: Análisis de la investigación en la formación de investigadores. Bogotá: Universidad de la Sabana.

Carrera, B. (2001). *Vygotsky: enfoque sociocultural*. Venezuela: Editorial Educere.

Cifuentes, M. R.; Osorio, F. & Morales, M. I. (1993). *Una perspectiva hermenéutica para la construcción de estados del arte.* Cuadernillos de trabajo social. Manizales: Universidad de Caldas.

Colom y Domínguez (1997). *Introducción a la política de la Educación*. Ariel: Barcelona.

Corbalán, J. (2006). *Accountability educacional: Rendición de cuentas más responsabilización por los procesos y resultados de la educación*. Disponible en: http://www.rinace.net/bliblio/Accountability%20Corvalan.pdf

Delgado, M. (2014). *La Educación básica y media en Colombia: retos de equidad y calidad*. Bogotá: Fedesarrollo.

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Buenos Aires: Santillana.

Díaz Barriga, A. (1987) Problemas y retos de la evaluación educativa. En *Perfiles educativos*, No. 37. pp. 3-15.

Díaz Barriga, Á. (2000). *Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos*. En: Pacheco, T. y Diaz Barriga, A.. Evaluación académica. México. Fondo de Cultura Económica.

Díaz Ballén, J. (2007). *Hacia la construcción colectiva de una evaluación crítica y formativa de los estudiantes*. *La experiencia en el Colegio Mayor de San Bartolomé*. Bogotá: UPN.

Díaz Ballén, J. (2018). *Balance teórico, epistémico y metodológicos de la educación comparada. Relaciones y perspectivas de la Educación Comparada.* Mauritius: Editorial Académica Española.

Díaz Ballén, J. (2010). *Currículo y evaluación en el marco del decreto 1290 de 2009: ¿políticas o pedagogía? Praxis & Saber*, *1*(1), 117-149. Recuperado a partir de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/1087

Díaz Ballén, J. (2018). *Políticas curriculares y evaluativas en educación primaria y secundaria en Argentina, Chile y Colombia: estudio de caso comparado.* Bogota: Universidad Pedagógica Nacional.

Díaz, R. (2004). *Políticas educativas y evaluación en la era neoliberal*. Revista Opciones Pedagógicas N 29 y 30*.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Díaz, R. (2008). *El llamado a cuentas a la metaevaluación docente*. En Revista Opciones Pedagógicas. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

Eisner, E. (1977). *Cómo preparar la reforma del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo.

Epstein, E.H. (2010). Huellas vitales en el desarrollo epistemológico de la educación comparada. En Navarro, M.A (coordinador). *Educación Comparada: Perspectivas y casos*. México: Sociedad Mexicana de Educación Comparada.

Estrada, J. (2002). *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública-básica secundaria y media - en Colombia.* Bogotá : UNIBIBLOS.

Estrada, J. *(2003). La contra "revolución educativa". Política educativa y neoliberalismo en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez.* Bogotá: UNIBIBLOS.

Feldman, R.S. (2005) *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. 6. ª ed. México: McGraw-Hill, 2005.

Flórez, R (1995). *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Bogotá. Mc Graw- Hill.

Flórez, R (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw Hill.

Freire, Paulo (2006) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI

Freire, Paulo (2009). *Política y Educación*. (Sexta reimpresión). México: Siglo XXI editores.

García, J.L (1991): *Fundamentos de educación Comparada*. Madrid

García (2012). La educación comparada en tiempo de la Globalización. Madrid, España:UNED

Gavari, E (2012). *Evolución histórica de las prioridades en la investigación comparada*. En La educación comparada en tiempos de la Globalización. Madrid, España: UNED

Grupo Evaluándo_nos. (2008-2009) *Proyecto de investigación Evaluación docente y currículo: de la perspectiva evaluativa y curricular instrumental a la perspectiva crítica*. Centro de investigaciones.Bogotá:UPN.

Grupo Evaluándo_nos. (2011). *Currículo y Evaluación críticos como dinamizadores de las transformaciones pedagógicas*. Facultad de Educación. Departamento de Posgrado. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Grupo Evaluándo_nos (2012). *Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿relaciones de medición, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica?* Maestría en Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Jiménez, A. (2006). *La práctica investigativa en ciencias sociales* (Torres Carrillo, A. (comp.). Departamento de Ciencias Sociales. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

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*. México: Universidad Nacional Autónoma de México- iisue.

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).

Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía

Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*.UAM. México D.F.

Moreno, T. (2016) 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. Editorial Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa. México D.C.

Moreno, T. (2016) *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. En* Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. Editorial Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa. México D.C.

Niño, L. (2001). Tendencias de Evaluación de Docentes. *Revista Opciones Pedagógicas* No. 24. Universidad Distrital: Bogotá.

Niño, L. (2002). Dimensiones de la evaluación de la calidad de la educación. Bogotá. En *opciones Pedagógicas*, N 25.

Niño, L. (2003). *Las tendencias predominantes en la evaluación docente*. Bogotá: Encuentro internacional sobre políticas, investigaciones y experiencias en evaluación educativa.

Niño, L (2005). *La evaluación de docentes de básica primaria y secundaria en Colombia, Inglaterra, Chile, Estados Unidos, México y Argentina*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. España

Niño, L. (2005). La evaluación docente en las políticas evaluativas y la administración institucional. *Revista Opciones Pedagógicas*. Universidad Distrital. Bogotá.

Niño, L. (2006) El sujeto en la educación educativa en la sociedad globalizada. Bogotá. En *opciones Pedagógicas*, N 32.

Niño, L. (2008). La metaevaluación de las políticas de evaluación de docentes*. Opciones pedagógicas*. Fondo Editorial Universidad Distrital.

Niño, L. (2013) *Currículo y Evaluación Críticos: Pedagogía para la autonomía y la democracia*. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá.

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?* Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Niño,L,Tamayo,A, Díaz, J,y Gamma, A. (2016). *Competencias y currículo: problemática y tensiones en la escuela*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Niño, L. (2017). *¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación.* Bogotá. IDEP

Niño,L y Guevara, R (2017). *Miradas a la investigación en evaluación del aprendizaje en Bogotá: Estado del arte 2002-2012*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Santos, M. y Moreno, T. (2004). ¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México D.F.

Vargas, G. & Calvo, G. (1987). Seis modelos alternativos de investigación documental para el desarrollo de la práctica universitaria en educación. En *Educación Superior y Desarrollo*, 5.

Zubiría, J (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante.* Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

Zubiría, J. (2015). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

4.Contenidos
En cuanto a la estructura de la investigación, esta tiene siete capítulos con una secuencia lógica de los aspectos fundamentales con un diseño cualitativo.

El primer capítulo propone un aporte epistemológico y metodológico a la investigación. Define el estado del arte y la educación comparada como estrategias metodológicas que se desarrollan en la investigación, por tal motivo estas se convierten en un elemento novedoso debido a que los estados del arte en su generalidad se han desarrollado desde una mirada técnica o constructivista.

El segundo capítulo describe las políticas educativas en evaluación del aprendizaje, analiza la política de calidad, la rendición de cuentas y la estandarización desde el Estado Evaluador. Este capítulo recorre el ámbito internacional al distrital evidenciando el origen e interés de las políticas educativas en evaluación, calidad y competencias en educación, que tienen como centro el control y la homogeneización de los sistemas escolares, creando competitividad entre las instituciones dada la amplia incidencia de la racionalidad técnica de la calidad y sus implicaciones en los resultados de las pruebas estandarizadas de los estudiantes. En el tercer capítulo se plantea como propósito el análisis del ámbito pedagógico y epistemológico de la evaluación de aprendizaje desde el contexto del paradigma positivista hasta el crítico. Se hace una reflexión acerca de las perspectivas epistemológicas de los modelos pedagógicos y evaluativos.

El capítulo cuarto desarrolla las características de la presente investigación, definiendo el paradigma cualitativo como un universo de posibilidades, asumiendo como estrategias metodológicas el estado del arte y el método comparado. cuyo enfoque epistemológico es socio crítico, pues permite analizar las tendencias de la política educativa, los enfoques o posturas epistemológicas y los enfoques pedagógicos de la evaluación del aprendizaje en la Educación Básica y Media. En el quinto capítulo se describe la caracterización de la documentación analizada de las investigaciones encontradas en universidades y los centros de investigación, así como el contexto de cada una de las instituciones indagadas.

El sexto capítulo está dedicado a presentar los resultados del trabajo investigativo, previa recolección y selección de los datos a partir de este estado del arte desde la teoría crítica y comparada. Luego, se aplicaron las fases del método comparado crítico para, finalmente, presentar los hallazgos e integración crítica en relación con las preguntas y objetivos de investigación.

El séptimo capítulo describe un modelo cualitativo de indagación como mediación del método comparado en educación en el que se detallan los aportes y la ruta metodológica

del estado del arte desde la perspectiva crítica. En este apartado se describen la conceptualización, la postura epistemológica, los principios pedagógicos, los procesos o procedimientos y los resultados esperados.

Por último, se presentan las conclusiones generales de los resultados de la investigación a la luz de la fundamentación teórica y conceptual, los cuales fueron definidos a partir de la revisión de documentos e investigaciones previas, para cerrar el informe con las limitaciones y las prospectivas de la investigación. El texto culmina con la incorporación de las referencias, junto a un anexo final, que contiene los Resúmenes Analíticos en Educación (en adelante RAES) de las 80 investigaciones y todo el proceso de análisis comparado de las universidades y los centros de investigación.

5.Metodología

Esta investigación se desarrolla bajo el paradigma cualitativo, cuyas estrategias cualitativas son el estado del arte y el método comparado. Por consiguiente, esta metodología, desde el punto de vista epistemológico, permitirá analizar y poner en discusión las tendencias y enfoques de la evaluación en educación básica y media desde el 2002 al 2012. Se analizan 80 investigaciones de 5 universidades y 2 centros de investigación elegidos que articulan las etapas desarrolladas en el estado del arte y la metodología comparada. En una etapa preparatoria planteada por Hoyos (2000) se conceptualiza el objeto de estudio, su abordaje y se describen las categorías de análisis. En una segunda fase, se hace la interrelación entre el concepto dado por Hoyos (2000) sobre la fase descriptiva y el concepto que Hilker-Bereday (1968), citado por Raventós (1983), brinda la descripción desde una metodología comparada que se denomina “geografía de la educación”, en la cual se tabulan los datos y se desarrolla un trabajo de organización de estos y del material recopilado. En la fase interpretativa, según Hoyos (2000), se amplía el horizonte del estudio por unidad de análisis y se proporcionan datos nuevos de las categorías analizadas, por cuanto trasciende lo meramente descriptivo y conduce al planteamiento de hipótesis útiles para la construcción teórica. Según Hilker-Bereday (1968), citado por Raventós (1983), se describe la fase interpretativa en la que se analizan e interpretan de forma pormenorizada los datos e informaciones. Esta etapa

se considera de comparación, en la que ya no solo se observan las semejanzas y diferencias, sino que la confrontación de los conjuntos paralelos nos lleva inevitablementa a una situación del problema propiamente comparativa. La siguiente etapa es de construcción teórica global que comprende un balance del conjunto que parte de la interpretación por categoría de análisis y que Hilker- Bereday (1968), citado por Raventós (1983), denomina etapa de síntesis, de evaluación, de resultados, de consecución, etc., a la que se llega como consecuencia de los análisis realizados de las etapas anteriores y, en especial, de la yuxtaposición.

6.Conclusiones

El estado del arte se convierte en una herramienta fundamental para todo estudiante de pregrado o posgrado que desee iniciar una investigación dentro de cualquier campo, pues brinda elementos para conocer el balance actual de su objeto de estudio y permite la creación de nuevos ámbitos de investigación.

En esta investigación se avanza hacia una concepción del estado del arte en una mirada comparada y crítica, que admite entender y construir nuevos contextos generadores de investigación, mostrar enfoques y tendencias en distintos ámbitos de estudio (político, epistemológico y pedagógico).

Dentro de la producción científica del estado del arte, esta visión nos permite analizar e indagar nuevas alternativas de investigación y formación, para lograr nuevas reflexiones, interpretaciones y comprensiones de nuestra entidad de conocimiento.

Existe una tendencia marcada sobre el concepto de calidad de la educación que 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. Esta perspectiva técnica no permite evaluar la calidad de la educación.

Solo la Universidad Santo Tomás y la Universidad Pedagógica Nacional hacen un análisis directo a la evaluación como rendición de cuentas que se articula a la política de la calidad educativa a través de la medición de los estándares de competencias en las Pruebas de Estado. Una propuesta alternativa es la Rendición de cuentas Comprensiva, Pedagógica y Democrática (Díaz Ballén, 2018).

Se menciona la tendencia de las unidades comparativas de utilizar la evaluación crítica, Álvarez (2008), como un proceso formativo, significativo, crítico, reflexivo, participativo y dialógico en el que el estudiante logre su real participación.

Existen todavía dificultades para lograr cambios importantes en los modelos pedagógicos que aún siguen siendo conductistas**.** Coexiste un distanciamiento entre la teoría y la realidad.

El modelo de la enseñanza para la comprensión es una interesante alternativa que permite vislumbrar una evaluación procesual y formativa. Es muy importante tener en cuenta los factores sociales y contextuales que afectan el aprendizaje.

A pesar de que el objeto de evaluación es el aprendizaje, existe todavía una desconexión entre el aprendizaje y las prácticas evaluativas.

La predilección sobre el ¿cómo evaluar? es la evaluación formativa, participativa y cualitativa en la que se utilizan instrumentos tales como el portafolio, las rúbricas y las matrices de aprendizajes esperados, las listas de cotejo de observación y las modalidades como la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación.

Las finalidades de la evaluación corresponderían a procesos formativos que posibiliten el mejoramiento del rendimiento académico y social del estudiante.

Una alternativa posible es la evaluación para el aprendizaje como una evaluación que permite comprender la motivación y los intereses propios de los estudiantes (Moreno, 2016).

Los procesos de autoevaluación de los estudiantes se fundamentan en el desarrollo de principios como la autonomía, la participación, la responsabilidad y el crecimiento personal del estudiante (Carrillo, 2016).

La evaluación es un sistema formativo, crítico y constructivista en el que se conforman elementos de autonomía, participación, autorregulación, metacognición y desarrollo socio-afectivo del estudiante.

Es importante desarrollar procesos de formación política, epistemológica y pedagógica en los docentes que permitan lograr cambios importantes en sus prácticas evaluativas.

Elaborado por:	Ragnhild Guevara Patiño

Revisado por:	Libia Stella Niño Zafra

Fecha de elaboración del Resumen:	31	08	2019

TABLA DE CONTENIDO

INDICE DE TABLAS 22

INDICE DE FIGURAS 24

Presentación 1

INTRODUCCIÓN 4

CAPÍTULO 1 11

EL ESTADO DEL ARTE Y EL MÉTODO COMPARADO EN LA INVESTIGACIÓN: LA INDAGACIÓN DE NUEVOS SENTIDOS EN EL ANÁLISIS COMPARADO 11

Introducción 11

1. Génesis del concepto del estado del arte 13

2. Reseña histórica de la Educación Comparada 16

3. Aproximación conceptual a los estados del arte 23

4.Concepto de la Educación Comparada 27

5. Las posturas epistemológicas del estado del arte 29

6. Las fases del proceso metodológico del estado del arte y del método comparado 37

7.A manera de reflexión 44

CAPÍTULO 2 47

POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: MIRADA A LA RENDICIÓN DE CUENTAS, CALIDAD Y ESTANDARIZACIÓN DESDE EL ESTADO EVALUADOR Y LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES, NACIONALES Y DISTRITALES 47

Introducción 47

2.1. La política, la política pública y la política educativa 51

2.2. La política de rendición de cuentas 54

2.3.La globalización neoliberal: un contexto político y económico que favorece la rendición de cuentas de la evaluación 58

2.4 Relación entre el concepto de calidad y la evaluación como rendición de cuentas 64

2.5. La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los organismos internacionales 72
2.5.1.De la eficacia y la eficiencia a la construcción intersubjetiva en la calidad educativa 73
2.5.2. De los pilares de conocimiento a las competencias para la vida 77
2.5.3 De la medición de resultados a la evaluación formativa 80
2.6. La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los Organismos Nacionales 85
2.6.1.De la equidad y la eficiencia a la calidad educativa como derecho humano 86
2.6.2.De la evaluación masiva a los nuevos sentidos de las competencias ... 95
2.6.3.De la medición de resultados a la evaluación formativa 98
2.7.La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los organismos distritales 104
2.7.1.La calidad educativa desde una mirada de la equidad y la eficiencia hasta el reconocimiento social de los aprendizajes 105
2.7.2.De la medición censal de competencias básicas a la evaluación por competencias 110
2.7.3.De la medición de evaluaciones de logro a la evaluación para el aprendizaje 114
2.8. A modo de reflexión 118
CAPITULO 3 121
EVALUACIÓN Y APRENDIZAJE: DEL PARADIGMA POSITIVISTA AL CRÍTICO.
Perspectivas epistemológicas de modelos pedagógicos y evaluativos 121
Introducción 121
3.1.El concepto de paradigma y los diferentes paradigma. 125
¿Qué es el paradigma? 125
3.1.1.El paradigma positivista 126
3.1.2.El paradigma constructivista 129
3.1.3.El paradigma crítico social 129
3.2.Los modelos pedagógicos 132
3.2.1.El modelo pedagógico conductista 133
3.2.2.El aprendizaje en el modelo conductista 135
3.2.3.El modelo pedagógico constructivista 137

3.2.4.El aprendizaje en el modelos constructivista desde la psicología genética, la teoría cognoscitiva y el constructivismo social. 139
3.2.5.El modelo pedagógico crítico 145
3.2.6.El concepto de aprendizaje desde Paulo Freire 146
3.3.La evaluación en el campo de la epistemología 148
3.3.1.Modelos de evaluación cuantitativa 150
3.3.2.Modelo de evaluación cualitativa 157
3.4.A manera de reflexión 170
CAPÍTULO 4 172
EL DISEÑO CUALITATIVO DE LA INVESTIGACIÓN EN LA PERSPECTIVA DEL ESTADO DEL ARTE Y LA METODOLOGIA COMPARADA 172
Introducción 172
4.1.Postura epistemológica 176
4.2.Enfoque: hermenéutico 177
4.3.Estrategia de Investigación: el estado del arte y el método comparado . 178
4.3.1.Criterios de selección 178
4.3.2.Lugares de acceso a la documentación 179
4.3.3 Fases del estado del arte y el método comparado 180
4.3.4.Técnicas de recogida de información 186
4.3.5.Criterios de calidad científica implícitos en la investigación 187
4.3.6.La cuestión empírica 188
CAPITULO 5 189
LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LAS UNIVERSIDADES Y CENTROS DE INVESTIGACIÓN 189
5.1.Caracterización de la documentación. 190
5.1.1. Número de investigaciones desarrolladas 190
5.1.2. La investigación según el año que se produjo 191
5.1.3. Nivel educativo a que se refiere la investigación 193
5.1.4. Temas tratados en la documentación 194
5.1.5. Instituciones participantes en las investigaciones realizadas en las universidades: colegios públicos y privados 195

5.2. Universidad de la Salle: La evaluación del aprendizaje en educación primaria y secundaria..... 197
5.2.1. Contexto Socio- Economico, Politico y Educativo..... 197
5.3. Universidad Javeriana: la evaluación del aprendizaje en educación primaria y secundaria..... 197
5.3.1. Contexto socio-económico, político y educativo 197
5.4. Universidad Externado de Colombia: la evaluación del aprendizaje en educación primaria y secundaria. 199
5.4.1. Contexto socio-económico, político y educativo 199
5.5 Universidad Santo Tomás: la evaluación del aprendizaje en educación primaria y secundaria..... 201
5.5.1. Contexto socio-económico, político y educativo 201
5.6. Universidad Pedagógica Nacional: la evaluación del aprendizaje en educación primaria y secundaria. 203
5.6.1. Contexto socio-económico, político y educativo 203
5.7. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP: la evaluación del aprendizaje en educación primaria y secundaria. 205
5.7.1.Contexto socio-económico, político y educativa 205
5.8. Instituto de Investigación en Educación: la evaluación del aprendizaje en educación primaria y secundaria. 206
5.8.1. Contexto socio-económico, político y educativo 206
CAPÍTULO 6 209
INTEGRACIÓN, CRÍTICA Y HALLAZGOS EN LA COMPARACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES Y CENTROS DE INVESTIGACIÓN 209
6.1. Análisis de semejanzas, diferencias y regularidades de las universidades y centros de investigación..... 209
TÍTULO 7..... 264
7.1. MODELO ALTERNATIVO EMERGENTE PARA LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA PERSPECTIVA DEL MÉTODO COMPARADO EN EDUCACIÓN. 264
Introducción 264
7.2. Presentación del Modelo Alternativo Emergente para la evaluación de los aprendizajes 265

7.3. Enfoque epistemológico socio crítico: Tensiones, problemáticas y posibilidades de la evaluación de los aprendizajes 267
7.4. Evaluación de los aprendizajes y Calidad como un derecho en los procesos educativos 274
7.5. Principios epistemológicos 278
7.6. Principios pedagógicos 279
7.7. Resultados esperados 285
CAPÍTULO 8 288
Introducción … 288
8.1. CONCLUSIONES 288
8.2. Límites y Prospectiva 300
Referencias 303
Anexos 326

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Postura positivista del estado del arte 30
Tabla 2. Postura constructivista del estado del arte 32
Tabla 3. Postura comparada critica del estado del arte 35
Tabla 4. Relación entre las fases del estado del arte y el método comparado 37
Tabla 5. El concepto de la calidad desde los noventa hasta 2010 y su postura crítica 73
Tabla 6. El concepto de las competencias desde los noventa hasta el 2010 y su postura crítica 78
Tabla 7. El concepto de las pruebas estandarizadas desde los noventa hasta el 2010 y su postura crítica 80
Tabla 8.Elementos filosóficos de los modelos pedagógicos 134
Tabla 9. Elementos filosóficos de las posturas epistemólogicas de la evaluación del aprendizaje 149
Tabla 10.Criterio de selección de instituciones 179
Tabla 11. Criterio de selección de instituciones y producción investigativa 180
Tabla 12. Ubicación y relación entre las fases del estado del arte y el método comparado 181
Tabla 13. Registro general de la recolección de información CD Adjunto
Tabla 14. Presentación de Universidades según cada categoría CD Adjunto
Tabla 15. Presentación de Centros de Investigación CD Adjunto
Tabla 16. Sintesís por Universidades y Categorias CD Adjunto
Tabla 17. Sintesís por Centros de Investigación y Categorías CD Adjunto
Tabla 18. Contrastación de las 5 Universidades por Categorías CD Adjunto
Tabla 19. Contrastación de los 2 Centros de investigación CD Adjunto
Tabla 20. Análisis de Similitudes, Diferencias y Regularidades CD Adjunto
Tabla 21. Análisis de Similitudes, Diferencias y Regularidades CD Adjunto
Tabla 22. Conceptualización de calidad 210
Tabla 23. Conceptualización de rendición de cuentas 213
Tabla 24. Conceptualización de legislación- regularidades 215

Tabla 25. Conceptualización de legislación- diferencias 216
Tabla 26. Enfoques epistemológicos: escuelas-regularidades 218
Tabla 27. Enfoques epistemológicos: escuelas- diferencias 221
Tabla 28. Enfoques epistemológicos: autores-regularidades y diferencias 223
Tabla 29. Enfoques epistemológicos: objetos-regularidades y diferencias 225
Tabla 30. Enfoques epistemológicos: Modelo pedagógico-regularidades y diferencias 227
Tabla 31. Enfoques epistemológicos: enfoques pedagógicos -regularidades y diferencias 231
Tabla 32. Enfoques epistemológicos: ¿ Qué se evalúa?- regularidades y diferencias 233
Tabla 33. Enfoques epistemológicos:¿Cómo se evalúa?- regularidades y diferencias 234
Tabla 34. Enfoques epistemológicos:¿Para qué evaluar?- regularidades y diferencias 238
Tabla 35. Enfoques epistemológicos:¿Quién evalúa?- regularidades y diferencias 240
Tabla 36. Relaciones- regularidades y diferencias 241
Tabla 37. Criticas - regularidades y diferencias 243
Tabla 38. Aportes - regularidades y diferencias 246
Tabla 39. Conceptualización de calidad-diferencias 251
Tabla 40. Legislación- regularidades 253
Tabla 41. Enfoques epistemologicos: escuelas- regularidades 254
Tabla 42. Enfoques epistemologicos: autores y objetos de evaluación - regularidades 255
Tabla 43. Enfoques pedagógicos: modelos pedagógicos 256
Tabla 44. Enfoques pedagógicos :¿ Qué, cómo, para que y quien evalúa? 260
Tabla 45. Relaciones y críticas 262

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Contextos de politica educativa 53
Figura 2.Proyecto politico-económico de la Nueva Alianza, Neoconservadurismo y Neoliberalismo, Apple, 2001 58
Figura 3.Relación entre calidad y la evaluación como rendición de cuentas 64
Figura 4. El concepto de la calidad desde los noventa hasta 2010 y su postura crítica. 85
Figura 5. El concepto de las competencias desde los noventa hasta 2010 y su postura crítica 95
Figura 6. El concepto de las pruebas estandarizadas desde los noventa hasta 2010 y su postura crítica 98
Figura 7. El concepto de la calidad desde los noventa hasta 2010 y su postura crítica 104
Figura 8. El concepto de las competencias desde los noventa hasta 2010 y su postura crítica 109
Figura 9. El concepto de las pruebas estandarizadas desde los noventa hasta el 2010 y su postura crítica 114
Figura 10. Modelo de evaluación respondiente de Stake 162
Figura 11. Número de investigaciones realizadas en las universidades (Total 49) 190
Figura 12. Número de investigaciones en los centros de investigación (Total 31) 191
Figura 13. La investigación según el año que se produjo 191
Figura 14. La investigación según el año que se produjo 192
Figura 15. Nivel educativo a que se refiere la investigación 193
Figura 16. Nivel educativo a que se refiere la investigación 194
Figura 17. Temas tratados en la documentación 194
Figura 18. Temas tratados en la documentación 195
Figura 19. Instituciones participantes en las investigaciones realizadas en las universidades 195

Figura 20. Instituciones participantes en las investigaciones realizadas en centros de investigación 196
Figura 21 Modelo Alternativo Emergente de Evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva del método comparado en educación. 257
Figura 22. Aspectos relevantes de una evaluación critica, formativa y significativa en los procesos educativos. 270
Figura 23. Técnicas e instrumentos en la perspectiva del modelo alternativo y emergente de evaluación para los aprendizajes 275

Presentación

La presente investigación doctoral esta inscrita en el Programa de Doctorado Interinstitucional en Educación – DIE-en particular en el Énfasis de Educación en Ciencias de la Universidad Pedagógica Nacional , tiene como propósito elaborar un estado del arte, en el que se analiza y compara la documentación encontrada en las investigaciones desarrolladas sobre evaluación del aprendizaje en los programas de postgrado de 5 universidades y 2 centros de investigación en Bogotá, desde el año 2002 hasta el 2012, con el fin de realizar un análisis crítico que permita la construcción de propuestas alternativas para la investigación en educación en los ámbitos epistemológico, político y pedagógico.

La reflexión critica 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, asi como viabilizar la racionalidad técnica-instrumental que acompaña las prácticas investigativas en evaluación.

En tanto que las reformas de la década de los noventa y las contrarreformas de los últimos diez años han estado marcados por la política internacional que favorece el pensamiento neoliberal, cuya tendencia económica propone una visión de empresa en la educación al servicio de la demanda del mercado. El conocimiento y la evaluación se reducen a estándares y competencias.

Eso significa que hay 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 no pudieran dejar de lado la esencia de los procesos de formación.

Inevitablemente, esta tendencia económica privilegia la cobertura educativa y no necesariamente la calidad. Tal y como lo plantea Aguerrondo (2009), un elemento que define la calidad es que está socialmente determinada, es decir, que se lee de acuerdo con los patrones históricos y culturales vinculados a una realidad

específica, con una formación de un país y en un momento concreto. Es decir, que 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.

Lo anterior significa que la política se distancia de las necesidades reales que se construyen en las dinámicas sociales que se viven en los ámbitos escolares. La política educativa tiene una clara mirada técnica-instrumental que prioriza resultados medibles y evidenciables con criterios de validez y confiabilidad, a partir de la aplicación de pruebas estandarizadas. Las dinámicas sociales en la escuela han de ser leídas desde la mirada crítica de la interacción social y pedagógica de sus propios contextos.

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

1) 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.

2) El aspecto epistemológico de la evaluación del aprendizaje en el que se describe la existencia de diferentes abordajes en un contexto de paradigmas cualitativos o cuantitativos y la presencia de elementos similares como la necesidad de la reflexión sobre las prácticas evaluativas para transformar el concepto de evaluación.

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

A partir de ese análisis, es importante una orientación crítica que los profesores reflexionen en 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 deriva para los estudiantes y la escuela.

En esta perspectiva investigativa se posibilita estudiar alternativas para la transformación de la evaluación del aprendizaje desde una mirada formativa, democrática, y deliberativa. Esta investigación aporta a los campos de la política educativa, de la epistemología y de la pedagogía de la evaluación para ofrecer miradas participativas a los procesos de enseñanza-aprendizaje y lograr mayor autonomía de los estudiantes, asi como su implicación en los procesos de autorreflexión, que posibiliten el cambio de las relaciones de los contextos externos e internos de la institución educativa con la finalidad de superar la mirada neoliberal de la educación, coincidiendo con la postura epistemológica que ha tomado el Grupo Evaluán_donos[1].

[1] El Grupo de investigación Evaluándo_nos adscrito al Programa de Maestría en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Desde sus inicios como colectivo de trabajo ha venido investigando con el aval del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagogica Nacional- CIUP- y COLCIENCIAS, diferentes tòpicos entre ellos, las politicas pùblicas educativas, la evaluación y la evaluación docente en el marco de los Decretos 1278 y 1279 de 2002; a partir de 2008-2009 el grupo comienza una trayectoria sobre los estudios sobre el curriculum y sus relaciones con la evaluación de los aprendizajes, de programas y proyectos, se suma, los proyectos de investigación correlaciones con la formación y la evaluación por competencias; con la estandarización de la educación, entre otros tópicos. De la misma manera, la producción intelectual como colectivo y la producción individual son el buen recaudo de su trayectoria investigativa. Entre sus producciones se cuenta con la publicación de libros, de articulo en diferentes medios escritos y virtuales, así como, la dirección de proyectos de grado de maestria.

INTRODUCCIÓN

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 Jiménez

La presente investigación doctoral se enmarca en el contexto del Doctorado Interinstitucional en Educación y en particular en el Énfasis de Educación en Ciencias con sede en la Universidad Pedagógica Nacional. Esta propuesta se titula **Miradas a la investigación en evaluación del aprendizaje en Bogotá: estado del arte 2002-2012** cuyo propósito es construir un estado de arte de la investigación en evaluación del aprendizaje en Bogotá, del año 2002 al 2012, producida en los niveles de maestría y doctorado en 5 universidades y 2 centros de investigación, con el fin de realizar un análisis crítico que permita la construcción de nuevos sentidos de las propuestas en la dimensión política, epistemológica y pedagógica de la investigación en evaluación.

Con relación a las políticas educativas, en los noventa, se observa una fuerte tendencia a la rendición de cuentas en las instituciones educativas, puesto que en el desarrollo de la política de descentralización se establecen maneras de evaluar los resultados para estimular una gestión responsable. A manera de auditoria, los sistemas de información y evaluación del rendimiento escolar actúan como instrumentos de medición de resultados en términos del manejo óptimo de recursos y de calidad en los centros educativos. Para tales objetivos, las pruebas estandarizadas llegan a ser instrumentos aliados de la construcción de las políticas educativas porque permiten verificar de manera cuantitativa los resultados obtenidos en el rendimiento escolar.

En la actualidad, esta tendencia política tiene un enfoque eminentemente técnico e instrumentalista que hace uso de la evaluación, la cual se convierte en un elemento para vehicular las reformas neoliberales e influir en la institución educativa, una evaluación para el control y la sanción en la perspectiva de las evaluaciones

estandarizadas y la reducción del concepto de las competencias en términos de la formación para el capital humano.

La alternativa para transitar hacia una concepción de la evaluación crítica se convierte en una opción que busca superar los enfoques y tendencias teóricas y proyectar la evaluación en una vía más allá de la medición y el control; tal y como lo plantea Álvarez (2008:50), 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, es importante recalcar que la evaluación ha de estar al servicio de quien enseña y sobre todo de quien aprende, porque ella es garantía de aprendizaje.

El problema de la investigación se ubica en los campos político-pedagógico y epistemológico de la evaluación del aprendizaje. Aunque se plantean cambios en la política educativa, desde los noventa se continúa con un modelo que confunde la evaluación con la medición y que le sigue dando importancia a los resultados del rendimiento de los estudiantes y a las pruebas estandarizadas.

Existe una predominancia del discurso neoliberal liderado por los organismos internacionales con unos intereses claramente económicos y políticos.

El Estado se encarga de dar razón de los avances de la política educativa y marca un lenguaje técnico empresarial “adecuado” a las instituciones educativas que son las directas implicadas en rendir cuentas para dar o no continuidad a sus programas y proyectos institucionales.

La calidad, la competencia y las pruebas estandarizadas surgen en un contexto mercantil dentro de una mirada técnica que resuelve el Estado para responder a la política internacional y a la globalización. La medición de las competencias se convierte en el indicador más importante de la calidad educativa.

Los sistemas de evaluación se transforman en instrumentos de rendición de cuentas para el manejo adecuado de recursos y resultados. Existen diferencias entre el concepto de evaluación desde una mirada instrumental y la reducción de la dimensión ética y política.

Dentro de los enfoques de la evaluación del aprendizaje prevalece la medición. Existe una tensión entre el discurso y la práctica evaluativa debido a que no existe coherencia entre estos dos niveles. Es decir, entre el concepto de evaluación restringido al cumplimiento de objetivos operacionales, la sobrevaloración del conocimiento a los altos resultados en estándares, las competencias y los desempeños de los estudiantes.

Formulación de la pregunta de investigación

Los enunciados de estas problemáticas conducen a las siguientes preguntas:

¿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 5 universidades y 2 centros de investigación en Bogotá, en el periodo 2002- 2012?

Preguntas orientadoras:

a) ¿Qué tipo de racionalidades están sustentando las políticas educativas con relación a la evaluación y qué transformaciones lograrían diseñarse desde la perspectiva de los planteamientos sociocríticos?
b) ¿Cuáles son los enfoques epistemológicos y pedagógicos que sustentan las formas de conocer y las racionalidades que orientan las investigaciones sobre evaluación del aprendizaje?
c) ¿Qué relaciones, críticas, aportes y recomendaciones podrían generarse a partir del estudio metodológico de la educación comparada con relación a los procesos de la evaluación del aprendizaje?

Objetivos de la investigación

Objetivo general del proyecto:

• Elaborar un estado de arte de la investigación en evaluación del aprendizaje en Bogotá, del año 2002 al 2012, en los niveles de maestría y doctorado en 5

universidades y 2 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.

Objetivos específicos:

- Caracterizar las tendencias de política educativa y los enfoques epistemológicos y pedagógicos de la evaluación del aprendizaje en la producción investigativa para lograr nuevas reflexiones, interpretaciones y comprensiones de la evaluación del aprendizaje.

- Analizar críticamente sobre las tendencias de las políticas educativas presentes en los documentos de las instituciones que hacen parte del estudio.

- Contrastar las tendencias en la política educativa y los enfoques epistemológicos y pedagógicos de la evaluación del aprendizaje con el fin de reconocer las consecuencias que se generan en la evaluación de las instituciones educativas que son objeto de investigación.

- Construir las relaciones de sentido sobre el balance y la valoración de la producción investigativa que permita aportar nuevas categorías de evaluación democrática y formativa.

En cuanto a la estructura de la investigación, esta tiene siete capítulos con una secuencia lógica de los aspectos fundamentales con un diseño cualitativo:
El primer capítulo propone un aporte epistemológico y metodológico a la investigación.Define el estado del arte y la educación comparada como estrategias metodológicas que se desarrollan en la investigación, por tal motivo estas se convierten en un elemento novedoso debido a que los estados del arte en su

generalidad se han desarrollado desde una mirada técnica o constructivista. Nuestra propuesta de una postura epistemológica, desde la teoría comparada y crítica, implica una realidad que 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 una lectura del contexto histórico-cultural y la participación activa de los sujetos frente a la transformación de la realidad. Dentro de la producción científica del estado del arte con metodologia critica comparada nos permite analizar e indagar nuevas alternativas de investigación y formación, para lograr nuevas reflexiones, interpretaciones y comprensiones de nuestra entidad de conocimiento.

El segundo capitulo describe las politicas educativas en evaluación del aprendizaje, analiza la política de calidad, rendición de cuentas y estandarización desde el Estado Evaluador. Este capítulo recorre el ámbito internacional al distrital evidenciando el origen e interés de las politicas educativas en evaluación, calidad y competencias en educación, que tienen como centro el control y la homogeneización de los sistemas escolares, creando competitividad entre las instituciones dada la amplia incidencia de la racionalidad técnica de la calidad y sus implicaciones en los resultados de las pruebas estandarizadas de los estudiantes. Se recomienda ir más allá de las racionalidades técnicas que sustentan las políticas educativas con el fin de trazar una propuesta crítica que aborde el concepto de calidad educativa como un derecho humano, las competencias desde una mirada de habilidades para la vida y las pruebas estandarizadas en relación con la evaluación formativa y la evaluación para el aprendizaje.

El tercer capítulo tiene como propósito el análisis del ámbito pedagógico y epistemológico de la evaluación de aprendizaje desde el contexto del paradigma positivista hasta el crítico. Se hace una reflexión acerca de las perspectivas epistemológicas de los modelos pedagógicos y evaluativos. Los paradigmas educativos sustentan los modelos pedagógicos en general, la génesis de las posturas epistemológicas que sostienen Rafael Flórez y Julian De Zubiria, al reconocer los elementos de un modelo pedagógico en los paradigmas positivista, constructivista y socio-critico y en valorar el posicionamiento actual de la pedagogía

constructivista y critica, ésta última como una contribución al agenciamiento de sujetos y colectivos con un claro proyecto ético-politico que se centre en los valores de igualdad, justicia y democracia que aporten a la construcción de una educación pública.

Asi mismo, se define la evaluación en el ámbito de la epistemologia y se describen los enfoques o posturas epistemológicas planteadas por Moreno (2016) y su relación con los aspectos filosóficos que las prescriben. Además, se especifican los diferentes autores que representan cada postura epistemológica y su desarrollo en el proceso histórico de la evaluación educativa. Por último, se propone el paradigma crítico como un elemento que posibilidad de la evaluación desde una mirada pedagógica y epistemológica ya que la enseñanza potencia a los alumnos para que se impliquen en su propia formación a través de la autorreflexión y las valoraciones críticas transformadoras de la escuela, de modo que el aprendizaje es pensamiento crítico que reconoce las conexiones entre los problemas individuales, las experiencias y el contexto social y político. La evaluación es cualitativa, democrática y formativa y está al servicio aprendizaje.

El capítulo cuarto desarrolla las características de la presente investigación, definiendo el paradigma cualitativo como un universo de posibilidades, asumiendo como estrategias metodológicas el estado del arte y el método comparado. cuyo enfoque epistemológico es sociocrítico, pues permite analizar las tendencias de la política educativa, los enfoques o posturas epistemológicas y los enfoques pedagógicos de la evaluación del aprendizaje en la Educación Básica y Media. Además, posibilita una mirada crítica en dos sentidos; por un lado, permite el conocimiento del ejercicio investigativo de las universidades y centros de investigación y, por otro, contribuye a la comprensión de las tendencias en política educativa de la evaluación del aprendizaje, sus enfoques epistemológicos y pedagógicos con el fin de repensar la escuela pública, la evaluación en el marco de la equidad y la justicia social en Colombia.

El quinto capítulo se describe la caracterización de la documentación analizada de las investigaciones encontradas en universidades y centros de investigación y el contexto de cada una de las instituciones indagadas.

El sexto capítulo está dedicado a presentar los resultados del trabajo investigativo, previa recolección y selección de los datos a partir de este estado del arte desde la teoría crítica y comparada. Luego, se aplicaron las fases del método comparado critico para finalmente, presentar los hallazgos e integración crítica en relación con las preguntas y objetivos de investigación.

El séptimo capítulo describe un modelo cualitativo de indagación como mediación del método comparado en Educación donde se detallan los aportes y ruta metodológica del estado del arte desde la perspectiva critica. En este apartado se describen la conceptualización, la postura epistemológica, los principios pedagógicos, los procesos o procedimientos y los resultados esperados.

Por último, se presentan las conclusiones generales de los resultados de la investigación a la luz de la fundamentación teórica y conceptual definido de documentos e investigaciones previas, para cerrar el informe con las limitaciones y prospectivas de la investigación. El texto culmina con la incorporación de las referencias, junto a un anexo al final, que contiene los Resúmenes Analíticos en Educación (en adelante RAES) de las 80 investigaciones y todo el proceso de análisis comparado de las universidades y los centros de investigación.

CAPÍTULO 1

EL ESTADO DEL ARTE Y EL MÉTODO COMPARADO EN LA INVESTIGACIÓN: LA INDAGACIÓN DE NUEVOS SENTIDOS EN EL ANÁLISIS COMPARADO.

Introducción

El estado del arte y la metodología comparada son dos categorías centrales y deductivas que se abordan y se proponen como estrategias metodológicas para el análisis crítico de las dimensiones política, epistemológica y pedagógica de la producción investigativa en evaluación del aprendizaje. La finalidad de este escrito es elaborar una reflexión histórica y epistemológica del estado del arte empleando para ello una metodología comparada. Eso significa que a partir del análisis gnoseológico se concibe el proceso metodológico y técnico de la investigación.

La intención es validar la idea de que la postura epistemológica se convierte en la columna vertebral del desarrollo de un estado del arte. Según Páramo (2006),

> […] 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)

Para llegar a definir esta postura epistemológica, se hace una aproximación a la génesis del estado del arte y al desarrollo histórico de la Educación Comparada. Se hace énfasis en que se utiliza tanto el método del estado del arte como el de la metodología comparada en el ámbito de lo educativo y lo pedagógico de la evaluación del aprendizaje.

El estado del arte requiere de un análisis comparado crítico de su objeto de estudio para la transformación de su significado, de manera que le permita superar la visión de técnica de análisis del conocimiento investigado.

La concepción del estado de la cuestión, como estrategia metodológica, ha venido evolucionando. En este caso, la definimos como una investigación de investigaciones. En la actualidad se ha convertido en una herramienta esencial en universidades y centros de investigación para revisar la situación actual del conocimiento de su producción investigativa, hacer un balance de esta 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 (1989, citado por S. Jiménez 2009), plantea que la construcción de un estado del arte coadyuva de manera muy importante en la formación para la investigación, y la define 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.

En ese sentido, el estudiante desarrolla sus competencias y destrezas investigativas, tales como la selección y delimitación del problema y el objeto de estudio por investigar, la búsqueda de información en bases de datos y el manejo del recurso informático a través de esta estrategia metodológica. 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 bordes, pues depende y tiene lazos fundamentales con los campos de la historia, la filosofía y todas las ciencias sociales (Epstein, 2010:9).

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 y sus cambios a través del tiempo (Brigido, 2004), citado por Díaz (2017).

Tal y como plantea Martínez Comeche (1995), citado por Uribe, J. (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 Comparada y su metodología comparada se convierten en un elemento fundamental para conocer las "megatendencias" y "megadiscursos" que inciden en los modelos educativos hoy. (García, 2012).

Finalmente, en este escrito se propone una postura epistemológica desde la teoría comparada y crítica, donde 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 una lectura del contexto histórico-cultural y la participación activa de los sujetos frente a la transformación de la realidad. Esto permite al investigador comprender nuevos sentidos de los contextos (político, histórico, etc.) generadores de investigación, que determinan enfoques y tendencias del objeto de estudio con un compromiso hacia la acción emancipadora.

La evaluación del aprendizaje como objeto de estudio propone un ejercicio formativo, cualitativo y pedagógico, que esté al servicio del aprendizaje, el mejoramiento de los actores que en ella intervienen y la transformación institucional y social (Niño, 2001).

1. Génesis del concepto del estado del arte

El origen del estado del arte nos permite una aproximación a la búsqueda bibliográfica del término. Para Valdés, Fernández y Da Silva (2005, citado por

S. Jiménez, 2009), el término estado del arte tiene su origen en Estados Unidos a finales del siglo XIX cuando se empleó con la condición actual o el nivel alcanzado por un arte específico.

Inicialmente se le dio el nombre de *Status of the Art* (estatus del arte); sin embargo, ya a comienzos del siglo XX el término se había cambiado por su forma moderna *Stateoftheart* (estado del arte), conservando el mismo sentido de "estadio actual del desarrollo de un tópico (asunto, materia, temática) práctico o tecnológico" (p. 127).

Estos autores describen que este concepto luego sufrió una ligera variación para llegar al modo como se define actualmente en el diccionario de la lengua inglesa: "*using the modern and recently developed methods, materials, or knowledge: state of the art technology*" (La utilización de métodos, materiales o conocimientos modernos, de reciente desarrollo: estado del arte tecnológico). Más adelante, deja de ser un concepto utilizado en la tecnología para convertirse en un elemento esencial en la construcción de conocimiento en diferentes campos disciplinares.

Según Bellows (1936, citado por S. Jiménez, 2009), la expresión estado del arte en francés es "*L'Etat de l´art*", y se refiere a un conjunto de los componentes que conforman un objeto del pensamiento abstracto. Afirma que el estado del arte no es un concepto que tenga origen en los países de habla hispana. Es muy escasa la información que sobre el tema se encuentra en los medios impresos y electrónicos; existen sinónimos como "situación actual", "estado de conocimiento", "producción actual", "producción académica" o "estado de la cuestión".

Esta modalidad de estudios llegó a América Latina, tal vez a finales de la década de los setenta o comienzos de la década de los ochenta del siglo XX, asociada al agravamiento de la situación educacional en el continente en esas décadas y, por consiguiente, al nacimiento y la consolidación de un fuerte pensamiento sociopolítico en la época, vinculado a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) y al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (Puentes, 2004).

De allí nace la Red de Documentación e Información en Educación (Reduc) (1977), bajo la coordinación del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación

(CIDE) en Chile, que forma parte de 28 centros pertenecientes a 19 países. Estos centros se ubican en universidades, centros de investigación y ministerios de educación y se convierten en un marco propicio para el desarrollo de estados de la cuestión en América Latina.

En México, según S. Jiménez (2009:71), el desarrollo profesional de la investigación y la necesidad de establecer estados actuales se desarrolla en el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa en los ochenta, bajo el auspicio del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

A. Jiménez (2006) plantea que dentro de las ciencias sociales colombianas el estado del arte, como modalidad y tendencia investigativa, se establece en los años ochenta, jalonado principalmente por la disciplina histórica, cuya expresión fueron los balances historiográficos, pero también liderado por la economía.

Este autor describe que a finales de los años setenta se establecieron los primeros insumos de balances de carácter historiográfico. Hace referencia a que en 1969 Jorge Orlando Melo publicó un ensayo global sobre los estudios históricos en Colombia, Medófilo Medina publicó un artículo en el que hizo un reconocimiento sobre la independencia y Hermes Tovar Pinzón desarrolló un balance sobre demografía colonial. En los setenta no fueron reconocidos, pero sí en los ochenta.

Para Calvo (1992), esta noción es relativamente joven dentro de los procesos de investigación, puesto que durante largo tiempo los trabajos documentales estuvieron muy asociados al esfuerzo de fundamentar o justificar nuevos estudios o nuevos trabajos investigativos. Se pretendía, inicialmente, establecer bajo su denominación lo que se sabía sobre una temática con la intención de fundamentar políticas y alternativas de acción para el desarrollo social. Cuando se trató de hacer estado del arte se quiso, inicialmente, analizar qué se sabía sobre cada una de las temáticas en toda la región de América Latina, es decir, los estados del arte nacieron con la pretensión de hacer un balance de la investigación en la región.

Es conveniente resaltar el hecho de que hacia los ochenta los investigadores hablaban de estado del arte para designar el marco teórico, la revisión documental y la acumulación de evidencias, aun cuando las indagaciones de mayor desarrollo eran las del estudio del fenómeno de la investigación.

Calvo (1992) plantea que en el origen de los estados del arte no hubo una preocupación por la teoría, debido a que el problema central que se planteaban las instituciones financiadoras tenía que ver con el destino de los fondos de investigación. En esa época, la autora abrió la discusión sobre el estado del arte y lo definió como una revisión de lo que se había producido sobre un tema; su producción habría de examinarse en los textos, es decir, no se trataba de mirar los documentos para fundamentar nuevas propuestas, sino que las propuestas de investigación y sus productos se convertían en un nuevo campo de investigación.

Con esto es posible indicar que la expresión estado del arte empieza a crear un nuevo campo de investigación, no solo una ampliación de la documentación, sino la conversión de la investigación en fenómeno de investigación en sí; en consecuencia, se podría hablar de la investigación sobre la investigación.

2. Reseña histórica de la Educación Comparada

Según Epstein (2013), el concepto característico de la Educación Comparada es el estudio de los sistemas nacionales de la educación. Sin embargo, entre especialistas de la Educación Comparada no habría un consenso frente a esta definición y a lo que se debería incluir tanto en las clases de formación como en la investigación formal y a que, generalmente, se confunde con otros conceptos parecidos tales como la educación internacional, la educación global y la educación intercultural, entre otros.

Para el interés de esta investigación, se tendrá en cuenta la panorámica histórica de Gavarí (2012),quien divide las etapas de la Educación Comparada en: la etapa precientífica, la génesis de la ciencia de la educación comparada: la modernidad, la educación comparada en el siglo XX y la educación comparada e interpolaridad: nuevos retos en el siglo XXI.

Los relatos de viaje o etapa precientífica

Es un hecho que la comparación como habilidad de pensamiento es parte originaria del desarrollo del ser humano, pues se convierte en una herramienta fundamental para la toma de sus decisiones y para la adaptación a nuevos ambientes.

Es por eso que esta habilidad se hace más evidente en la etapa en que los viajeros de la antigüedad inician sus travesías alrededor del mundo y a través de la observación encuentran que existen diversas costumbres educativas de los lugares que visitan, muy diferentes a las experiencias educativas encontradas en sus lugares de origen.

García (1991), citado por Gavari (2012), describe cómo en la Edad Media India y China se convierten en territorios interesantes para ser analizados por numerosos viajeros. Esto debido a que China se convierte en un país admirado por sus experiencias educativas. En este sentido, Sulimán el mercader, un árabe culto del siglo IX y citado por García (1991), señalaba:

> "Sean pobres o ricos, jóvenes o adultos, todos los chinos aprenden a trazar los caracteres y a escribir… En cada aldea hay una escuela y un maestro que imparte instrucción a los pobres y a sus hijos... Estos maestros de escuela son mantenidos a expensas del tesoro público" (Ibidem, 1991:26)

Es decir, que en este contexto educativo existen objetivos comunes para todos los educandos tales como la escritura y el trazo de caracteres y aspectos muy particulares de cada escuela, siempre con la finalidad de lograr mejores condiciones de vida para todos los ciudadanos.

En el Renacimiento los viajes de Marco Polo contribuyeron a inaugurar una nueva etapa en la que los europeos comienzan a interesarse por otras culturas. En la Edad Moderna la comparación incluso se realiza a nivel imaginativo en el caso de la Utopía de Tomás Moro, de la Nova Atlantis, de Francis Bacon; de la Ciudad del Sol de Campanella, en la que Gavari (2012) plantea que estos últimos relatos reflejan el interés por conocer otros ámbitos culturales.

La génesis de la ciencia de la Educación Comparada: la modernidad

La Educación Comparada, como ciencia, nace en un contexto en el que Europa es una potencia hegemónica desde el punto de vista económico, político, cultural y militar Gavari (2012).

El contexto político está marcado por el nacionalismo porque los investigadores comparativistas buscan exaltar los éxitos del propio país y, de una u otra manera, esto se refleja en la producción de informes realizados por los funcionarios de educación que se preocupan por los sistemas educativos del país (Caballero, Manso, Mantarranz y Valle 2016).

En esta etapa no se establecen acuerdos universales de elaboración de conocimiento, sino que se instituyen diversas disciplinas de la Educación Comparada con distintos enfoques metodológicos. Se plantea el interés de hacer un cambio en la metodología desde las ciencias naturales a las ciencias sociales.

Se producen diversas tensiones entre el desarrollo científico de la Educación Comparada y los intereses políticos, tal y como lo señala Schriewer (2002:24), citado por Gavari (2012), se producen ambivalencias entre la metodización del saber en Educación Comparada y el compromiso político; entre la positivización de la ciencia de la educación y el apoyo educativo nacional; o entre la recogida de los datos, diseñada a gran escala, y los déficits del análisis conceptual.

Etapas de la Educación Comparada en el período precientífico

Según García (2012), la comparación como método de investigación se acompaña de un cambio cualitativo y cuantitativo y la Educación Comparada se desarrolla en tres etapas fundamentales: la toma de conciencia, la etapa de enseñanza en el extranjero y la etapa de elaboración sistemática.

En la Etapa de conciencia, es importante describir al precursor de la Educación Comparada, Marc- Antonie Jullien de París, quie fue el iniciador de la observación sistemática en distintos sistemas educativos. En su obra "*Esquisse d´ un ovrage sur l´education comparée* (Esbozo y puntos de vista preliminares sobre la educación comparada y preguntas acerca de la educación), de 1817, recoge comparaciones de los establecimientos educativos de Europa y proporciona información sobre las observaciones realizadas utilizando comparaciones. (Caballero, Manso, Mantarranz y Valle, 2016).

Según Epstein (2010; 2013), Antoine Jullien de Paris utiliza el método comparado para analizar las nacientes políticas y los sistemas educativos, comparando las

provincias de su país y revisando la afectación de las políticas a los sistemas educativos en esas regiones. Esta acción comparada tiene su auge en el positivismo en la anatomía y en los estudios de medicina. Este autor, en Suiza, estudia como unidades de análisis (por países u otras), *entidades culturales que dan forma e inciden en los productos de la escolaridad* con la idea de establecer relaciones nomotéticas entre unidades de análisis culturales y utiliza el método científico basado en la estadística para hacer comparaciones, hacer generalizaciones y plantear leyes.

En el *Esquise* de Jullien de Paris se describe la Educación Comparada no sólo como una práctica internacional, sino como una verdadera ciencia dotada de objeto y método propios. Esta obra aboga por una orientación empírica y positivista de la ciencia en general y de la Educación Comparada en particular (Gavari, 2012).

La Etapa de empréstito, o enseñanza en el extranjero, se caracteriza en el siglo XIX por la búsqueda de experiencias educativas en otros países para que le fueran de utilidad al propio país. En esta época los que contribuyen al avance de esta ciencia son los políticos y las personas vinculadas con los poderes públicos de entonces. Entre las características de la Educación Comparada, según Vergara (1997: 15), citado por Gavari (2012), se encuentran:

a. La falta generalizada de sistematización en la recogida de datos; de ordinario éstos no se sujetan a unas mínimas reglas de orden y exactitud, de tal modo que luego fuera posible homologarlos y compararlos con los datos procedentes de otro país.
b. No existe en los autores, salvo raras excepciones, la consciencia de estar contribuyendo con sus descripciones a una nueva ciencia a la vez educacional y comparativa. Yuxtaponen las realidades educativas de dos o más países.
c. Los informes de los relatos de viaje fueron, en la mayoría de los casos, realizados por políticos o personas públicas con escasa o nula preparación pedagógica o estadística.
d. La finalidad utilitarista o economicista que primaba en los informes de viaje conllevó, con relativa frecuencia, a una mediatización importante de los

informes. Muchos viajeros vieron en los países visitados aquello que de antemano querían ver y no lo que la realidad les mostraba.

e. A pesar de no ser conscientes de estar contribuyendo al desarrollo de una ciencia, sus trabajos permitieron configurar el objeto de educación comparada, a saber, el estudio de los sistemas nacionales de educación.

En la etapa de elaboración sistemática, se desarrolla la segunda frontera epistemológica (después del Positivismo) conocida como Relativismo, cuyas características, según Epstein (2007), son el carácter nacional de la Educación Comparada, la idea de trascender el carácter nomotécnico del Positivismo, el sentido ideográfico que propone que los conocimientos que se ofrecen en la escuela están moldeados por el ambiente socio-cultural; por tanto, no es transferible a otros contextos, la utilización de la Hermenéutica, como una herramienta de interpretación.

Este propósito se encarna en un primer momento con el ruso Ushinsky (1857, *On National Character of Public Education*) citado por Epstein (2013, p 544) trabajo que resalta el carácter nacional de la educación en Alemania, Francia y los Estados Unidos y, por ende, trasciende el carácter nomotético alcanzado en el Positivismo y lo lleva al terreno ideográfico al postular que cada esquema conceptual que lleva al conocimiento que se transmite en las escuelas está moldeado por el ambiente social y cultural-social circundante, distinto y único y que, consecuentemente, no podría ser transferible a otros ambientes.

En segundo lugar, aparece el escrito del británico Michael Sadler, quien se interesa por la compilación y publicación de los datos y comparaciones y también por la ejecución de experiencias cuya eficacia hubiera sido comprobada. Pero lo más importante es el contexto cultural que rodea el sistema educativo y su relación con los sistemas extranjeros. Sadler es el padre de la tendencia factorialista y propone que la posibilidad de estudiar lo otro es entender lo propio, se dedica a trabajar estudios transnacionales y es allí donde nace la Educación Comparada en las ciencias sociales.

La Educación Comparada en el siglo XX

Según Gavari (2012), a partir de la Segunda Guerra Mundial comienza un periodo clave en la historia del siglo XX y en los años 50, pues Estados Unidos se enfrenta un rival, La Unión Soviética. La Guerra Fría supuso el choque entre dos concepciones opuestas: el capitalismo y el comunismo. EE. UU. defendía la democracia, la libertad y la iniciativa privada, mientras que el bloque comunista abogaba por el socialismo y la propiedad estatal de los medios de producción.

En este sentido, como herencia de la ilustración, la educación se reinterpreta de manera opuesta por los dos bloques, dos corrientes fundamentales: el estructuralismo- funcionalismo en EE. UU. y el marxismo en la Unión Soviética. Entre estas dos escuelas, se impone la americana, de tal forma que, inspirada en las ciencias sociales, establece un paradigma en las ciencias de la Educación Comparada.

En los años 70, después de muchas críticas, se propone una tercera plataforma epistemológica que se relaciona con el modelo de explicación funcional-configurativo de Schriewer (1977; 2000; 2010), según Epstein (2007), basado en Dilthey (1883), plantea la fusión del positivismo y el relativismo particularista, que da como resultado el funcionalismo histórico. Esta plataforma nace de las ciencias sociales en la antropología.

A mediados del siglo XX, un grupo de comparatistas con mucha influencia, especialmente Friederich Schneider (1961) de Alemania e Isaac Kandel (1933), se interesan por esta plataforma epistemológica. Los funcionalistas históricos usan las generalizaciones en ambos sentidos, pero utilizan los métodos de comparación transnacional menos que los positivistas y utilizan las inferencias basadas en el carácter nacional menos que los relativistas (Epstein, 2010, 2013 : 548).

Para Kasamias y Massialas (1982:12) citado por Epstein (2007) , los funcionalistas históricos precisan la educación “en interrelación con otras instituciones sociales y culturales y puede ser entendida mejor si está examinada dentro de un contorno social”

El funcionalismo histórico servirá como uno de los elementos comprensivos para esta investigación y, más adelante, para el Neomarxismo.

Según Gavari (2012), a partir de 1970 se entra a la era del postmodernismo, en el sentido en que se continúan las líneas teóricas de la Educación Comparada, pero con el planteamiento de nuevas perspectivas.

La renovación de las principales teorías se refiere al Neopositivismo, el Neomarxismo y el Neorrelativismo. Para fines de esta investigación, me centraré en la teoría crítica cuya filosofia es neomarxista y cuyas ideas principales son la crítica a toda organización social del capitalismo neoliberal, rechazo al Estado burocrático, ostentativo y centralizado, reclamando la máxima descentralización en todos los campos, el hombre ocupa el centro de interés, como persona creadora y

Libre, autónoma y con su propia responsabilidad. (López, 2010)

Según Epstein (1984), Carnoy (1975) ha sido el pionero en introducir el Neomarxismo a la Metodología Comparada. Este autor plantea que los Estados, en los países no socialistas en vía de desarrollo, son controlados por la burguesía local y por los extranjeros ex coloniales que buscan estar mejor económicamente para beneficio de sus propios intereses.

Para Carnoy (1975), el Estado es el mayor mecanismo de control de la masa de gente. Las escuelas sirven como parte importante del aparato represivo del Estado, que socializa y prepara cognitivamente la labor para la producción capitalista de los bienes. Lo que acontece en las realidades nacionales, en la educación, es parte de la difusión de las estructuras del sistema mundial.

Educación Comparada e interpolaridad: nuevos retos en el siglo XXI

Cuando se habla de interpolaridad, se hace referencia a la diversidad de enfoques culturales en las diferentes potencias económicas, que son interdependientes entre sí. (Gavari,2012).

Es decir, los estudios comparados han puesto de manifiesto tendencias globalizadoras en el ámbito educativo como consecuencia de los procesos de migración, de difusión y de contacto cultural entre diferentes contextos económicos, geográficos o culturales (Luzon y Torres, 2013:55), citado por Caballero, Manso, Mantarranz y Valle (2016).

El término globalización, según Raventós y Prats (2012), se define como

> el proceso de convergencia a escala mundial en lo económico y financiero, apoyado en la interconectividad que ha favorecido el avance de las tecnologías, y que tiende sus brazos hacia los terrenos político, militar y por supuesto cultural, donde la educación quedaría enmarcada (2012:23).

Se habla de la influencia de la globalización en la Educación Comparada, eso implica ampliar la perspectiva de la investigación, de manera que nos exige dar un paso más allá del nacionalismo metodológico propio de esta disciplina (Beck, 2000) citado por Caballero, Manso, Mantarranz y Valle (2016).

Esto involucra un dominio en el ámbito internacional de los países con mayores recursos frente a los cambios políticos, sociales y educativos de los países con menores recursos. Es asi, como el tránsito del Estado de bienestar al Estado neoliberal viene acompañado del reforzamiento de la intervención de los organismos internacionales en las políticas educativas nacionales con una fuerte imposición de una política de rendición de cuentas en el ámbito educativo.

3. Aproximación conceptual a los estados del arte

En este apartado se desarrollan tres aproximaciones conceptuales del estado del arte. La primera se define como una investigación documental, la segunda como una revisión de propuestas investigativas y la última como una investigación con finalidades de construcción de sentido.

El estado del arte, investigación documental, como construcción y apropiación del conocimiento

Según Vargas y Calvo (1987); Cifuentes, Osorio y Morales (1993) y Uribe (2002) el estado del arte es una investigación documental que reconstruye la teoría en las investigaciones aplicadas para interrelacionar con otras apuestas explicativas y tiene un particular interés para el investigador, el grupo o la comunidad científica sobre un tema o área de conocimiento. Para Uribe (2002), la investigación documental tiene cuatro características:

1. Es una estrategia que sirve a un propósito bien definido: la construcción de nuevo conocimiento.
2. Es una técnica que consiste en revisar qué se ha escrito y publicado sobre el tema o área de la investigación.
3. Es un procedimiento riguroso que se formula lógicamente y que implica el análisis crítico de información relevante, documentación escrita y sus contenidos.
4. Es una actividad científica y, como tal, obedece a procesos inductivos (recolección y sistematización de los datos) y deductivos (interpretación y nueva construcción) enmarcados bajo principios epistemológicos y metodológicos.

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 problémicas, la elaboración de hipótesis o la orientación a nuevas fuentes de investigación en la construcción de conocimiento (Cifuentes, Osorio & Morales, 1993).

El balance de la producción investigativa nos permite entender la problemática actual del objeto de estudio, a partir de la lectura e interpretación de las distintas investigaciones con el objetivo de construir nuevos campos teóricos y metodológicos.

La reconstrucción crítica del objeto de estudio plantea un diálogo de saberes, es decir, una búsqueda constante de la voz de los investigadores, participantes y de los contextos sociales y políticos. En ese sentido, se construyen estrategias metodológicas que promueven la participación, la autocrítica y la deliberación de las comunidades educativas.

Los productos de análisis de las investigaciones permiten la generación de nuevas alternativas de investigación y formación que, a su vez, logran nuevas reflexiones, interpretaciones y comprensiones teóricas, como aporte al desarrollo científico de la problemática presente en la evaluación.

El estado del arte es una revisión de las propuestas de investigación y sus productos y el desarrollo teórico, investigativo y social de un fenómeno

Como expone Uribe (2002), el estado del arte es una investigación sobre la producción investigativa de un determinado fenómeno. Este permite develar la dinámica a partir de la cual se ha desarrollado la descripción, explicación o comprensión del fenómeno en estudio y la construcción de conocimientos sobre el saber acumulado. Es, también, un elemento básico e indispensable para definir y estructurar la investigación.

Al igual que Cifuentes, Osorio y Morales (1993), Uribe plantea que el estado del arte es una estrategia para el desarrollo teórico, investigativo y social, pues sirve de base para la producción de investigación social, la ubicación y orientación de la praxis social y la formación de futuros investigadores.

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.

El estado del arte tiene distintas combinaciones de elementos que se pueden presentar según el diseño especifico. El tipo de problema, el tipo de audiencia, los expertos que lo elaboren, la disponibilidad del saber acumulado y las distintas metodologías investigativas de los trabajos analizados son algunas de las variables que determinan las características de la forma de preparar su síntesis. Los nuevos campos teóricos y metodológicos de investigación se crean a partir del análisis y la lectura crítica de las investigaciones analizadas y sus productos (Calvo, 1992).

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) —la polifonía en los textos investigativos—, para luego hacer una lectura interpretativa y crítica de aspectos convergentes y divergentes y proponer nuevos campos de investigación y formación

que permitan la creación de reflexiones, interpretaciones y comprensiones del objeto de estudio.

El estado del arte es una investigación documental que tiene un desarrollo propio, cuya finalidad es dar cuenta de construcciones de sentido sobre bases de datos.

Hoyos (2000) plantea que el estado del arte es una investigación documental que tiene un desarrollo propio, cuya finalidad esencial es dar cuenta de construcciones de sentido sobre bases de datos que apoyan un diagnóstico y un pronóstico en relación con el material documental sometido a análisis. Implica, además, una metodología mediante la cual se procede progresivamente por fases bien diferenciadas para el logro de unos objetivos delimitados que guardan relación con el resultado del proceso.

De tal forma que, para la autora, el concepto de diagnóstico 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 del objeto de conocimiento.

En esta investigación se hace una caracterización de la documentación analizada de las unidades de análisis (universidades y centros de investigación)

Se establece una relación entre el estado inicial (diagnóstico) y final (pronóstico) del análisis documental que avanza hacia la construcción de sentido mediante la utilización de la interpretación y la crítica.

La creación de sentido se remite a una postura epistemológica crítica y constructivista del estado del arte que plantea una realidad que se crea a partir de las múltiples construcciones mentales de los científicos y sus productos, característicos de 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.

4.Concepto de la Educación Comparada

Según Caballero, Manso, Mantarranz y Valle (2016), se compara en educación para tener referencias externas, para ponernos a nivel nacional, internacional y supranacional y, 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.

Algunos comparatistas han definido la Educación Comparada como:

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” (p. 29), “es la operación mental activa dirigida por perspectivas de percepción y basada en criterios que conduce al conocimiento de relaciones”. Brigido (2004), Gvirtz y Coria (2010), citado por Díaz (2018) , plantean que comparar implica “ fijar la atención en dos o más objetos para descubrir sus relaciones o estimar sus diferencias o semejanzas” (p 11).

Para Schriewer (1993: 199), citado por Martínez (2003:18), la comparación se refiere a actos mentales dirigidos a obtener un determinado conocimiento a través del establecimiento de relaciones. Comparar implica la existencia del otro. Este último concepto, objeto de estudio en diferentes campos y popularizado por la 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, toma forma como método comparativo y como externalización hacia situaciones mundiales respectivamente.

Gvirts 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 (p.1).

Frente al concepto de Educación Comparada, García (2012) plantea seis posturas frente a su objeto de estudio.

1. No se habla de ciencia comparativa de la educación sino de metodologia comparada aplicada a la educación, esto debido a que no se puede aplicar de manera indistinta a la educación en general sino a los aspectos y procesos del hecho educativo. En esta investigación se desarrolla el método comparado al ámbito de la educación y la pedagogía.

2. En la medida en que hay ciencia comparada de la educación existe un método comparado aplicable a los problemas educativos. En este caso, esta investigación se centra en las diferentes problemáticas que involucra la evaluación del aprendizaje.

3. Existe una ciencia comparativa de la educación porque esta cuenta con un objeto específico, aunque no con una metodología propia.

Le Tânh Khoi (1981) citado por Garcia (2012:18) entiende que la educación comparada viene definida no por sus métodos, que toma de todas las disciplinas, sino por su objeto: la comparación de hechos educativos y de las relaciones que les unen a su medio.

4. La Educación Comparada es sustancialmente “Geografía de la educación”.

Según García (2012), el objeto de la Educación Comparada son los países o naciones bajo el punto de vista de su organización educativa. Aquí se plantea que la descripción prevalecería a la comparación.

Debesse- Mialaret (1974) citado por García (2012), comenta que la geografía de la educación es todo un conjunto de investigaciones susceptibles de hacernos comprender los hechos educativos en su variedad y sus conexiones con el espacio (p155).

5. La Educación Comparada es sustancialmente “Historia Comparada de la Educación Contemporánea”.

Tal y como lo plantea Hans (1953), citado por García (2012):

> La educación Comparada se funda en la Historia y debería tratarse funcionalmente, que es otra manera de decir históricamente. Entiendo por funcionalismo en nuestra ciencia la comparación del desarrollo que han tenido, a lo largo de la historia y en los distintos países, las funciones de las instituciones educacionales (p 94)

6. La Educación Comparada es el estudio comparado de los sistemas educativos operantes en el mundo de hoy.

Es más común que se analice un sistema educativo en un sentido amplio y dar por supuesto que puede ser estudiado tanto en su conjunto como en alguno de sus aspectos, partes, hechos, situaciones, problemas, etc.

En este caso, el método comparado nos posibilita comprender la evaluación del aprendizaje dentro de un sistema educativo que toma en cuenta lo político, lo epistemológico y lo pedagógico.

5. Las posturas epistemológicas 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 específicos.*
>
> Germán Vargas y Gloria Calvo (1987)

El propósito de este apartado es el de analizar las posturas epistemológicas y sus implicaciones en el estado del arte y los aportes o limitaciones al proyecto de investigación doctoral.

Según Páramo (2008), las posturas epistemológicas alternativas asumen lo ontológico, lo epistemológico y lo instrumental de formas diversas. Es decir, que a partir de los abordajes filosóficos de cada propuesta, se plantean diferentes maneras de entender la realidad, el objeto a estudiar, los principios de construcción de conocimiento y las técnicas e instrumentos para abordar el objeto de conocimiento. Entre otras posturas epistemológicas encontramos la teoría crítica, el feminismo, el convencionalismo o el construccionismo social y el positivismo.

La mirada positivista del estado del arte

En la postura positivista la realidad se plantea “fuera del individuo”, es decir, no hay indagación de conocimiento en el individuo mismo, sino en la realidad externa e independiente del investigador, cuyo propósito es la exploración de constantes o regularidades entre variables o factores, que pueden ser medibles.

En la relación con el estado del arte, se verifican y miden variables para describir y caracterizar los documentos.

En esa realidad fenoménica, observable y medible del positivismo, los documentos se convierten en unidades de análisis fácilmente aprehensibles, a través de técnicas de recolección y análisis de la información. La estadística descriptiva en el estado del arte se convierte en una herramienta indispensable de análisis de datos.

No obstante, Páramo (2008) plantea que todo análisis cuantitativo pasa por juicios de carácter cualitativo y toda información cualitativa podría tratarse de manera cuantitativa para mejorar su análisis. Estos dos caminos de tratamiento de la información no legitimarían el matricular una u otra investigación en cuantitativa o cualitativa, sino que estarían contribuyendo al fortalecimiento del ejercicio investigativo.

Tabla 1. Postura positivista del estado del arte

Criterios	Positivismo	Relación con el EA	Aportes y limitaciones al proyecto de investigación
Ontología	Realista: la realidad está dirigida por leyes y mecanismos naturales. Guba y Lincoln C. (2000).	Hay una realidad objetiva que permite verificar elementos constantes en el análisis de los documentos.	Nos permite ofrecer una aproximación inicial a la generalidad en el manejo de los datos.

Epistemología	Una realidad observable y medible.	Los documentos como unidades de análisis observables y medibles.	Se plantea como un instrumento cuantitativo de descripción con una postura epistemológica alternativa critica.
Instrumental	Técnicas de recolección y análisis de la información que se relacionan con una verdad objetivable a través del uso de la estadística.	La estadística descriptiva se convierte en una herramienta indispensable de análisis de datos.	Permite brindar una aproximación inicial descriptiva a los datos en el EA

Fuente: Adaptación propia, a partir de Guba y Lincoln C. (2000).

La mirada constructivista del estado del arte

> *Implica aproximarse a través de fuentes documentales a un verdadero laberinto de perspectivas epistemológicas, posturas ideológicas y supuestos implícitos y explícitos. Así como una variedad de metodologías descriptivas y analíticas y de afirmaciones y propuestas fundadas e infundadas, que oscurecen el campo de investigación haciendo ininteligible a simple vista*
>
> Carlos Muñoz y Sonia Lavin(1988)

En el paradigma constructivista, las realidades se crean a partir de las múltiples construcciones mentales. Eso significa que la aproximación al conocimiento ha de ser dialógica y comunicativa.

Lozano et ál. (1998) plantean que los fundamentos epistemológicos del estado del arte provienen de la corriente hermenéutica como técnica y arte de la interpretación textual.

Las realidades son múltiples en este paradigma y el estado del arte se convierte en un ejercicio hermenéutico del investigador, quien le hace preguntas al texto producido por otros investigadores y desde allí da cuenta de lo producido por la investigación.

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 así los estados de conocimiento y avances en un momento determinado, así como las comunalidades y especificidades de tratamiento de dichos temas.

El papel del trabajador de la cultura, tomando la hermenéutica, se aproxima a la comprensión de los textos que son expresión de los investigadores y de las lecturas de las realidades de los contextos investigados, que tienen en cuenta el presupuesto básico de la relación social:

> Entre sujeto y objeto no hay mera observación por parte del primero, ni imposición evidente por parte del segundo, sino interacción dialéctica. Ambos acaban identificándose sobre todo cuando los objetos son también sujetos sociales, lo cual permite eliminar la idea de objeto que cabría usar en ciencias naturales. (Vasco, 1998, p. 36)

Tabla 2. Postura constructivista del estado del arte

Criterios	Constructivismo	Relación con el EA	Aportes y limitaciones al proyecto de Investigación
Ontología	Relativista: la realidad se crea a partir de las múltiples construcciones mentales.	Las realidades son múltiples, eso significa que el investigador pone a dialogar a otros investigadores y desde allí da cuenta de lo producido por la investigación. Los documentos son resultado de la construcción individual y colectiva de la producción investigativa.	Nos permite valorar las diferentes voces que se encuentran en las investigaciones. La producción investigativa da razón de las características de las comunidades científicas y propias del investigador.

Epistemología	La hermenéutica se aproxima a la comprensión de los textos que son expresión de los investigadores y de las lecturas de las realidades de los contextos investigados. Existe una interacción dialéctica entre el sujeto y el objeto. (Vasco; 1998).	El investigador debe dar cuenta: del marco histórico, social, teórico y cultural en el cual tales textos se produjeron. Desde la construcción de los EA se pretende recuperar reflexivamente esas distintas lecturas que se han venido produciendo sobre un determinado aspecto de la realidad social, para avanzar en la comprensión de este complejo entramado de conocimientos. (Cifuentes , Osorio y Morales, 1993).	Los contextos históricos, sociales, políticos y culturales son un aspecto fundamental para la interpretación de la producción investigativa. Los documentos son resultado de una producción cultural científica, dan cuenta de los contextos sociales y humanos donde se desarrollan los procesos de investigación tanto desde la práctica como de la teoría.
Instrumental	Técnicas de recolección y análisis de la información que se relacionan con una verdad relativa y subjetiva.	La construcción de EA es un tipo de investigación documental eminentemente interpretativa, cuyo diseño es de carácter cíclico y está conformado por la descripción-interpretación-elaboración o construcción teórica. Cifuentes, Osorio y Morales (1993). Desde esa mirada se utilizan las técnicas e instrumentos de información.	Los instrumentos que se utilizan permiten plantear una relación activa entre el investigador y el participante.

Fuente: Adaptación propia, a partir de Vasco (1998) y Cifuentes, Osorio y Morales (1993).

Desde la construcción de los estados del arte se pretende recuperar reflexivamente esas distintas lecturas que se han venido produciendo sobre un determinado aspecto de la realidad social, para avanzar en la comprensión de este complejo entramado de conocimientos y desde distintas posturas epistemológicas, teóricas y metodológicas tratar de dar cuenta del hecho social particular en estudio (Cifuentes, Osorio & Morales, 1993).

La utilización de las técnicas de recolección y el análisis de la postura constructivista tiene como propósito develar una verdad relativa y subjetiva, eso significa que se articula al concepto de estado del arte como un tipo de investigación documental eminentemente interpretativa, cuyo diseño es cíclico y está conformado por la descripción-interpretación- elaboración o construcción teórica.

La mirada comparada crítica del estado del arte

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, participa con el otro en 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 circunstancia social en particular y otra 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 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 permitan dar a conocer la circulación y las manifestaciones institucionales de ideas que se tienen acerca de la evaluación del aprendizaje.

Tabla 3. Postura comparada critica del estado del arte

Criterios	Comparada crítica	Relación con el estado del arte	Aportes y limitaciones al proyecto de investigación
Ontología	Realista comparada crítica: la realidad se construye a partir de la comparación y 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 semejanzas con el otro. En esa realidad el sujeto se reconoce activamente, participa con el otro en compromiso hacia la acción emancipadora.	El EA construye un puente lector-texto, el texto y su productor, el contexto histórico y el presente, y una circunstancia social en particular y otra. (Denzin y Lincoln, 2012).	La voz de los diferentes agentes en la investigación se convierte en un elemento de transformación política y social de conocimiento.
Epistemología	Hermenéutica crítica 1. La comparación no es reproducción conceptual de datos objetivos de la realidad, sino una auténtica formación y	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) comienzan en la ida y vuelta de estudiar partes en	Los avances en la investigación se proponen a través del reconocimiento de las dinámicas históricas, políticas y sociales.

	constitución de sujeto social. 2. 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.	relación con el todo y el todo en relación con las partes. (Denzin y Lincoln, 2012). 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 una dialógica transformativa: energiza y facilita la transformación.	El diálogo reflexivo se convierte en un elemento fundamental de la formación y la construcción de sujeto social.
Instrumental	Técnicas de recolección y análisis de la información que permitan la creación de una verdad participativa y emancipadora.	Análisis del círculo hermenéutico para la construcción de una dialógica transformativa.	Se utilizarán instrumentos orientados al análisis de necesidades y a la reflexión sobre soluciones posibles a procesos prácticos participativos.

Fuente: Adaptación propia, a partir Denzin y Lincoln (2012).

La hermenéutica crítica se convierte en una herramienta esencial de la teoría crítica, que 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 conlleva una aspiración de ser una fuerza transformadora de las múltiples y complejas realidades sociales.

El investigador utiliza la interpretación, la descripción, la yuxtaposición, 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) de ida y vuelta, es decir, estudia las partes en relación con el todo y el todo en relación con las partes (Denzin & Lincoln, 2012).

Además, incluye acuerdos intersubjetivos que hacen interlocución 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, introduce una dialógica transformativa, energiza y facilita la transformación. Es decir, se enfoca en 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, se utilizan técnicas de recolección y análisis de la información que permitan crear una verdad participativa y emancipadora, que se reflejan en el estado del arte en la utilización del círculo hermenéutico con propósitos de un diálogo transformativo.

6. Las fases del proceso metodológico del estado del arte y del método comparado

Estado del arte

Lozano et ál. (1998) plantean que en la investigación documental no existe un único método para la realización de los estados del arte, básicamente porque falta claridad y delimitación de lo que implica en realidad una investigación de esta naturaleza y debido a su reciente surgimiento dentro del campo de investigación.

Los autores del estado del arte describen diferentes fases de su proceso metodológico que, en general, se articulan con una postura epistemológica hermenéutica común. Así, Cifuentes, Osorio y Morales (1993) y Hoyos (2000) proponen que existe un elemento común de los estados del arte sobre el concepto de interpretación, cuyo diseño es de carácter cíclico y está conformado por la descripción- interpretación- elaboración o construcción teórica.

Fase inicial del estado del arte

Los diferentes autores designan de manera distinta esta primera fase. Calvo (1992) la denomina fase de contextualización; en ella se analiza el problema de estudio, se

plantean los límites específicos en los que se desarrollará la investigación, los recursos documentales y los criterios de búsqueda de infor- mación. En el caso de la investigación doctoral, la evaluación del aprendizaje se convierte en un objeto de reflexión sobre el cual se percibe la necesidad de conocer y en el que se requiere especificar los límites espaciales y temporales para la búsqueda de la información. Las unidades de análisis son las investigaciones desarrolladas en universidades y centros de investigación.

Para Cifuentes, Osorio y Morales (1993) la fase de descripción implica la identificación del área problemática y la ubicación en el área de estudio. Hoyos (2000) define esta primera fase como de preparación; en ella se conceptualizan el objeto de estudio y su abordaje y se describen los núcleos temáticos de la investigación. Para los autores del estado del arte, los elementos comunes que se desarrollan en la primera fase del proceso metodológico se relacionan con la ubicación del problema y el objeto de estudio en el área y el establecimiento de conceptos claves en la investigación (núcleos temáticos).

Naranjo (2010) presenta como primer momento del estado del arte (definido como la primera parte en la creación de una investigación) la fase heurística, que implica la búsqueda, la recopilación y la organización de un inventario de fuentes de información

En la investigación, se delimitan las problemáticas que se plantean en los campos de interés para el estudio del objeto de investigación, a partir de la reflexión producto del análisis de los antecedentes investigativos, de la búsqueda y recolección de información.

Fase analítica

Para Calvo (1992), esta segunda fase implica clasificar la información de los parámetros de análisis y sistematización. Para el desarrollo de esta investigación doctoral las categorías que se plantean son los enfoques pedagógicos, epistemológicos y las perspectivas metodológicas de la evaluación del

aprendizaje. Desde allí se construyen las subcategorías que definen con mayor particularidad el análisis de la información.

En Cifuentes, Osorio y Morales (1993) la interpretación es el elemento principal en esta fase que se involucra la reconstrucción teórica y referente de los hechos, la evidencia y la reconstrucción teórica. Hoyos (2000) propone 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.

En esta fase, Naranjo (2010) citando a Fernández y Da Silva (2005), presentan un momento hermenéutico que implica el análisis de la información registrada en las unidades informáticas para construir unidades temáticas de mayor amplitud y, con ellas, construir el texto final de la base del marco teórico de la investigación. Esta concepción está articulada al concepto de estado del arte como primer momento de desarrollo de una investigación.

En este segundo momento se observan discrepancias de las autoras en la forma en que se abordan los temas metodológicos. Para Cifuentes, Osorio y Morales (1993) este momento es la fase interpretativa que permite hacer una reconstrucción teórica del proceso hermenéutico. Calvo (1992) plantea que “La interpretación es fuente de nuevas constataciones y se nutre de las ya alcanzadas; para ser nuevamente constatada actúa como teoría, para nutrirse de las constataciones es pura hermenéutica” (p. 10).

Se retoman “los argumentos descriptivos” a la luz de diferentes enfoques teóricos y se derivan las relaciones existentes entre los elementos de estos argumentos (categorías, subcategorías y tendencias). Estas relaciones permiten avanzar hacia la definición de hipótesis cualitativas que se plantean inicialmente como supuestos y se van replanteando como afirmaciones cada vez más certeras.

Se procede, entonces, a someter a contrastación las hipótesis planteadas, ejercicio que permite encontrar nuevas evidencias tanto en los textos como en las experiencias con los propios investigadores. La certeza del camino recorrido permite al investigador crear un sistema de hipótesis que implica la construcción de

una nueva coherencia teórica en términos estructurales, que da cabida a la formulación de un argumento interpretativo de las categorías y sus relaciones, el cual se somete a validación confrontándolo con los textos, las expe- riencias, el equipo y la comunidad de intelectuales.

Fases finales

Para Hoyos (2000), existen cinco fases en el desa- rrollo del estado del arte. 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 cuanto trasciende lo meramente descriptivo que conduce al planteamiento de hipótesis o afirmaciones útiles para la construcción teórica. La cuarta fase se describe como de construcción teórica global; comprende un balance del conjunto que parte de la interpretación por núcleo temático, para mirar los resultados del estudio como vacíos, limitaciones, dificultades, tendencias y logros obtenidos con el fin de presentar el estado actual de la investigación de manera global que permita orientar nuevas líneas de investigación.

En la última fase, ella incluye la extensión y publicación que consiste en la posibilidad de divulgar la obra, bien en forma oral, mediante conferencias, disertaciones, paneles, seminarios, mesas redondas, o bien en forma escrita (publicación). La importancia de esta fase estriba en poner en circulación un nuevo conocimiento que permite la interlocución con otros grupos y comunidades científicas.

Para Calvo (1992) la última fase es la de cate- gorización y recomprensión. En ella se desarrolla la clasificación y se avanza hacia una nueva forma de entender el fenómeno; se hace la interpretación y reconstrucción teórica que da lugar a la comprensión de los contenidos, a la intelección de las relaciones y a la generación de nuevas hipótesis y orientaciones teóricas y de acción sobre el texto.

Tanto Calvo (1992), como Cifuentes, Osorio y Morales (1993) tienen en común el concepto de recomprensión como un proceso que no se constituye en una evidencia más, sino en la reconstruc- ción teórica del fenómeno en estudio. Se convierte

en una etapa en la que se concluye el ciclo hermenéutico para llegar a definir la constitución de sentido.

Este entramado se expresa en nuevos conceptos y nuevas comprensiones de ese texto, antes ilegible, de investigaciones, propuestas teóricas y metodo- lógicas en torno del saber al cual se pretende dar coherencia teórica.

Método comparado

Según Hilker-Bereday (1968), citado por Raventós (1983), la descripción trata de conseguir un conocimiento amplio y lo más completo posible de aquellos que se pretende comparar. La descripción será el 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 denominan “geografía de la educación” debe incluirse un trabajo de organización de todos los datos y material recopilados. La tabulación de datos, una vez han sido expuestos ordenadamente, puede ser justificada en esta etapa descriptiva.

Hilker-Bereday (1968), citado por Raventós (1983), describen la fase interpretativa en la que se analizan e interpretan de forma pormenorizada los datos e informaciones. Ha de ocuparse del estudio de las diferentes causas y factores que se relacionan con distinta intensidad en los fenómenos educativos.

En la fase de la yuxtaposición, se trata de una etapa eminentemente relacionante, en la que se confrontan diferentes estudios sobre aquellos que se pretende comparar, a partir de lo que podriamos designar conjuntos paralelos. Esta etapa se considera de comparación, en la que ya no solo se observan las semejanzas y diferencias, sino que la confrontación de los conjuntos paralelos nos lleva inevitablementa a una situación, del problema, propiamente comparativa. Esta etapa facilita el conocimiento de las diferentes alternativas o soluciones que han sido planteadas con referencia al tema objeto de estudio.

La última etapa es la comparación y se trata de una fase de evaluación, de resultados, de consecución, etc. a la que se llega como consecuencia de los análisis realizados de las etapas anteriores, y en especial de la yuxtaposición. Es decir, si en la fase se confrontaban los conjuntos paralelos y se establecía con claridad el

cuadro de la comparación, ahora el objetivo principal es el de valorar y extraer conclusiones, separando lo fundamental de lo accidental. Puede señalarse que se trata más bien de una etapa de síntesis que de análisis (Hilker-Bereday, 1968), citado por Raventós (1983).

Tabla 4. 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 (1968)	Relación
Preparatoria		En esta fase se conceptualiza el objeto de estudio y su abordaje y se describen los núcleos temáticos de la investigación.
Descriptiva	La primera fase se inicia con la descripción de las situaciones y fenómenos.	La descripción es el elemento similar entre el estado del arte y la metodología comparada. Esta hace referencia a la ubicación de referentes disciplinares y teóricos, sujetos, delimitaciones espaciales, temporales y contextuales, autores y perspectivas teóricas.
Interpretativa por núcleo temático	Interpretación y aclaración descripciones Yuxtaposición de la información en torno a categorías establecidas en la fase descriptiva.	El elemento común es la interpretación de las categorías. En esta etapa se analizan las similitudes, diferencias y regularidades en las categorías a comparar.
Construcción teórica global	Establecimiento de conclusiones a partir del análisis comparado.	Balance analítico conceptual de las categorías analizadas.
Extensión y publicación		Publicación del informe final.

Fuente: Adaptación propia, a partir Hoyos (2000) y Hilker- Bereday (1968) citado Reventós (1983).

En la relación establecida por el estado del arte y el método comparado se encuentran los siguientes elementos:

1.En la fase preparatoria se toman los elementos que Hoyos (2000) nos aporta sobre la conceptualización del objeto de estudio y su abordaje y se describen los núcleos temáticos o categorias. En este caso nuestro objeto de estudio es la evaluación del aprendizaje y las categorías son tendencias en política, enfoques epistemológicos y pedagógicos, relaciones y críticas y aportes y recomendaciones. (Ver pág 187).

2. En la fase descriptiva se encuentran aspectos similares de ambas metodologías ya que tienen como finalidad la descripción de situaciones y la contextualización de la investigación en temas y criterios para la selección de las investigaciones tales como demarcación temporal y geográfica, demarcación en los niveles educativos, delimitación en la selección de los documentos, criterio de selección de las instituciones y tipo de producción investigativa. (Ver pág 183).

Hilker-Bereday (1968), citado por Raventós (1983) lleva a cabo una “geografía de la educación” donde se incluye un trabajo de organización de todos los datos y material recopilados. La tabulación de datos, una vez han sido expuestos ordenadamente, puede ser justificada en esta etapa descriptiva. Los productos de esta fase son la caracterización de la documentación, el registro general de recolección de información, 80 Resúmenes Análiticos de Educación, la presentación de las universidades y centros de investigación . (Ver pág 186)

3. En la fase interpretativa por núcleo temático o categoría según Hoyos (2000) se abordan los elementos que la metodología comparada nos aporta acerca del concepto de la yuxtaposición de la información en torno a las categorias establecidas, en este caso los productos de esta fase son la síntesis, la contrastación y el análisis de las semejanzas, diferencias y regularidades de las 5 universidades y 2 centros de investigación. (Ver Anexo 1 Pág 124- 274).

4. La fase de construcción teórica global se convierte en un texto que contiene el balance analítico conceptual como resultado de las conclusiones del análisis comparado de la investigación.

5. En la etapa, que plantea Hoyos (2000), de extensión y publicación del proyecto se utilizarán documentos escritos del análisis del proceso investigativo en las universidades y centros de investigación indagados. Igualmente, se hará una presentación de los resultados de la investigación a los estudiantes de maestría que pertenecen a la línea de investigación en evaluación educativa.

En la última fase, ella incluye la extensión y publicación que consiste en la posibilidad de divulgar la obra, bien en forma oral, mediante conferencias, disertaciones, paneles, seminarios, mesas redondas, o bien en forma escrita (publicación). La importancia de esta fase estriba en poner en circulación un nuevo conocimiento que permite la interlocución con otros grupos y comunidades científicas.

7.A manera de reflexión

La génesis del estado del arte nos permite entender por qué la búsqueda bibliográfica de esta temática se torna escasa en los países de habla hispana. Este es un ámbito por explorar, debido a que existe muy poca investigación sobre esta investigación documental.

El desarrollo histórico de la Educación Comparada nos muestra cómo a través del tiempo se plantean diversas plataformas epistemológicas que conciben de manera diferenciada los objetos de estudio.

La comparación es un elemento clave de construcción de conocimiento, que puede ser desarrollada tanto en contextos geográficos, como históricos, sociales y políticos.

El estado del arte se convierte en una herramienta fundamental para todo estudiante de pregrado o posgrado que desee iniciar una investigación dentro de cualquier campo de estudio, pues brinda elementos para conocer el balance actual de su objeto de estudio y permite la creación de nuevos ámbitos de investigación.

En la actualidad, el estado del arte se ha transformado en una estrategia utilizada por las universidades para hacer balances de su investigación en los niveles de

pregrado y posgrado, con el fin de reorientar sus líneas de investigación y perfilar las necesidades reales para el desarrollo de la producción investigativa.

Se requieren mayores avances teóricos y conceptuales en este tipo de investigación documental. En la literatura existe todavía una confusión entre el estado del arte como el primer momento que se desarrolla en una investigación y como una investigación de investigaciones. Esta última requiere de una mirada global que trascienda el análisis acumulado de conocimientos para brindar una perspectiva de construcción de nuevos sentidos desde una mirada hermenéutica y crítica del objeto de estudio.

En esta investigación se avanza a una concepción del estado del arte en una mirada comparada, crítica, que admite entender y construir nuevos contextos generadores de investigación. Mostrar enfoques y tendencias en distintos ámbitos de estudio (político, epistemológico, metodológico y pedagógico).

Dentro de la producción científica del estado del arte, esta visión nos permite analizar e indagar nuevas alternativas de investigación y formación, para lograr nuevas reflexiones, interpretaciones y comprensiones de nuestra entidad de conocimiento.

En los autores revisados predomina la mirada constructivista del estado del arte. Esta postura nos brinda elementos epistemológicos y metodológicos importantes para entender la dinámica interpretativa documental y nos da elementos básicos de interpretación a la postura crítica.

La visión epistemológica que podría recomendarse tiene que ver con la proveniente de la mirada comparada crítica, que plantea una lectura textual y comparada de la voz de los diferentes agentes en la investigación para convertirlo en un elemento de transformación política y social. El diálogo reflexivo, textual, se convierte en un elemento fundamental de la formación y la construcción de sujeto social. Además, nos brinda el reconocimiento de las dinámicas históricas, políticas y sociales, además reconoce la interrelación entre el texto, los agentes y los contextos de la producción investigativa.

El investigador utiliza la interpretación, la descripción, la yuxtaposición, 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) de ida y vuelta, es decir, estudia las partes en relación con el todo y el todo en relación con las partes (Denzin & Lincoln, 2012).

Para lograr avances significativos en la producción investigativa de un objeto de estudio como el de la evaluación del aprendizaje se hace necesario promover continuos estados del arte que permitan hacer balances de largo aliento con el aporte de las comunidades académicas e instituciones que producen investigación.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: MIRADA A LA RENDICIÓN DE CUENTAS, CALIDAD Y ESTANDARIZACIÓN DESDE EL ESTADO EVALUADOR Y LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES, NACIONALES Y DISTRITALES

Introducción

La política educativa y la evaluación del aprendizaje son dos aspectos fundamentales que se abordan y se proponen como elementos teóricos de esta investigación. El presente capítulo tiene como propósito elaborar una reflexión epistemológica sobre la política educativa, analizar la tendencia de la política de evaluación como rendición de cuentas y relacionar los conceptos de calidad, competencia y pruebas estandarizadas como elementos centrales del discurso sobre evaluación del aprendizaje desde una mirada de los organismos internacionales, nacionales y distritales.

El concepto de política ha estado ligado desde sus inicios hasta la modernidad con el sentido de ciudadanía a partir de dos elementos, el primero relacionado con las decisiones propias del gobierno y el segundo con la manera como los asuntos públicos se concertan en la Ciudad- Estado para la elaboración de la normatividad que regula la vida en la comunidad.

La política educativa tiene como punto de análisis diversos contextos tales como el macrocontexto, que describe las políticas internacionales, nacionales y distritales; el mesocontexto, que hace referencia a las instituciones educativas y el microcontexto, que se relaciona con la dinámica del aula de clase.

La política de la evaluación en el marco de la calidad educativa está sustentada por la rendición de cuentas en el ámbito de la educación.

Desde los noventa hasta la actualidad el concepto de calidad educativa ha sido contemplado por los organismos internacionales en un contexto mercantil, que

destaca aspectos como eficacia, eficiencia, medición de resultados y rendición de cuentas, dentro de una mirada técnica. Esa mirada repercute en la política educativa nacional en la medida en que en la década de los noventa se asocia el concepto de calidad educativa al de rendimiento académico. En el 2001, el concepto de eficiencia es un elemento esencial en la política educativa que se describe en la ley 715 en tanto se define como el manejo óptimo de recursos frente al cumplimiento de metas. Después del 2010, los indicadores de calidad educativa giran alrededor de conceptos como la cobertura, los resultados de las pruebas estandarizadas y la equidad.

Ya en el 2015, se construye el indice sintético de calidad educativa (en adelante ISCE) que se convierte en una herramienta que permite medir el progreso de una institución educativa en cuatro componentes fundamentales que son: el progreso, el desempeño, la eficiencia y el ambiente escolar. (Ministerio de Educación Nacional, 2015)

En la política distrital, el concepto de equidad, eficiencia y eficacia son elementos centrales en la década de los noventa. El Plan de Apertura Económica (en adelante PAE) se basa en un conjunto de políticas que introducen el modelo neoliberal en el sector educativo.(Rodriguez, 2015)

A comienzo del presente siglo, la educación pública es uno de los retos más importantes de la Secretaria de Educación Distrital y el Sistema de Evaluación de la Calidad Educativa (en adelante SIECE) que reúne varios subsistemas con el fin de lograr el mejoramiento de la calidad educativa.

En esta investigación se propone una postura epistemológica crítica de la calidad cuyo concepto debe ser analizado desde los contextos históricos y culturales tanto de los países como de las ciudades e instituciones educativas. Siempre articulada con la idea de que la calidad educativa es un derecho humano.

En la mirada de la rendición de cuentas, la calidad se conceptualiza dentro de una lógica empresarial de la escuela competitiva, de tal forma que la medición de competencias se convierte en un indicador de buenos o malos resultados del rendimiento de los estudiantes.

En ese orden de ideas, la noción de competencias en la política educativa

internacional se articula al planteamiento de Delors (1996) sobre los cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. El sentido de aplicación del aprender a hacer permanece en la visión de las competencias clave, que incluyen habilidades para enfrentar demandas complejas, destrezas prácticas en tecnología y actitudes con las personas con que se comunica (OCDE, 2005).

A nivel nacional y distrital, en los noventa se realiza la evaluación masiva de las competencias y en el 2002 el Ministerio de Educación Nacional establece los estándares de competencias básicas y en el 2006 es publicado un documento titulado Estandares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas

En la Secretaría de Educación del Distrito Capital, desde el 2012 hasta el 2015, se realiza la medición de competencias sobre comprensión, sensibilidad y competencias ciudadanas. Con la idea de articular el aspecto relacionado con la ciudadanía y la convivencia con las pruebas SER se incluyen otras dimensiones como el desarrollo físico, el teatro y la danza.

La postura epistemológica crítica sobre competencias propone:

> El desarrollo de un proyecto educativo cultural que forme en competencias para la vida a los individuos conscientes de su rol de transformadores de su medio, comprometidos, a la vez, con el proceso de formación y autoevaluación individual, para trascender a la construcción de una ciudadanía más incluyente, trabajadora, de entornos más solidarios, justos e incluyentes (Niño y Gamma, 2014:61).

En los noventa se observa una fuerte tendencia de rendición de cuentas en las instituciones educativas, puesto que en el desarrollo de la política de descentralización se establecen maneras de evaluar los resultados para estimular una gestión responsable. A manera de auditoría, los sistemas de información y evaluación del rendimiento escolar actúan como instrumentos de medición de resultados, en términos del manejo óptimo de recursos y de calidad en los centros educativos. Para tales objetivos, las pruebas estandarizadas llegan a ser instrumentos aliados de la construcción de las políticas educativas, porque permiten

verificar de manera cuantitativa los resultados obtenidos en el rendimiento escolar. En Colombia, se aplica desde 1964 el examen de Estado para el ingreso a la Educación Superior y las Pruebas Saber para conocer el nivel de desempeño de los estudiantes. (ICFES,1999). Los resultados de las pruebas estandarizadas tienen como propósito la toma de decisiones para las políticas educativas y la verificación de resultados para el mejoramiento de la calidad educativa. En el 2000 las pruebas SABER cambian de enfoque de evaluación de contenidos a evaluación de competencias y a partir del 2010 se observan avances en las pruebas SABER e Internacionales en Colombia.

Tal como planteó Gentili en 2014 citado por Duer (2014), la prueba PISA[2] es la expresión más compleja de esta gran arquitectura de medición de la calidad de la educación, hay sistemas más simples, pero también estructurados bajo la premisa de que la calidad se puede medir gracias al uso de indicadores derivados de los aprendizajes de los alumnos en algún momento de su historia escolar. Se elaboran *rankings* e informes basados en estas presunciones. El sentido de la evaluación de aprendizajes se pierde en una noción instrumental, en función de mostrar resultados que cumplan con una política internacional, desconociendo el sentido humanista y multidimensional de la evaluación, que va más allá de la visión técnica, hacia una visión formativa.

La idea del presente capitulo es la de analizar los tres elementos señalados: calidad, competencia y pruebas internacionales, y trascender la mirada técnica para pensarlos en contextos y proyectos históricos y culturales que permitan la formación de individuos críticos y competentes, en contextos de valores humanos como la solidaridad, la justicia y la inclusión.

[2] El Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos -PISA-, fue creado a finales de los noventa como un proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (en adelante OCDE) cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria a los 15 años. El programa ha sido concebido como un recurso para obtener información abundante y detallada que permita a los países miembros adoptar decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos.

2.1. La política, la política pública y la política educativa

La política se ha relacionado desde las civilizaciones antiguas hasta la modernidad, con el sentido de ciudadanía en dos acepciones, la primera es aquel eje principal donde se articulan las decisiones de los gobiernos. En cuanto a su origen etimológico de la palabra, esta proviene del latín *politicus* y del griego *politiké*, que significa "de, para o relacionado con los ciudadanos". De esto podemos deducir su relación con el término "Polis" que alude a las antiguas ciudades estado griegas y por consiguiente, relacionado a la vida ciudadana.

En un segundo aspecto, Colom y Domínguez (1997:15) proponen la política como la dedicación de los ciudadanos a los asuntos públicos, es decir, la polis, la ciudad (el estado), pues en el mundo griego este era el contexto propicio para la elaboración de la política, es decir, en donde se planteaban las cuestiones públicas, los ordenamientos y leyes (mandatos) que regulaban e influían en la vida de la comunidad y por ende de los ciudadanos. Introducción a la política de la educación. El sentido de la ciudadanía, para griegos y romanos libres se establece en el ejercicio de las políticas en la ciudad (civitas) y lleva consigo el pertenecer a un territorio, el participar en los asuntos del Estado, la identificación social y el ejercicio en libertad. Y de ahí que pase a formar parte de la cultura, pues a la educación, como acción civilizadora, le corresponde contemplar todos estos aspectos, conservándolos y transformándolos de generación en generación. (Iyanga, 2003).

Para caracterizar el concepto de política, según Díaz (2018), es importante precisar los términos *polity* y *policies* en el sentido en que el primero es entendido como el campo de acción y del saber específico de la gobernanza de las sociedades humanas, y el segundo define la intencionalidad y el despliegue constante de acciones de luchas por el poder (Lahera, 2004; Foucault, 1999).

Para entender la política es importante diferenciar política en el idioma ingles debido a que se puede hablar de *politics* como el arte y la ciencia de gobernar y *policy* en el proceso que busca intervenir en las situaciones definidas como problemáticas

> En la lengua española, la palabra política expresa, por una parte, el arte y la ciencia de gobernar, de adquirir el poder en la toma de decisiones, de producir consensos; por otra,

> la política como 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: 158).
>
> Así, la política pública es un conjunto de decisiones interrelacionadas que son adoptadas por un actor o grupos de actores políticos que involucran la definición de metas y medios para su logro en el marco de una situación particular. (Espinoza, 2009:8).

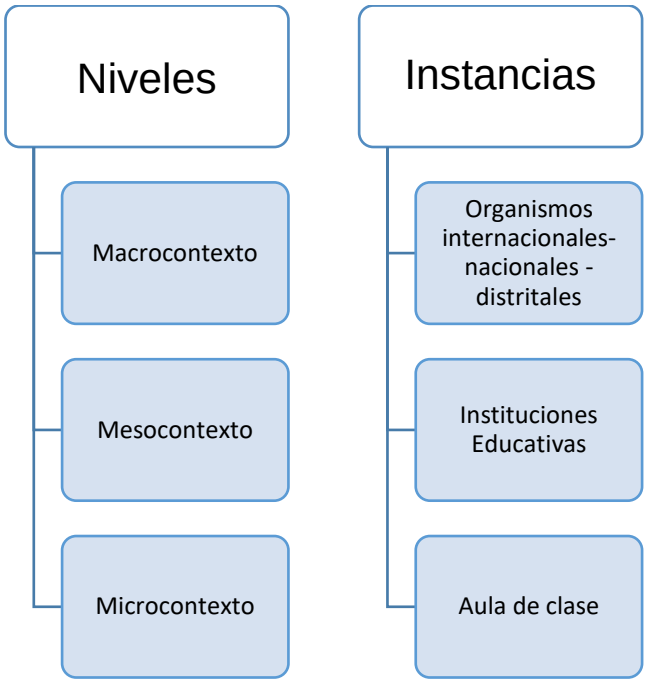
En ese sentido, la política pública hace más énfasis en el proceso de toma de decisiones para lograr solucionar o prevenir problemáticas en aspectos educativos. En ese orden de ideas, la política educativa es un conjunto de principios, objetivos y fines que orientan la acción educativa a nivel estatal o supranacional e institucional (Iyanga, 2003).

Colom y Domínguez (1997) ponen énfasis en que la política tiene un componente prospectivo, en la medida en que las propuestas actuales de política pueden afectar los sistemas educativos del futuro. Para estos autores la política educativa es

> 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. (Colom y Domínguez, 1997:17).

Es por esto que en esta investigación se plantea el análisis de diversos niveles o contextos de la política educativa para ejemplificar cómo las tendencias de la política educativa en evaluación afectan todos los niveles, especialmente desde el macrocontexto al microcontexto.

Figura 1. Contextos de politica educativa



Fuente: Díaz (2018). Políticas curriculares y evaluativas en Educación primaria y secundaria en Argentina, Chile, Colombia: estudio de caso comparado.

Tal y como describe Díaz Borbón (2005), la política educativa se relaciona con dos aspectos fundamentales: el aspecto político y el jurídico. El primero se relaciona con la toma de decisiones que son tomadas por determinados grupos que tienen el poder en pos de organizar una sociedad o grupo particular, y el segundo atañe a las políticas educativas para alcanzar legitimidad social mediante las normas jurídicas que en cadena de eslabones terminan impactando e incidiendo en los procedimientos, metas y resultados en los sistemas educativos.

La filosofía de la política educativa incluye principios que se relacionan con los fines y objetivos que orientan la acción educativa.

> Toda política educativa está también sustentada por determinados postulados. Son aquellos principios filosóficos y sociales sobre los que se erigen los fines y objetivos que orientan la acción educativa, sea cual fuera su agente (organismos internacionales, estados, comunidad municipal, personas físicas y jurídicas, etc). Son postulados que

> emanan de un determinado tipo de sociedad y del deseo de conformar un determinado tipo de hombre. En definitiva, estos principios y postulados fundamentales se plasman en el ordenamiento jurídico nacional e internacional. (Fernández, 1999:25).

La creación de la política educativa pasa por su filosofía en la medida que responde acerca del sentido de ser humano de la educación, su contexto tanto social como cultural. Cuyos objetivos tocan la realidad educativa y las metas que hay que proponerse. El análisis crítico analiza los intereses e intencionalidades de las políticas educativas.

2.2. La política de rendición de cuentas

Para entender el sentido de la política de rendición de cuentas es fundamental entrar a describir el concepto mismo.

La rendición de cuentas es un término que se traduce de manera limitada al significado de la palabra anglosajona *accountability*, que en inglés significa “el estado de ser sujeto a la obligación de reportar, explicar o justificar algo; [...] ser responsable de algo (*liable*) [...] ser sujeto y responsable para dar cuentas y responder a preguntas (*answerable*)” (Sánchez, 2007: 124)

En inglés, el sustantivo *account* derivó en dos términos: *accounting*, que hace referencia a la profesión de la contabilidad, y *accountability*, que hace referencia al acto de dar cuentas.

> En español, sin embargo, el término “cuenta” (traducción de account) sólo generó el derivado “contabilidad” y nunca desarrolló uno que significara el “acto de dar cuentas”. En consecuencia, mientras accounting se ha traducido como contabilidad, accountability carece de un término correspondiente por lo que se le ha traducido como “rendición de cuentas”, término de difícil conjugación y que deja a la ciencia política y a los políticos hispanoparlantes sin un vocablo adecuado para describir esa característica que es central para las democracias representativas con separación de poderes, como es el caso de México. (Sánchez, 2007: 124)

Para Schelder (1999, p15), el *accountability* entendido como “rendición de cuentas”, se configura como un aspecto fundamental que hace referencia a la manera como los políticos informan y explican sus decisiones. Así que, para su desarrollo, es necesario que la ciudadanía pueda saber qué es lo que está haciendo, quiénes toman decisiones políticas de importancia, pero no es suficiente con que se divulgue qué es lo que se está haciendo, sino que también se requiere que se expliquen y deliberen con la ciudadanía los motivos que llevaron a la toma de una decisión en uno u otro sentido, pues se parte de la idea de que el poder público debe estar sujeto a la lógica del razonamiento público.

Además, incluye el concepto de *Enforcement* que implica que ese funcionario público sea objeto de sanción en caso de que no cumpla con sus deberes y funciones.

> Para que las reglas sean efectivas, estas deben estar acompañadas de mecanismos de monitoreo que prevengan que la eventual violación de las reglas pase desapercibida (la función informativa del accountability). Pero también deben contar con mecanismos de enforcement que sirvan como incentivo al impedir que los actos deshonestos queden sin castigo (la dimensión de enforcement del accountability) […] a menos de que haya alguna forma de castigo para abusos demostrados de la autoridad, no hay imperio de la ley ni accountability (Schedler 1999, pp. 16-17).

El *accountability* se convierte en una herramienta de control para evitar la corrupción y la trampa en el ejercicio profesional de los empleados públicos en el contexto educativo.

Según Corbalán (2006), *accountability* alude a dos conceptos que se relacionan: la rendición de cuentas y la responsabilización, eso 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.

Frente al primer concepto, la rendición de cuentas se refiere al proceso mediante el cual los actores informan y/o exigen información por el uso de los recursos para la consecución de un objetivo que les concierne. Esta rendición de cuentas no siempre

y no solo se refiere a lo financiero, sino también al conjunto de recursos (humanos, simbólicos y materiales, entre otros), ordenados de una manera concordante al logro del objetivo en cuestión.

La rendición de cuentas en la *accountability* educacional se refiere, entonces, a los resultados en términos del aprendizaje y a la utilización que los actores han hecho de los recursos para conseguir este objetivo.

El segundo concepto complementa al primero, debido a que el hecho de rendir cuentas implica en sí un acto de asumir o demandar responsabilidades, es decir, dar razón de los resultados y del uso de los recursos implicados

En las instituciones de educación básica y media, la responsabilidad recae en cada uno de los empleados públicos de los centros educativos, en especial en los directivos, los equipos de gestión académica y en los docentes.

En los lineamientos de los organismos internacionales frente al sentido de responsabilidad y de la información prevalece el discurso neoliberal, que resalta la mirada economicista y mercantil desde la visión de la estandarización, la sanción y la rendición de cuentas. La rendición de cuentas se origina precisamente en un contexto de crisis económica cuya salida es la vía de la mercantilización de la educación pública.

Para Niño (2001), la rendición de cuentas, usada en los EE. UU. desde 1960, 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 (1998), citado 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 con los resultados del rendimiento académico de sus respectivas instituciones y 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, 1998: 61).

Existe una polisemia que caracteriza a la Evaluación por Rendición de Cuentas en el ámbito educativo, según MacCornick (1996) citado 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 mínima. Igualmente, el cheque escolar que se entrega a los padres para que ellos elijan la escuelas a donde matriculan a sus hijos" (McCornick, 1996: 21)

Para Gimeno J. (1993), citado por Niño, L. (2001:6), 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 éstos, 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, 1993:26)

Es decir, la lógica empresarial orienta este tipo de evaluación, la cual se argumenta con los criterios eficientistas y mercantiles de las políticas públicas evaluativas que se han asumido como termómetro de la llamada calidad de la educación.

Según Parcerisa, L y Verger, A (2016):

La Rendición de Cuentas (en adelante RdC) ha adquirido un carácter más bien gerencial (en el sentido 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

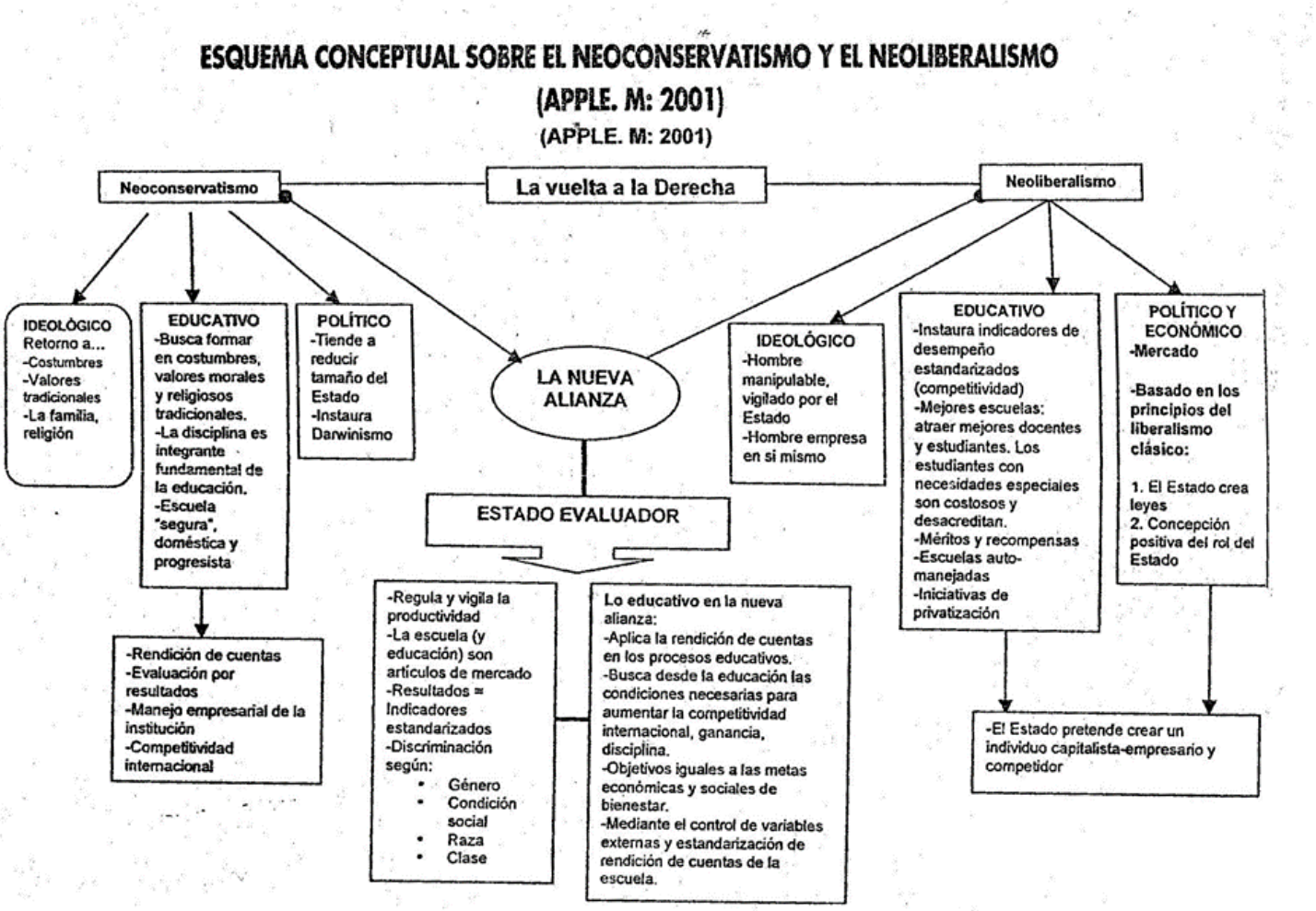
> estudiantes) y de equidad (una manera de garantizar que todos los estudiantes alcancen un nivel mínimo de competencias básicas) (p. 17)

Estos autores plantean que el modelo de RdC ha sido un modelo producto de un Nueva Gestión Pública que según Díaz Ballén (2018) 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; esta gestión 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.

2.3.La globalización neoliberal: un contexto político y económico que favorece la rendición de cuentas de la evaluación

En este apartado se presenta el análisis del contexto político y económico de la globalización neoliberal que afecta tanto a las políticas educativas internacionales como nacionales y su incidencia en el concepto de la calidad y la evaluación.

Figura 2.Proyecto politico-económico de la Nueva Alianza, Neoconservadurismo y Neoliberalismo, (Apple, 2001)



Fuente. Trabajo colectivo en la Maestría en Educación. Seminario dirigido por Niño (2012)

Así mismo, se describen las dinámicas que se movilizan en la economía de la globalización y sus implicaciones en la desigualdad de países y grupos en la educación. Para Apple (2012), el Neoliberalismo surge como una tendencia económica que propone una visión de empresa en la educación. La política de calidad y de rendición de cuentas surge de las bases económicas de la globalización neoliberal.

Se han formado alianzas políticas que combinan diversos grupos, cuyo rol incide de una manera directa sobre la conceptualización de una calidad pensada en términos de medición y sobre una mirada de competitividad en el mercado educativo a través de la evaluación y la comparación internacional.

La globalización es un proceso económico a escala planetaria que consiste en la interdependencia de distintos países del mundo de sus mercados y que involucra a un mercado internacional cuya toma de decisiones se da en empresas mundiales que afectan directamente a instituciones u organismos definidos a nivel local, nacional o regional (Diez,2009). Eso significa que las políticas de educación se mueven entre las tensiones de poder de los países con mejor posición económica y los menos favorecidos y por los términos de rentabilidad y productividad en que se analizan los resultados de proyectos y programas en la educación.

La búsqueda de rentabilidad y productividad se une a la imposición que el Neoliberalismo plantea para lograr una mayor privatización de las empresas públicas y el recorte del gasto público, lo cual incide en las políticas educativas y en el concepto de una evaluación en términos de marketing.

Tal y como Michael Apple lo plantea, existe una crisis educativa que marca una brecha social profunda entre los grupos dominantes y los oprimidos debido a que se ha mantenido un discurso político que privilegia la privatización y asalta la educación pública. Este discurso de los grupos dominantes intenta cambiar el sentido común de la gente y su juicio acerca de las causas de sus problemas.

Por esto, Michael Apple propone analizar el surgimiento de los bloques de poder que buscaron influenciar las instituciones educativas en la sociedad norteamericana. En la mayoría de países se ha formado una alianza compleja y un bloque de poder llamado modernización conservadora que combina cuatro grupos:

El primero se define como el **Neoliberalismo**, que es una tendencia económica que propone una visión de empresa en la educación al servicio de la demanda del mercado. Esta lógica favorece a los más aventajados que poseen el capital económico y cultural. El Neoliberalismo concibe al ser humano como un capitalista empresario y competidor. Michael Apple plantea que es un *homo economicus* que es creado por el Estado y que está continuamente perpetuado por este pensamiento.

El objetivo del Neoliberalismo es el de cambiar nuestro concepto de democracia, es decir, que esta equivale a un proceso de elección del consumidor. El mundo debe ser un gran supermercado y los padres y estudiantes tienen diferentes posibilidades de elección democrática.

Sin embargo, este tipo de democracia excluye en las escuelas a las personas de menos recursos y privilegia la mirada masculina del trabajo.

Apple plantea que existen dos tipos de Neoliberalismo, el primero que propone la reducción del gasto en educación con la excusa de que las escuelas se conviertan en empresas.

El segundo propone, además del recorte de gasto, una inserción de las escuelas en la lógica del mercado, es decir, que las empresas privadas vendan a los estudiantes su publicidad con la finalidad de tener algún sostenimiento económico de las escuelas.

En ese sentido, el Neoliberalismo plantea que el conocimiento y la evaluación se reducen a estándares y competencias. Estas reformas imponen criterios de costo-beneficio, con políticas de capitación (pago por alumno atendido). Eso significa que hay una reducción de gasto para la educación y una priorización de conceptos como eficiencia y eficacia que no son esenciales para los procesos pedagógicos de las instituciones educativas.

El segundo grupo es el **Neoconservadurismo**, una tendencia política que se compromete a un proyecto conservador restaurativo que presiona un retorno a un sentido impuesto de nación y tradición. Su principal propósito es retornar a las normas más altas y a una cultura común.

Esta tendencia ha venido transformando la educación junto con el Neoliberalismo debido a que el sentido de comercialización y de privatización responde a un plan neoconservador, es decir, hay un sentido de homogeneización de la escuela donde el currículo se vuelve inconmensurable.

El primer paso para la comercialización es tener un currículo nacional, unos exámenes nacionales, unas pruebas estandarizadas, de manera que se

establezcan políticas de calidad que propongan la homogeneización de la educación y de los resultados.

Este currículo permite que se cree una tradición basada en una visión selectiva de lo que es el conocimiento legítimo y lo reinstituyen.

El tercer grupo hace referencia a los **conservadores populistas** que son religiosos y autoritarios profundamente angustiados por la secularización y la preservación de las propias tradiciones. Desean imponer lo común. Se constituyen de manera equivocada como los nuevos oprimidos, personas cuyas identidades y culturas se ignoran o se atacan en las escuelas y los medios de comunicación.

Es un grupo de personas que intentan restaurar el conocimiento de Dios en la escuela y el currículo.

El cuarto grupo es la **clase media orientada profesional** y directivamente con la ideología y las técnicas de rendición de cuentas, la medición y el nuevo directivismo, lo que se ha denominado la cultura de la auditoria. Sus objetivos globales son proporcionar las condiciones educativas que crean necesarias para aumentar la competitividad internacional, las ganancias y la disciplina, como para devolvernos a un pasado romántico del hogar, la familia y la escuela ideal.

En este grupo prevalecen los conceptos de conocimiento y evaluación desde la mirada de la rendición de cuentas y la cultura de la medición. Este nuevo bloque de poder impone la mirada de competitividad en el mercado educativo a través de la evaluación y la comparación internacional y borra de plano las dinámicas y lógicas institucionales de la escuela.

Apple (2005), citado por Niño Zafra (2013), afirma que las reformas en educación ocurren en el auge de la adopción, por parte de los gobiernos del mundo, de los planteamientos neoconservadores y neoliberales, los cuales enfatizan una cultura de la auditoria y del mercadeo.

Sobre el particular, (Lamarca, 2001) señala que el papel de los organismos económicos internacionales resulta fundamental para la configuración del nuevo orden mundial. El poder económico y político es centralizado en las diferentes

instituciones de carácter global (BM[3] y OCDE) para exportar e imponer los modelos occidentales de desarrollo, de tecnología y de expertos al resto del mundo. En este sentido, la “mano invisible” del mercado obedece a los dictados de las grandes instituciones económicas internacionales citadas y está gobernada por las agendas de las grandes empresas transnacionales, con el beneplácito, sometimiento y apoyo de los gobiernos nacionales.

En esa nueva alianza, el estado evaluador aplica la rendición de cuentas en los procesos educativos en la medida que busca resultados e indicadores estandarizados y busca las condiciones necesarias para aumentar la competitividad internacional, ganancia y disciplina.

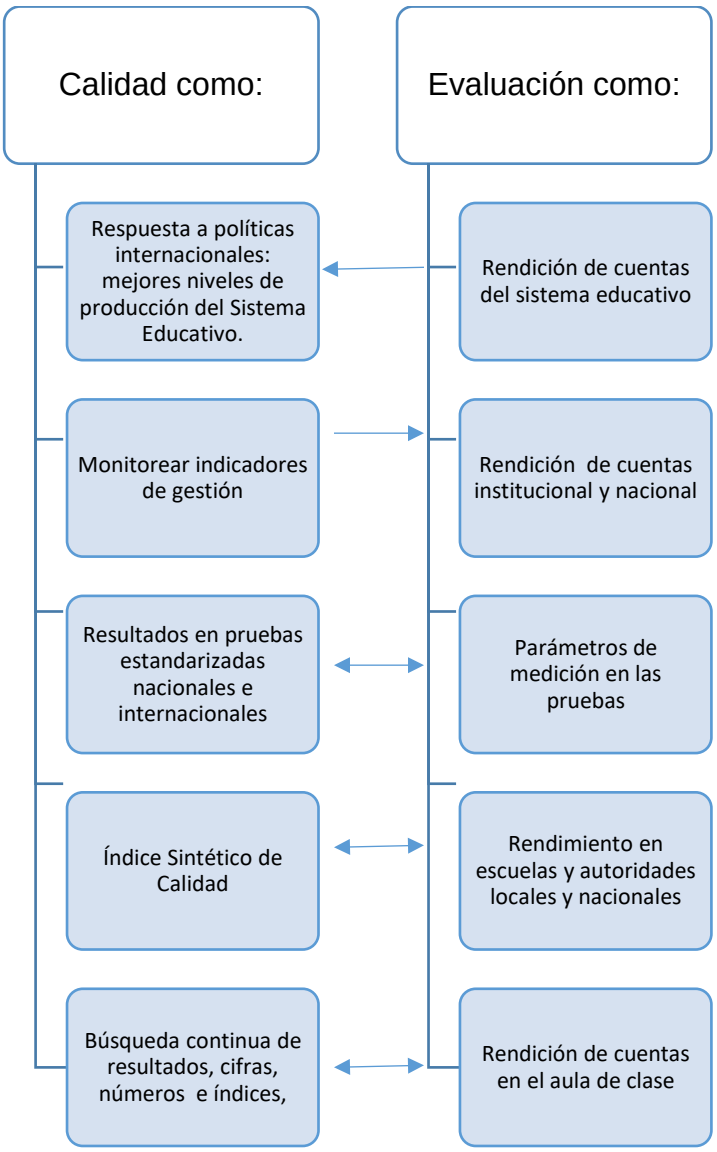
Las políticas educativas en el contexto neoliberal plantean un Estado evaluador que enfatiza la mirada técnica de la evaluación en la medida en que el Estado mismo traza que las pruebas masivas se conviertan en un indicador de calidad, la estandarización en un elemento esencial para la búsqueda de óptimos resultados y el sujeto productivo y eficaz con resultados cada vez más competitivos, según Apple (citado en Niño, 2006). En ese sentido, el Estado no disminuye su presencia, sino que se torna más controlador, más evaluador, pues regula y controla la productividad de la escuela, encauza la formación de determinadas competencias en estudiantes y profesores, “ordena el aumento de resultados mientras reduce la inversión” (Niño, 2005).

En ese orden de ideas, la política de calidad y evaluación se convierten en un elemento fundamental para el diseño y la implementación de políticas educativas, manteniendo los diversos parámetros que rigen el deber ser de los organismos internacionales.

[3] Banco Mundial.

2.4 Relación entre el concepto de calidad y la evaluación como rendición de cuentas

Figura 3.Relación entre calidad y la evaluación como rendición de cuentas



Fuente. Niño y Guevara (2017). Miradas a la investigación en evaluación del aprendizaje en Bogotá: estado de arte 2002-2012. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

El nivel macrocontextual de la política de calidad y la evaluación como rendición de cuentas

Los organismos internacionales están interesados en establecer lineamientos de política con el fin de controlar los modelos económicos y educativos y, a su vez, instaurar los sistemas de control necesarios para que los países respondan a las necesidades del mercado trasnacional, según Apple (2001) y Díaz Borbón (2004) los 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, L y Verger, A 2016: 17). Por otro lado la 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. (UNESCO, 2015 citado por Parcerisa, L y Verger, A 2016: 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, plantea que hay una necesidad de dar razón de los resultados del sistema educativo debido a que la ausencia de estándares se convierte en un elemento débil para que los padres de familia y la sociedad pudieran pedir una rendición de cuentas; además de la mano de la creación de estándares, se da la evaluación como rendición de cuentas 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 (Díaz Borbón, p 183)

El Estado plantea la educación en términos de rentabilidad en un contexto de calidad donde 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 resulte más económico el gasto destinado a cada estudiante en el sistema educativo (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. L.S., 2013:107)

De manera que 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 ya que se han instalado presupuestos tales como que si la escuela funciona mal es porque está mal dirigida y administrada, una buena escuela se caracteriza por una buena dirección que dirige de arriba-abajo, donde los éxitos y fracasos deben visibilizarse mediante un listado de indicadores de rendimiento medibles y observables cuantitativamente y el problema de estudiantes con fracasos es debido a la mala gestión de las tareas en el aula.

En ese sentido, impera la auditoria 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 y 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.

Según Díaz Ballén (2018), el modelo de evaluación de rendición de cuentas en relación con el diseño de las politicas de evaluación emergen a partir del Estado Neoliberal, caracterizado por el agenciamiento de una Nueva Gestión Pública, en la que la rendición de cuentas se empodera como un mecanismo de control y vigilancia de los recursos públicos.

Desde esta postura tanto el gobierno nacional como institucional da razón de una serie de indicadores de gestión que relacionan los resultados de las pruebas externas internacionales y nacionales para que tanto los políticos como las personas que toman decisiones políticas puedan, a su vez, dar razón de los mejores resultados. Esto con la idea de que la creación de sistemas nacionales de evaluación estandarizados se convierta en una pieza fundamental y un elemento estratégico de competitividad.

Se han formado alianzas políticas con intereses particulares con la idea de pensar la calidad en términos cuantitativos y una mirada de competitividad para encontrar óptimos resultados a través de la comparación internacional.

A partir del Decreto 1290 de 2009, se promueve la participación de Colombia en las pruebas internacionales que dan cuenta de la calidad educativa frente a los estándares internacionales.

Según el informe de gestión del Ministerio de Educación Nacional 2014-2018, aunque desde 2006 se ha participado en las pruebas PISA, solo en 2015 (a través de la estrategia Ponte a Prueba con Pisa) se ha incentivado la participación de las instituciones educativas en las Pruebas Pisa. Como consecuencia de lo anterior, entre 2012 y 2015, Colombia ha tenido avances ya que en comparación con el 2006, en 2015 Colombia ha aumentado 15 puntos porcentuales en aspectos como habilidad lectora, Ciencias Naturales y Matemáticas.

Respecto a las Pruebas Saber, estas son evaluaciones externas aplicadas por el ICFES a los grados 3o, 5o, 9o, y 11o para monitorear la calidad educativa en el país. Las pruebas de educación básica (3o, 5o y 9o) son financiadas por el Ministerio de Educación Nacional y las pruebas SABER 11 se financian a través de la compra del PIN por parte de los estudiantes.

Es así como el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) mide el rendimiento en las escuelas y se convierte en una herramienta de rendición de cuentas a las autoridades locales y nacionales. Este ISCE es una herramienta que apoya el seguimiento del progreso de las instituciones educativas.

Este índice está estructurado en una escala de 1 a 10 (siendo 10 la mayor calificación) y se calcula para cada nivel educativo (básica primaria, básica secundaria y media) de cada colegio . Así, desde 2015 busca constituirse en un indicador que permite el seguimiento de las estrategias implementadas en el aula de clase.

Los resultados a nivel nacional del ISCE entre 2015 y 2018 muestran mejoras respecto del año de línea de base, tanto en los componentes de desempeño como en el progreso, en el sector oficial como en el no oficial, frente a las metas anuales propuestas para el país.

A pesar de que se ha reflexionado acerca del concepto de calidad en diferentes proyecciones, sigue siendo el ISCE un elemento totalmente técnico debido a que se ha convertido en una fórmula matemática que no tiene una sustentación epistemológica o pedagógica. En la búsqueda de una sustentación teórica de dicho índice no ha existido literatura suficiente que respalde dicha concepción.

A nivel mesocontextual, la escuela está supeditada a sacar buenos resultados para lograr recursos y mantenerse dentro de las rankings exigidos y, a su 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, se acentúa esta discriminación cuando otorga mayor apoyo económico a las instituciones escolares con mejores resultados, desconociendo el contexto familiar y social de las instituciones escolares que desarrollan sus actividades en zonas muy deprimidas del país. Los estudiantes que asisten a estos centros educativos están sometidos a la inadecuada alimentación, a la falta de recursos educativos de calidad, a problemas económicos en sus familias, a pandillas, violencia intrafamiliar y delincuencia común, entre otros, y por lo tanto presentan desigualdad de condiciones para competir con estudiantes que tienen aseguradas sus condiciones básicas de vida, un acceso al conocimiento más efectivo (Niño Zafra, 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 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 en la escuela se construyen las relaciones sociales entre estudiantes, docentes, padres de familia y directivos.

La búsqueda de resultados del *accountability* ha creado dinámicas en las relaciones de la escuela que crean 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 práctica 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, 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.

En el nivel microcontextual de la política de calidad y la evaluación como rendición de cuentas, 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*, de la OECD (Ceri), 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 (OECD-Ceri, 2005) citado por Martínez Rizo, F. (2009:24).

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 informar a la enseñanza y el logro de los alumnos mejora, incluso en las evaluaciones sumativas. Proporciona retroalimentación a los alumnos acerca de lo que necesitan hacer para mejorar e involucrarlos en la autoevaluación. Se diseña para adaptarse a las necesidades individuales del alumno. (Moreno, 2016).

El carácter formativo de la evaluación está más en la intención con la que se realiza y en el uso de la información que se obtiene que en las técnicas empleadas (Moreno, 2016).

Bajo la mirada 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 estas proveen una visión macroscópica, con frecuencia poco contextualizada y que promueve formatos y análisis estandarizados, las estrategias de evaluación en el aula debieran 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).

En un segundo aspecto, la influencia de las pruebas externas en la evaluación del aula implica priorizar el sentido de la evaluación como medición, tal y como lo propone Fernández (2011), la práctica evaluativa externa así como la práctica evaluativa del aula generalmente coinciden en asociar la evaluación con la medición al buscar rendir cuentas de procesos pedagógicos complejos, reduciéndolos a procedimientos como el examen, a una escala o a una calificación, pareciera que la continuidad histórica de este proceso es evidente hasta la escuela actual y se presenta como un importante espacio de investigación.

2.5. La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los organismos internacionales

El concepto de calidad

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, depende del lugar donde se posicione el autor, ya sea desde la mirada de los Organismos Internacionales, desde las instancias políticas nacionales, desde la mirada de la política distrital y desde las instituciones educativas. Cada autor la define desde su propio interés y percepción, por esto debe ser una concepción que se construya desde una postura de un diálogo de saberes, una búsqueda constante de sus protagonistas, de los contextos sociales y políticos; al respecto, Tiana comenta (2006) que:

> “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).

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.

Tabla 5. El concepto de la calidad desde los noventa hasta 2010 y su postura crítica

	Noventa	A inicios del Siglo XXI	Metas 2021	Postura crítica
Calidad	Equidad Eficacia Eficiencia	Relevancia Pertinencia Equidad Eficacia Eficiencia	Equidad Eficiencia Eficacia	Construcción intersubjetiva Contexto histórico-cultural

Fuente: Adaptación propia, a partir de Conferencia Mundial de Educación para todos (1990), UNESCO/ OREALC Santiago (2007), OEI (2010) y Aguerrondo, I (2009).

2.5.1.De la eficacia y la eficiencia a la construcción intersubjetiva en la calidad educativa

Las ideas de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), la OREALC (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe), la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) y la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) sobre calidad educativa se encuentran estas dimensiones técnicas a través del tiempo, las cuales se unen en una lógica de rendición de cuentas y de medición del rendimiento de los estudiantes.

En los noventa

Uno de los acontecimientos más importantes sobre educación está en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 5-9 de Marzo de 1990) donde los representantes de la comunidad internacional (155 países, así como representantes de unas 150 organizaciones) se reunieron para establecer propósitos tales como la universalización de la educación primaria y la reducción del analfabetismo para finales de la década. Allí se aprueba la *Declaración Mundial sobre Educación Para Todos*, que formula lineamientos de política alrededor de la

satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje y el énfasis de la educación como un derecho humano fundamental. A su vez, se prioriza la mejora de la calidad de la educación básica y se propone brindar los medios más eficaces y baratos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de diversos grupos desasistidos.En este marco de acción:

> "Cada persona, niño, joven o adulto deberá estar en condiciones de aprovechar sus necesidades esenciales de aprendizaje que abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir" (UNESCO,1990:1).

El elemento central de la calidad se encuentra en las necesidades de aprendizaje, de eficacia de eficiencia y de equidad; tal y como se plantea:

> La equidad toma las medidas sistemáticas para reducir las desigualdades y suprimir las discriminaciones referidas a las posibilidades de aprendizaje de los grupos en situación de desventaja y la eficacia hace referencia al logro de los objetivos de los niveles de acceso deseados y el mejoramiento del rendimiento escolar mediante la utilización óptima de los recursos. (UNESCO,1990, p. 8)

Esta reflexión alude al origen empresarial de la calidad y relaciona los conceptos como productos (los bienes y servicios entregados), procesos (actividades vinculadas a la producción de bienes y servicios) y resultados (mejoramiento de las condiciones de los productos). En ese sentido, la educación entra en una lógica empresarial que viene acompañada de un nuevo lenguaje, importado del ámbito del mercado: medición de resultados, rendición de cuentas, eficiencia, eficacia y calidad.

A comienzos del siglo XXI

En el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado del 26 al 28 de abril del 2000, se adoptó el marco de Acción de Dakar "Educación para Todos".Los participantes reiteraron su acuerdo realizado hace diez años en Jomtien (Tailandia). En este marco, se declaró que todo niño tenía derecho a acceder a una educación de

calidad y se proclamó la calidad como la médula de la educación y un factor determinante para mejorar la escolarización, la retención y el aprovechamiento escolar (UNESCO 2005, pág. 31).

El foro retoma el concepto de Jomtien sobre una educación de calidad que atienda a las necesidades básicas de aprendizaje y al enriquecimiento de la existencia del estudiante y su experiencia de vida, haciendo énfasis en la búsqueda de resultados para estos aprendizajes, en términos de competencias a través de su reconocimiento y medición. En el 2007 en el documento de OREALC/UNESCO, describe que:

> "La calidad de la educación en tanto derecho fundamental, además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa. Ejercer el derecho a la educación es esencial para desarrollar la personalidad e implementar los otros derechos" (OREALC/UNESCO, 2007:5)

A diferencia de los noventa, se incluyen en el discurso de la calidad dos elementos nuevos como lo son la relevancia y la pertinencia. La relevancia se refiere a las experiencias educativas que permitan el desarrollo de aprendizajes vinculados a contextos de la vida contemporánea y articulados a los pilares del conocimiento planteados por Delors (1996), y la pertinencia se refiere a la flexibilidad de las experiencias educativas, en términos de que se ajusten a las condiciones de las personas, valoren la diversidad y susciten espacios de participación.

Frente a los conceptos de equidad, eficacia y eficiencia se conservan los mismos elementos. La calidad educativa debe ser eficaz, es decir, tiene que cumplir con los objetivos o metas trazadas en la política educativa; el concepto de eficiencia implica el manejo óptimo de los recursos frente al cumplimiento de los objetivos;y el de equidad posibilita que la educación esté al alcance de todos, con la idea de contribuir a una sociedad más justa.

Esto significa que evaluar la calidad de la educación exige un enfoque global e integral (Tiana, 2006), acorde a la complejidad y la finalidad del objeto de dicha evaluación. Se habla allí de la necesidad de hacer un abordaje sistémico y relacional. La calidad se convierte en un concepto que interrelaciona diversas dimensiones que deben trascender la mirada técnica, para convertirse en elementos éticos y filosóficos del sentido de la educación.

En las metas educativas 2021

Para este periodo se reiteran algunos elementos de la propuesta Educación para Todos (EPT) de UNESCO (2007) en la cual se expone la evaluación como factor primordial para valorar las dimensiones principales de la calidad de un sistema educativo:

> La eficiencia, entendida como los resultados obtenidos en relación con los recursos empleados en la educación, junto con los procesos, la organización y el funcionamiento de las escuelas; la eficacia, que valora el logro de los objetivos del conjunto del sistema, la equidad, dimensión fundamental de la calidad de la educación pone énfasis en la consecución de buenos resultados para todos los alumnos (OEI, 2010,p 101)

De igual forma, la siguiente meta expone que se ha asumido la importancia de la calidad educativa en los resultados de las pruebas estandarizadas y en el currículo significativo:

> Conviene destacar también las ventajas de un currículo significativo orientado hacia la adquisición de las competencias básicas, así como la incorporación de sistemas de evaluación de los progresos de aprendizaje que sean capaces de relacionar los contenidos aprendidos con las competencias exigidas (OEI,2010, p 101)

En este discurso se asume una concepción de currículo que gira alrededor de una mirada de Estado evaluador, pues prevé controlar un modelo de currículo que se adapte a los resultados de las pruebas estandarizadas.

Postura crítica

El tema de la calidad educativa deberá abordarse a partir de una construcción de saberes en diferentes contextos históricos y culturales.Como lo plantea Aguerrondo (2009), un elemento que define la calidad es que está socialmente determinado, es decir, que se lee de acuerdo con los patrones históricos y culturales vinculados a una realidad específica, con una formación de un país y en un momento concreto.

Asi,la calidad acogerá los diferentes intereses y puntos de vista de las realidades que se viven distintos países; tal y como se plantea en la teoría crítica, el sujeto se reconoce activamente cuando participa con otros grupos o comunidades hacia la acción emancipadora;fundamentalmente, se trata de incluir acuerdos intersubjetivos sociales y políticos de los sectores implicados. La reflexión pedagógica trascenderá las cifras contempladas en la calidad educativa para revisar resultados educativos, de tal forma que considerar “la calidad de la educación como un conjunto de componentes que cualifica el derecho a la educación significa poner en el centro del debate la pregunta sobre el sentido de la educación” Gentili (2014) citado por (Duer 2014).

2.5.2. De los pilares de conocimiento a las competencias para la vida

En los noventa

Las competencias hacen parte de la propuesta planteada por Delors (1996), quien expone que la educación a lo largo de la vida ha de estructurarse en cuatro aprendizajes fundamentales que se convertirán en los pilares de conocimiento:

1. Aprender a conocer. Tender menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos mismos del saber. Para cada persona consiste en aprender a comprender el mundo que lo rodea, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias.

2. Aprender a hacer. Se tratade no solo adquirir una calificación profesional, sino una competencia que capacite al individuo para hacer frente a un gran número de situaciones:trabajar en equipo, tener capacidad de iniciativa y asumir riesgos.

3. Aprender a vivir juntos. Incluye aspectos de reconocimiento de sí mismo y del otro, y la participación en proyectos comunes, un método quizá eficaz para evitar o resolver los conflictos latentes.

4. Aprender a ser.Lo cual contribuye al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual y espiritualidad que permita la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y

de imaginación, necesarios para que sus talentos alcancen la plenitud y sean artífices, en la medida de lo posible, de su destino.

Como lo describe Martínez Boom (2004) no se habla del énfasis de las competencias y aprendizajes en términos de una reforma, sino de una reconversión para garantizar, por diferentes vías, un conjunto de resultados que se miden en términos de aprendizaje de las competencias que se consideran necesarias para sobrevivir, lo que significa alcanzar la alfabetización mínima en la era de la informática y en el mundo globalizado. En esta definición entra la escuela competitiva, cuyo modelo prioriza los resultados de los aprendizajes en el desarrollo de las competencias, pues se rige bajo principios mercantilistas, vende "productos educativos" cuya verificación se da a través del seguimiento de procesos y resultados a través de mediciones e indicadores que el Estado audita.

Tabla 6. El concepto de las competencias desde los noventa hasta el 2010 y su postura crítica

	Noventa	A inicios del Siglo XXI	Metas 2021	Postura crítica
Competencias	Pilares de conocimiento Medir competencias para obtener resultados	Medir competencias básicas o competencias clave	Currículo significativo de competencias básicas	Proyecto Educativo Cultural Formación para las competencias para la vida

Fuente. Adaptación propia, a partir de Delors (1996), UNESCO (2012), OCDE (2005), OEI (2010) , Barnett (2001) y Niño y Gamma (2014).

A comienzos del Siglo XXI

Para este momento se crean dos conceptos sobre competencias, el primero en la línea de política educativa de la UNESCO (2012) que reitera la importancia de

verificar los resultados de aprendizaje en competencias básicas y, el segundo, desde lo planteado por la OCDE (2005) que describe las competencias clave.

Las competencias básicas comprenden las nociones de lectura, escritura y aritmética, así como las prácticas para satisfacer las necesidades de aprendizaje.

En tal sentido, el Foro Mundial sobre la Educación (2000) propone como objetivo mejorar los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y en las competencias prácticas esenciales. La definición hace mayor énfasis en los resultados de medición de competencias, que son disciplinas fundamentales en el aprendizaje del individuo, en contraste con las competencias clave que se establecen en un ámbito o contexto específico determinado.

Estas competencias apuntan a lo que se denomina en la política educativa como relevancia, es decir, aquello que permite el desarrollo de competencias en contextos significativos, facilitando que el individuo se adapte a las nuevas demandas, como el manejo de la tecnología y las habilidades sociales y de comunicación en el mundo actual; tal y como se plantea:

> "Las competencias clave son más que conocimientos y destrezas. Involucran la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica" (OCDE, 2005).

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

Metas educativas 2021

Uno de los objetivos propuestos por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2010) engloba la idea de mejorar los resultados de las competencias básicas de todos alumnos, debido a que en las pruebas internacionales se hizo evidente

que los aprendizajes son significativamente inferiores a los países avanzados y que esas falencias afectan a un 50 % de los estudiantes que no alcanza el nivel para incorporarse a la vida laboral.Existe una tendencia a articular los resultados de las pruebas internacionales con la concepción misma de las competencias, uniendolas a los requerimientos operacionales del mundo laboral en función de lograr mayores habilidades para ser más productivos.

Postura crítica

Asumir una postura critica implicaría escuchar diversas voces, como la de Niño y Gamma (2014) quienes proponen la construcción de un proyecto educativo cultural que forme a los individuos en un rol de trasformación de su medio, comprometido con su propia formación y autoevaluación, para trascender a la construcción de una ciudadanía más incluyente, trabajadora, de entornos solidarios, justos e incluyentes. Al tiempo, convendría ver la forma en que Barnett (2001), citado por Niño y Gamma (2014), analiza el concepto de competencia proponiendo la formación de habilidades desde los propios intereses de los estudiantes, en una relación directa entre el mundo interno y el mundo de su contexto, asumiendo que las prácticas pedagógicas deben reflexionar alrededor de las problemáticas que viven los estudiantes en su ámbito familiar, del barrio, la localidad, la ciudad, la región y el país.Las competencias hacen parte de contextos históricos y culturales que mantienen realidades específicas; convendría analizarlas integrando activa y críticamente la visión de los estudiantes, para construir acuerdos intersubjetivos entre las instituciones educativas y las comunidades y recuperar el sentido de lo humano en el discurso educativo.

2.5.3 De la medición de resultados a la evaluación formativa

Tabla 7. El concepto de las pruebas estandarizadas desde los noventa hasta el 2010 y su postura crítica

	Noventa	A inicios del Siglo XXI	Metas 2021	Postura crítica
Pruebas estandarizadas	Estándares y pruebas como instrumentos de medición de resultados y rendición de cuentas	Pruebas PISA y la medición de competencias	Las pruebas estandarizadas no son el único elemento que mide la calidad.	Evaluación formativa de competencias

Fuente. Adaptación propia, a partir de PREAL (1998), OCDE (2005), OEI (2010) y Álvarez Méndez (2011).

La rendición de cuentas en los sistemas de evaluación de la calidad

La propuesta de la CEPAL-UNESCO (1996) busca transformar la educación a través de la formación de la ciudadanía moderna y la competitividad internacional. La estrategia supone vincular el desarrollo (crecimiento económico sostenido) y la democracia (participación ciudadana). Las políticas buscan responder a la equidad y al desempeño, entendiendo la primera como relacionada con la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad, y refiere la segunda a la eficacia y la eficiencia en la ejecución de los proyectos educativos.

Una de las acciones que permitirían el desarrollo de la política es el establecimiento de formas de evaluar los resultados, para estimular una gestión responsable de los centros educativos en el marco de la descentralización, que busca la autonomía para desarrollar los programas educativos en términos de pertinencia, responsabilidad y eficacia. Para que se logre la descentralización se requiere de un sistema de información y evaluación del rendimiento escolar, y tales sistemas de evaluación son instrumentos de rendición de cuentas en la medida que permiten auditar el manejo de recursos y el mejoramiento, o no, de los resultados en los centros educativos.

> Lo primero a establecer son sistemas de información y evaluación de la educación básica y media, a fin de garantizar la calidad de este nivel educativo que es central en la formación de habilidades y aptitudes básicas. Los sistemas de medición deben ser periódicos y medir el cumplimiento de las metas curriculares centrales y la eficiencia del sistema de enseñanza. (CEPAL- UNESCO, 1996)

Los sistemas de evaluación en la era de la rendición de cuentas se convierten en herramientas de medición de un Estado evaluador que dirige el control desde el poder del Estado a los centros educativos.

Los estándares y las pruebas estandarizadas son fruto de un discurso de medición, rendición de cuentas y de la necesidad de control externo del Estado

En el informe de PREAL (1998) se reconocen algunas problemáticas que dificultan el logro de los objetivos en temas de calidad, cantidad y equidad en la educación en América Latina. Una de ellas es la falta de estándares en los aprendizajes requeridos y la ausencia de la evaluación del rendimiento. Los estándares y las pruebas estandarizadas son un llamado a dar resultados medibles y claros, tanto al Estado como a las personas que hacen parte de las comunidades educativas,dentro de las recomendaciones se encuentra que:

> Los gobiernos deben establecer estándares educacionales claros, introducir pruebas a nivel nacional y utilizar los resultados para corregir los programas y reasignar los recursos. Las naciones de América y el Caribe deben participar en pruebas a nivel internacional para poder comparar la calidad de sus escuelas con las de otros países. (PREAL,1998)

En ese sentido, impera la auditoria 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, mientras la rendición de cuentas se convierte en un motor político, en la medida en que monitorea constantemente los parámetros de medición en las pruebas.

La prueba internacional de PISA y la medición de competencias

Una de las pruebas internacionales más importante es la prueba PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), programa creado por los países miembros de la OCDE en 1997 para conocer los resultados de los sistemas educativos dentro de un marco internacional.

Algunos de los principales impulsos para la elaborar las pruebas PISA se basan en el concepto innovador de competencia, que se preocupa por la capacidad de los estudiantes para analizar, razonar y comunicarse efectivamente, conforme se presentan, resuelven e interpretan problemas en una variedad de áreas, conisderandolo relevante para un aprendizaje para la vida, y no limita a las pruebas a evaluar las competencias curriculares transversales, sino que también pide reportar su motivación para aprender, las propias creencias y las estrategias de aprendizaje (OCDE, 2005).

PISA define las competencias en lectura como la capacidad de comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, para lograr las propias metas y participar en la sociedad; al tiempo, plantea la competencia matemática como la capacidad de identificar y comprender el rol que las matemáticas juegan en el mundo, haciendo juicios bien fundamentados y usando las matemáticas de forma tal que se logren satisfacer las necesidades de la vida propia, como ciudadano constructivo, preocupado y reflexivo; mientras que la competencia científica es descrita como la capacidad de usar el conocimiento científico, identificando las cuestiones científicas y llegando a conclusiones en la evidencia para comprender y ayudar a tomar decisiones sobre el mundo natural y los cambios hechos a través de la actividad humana. (OCDE, 2005).

La prueba PISA se convierte así en hecho muy significativo en el contexto de la construcción de la política educativa, en momentos que los Estados buscan un mayor control sobre las instituciones educativas desde la perspectiva de la rendición de cuentas. Entre rankings y clasificaciones se debilita el verdadero sentido pedagógico de la evaluación y de la calidad educativa,tal y como lo plantea Castaño (2015) en la reseña de Carabaña (2015):

es una forma de control y reglamentación que descontextualiza y rechaza la vida de las escuelas y aulas con sus haceres, memorias, procesos y particularidades históricas, culturales, democráticas y económicas"…." fortaleciendo a la par la injerencia y la toma de decisiones eficiente de tecnócratas y auditorías" .. "penalizar a los centros y poblaciones clasificados con peores resultados, responsabilizándolos de sus fracasos sin mirar más allá de los informes ejecutivos presentados.

Metas educativas 2021

Uno de los objetivos de la propuesta de la calidad de la enseñanza, planteado por la OEI (2010) engloba la idea de mejorar en un 50 % las cifras en las pruebas internacionales para los estudiantes que no alcanzan a incorporarse a la vida laboral.

Hay que destacar que las evaluaciones internacionales no solo señalan el importante porcentaje de alumnos que no supera los niveles considerados básicos, sino que el porcentaje de alumnos que se sitúa en los niveles más altos es inferior a la media de los países participantes en PISA. Por ello se ha incluido la meta específica, que tiene como objetivo mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales tanto en los niveles inferiores como en los superiores (OEI, 2010).

Sigue existiendo una obsesión por mantener unos indicadores cumplidos para brindar resultados que se vinculan al rendimiento de los estudiantes como indicadores de la calidad educativa.Al tiempo, se promueven los sistemas de evaluación de los países de la mano de la estandarización para lograr comparaciones, rankings y clasificaciones que deciden la vida de las instituciones educativas de una manera simplificada.

Postura crítica

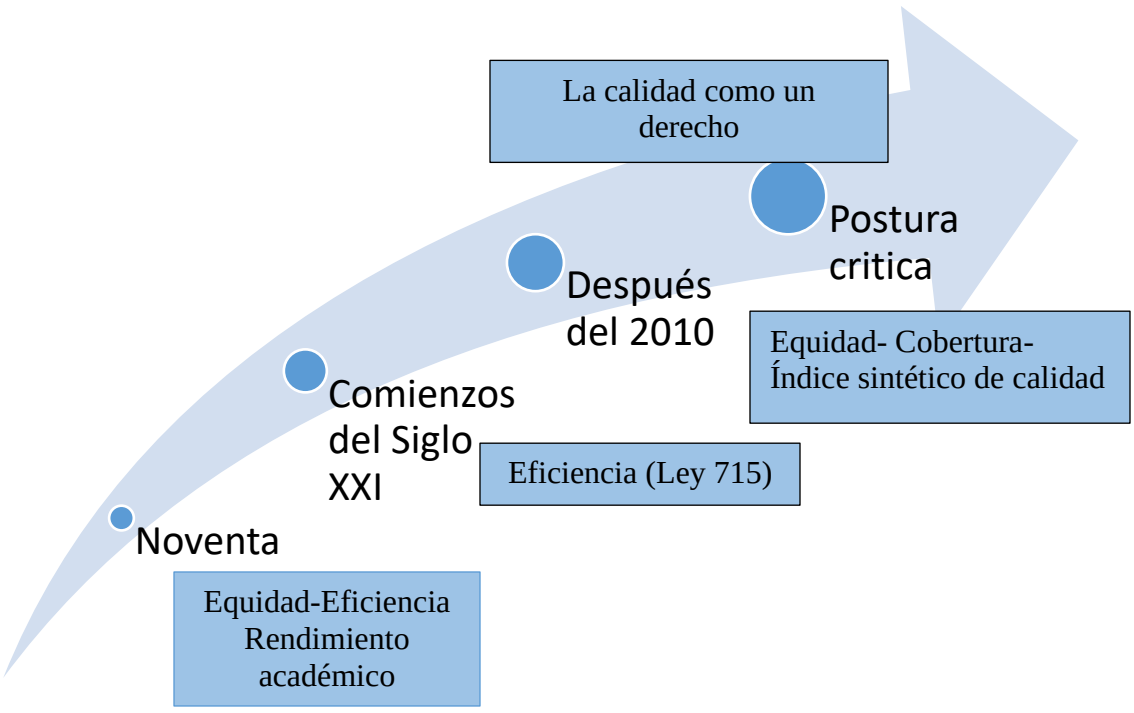
Frente a lo presentado resulta oportuna la opinión de Álvarez (2011), para quien la evaluación por competencias conviene que esté estar al servicio de quien aprende, mientras brinda información útil y necesaria para asegurar el progreso en la adquisición y comprensión de quien aprende. La evaluación es una oportunidad para la mejora y no solo como un instrumento de control sino como resultado de un

diálogo continuo entre profesor y estudiante. Así, se reconocerá que solo en la participación, el diálogo y el intercambio se superan las dificultades, incluidos los errores. En la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, aprendemos con la evaluación.

2.6. La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los Organismos Nacionales

El concepto de calidad ha variado a través de los años en los diversos planes de política educativa. De manera que en los años 80, el Departamento Nacional de Planeación propone que dentro de los indicadores de la calidad educativa estén " la cobertura, la escolarización, el número de docentes y la eficiencia interna (entendida ésta como: retención, escolaridad, tiempo promedio de duración de los estudios, alumnos por profesor y costos)". Y uno de los elementos importantes era el examen de Estado (Bustamante, 1999: 1).En esta época se observa un concepto de calidad desde una mirada técnica e instrumental cuyos resultados se verifican a través de indicadores cuantificables y medibles para monitorear la efectividad de la gestión educativa.

Figura 4. El concepto de la calidad desde los noventa hasta 2010 y su postura crítica.



Fuente: Adaptación propia, a partir de Peña (1999), Estrada (2003), Rodríguez (2002) y Muñoz, V, Méndez, M y Arteaga, T. (2015).

2.6.1.De la equidad y la eficiencia a la calidad educativa como derecho humano

En los noventa

En los años 90, la evaluación de la calidad educativa reconoce una dinámica internacional que responde a contextos de la globalización y a los requerimientos de las políticas internacionales para competir a nivel mundial. Según Bustamante (1999), esto se ve reflejado en la creación de un sistema de evaluación que incluye las recomendaciones de la UNESCO y el Banco Mundial y que repercute en las políticas educativas en Colombia, en la medida en que hace parte de los procesos evaluativos internacionales como la prueba de TIMMS (*Third International Mathematics and Science Study*) que es liderada por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (en adelante IEA), una asociación internacional de carácter no gubernamental formada por centros y agencias de investigación y de evaluación educativa, la cual fue fundada en 1959 con el objetivo de realizar estudios comparativos sobre políticas y prácticas educativas en diversos países del mundo.

De manera que nuestro país se une a la ola de estandarización de los procesos evaluativos a escala internacional y sigue la política internacional a partir de la *Declaración Mundial sobre La Educación Para Todos* donde se prioriza la mejora en la calidad de la educación básica y se propone brindar los medios más eficaces para satisfacer las necesidades de diversos grupos desasistidos.

Es así como en Colombia prevalece el fortalecimiento de la equidad educativa, mediante la universalización de la educación básica con la idea de lograr el mejoramiento de la calidad para asegurar iguales oportunidades educativas a los más pobres e incluir a los excluidos y la idea de elevar la cobertura de la educación básica mediante la descentralización y la autonomía escolar, acciones focalizadas

a estudiantes de bajos logros, aumentos significativos del gasto en educación preescolar, primaria y secundaria y nuevos modelos de asignación de recursos en relación con la eficiencia y la calidad que a pesar de ser esfuerzos sostenidos, se convierten en paliativos a los problemas de pobreza y exclusión social (Castañeda, 2002).

Existen unos compromisos asumidos por Colombia frente al desarrollo de su política educativa de calidad en el orden mundial. Además de cumplir con indicadores de equidad y cobertura, asume la responsabilidad de garantizar altos niveles de eficiencia "la optimización y la racionalización en el uso de los recursos, así como a la clara precisión de las competencias administrativas de los niveles nacionales y territoriales" (Estrada, 2003, p. 92).

Aquí la calidad es abordada desde una política de rendición de cuentas que busca dar reporte del cumplimiento de unos indicadores emanados de una política internacional que permea a las políticas nacionales en Colombia.

Se mantiene la mirada gerencialista de la calidad educativa, a pesar de que progresivamente se da un cambio en la concepción tradicional de la calidad que se centra en las condiciones de prestación de servicio (plantas físicas, dotaciones pedagógicas y el nivel de preparación de los docentes) a una visión centrada en los resultados de la escuela, formulados (y medidos) en términos de objetivos que se espera que los estudiantes alcancen a su paso por la educación básica (Peña, 1999).

Uno de los elementos más importantes e influyentes de esta década en el aspecto normativo es la expedición de la Ley General de Educación, que estuvo contextualizada en un fuerte debate político, debido a que, según Rodríguez (2002), por un lado se contaba con unas expectativas que venían de la Asamblea Constituyente y la promulgación de la nueva constitución y, por otro lado, el predominio del modelo neoliberal que trajo la creación de la apertura económica.

> Dicha confrontación se puede explicar de la siguiente manera: mientras la nueva constitución política y el ambiente de cambio que esta generó, le aportaban al proyecto de ley unos fundamentos políticos, ideológicos y jurídicos de sello democrático y

> progresista, la apertura económica y el modelo neoliberal en general le imprimían unos fundamentos en sentido completamente contrario (Rodríguez, 2002, p 57).

El gobierno proyectaba un plan de desarrollo para el sector educativo con el planteamiento de los siguientes postulados neoliberales:

1. La sustitución progresiva de la financiación directa de las instituciones educativas (que los tecnócratas neoliberales bautizaron con el nombre de subsidio a la oferta) por el llamado subsidio a la demanda.
2. La focalización del gasto público, política que tiene por objetivo restringir las obligaciones económicas del Estado con la educación de los sectores más pobres de la población, lo cual convierte la educación estatal en una educación para pobres.
3. El fortalecimiento de la educación privada, mediante apoyos financieros y la contratación de servicios educativos.
4. La municipalización progresiva de los servicios educativos estatales, haciendo uso de la descentralización y la autonomía escolar (Rodríguez, 2002, p. 58).

El proyecto neoliberal prevalece desde los noventa tal y como lo plantea Díaz (2004), y es a partir de la constitución de 1991 cuando se posiciona la ideología del mercado con la promoción neoliberal de Cesar Gaviria (1990-1994), acompañada de una serie de normas que emiten leyes marco y decretos reglamentarios con base en los artículos asignados a la educación en la constitución.

> Se concibe al plantel educativo como colegio o unidad educativa pero ya con el significado de empresa educativa por rehacerse, la formación del ser humano cambia por la administración eficiente del servicio educativo, habilitador de recurso productivo y apto para el consumo, el sentido de conocimiento se da como una mercancía que debe ser ofrecida al mejor consumidor. (Díaz, 2004: 437)

La calidad educativa se asocia al concepto de rendimiento académico de los estudiantes que es medido a través de las pruebas estandarizadas, al respecto en la Ley General de Educación se esboza en el artículo 80 de la ley 115 la creación de un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación:

> Un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo. (p. 19)

Este sistema permitirá la evaluación de la calidad de la enseñanza

> (…) El sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para *evaluar la calidad de* la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio. (Ministerio de Educación Nacional 1994:19)

La política de calidad está sujeta a un sistema de evaluación cuyo principal interés es la aplicación de pruebas masivas estandarizadas para los estudiantes y los docentes con el fin de ejercer control y vigilancia a los centros educativos y dar marcha a un modelo de rendición de cuentas.

A comienzos del siglo XXI

En diciembre de 2001 se establece la ley 715, que cita las normas en materia de recursos e implementa el Sistema General de Participaciones. Una parte de estos recursos destinados a la educación es lo que denominan la participación para educación. Esta ley incorpora el concepto de descentralización y limita la autonomía económica de los Entes Territoriales donde el Presidente de la República tiene la potestad de organizar el sistema de control y vigilancia de las instituciones a fin de aumentar la calidad de la educación.

Esta política va muy relacionada al concepto de eficiencia en la calidad educativa, tal y como se define como el manejo óptimo de los recursos frente al cumplimiento de los objetivos.

Según Rodríguez (2002), aunque la atribución para administrar los servicios educativos se extiende de los departamentos y distritos a los municipios con más de cien mil habitantes, retrasa el proceso de descentralización educativa, al

fortalecer la capacidad de intervención del gobierno central en la gestión de los servicios educativos y debilitar las competencias de los entes territoriales.

> Es una facultad que además de estar amarrada a los estándares que fije el Gobierno nacional, pone al municipio en la penosa misión de distribuir “chichiguas”, pues en los próximos años los recursos de las transferencias escasamente alcanzarán para sufragar los gastos de nómina de los educadores. (Rodríguez, 2002, p 155)

Tal y como lo afirma Niño (2002):

> Este aparente reclamo por flexibilidad para atención a necesidades locales, se vuelve un distractor cuando, en verdad, la intención es la entrega a las pequeñas comunidades de la obligación de asumir “autónomamente” los servicios y costos sin adicionar las ayudas necesarias, a diferencia de aquellas con medios y recursos suficientes. De otra parte, la descentralización como un descargar las responsabilidades administrativas y económicas sobre colegios y comunidades, presentándolas en una faceta de autonomía política a favor del mejoramiento formativo acarrea, por el contrario, profundas desigualdades. (Niño, 2002; p. 38)

Existe una aparente descentralización y autonomía escolar no en términos pedagógicos sino en términos presupuestales, que le implica tanto a las escuelas autogestionar recursos para lograr buenos resultados.

La educación pública está atada a la financiación económica y, al mismo, tiempo a la rendición de cuentas de unos indicadores de calidad en términos de eficiencia y de resultados de logros u objetivos de los estudiantes.

> Exige mayores exigencias de responsabilidad social, eficiencia interna y eficacia, a las instituciones programadas que reciben dineros públicos. Alto énfasis en conceptos de “transparencia” y “accountability” en el funcionamiento de las instituciones y programas de manejo de fondos públicos (Kent, 1996, pág. 106).

De modo que la descentralización, la privatización y la focalización del gasto público son piezas fundamentales en las políticas educativas.

A partir del 2010

En el informe sobre la calidad de la educación básica y media en Colombia: diagnósticos y propuestas desarrollado por Barrera, Maldonado, y Rodríguez, (2012) se evidencian cuatro aspectos sobre la situación de la calidad y la cobertura de la educación en Colombia.

> La primera es que si bien la cobertura educativa ha avanzado de forma importante en los últimos años, aún hace falta completar el esfuerzo para que deje de ser un tema de preocupación. Segundo, los indicadores internacionales de aprendizaje muestran que los estudiantes colombianos tienen, en promedio, niveles de aprendizaje comparativamente menores a los de países similares a Colombia; esto implica que hay razones de preocupación sobre la baja calidad de la educación en el país en general. Tercero, los indicadores de calidad nacionales indican que existen importantes desigualdades en la calidad de la educación al interior del país que hacen más relevante la preocupación por este tema. Por último, es evidente que existe también una alta inequidad en las horas de instrucción que reciben los estudiantes en nuestro país, factor que puede estar altamente correlacionado con la calidad de educación que terminan adquiriendo. (Barrera, Maldonado, y Rodríguez, 2012:3)

El reporte de indicadores prevalece en la política y es controlado por un Estado Evaluador que audita a las instituciones educativas con la idea de controlar y pedir cuentas sobre los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales para obtener altos puntajes que permitan al país posicionarse mejor en comparación con otros países del mundo.

Índice sintético de calidad educativa

En Colombia, desde el 2015 se crea el ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa) que se convierte en una herramienta que intenta medir el progreso de las instituciones educativas. A través de este índice, los miembros de la comunidad educativa podrán tener una manera imparcial de identificar su avance y los retos a mejorar con la perspectiva de convertir a Colombia en el país mejor educado de Latinoamérica en el 2025, por esto es fundamental determinar las fortalezas y las áreas a mejorar.

Los cuatro componentes de este índice son:

1. El progreso que busca medir qué tanto ha mejorado el colegio en relación con los resultados que el establecimiento obtuvo el año anterior. El nivel de

este factor se da a partir de los resultados de las pruebas Saber 11, 9 y 3. 5 de primaria.

2. El desempeño busca incentivar mejores resultados promedios en las pruebas Saber. En consecuencia, entre mayor sea el puntaje promedio obtenido por el establecimiento en las pruebas Saber, mayor será la calificación obtenida en desempeño, pues los puntajes de las pruebas son convertidos a una escala de 0 a 4.
3. La eficiencia busca balancear el puntaje obtenido en el desempeño, pues si bien tenemos como propósito obtener mejores puntajes promedio, también debemos buscar que la mayoría de los estudiantes alcancen los logros propuestos para cada grado escolar.
4. El ambiente escolar busca caracterizar el contexto institucional en que se desarrollan las clases recibidas por los estudiantes.

Es claro que la búsqueda técnica de resultados y metas sacrifican el sentido pedagógico del sentido de la calidad. Este ISCE surge desde el 2015 con un marco conceptual y teórico inexistente y se ha convertido en las instituciones educativas en un elemento cuantitativo al que hay que responder, pero que no evidencia una claridad y una relación de sus componentes con el propio proceso histórico y social de la institución educativa.

Postura crítica

La calidad de la educación como un derecho humano

El concepto de calidad educativa ha sido definido desde el mundo de la industria vinculado a la producción y ha sido determinado desde una mirada técnica tal y como se describe en este capítulo desde aspectos como la equidad, la eficiencia y la eficacia.

Es importante que este concepto sea abordado desde la construcción de saberes en diferentes contextos históricos y culturales. Se hace necesario la identificación de las necesidades específicas de los niños y jóvenes, de las comunidades educativas y de los contextos particulares.

La calidad debe tener en cuenta categorías como gratuidad, diversidad, inclusión y flexibilidad. Pensar la calidad educativa implica responder a las necesidades de

cooperación y sororidad[4] (más que de competencia), de solidaridad (más que de discriminación) y de disfrute de la diversidad (más que de subordinación), esta es una tarea compleja, que convoca el consenso en la comunidad internacional acerca de los principios y valores que deben animar el nuevo enfoque. (Muñoz, Méndez, y Arteaga,2015)

Principios para la construcción del nuevo concepto de calidad educativa

La construcción de un nuevo paradigma de calidad educativa acorde con el enfoque de derechos humanos se basa en una serie de principios:

1. La calidad educativa debe tener como referente el marco conceptual y normativo que el derecho internacional de los derechos humanos ha establecido para la educación.
2. La calidad es un concepto complejo, totalizante, social e históricamente determinado, que se constituye en imagen (objeto de transformación educativa) y en patrón de la eficiencia del sistema educativo. Uno de los retos centrales consiste en asumir una definición amplia y no reduccionista del concepto de calidad educativa como un enfoque holístico de aprendizaje a lo largo de la vida.
3. La educación comprende procesos individuales, familiares, comunitarios e institucionales que resultan determinantes para la construcción de los aprendizajes e involucran el cumplimiento de las obligaciones estatales y el ejercicio de los derechos y libertades públicas, colectivas e individuales. La calidad, por lo tanto, no está referida únicamente a la dimensión curricular, sino a todos los elementos que inciden en la realización del derecho a la educación. Es indispensable desarrollar una visión holística e integrada de la calidad de todos los componentes de la educación.

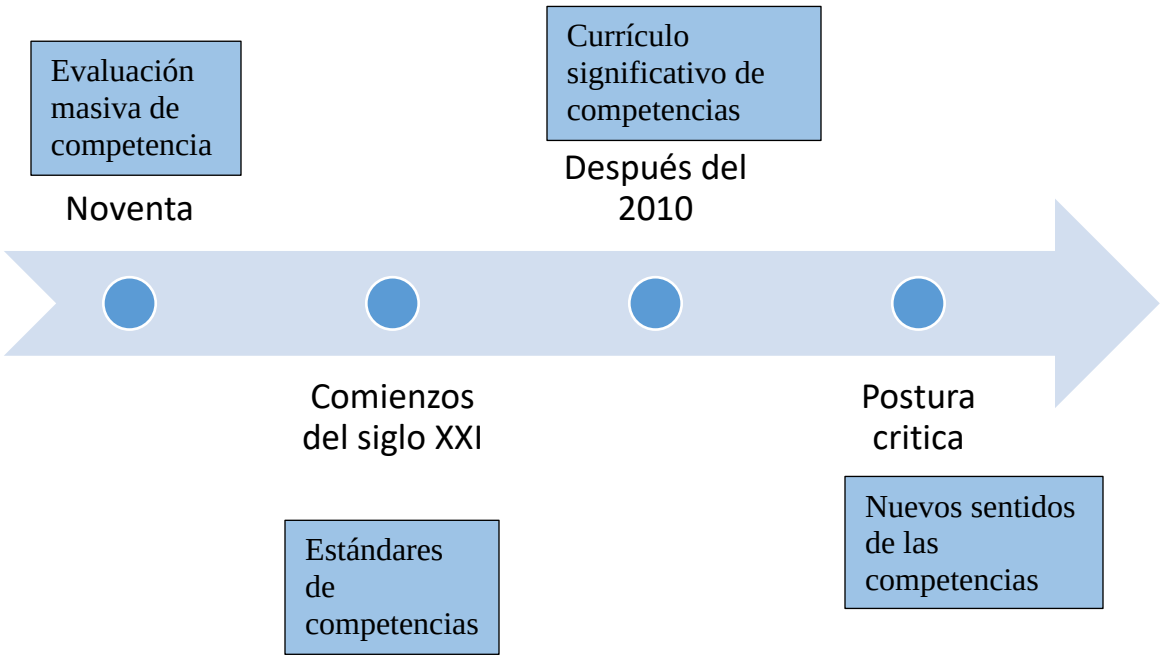
[4] Según Muñoz, Méndez y Arteaga (2015), citando a Lagarde (1997), que define la sororidad como los principios éticos-políticos de equivalencia y relación paritaria entre mujeres. Se trata de una alianza entre las mujeres, propicia la confianza, el reconocimiento recíproco de la autoridad y el apoyo. Es una experiencia de las mujeres que conduce a la búsqueda de relaciones positivas y la alianza existencial y política, cuerpo a cuerpo, subjetividad a subjetividad con otras mujeres, para contribuir con acciones específicas a la eliminación social de todas las formas de opresión y el apoyo mutuo para lograr el poderío genérico de todas y el empoderamiento vital de cada mujer.

4. La calidad está vinculada con las condiciones alrededor del hecho educativo.
5. Las instituciones educativas deben considerar no solo los resultados de aprendizaje sino la realización de los fines de la educación, por ejemplo: desarrollar la personalidad y las aptitudes del estudiante, inculcar el respeto a los derechos humanos y a la identidad del niño o la niña, construir relaciones de paz, tolerancia, igualdad y amistad entre los pueblos, etc. La calidad, entonces, abarca los propósitos “no académicos” de la educación, al comprender que las instituciones educativas son agentes de desarrollo integral de las personas y de las comunidades.
6. Las pruebas estandarizadas no deben ser la única medida del aprovechamiento escolar y sus resultados ya que estas no siempre informan de los factores que inciden o no en la consecución de los fines de la educación.
7. La calidad de educación no puede ser medida con base en solo uno de los sujetos de los procesos educativos. El hecho educativo incluye la complejidad de relaciones e interacciones que sobrepasan la relación dicotómica maestro – alumno y que comprometen a toda la estructura institucional y política pública.
8. Se vive la calidad como un estado de bienestar no solamente del estudiante y el maestro, sino un bienestar común que requiere la apertura de espacios para la participación en la toma de decisiones. No es posible la calidad educativa si el proceso no es construido social y comunitariamente, revalorizando las culturas originarias.
9. La noción de calidad no puede seguir siendo vinculada con educación privada en desmedro de la educación pública

La calidad de la educación implica construir procesos de participación de la comunidad educativa con la finalidad de pensar la conveniencia y significatividad de las propuestas educativas y su relación con el desarrollo integral del estudiante que permitan la construcción de proyectos de vida que ayuden a la transformación de la realidad social.

2.6.2.De la evaluación masiva a los nuevos sentidos de las competencias

Figura 5. El concepto de las competencias desde los noventa hasta 2010 y su postura crítica



Fuente. Adaptación propia, a partir de Bustamante (2000), Suárez, (2004). Delgado, M (2014), OCDE, (2016), Niño, Tamayo, Díaz y Gamma (2016) y Barnett (2001).

De la evaluación masiva de competencias hacia los nuevos sentidos de las competencias

En los noventa

Desde la década de los noventa, la calidad educativa se asocia a la eficiencia en términos de desempeño académico, es decir, que la mejora de la calidad educativa en las instituciones se ve reflejada en los resultados de desempeño de los estudiantes mediante la utilización de pruebas estandarizadas de competencias.

Según Bustamante (2000), el objeto de evaluación masiva de la educación se deriva en la idea de competencia:

> Se trata principalmente de las siguientes tres experiencias: en primer lugar, la "evaluación de la calidad de la educación" en todo el país, adelantada desde hace 10 años por iniciativa del Ministerio de Educación, mediante pruebas muestrales. En

> segundo lugar, la “evaluación de competencias básicas” en el Distrito Capital y en algunos municipios del país, adelantada desde 1998 por parte de un equipo liderado por la Universidad Nacional de Colombia, mediante pruebas censales. Y, en tercer lugar, el nuevo Examen de Estado, aplicado por el ICFES a partir del año 2000. (p 12).

Las pruebas masivas de estandarización se convierten en un elemento fundamental para la medición de las competencias, sin embargo tiene limitaciones en tanto no logran captar su verdadero sentido ya que las competencias se desarrollan en contextos significativos y hacen énfasis en su proceso de aplicación.

> Existe allí una ambigüedad debido a que la definición de las competencias implica una relación entre el saber y la aplicación de ese saber de forma adecuada y lo que implica una relación con el contexto de aplicación, elemento que es desconocido en las pruebas censales (Suárez, 2004).

Si bien las pruebas permiten medir algunas competencias, estas no logran abordar la esencia total de estas ya que se pierde de vista su sentido pedagógico y formativo.

A comienzos del Siglo XXI

La política de calidad se ha centrado en mejorar los aprendizajes de los estudiantes, estableciendo los estándares de competencias básicas y desarrollando el sistema de evaluación en todos los niveles.

> En relación con las competencias, en 2002 se formularon los estándares para las competencias básicas en matemáticas, comunicación, ciencias y ciudadanía, los cuales fueron elaborados teniendo en cuenta, además del contexto social y cultural del país, los estándares de diferentes países de América y Europa (MEN 2010)." (Delgado, 2014)

Como una respuesta a la política internacional, Colombia crea los estándares para las áreas básicas de competencias atendiendo a las necesidades sociales del país, pero dejando de lado las diferentes realidades de las instituciones educativas.

El Ministerio de Educación Nacional define un estándar como un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo, en su conjunto, cumplen con unas expectativas comunes de calidad.

Una de las funciones de los estándares es el diseño de currículo y el diseño de las prácticas evaluativas adelantadas dentro de la institución, y estos hacen parte de los criterios comunes para las evaluaciones externas.

Según Niño, Tamayo, Díaz y Gamma (2015), los estándares definen un modelo de educación impuesto que desconoce las diferencias entre los estudiantes, así como su contexto y las realidades locales, regionales, nacionales e internacionales. Este desconocimiento del contexto tiene por finalidad la homogenización y el control a través de las evaluaciones nacionales e internacionales.

A partir del 2010

Uno de los aspectos más importantes del mejoramiento de la educación básica y media tiene que ver con el desarrollo de currículos de competencias, evaluaciones y tiempos utilizados en las aulas de clase de forma eficaz.

> El MEN ha publicado lineamientos sobre los currículos (1998) y normas básicas sobre competencias (2003), junto con directrices pedagógicas, a fin de ayudarles a las escuelas y colegios a orientar el diseño de sus propios currículos. Los lineamientos sobre los currículos respaldan el desarrollo y la planificación de las asignaturas obligatorias y básicas. Las normas sobre competencias establecen los criterios que permiten determinar si el sistema de educación en su totalidad cumple con las expectativas generales de calidad en las competencias valoradas en las evaluaciones nacionales externas (es decir, competencias matemáticas, lenguaje, científicas y competencias ciudadanas). Estas normas son establecidas por ciclo y no por grado (Grados 1-3, 4-5, 6-7, 8-9 y 10-11). (OCDE,2016)

La construcción de currículos de competencias se acerca a un enfoque administrativo, debido a la necesidad de respuesta a las demandas de verificación de resultados en términos de aprendizaje de los estudiantes.

En ese sentido, el concepto de competencias ha sido utilizado de una manera técnica debido a que su principal objetivo es la formación de capital humano que vincula a la educación media con la superior en una formación para el trabajo no con fines pedagógicos sino meramente económicos. En la rendición de cuentas del modelo de evaluación de competencias se privilegian los resultados académicos en las pruebas estandarizadas.

Postura crítica

Nuevos sentidos de la competencia

Medir las competencias se convierte en una tarea titánica debido a la gran dificultad de captar en una prueba las capacidades del estudiante en los diversos contextos significativos.

La propuesta de ir más allá de una mirada técnica de la competencia la exponen Niño, Tamayo, Díaz y Gamma (2016) cuando recomiendan que las comunidades educativas tomen una posición crítica a través de un proceso de reflexión y autoevaluación para priorizar las visiones pedagógicas de las competencias y potenciar la autonomía tanto del profesor como del estudiante.

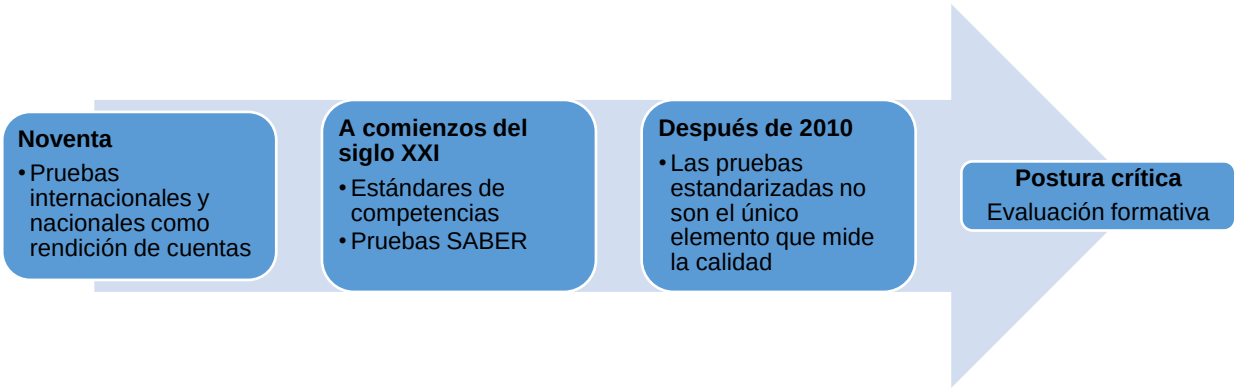
Para estos autores (2016)

> El desarrollo de la autonomía demanda del fortalecimiento de los procesos de evaluación y autoevaluación, entendidos como reflexión para la mejora y el análisis de las causas tanto individuales como grupales que promuevan el avance en los procesos de formación, sin restricción de la explicación sobre los bajos resultados en el dominio de las competencias, en contraste con unas normas dadas (Página 67).

La construcción de una epistemología orientada en el mundo de vida es un elemento esencial en la conceptualización de las competencias, que trasciende el sentido operacional y académico. Esto debido a que esta epistemología acepta todos los tipos de conocimiento, permitiendo que surjan los 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 meta crítica y el metaaprendizaje (Barnett, 2001).

2.6.3.De la medición de resultados a la evaluación formativa

Figura 6. El concepto de las pruebas estandarizadas desde los noventa hasta 2010 y su postura crítica



Fuente. Adaptación propia, a partir ICFES (1999), Vasco (2003), Barrera, F, Maldonado, D y Rodríguez, C (2012) y Heritage (2017).

En los noventa

La rendición de cuentas en los sistemas de evaluación de la calidad

A partir del planteamiento de la CEPAL- UNESCO (1996), acerca de la importancia de establecer sistemas de información y evaluación de la educación básica y media para garantizar la calidad educativa y permitir el monitoreo constante de resultados, estos sistemas se convierten en herramientas de medición para lograr una rendición de cuentas claras de parte del Estado evaluador.

La evaluación a gran escala que se realiza a través de pruebas estandarizadas se convierte en herramientas de verificación de resultados de los sistemas educativos. En Colombia, el ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) aplica desde 1964 el examen de Estado para el ingreso a la Educación Superior, que posteriormente se complementa en la década de los noventa con la prueba SABER, con el fin de establecer los niveles de desempeño de los estudiantes.

> En Colombia, durante el periodo 1991-1999, de manera conjunta con el Icfes y organismos especializados, el Ministerio de Educación Nacional obtuvo de manera muestral y periódica información valiosa sobre las competencias básicas logradas por los estudiantes en las áreas de Lenguaje y Matemáticas de los grados 3°, 5°, 7° y 9°. Esto mediante la aplicación de las Pruebas Saber. (ICFES, 1999:8)

Los resultados de este tipo de pruebas estandarizadas desarrolladas en el país tienen como propósito la toma de decisiones en las políticas educativas y la verificación de resultados para el mejoramiento de la calidad educativa.

> Para llevar a cabo estas evaluaciones periódicas, y garantizar su confiabilidad y validez, fue construida una muestra maestra representativa de la población estudiantil y de las instituciones educativas –oficiales urbanas, oficiales rurales y no oficiales– a nivel nacional, departamental, y de ciudades capitales como Bogotá, Barranquilla, Cali y Medellín. Esta muestra maestra incluyó 36 entidades territoriales, 31 de ellas correspondientes a Calendario A y 5 a Calendario B. (Fernández, 2005)

La utilización de las técnicas estadísticas ha sido abanderada en el análisis de la información de las pruebas estandarizadas; según Jiménez (2016), el manejo de estas técnicas ha favorecido la obtención de evidencia empírica objetiva, aspecto de gran aprecio por parte de los actores involucrados con la toma de decisiones en educación debido a la confianza que el uso de métodos objetivos trae para la definición de políticas y acciones educativas.

A comienzos del Siglo XXI

En el periodo del 2002 al 2009 se crean dos decretos muy importantes para la conceptualización de la evaluación del aprendizaje y su relación con el sistema institucional de evaluación.

> Según Díaz, Gamma, Niño y Tamayo (2012) en el ámbito de la Educación Básica y Media, desde el decreto 230 del 2002 y hasta el decreto 1290 de 2009 se abre paso al currículo desde la perspectiva técnica e instrumentalista y se legitima la naturalización del dispositivo de los estándares de competencias y la formación y evaluación de los estudiantes en el mismo paquete desde el enfoque del capital humano y desarrollo humano. (p 46)

El decreto 230 describe las normas tanto del currículo como de la evaluación, la promoción de los estudiantes y su relación con la evaluación institucional.

Según esta norma, los logros, las competencias y los conocimientos de los estudiantes hacen parte del plan de estudios y deben ser formulados para cada periodo del año, en cada área y grado en el contexto del Proyecto Educativo Institucional.

A su vez, el objetivo de la evaluación de los estudiantes será la valoración del cumplimiento de estos logros, competencias y conocimientos de los estudiantes.

Del decreto 230 al 1290, se da un giro total al sentido de la evaluación, ya que en este último se plantean distintos ámbitos de la evaluación de los estudiantes tales como el internacional, el nacional y el institucional.

El internacional hace referencia a que el Estado promoverá la participación de los estudiantes del país en pruebas que den cuenta de los estándares internacionales.

En el ámbito nacional el Ministerio de Educación y el ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) realizarán pruebas censales para el monitoreo de la calidad educativa y el ámbito institucional en que la evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media son el proceso permanente y el objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes.

> En el Decreto 1290 hay documentos que convocan a un crecimiento económico y desarrollo en la productividad del país, que necesita alcanzar las metas propuestas por las políticas de globalización, a través de competencias laborales que buscan formar obreros acríticos y no ciudadanos críticos, propositivos y agentes de cambio para la sociedad. (Díaz, 2010 : 117)

En el nivel nacional, las pruebas estandarizadas tienen un cambio muy importante en el que las pruebas ICFES 11, en el año 2000, cambian el enfoque de evaluación de contenidos a un enfoque de evaluación por competencias, este concepto se configura con la ley 1324/09 que crea el Ministerio de Educación Nacional, de la siguiente manera:

> conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas, comunicativas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores (Vasco, 2003: 16).

Cabe anotar que el ICFES reconoce que las competencias involucran siempre conocimientos, "al evaluar una competencia *también* se evalúa la posesión de ciertos conocimientos" (ICFES, 2013, p.10).

Desde el 2002 y el 2003, el MEN empezó a administrar las Pruebas SABER a todos los alumnos de los grados 5° y 9°, correspondientes al final de primaria y de secundaria inferior; por lo tanto, estas pruebas complementan el Examen de Estado para el ingreso a la Educación Superior, que se hace al final de la secundaria superior. En estos años se agregaron las competencias de ciencias naturales y de ciudadanía, y en el 2005 de ciencias sociales.

En ese sentido, es fundamental aclarar que las Pruebas SABER no son de "alto impacto", sino que tienen por objeto generar datos de desempeño para fundamentar la toma de decisiones y la política educativa.

A partir del 2010

Según Barrera, Maldonado, y Rodríguez (2012), Colombia ha logrado avances importantes en la medición de la calidad de la educación debido a que en los últimos años el país pasó de tener únicamente una prueba estandarizada para estudiantes de grado 11 y que tenía como único objetivo ser un instrumento de admisión a la educación superior, a tener dos pruebas adicionales que se hacen en 5 y 9 grados (estas son las pruebas Saber 5 y Saber 9) y a participar en la pruebas internacionales como PISA, TIMSS y SERCE.

Según los autores, no solo se aumentó el número de evaluaciones sino que también se ha mejorado la calidad de estas. Las pruebas para evaluar los conocimientos y habilidades de los estudiantes son la columna vertebral de cualquier política para mejorar la calidad de la educación.

> Los resultados muestran que para todos los países los estudiantes de colegios privados tienen puntajes promedio superiores a los de los colegios públicos y el puntaje promedio aumenta con el nivel educativo de la madre del estudiante." (...) “los conocimientos y competencias de los estudiantes colombianos están distribuidos de forma bastante desigual. Los estudiantes de zona rural tienen peor desempeño que los de las zonas urbanas y los estudiantes de estratos socioeconómicos bajos tienen peores desempeños que los de estratos socioeconómicos altos. Todas estas diferencias son estadísticamente significativas. Un mensaje similar se obtiene al calcular los resultados promedio en estas pruebas por departamentos: la desigualdad entre departamentos también es importante. (Barrera, Maldonado, y Rodríguez, 2012: 8)

Si bien se observan unas diferencias significativas entre los resultados de los estudiantes, es importante no desconocer los múltiples factores que afectan su rendimiento académico.

> "Una de las consecuencias más graves de la política actual sobre calidad educativa y rendimiento escolar es que el uso de evaluaciones estandarizadas para medir la calidad educativa conlleva a que, cuando los resultados no son los esperados, se culpe injustamente a los docentes y a las escuelas (generalmente de carácter público), desconociendo que hay factores ajenos a ellos que afectan el desempeño de los estudiantes (pobreza, ausencia de los padres, violencia, desnutrición, entre otros. (Gómez, 2004:79)

Las pruebas estandarizadas no pueden ser pensadas como el único factor que mide la calidad porque es fundamental hacer una comprensión de varios aspectos debido a que la realidad social de la escuela ha venido desbordando los fines y los objetivos de las instituciones educativas.

Postura crítica

La evaluación formativa

Según Heritage (2017), la evaluación formativa es un término que se utiliza para las evaluaciones que se centran en informar el aprendizaje, más que medirlo o resumirlo, esta debe ocurrir cuando el estudiante aprende, de manera que se hace en el minuto a minuto del aula de clase, su propósito es avanzar en el aprendizaje hacia las metas propuestas

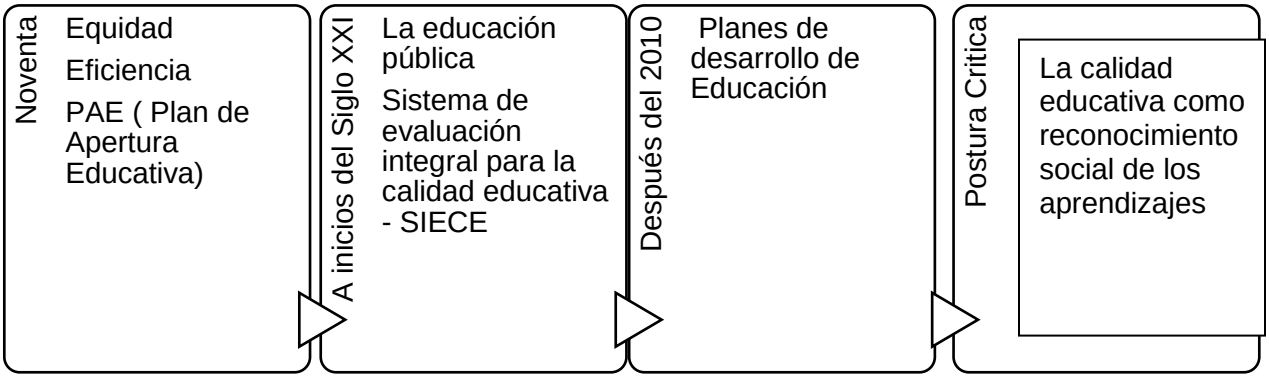
La idea es que el estudiante se encuentra en la su zona de aprendizaje, no en su zona de confort ni en su zona de pánico; cuando está en esa zona, el profesor lo apoya y a través de un andamiaje le permite aprender de manera que logrará ser más independiente. Hay mayor equidad si mantenemos a los estudiantes en su zona de aprendizaje (Heritage, 2017).

En relación a lo anterior, la OECD (2008) presenta una definición acerca de la evaluación formativa que promueve metas de aprendizaje permanentemente, incluyendo niveles de logro más altos, mayor equidad en los resultados de los estudiantes y mejor aprendizaje de habilidades.

La evaluación formativa es un cambio de paradigma sobre cómo los profesores enseñan y los estudiantes aprenden, porque están enseñando en la zona de aprendizaje, y los estudiantes trabajan a la par con el profesor, en el aprendizaje de habilidades para la vida, en la definición de los objetivos de la evaluación, en el aprendizaje a autoevaluarse, a monitorear su aprendizaje y adaptar sus estrategias (Heritage, 2017).

2.7.La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los organismos distritales

Figura 7. El concepto de la calidad desde los noventa hasta 2010 y su postura crítica



Fuente: Adaptación propia, a partir de UNESCO (1990), Rodríguez, (2015) Secretaría de Educación de Bogotá (2009), Gómez (2016) y Gentili (2014).

2.7.1.La calidad educativa desde una mirada de la equidad y la eficiencia hasta el reconocimiento social de los aprendizajes

En los noventa

En las memorias del Tercer Foro Educativo Distrital, de 1999, la secretaria de educación, Cecilia María Vélez White, describe el programa de evaluación de la calidad de la educación en el Distrito Capital y define la calidad de la educación como:

> el grado de aproximación entre el ideal humano de sociedad dada y los resultados de sus estudiantes expresados en logros y desempeños... Consideramos que una educación de calidad debe permitir que todas las personas adquieran y desarrollen conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para la interacción social en igualdad de condiciones. Aquí radica la importancia que para nosotros tiene la equidad en la estrategia educativa: buscamos que la educación en el Distrito Capital de a todos la oportunidad de interactuar socialmente en igualdad de condiciones. (Veléz, 1999:12)

El tema de equidad se convierte en un elemento central de la política educativa distrital en concordancia con las políticas internacionales desarrolladas en la Conferencia Mundial sobre educación para Todos (Jomtien), donde el elemento central de la calidad se encuentra en las necesidades de aprendizaje, de eficacia, de eficiencia y de equidad; tal y como se plantea:

> La equidad toma las medidas sistemáticas para reducir las desigualdades y suprimir las discriminaciones referidas a las posibilidades de aprendizaje de los grupos en situación de desventaja, y la eficacia hace referencia al logro de los objetivos de los niveles de acceso deseados y el mejoramiento del rendimiento escolar mediante la utilización óptima de los recursos (UNESCO, 1990, p. 8).

La construcción de la política educativa nacional y distrital tiene una gran influencia de la política internacional, que se vincula al concepto empresarial de la calidad en términos de medición de resultados sin preguntarse por el verdadero sentido de la educación.

El PAE (Plan de Apertura Educativa) del presidente Gaviria contempla un conjunto de políticas que tenían como propósito atender las demandas sociales de la apertura económica y el Plan de Desarrollo “La revolución pacífica”, es decir, adecuar la educación a las necesidades derivadas de la implantación en el país del modelo de desarrollo neoliberal.

Según Rodríguez (2015), el PAE contenía tres grandes políticas: 1) Lograr la cobertura total de la educación primaria y expandir masivamente la educación secundaria, a la vez que elevar la calidad de la educación en todos los niveles educativos. 2) Avanzar en la descentralización y modernización del sector educativo. 3) Establecer nuevos mecanismos de financiación de la educación.

Este plan tenía como objetivos financieros el hacer “Más equitativo y eficiente el sistema de financiación pública de la educación”, sin embargo en la lectura de las diferentes políticas que acompañan este lema se observa cada vez más que estas están dirigidas a minimizar las responsabilidades financieras del Estado frente a la educación. Rodríguez (2015) plantea que el PAE debe leerse como la primera avanzada para introducir al sector educativo el modelo neoliberal.

A inicios del Siglo XXI

En el documento *El desafío de la calidad 2004-2008* se describe cómo el plan sectorial de educación “Bogotá, una gran escuela” se establece como prioridad el programa de transformación de la escuela y la enseñanza, entendiendo desde un comienzo que el tema de la calidad era desafío real de la administración.

> Frente a una concepción simplista de la calidad, reducida al rendimiento académico de los estudiantes, medido por pruebas estandarizadas (SABER e ICFES) la actual administración asumió una concepción compleja de la calidad entendida como el conjunto de condiciones materiales, interpersonales y contextuales ofrecido en el conjunto por la ciudad para el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes. (Secretaria de Educación de Bogotá, 2004:36)

Para este gobierno, la educación pública es uno de los retos más importantes en términos de entenderse como un camino de excelencia en los procesos de formación. La buena calidad del sistema educativo se refleja a lo largo del tiempo

en mejores índices de movilidad social, en el acceso creciente de egresados del sistema público de universidades de primer orden y en oportunidades de acceso a posiciones de dirección social en todos los campos de la actividad económica, política, científica y cultural.

El Sistema de Evaluación Integral para la Calidad de la Educación – SIECE- surge como un resultado de un largo proceso de estudio, análisis, construcción y sistematización, adelantado por la Secretaria de Educación de Bogotá, con los directivos docentes, docentes, los padres de familia, los estudiantes y la comunidad académica, a partir de tres momentos. En el año 2005, con la construcción de los lineamientos de la Evaluación para Bogotá, luego la participación en la elaboración del Plan Decenal de Educación 2006-2017 y, de manera especial, en la realización del Foro Educativo Distrital en el año 2008, dedicado a examinar la evaluación en sus múltiples relaciones con la educación de calidad. EL SEICE (2009) El sistema de evaluación integral para la calidad educativa- Secretaria de Educación de Bogotá, en agosto de 2009.

Este sistema es el conjunto de líneas de política pública, instrumentos, procedimientos, escenarios, actores y acciones, cuya finalidad es la de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación que el Distrito Capital brinda a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes para hacer realidad el pleno derecho a la educación, mediante el estudio, análisis, la investigación, la innovación, la provisión y sistematización de la información sobre los procesos y resultados del funcionamiento del Sistema Educativo Distrital. (SIECE, 2009).

Los subsistemas que componen este sistema son:

La evaluación de políticas públicas educativas, la evaluación de la gestión en sus tres niveles: central, local e institucional, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, los factores asociados y ambiente escolar, la evaluación docente, la formación SIECE, la investigación, innovación y experimentación, y la información y comunicación.

De manera que la definición de calidad educativa se interrelaciona con los diferentes subsistemas en la política educativa distrital.

Después del 2010

En el 2009 entra en vigencia el SIECE con el gobierno de Samuel Moreno Rojas, en el Plan de Desarrollo “Bogotá Positiva: para vivir mejor” 2008-2012. Según Gómez (2016), el plan de política de calidad se sustenta en el aumento de la cobertura, transformación pedagógica por ciclos, cualificación docente, investigación e innovación y principalmente el aumento del rendimiento en las pruebas PISA y SABER (p. 81-82).

Y en un segundo momento, el Plan de Desarrollo 2012-2016: “Bogotá Humana” de Gustavo Petro Urrego cuya política educativa de calidad fue la reducción de segregación social, cultural, recreativa y deportiva para la primera infancia, niños (as) y jóvenes. Los principales ejes de la política consistieron en garantizar el acceso a la educación y ampliar la cobertura, así como extender la jornada para la educación básica secundaria y media, esta última con énfasis en la articulación a la educación superior, está última con continuidad del gobierno anterior.

Según Gómez (2016), para el cumplimento de las metas en el sector, uno de los programas en ejecución fue el Proyecto 40X40 “currículo para la excelencia académica y la formación integral” y el proyecto “Educación para la ciudadanía y la convivencia”, que buscaban disminuir las brechas entre las jornadas escolares de los colegios públicos con relación a los privados, con el fin de otorgar un lugar importante a la cultura, el arte y el deporte en los planteamientos de currículos para el desarrollo integral de las personas.

Postura crítica

La calidad de la educación como reconocimiento social de los aprendizajes

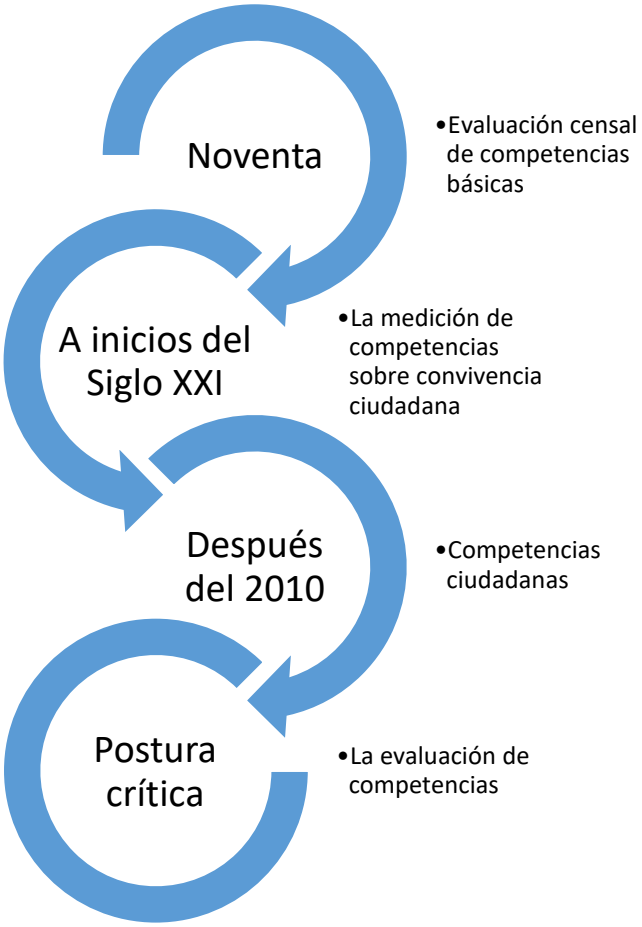
Según Gentili (2014) citado por Duer (2014), en la actualidad se vive una obsesión por establecer competencias universales que todos deben dominar para responder a los desafíos que se presentan en la globalización. De manera que todos los países, culturas y tradiciones giran por una homogeneización de saberes sin razón y que realmente este sentido dista del verdadero sentido de la calidad educativa.

Al desconocer el contexto histórico y el valor social de los aprendizajes en la comunidad educativa, entonces se borra el verdadero sentido de la calidad educativa.

> La calidad de la educación se relaciona con la definición de un conjunto de saberes socialmente relevantes que una comunidad establece como aquellos que el sistema escolar debe transmitir y producir. La calidad de la educación involucra a los aprendizajes, pero el reconocimiento social de los aprendizajes no se define por una prueba ni por un curriculum estandarizado que se aspira a aplicar de una manera homogénea a nivel internacional (Gentili, 2014) citado por Duer (2014:2)

Se requiere pensar la calidad en términos del reconocimiento social e histórico de los aprendizajes desde un enfoque holístico de aprendizaje a lo largo de la vida en articulación con el desarrollo integral de las personas y la comunidad. (Muñoz, Méndez y Arteaga, 2015).

Figura 8. El concepto de las competencias desde los noventa hasta 2010 y su postura crítica



Fuente. Adaptación propia, a partir de Sarmiento, Caro, González, Castaño y Espinosa (1999), Ruiz y Chaux (2005, p 25). Moreno (2016) y Álvarez, J (2008).

2.7.2.De la medición censal de competencias básicas a la evaluación por competencias

En los noventa

La Secretaría de Educación Distrital lleva a cabo, desde 1998, la Evaluación de Competencias Básicas, definida como el eje de la estrategia de mejoramiento de la calidad de la educación. Los resultados de las pruebas se han dado a conocer, desde los primeros informes, como una oportunidad para el mejoramiento de la calidad de la educación en Bogotá.

> Las pruebas de la Evaluación Censal de Competencias Básicas que se realizan en nuestras instituciones, desde 1998, cumplen precisamente este objetivo. Estas evalúan las áreas de lenguaje, matemática y ciencias naturales, en los grados 3°, 5, 7° y 9” de nuestra educación básica. La evaluación del desempeño académico de los alumnos se centra en uno de los objetivos de la educación, el aprendizaje. “más que medir el manejo de contenidos, la evaluación busca determinar las competencias adquiridas en el manejo del conocimiento o saber y que se expresan en el desempeño o habilidad individual frente a una tarea. En consecuencia, los resultados son calificados en función del nivel de logro alcanzado por el alumno en el dominio de la competencia evaluada (Sarmiento, Caro, González, Castaño y Espinosa, 1999:12).

En la década de los noventa la calidad se mide a través del desempeño académico que, a su vez, hace parte de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes mediante la comprobación de las competencias adquiridas.

Para efectos de entender el sentido de la competencia se plantea la siguiente definición:

> Una persona competente es considerada como tal cuando demuestra que tiene ciertas habilidades y cuenta con las herramientas necesarias para sobrevivir, desarrollarse y trabajar con dignidad. Las competencias se demuestran a través de desempeños, puesto que no son visibles. La competencia es un concepto abstracto que se vuelve operativo al referirnos a los desempeños (Vélez y Bogoya, 1999:13 y 55).

Los desempeños de los estudiantes se convierten en el aspecto operacional de la competencia.

A comienzos del Siglo XXI

En el 2001 se aplica por primera vez en forma censal a los alumnos de 5º, 7º y 9º y en los años siguientes se han continuado explorando nuevas temáticas relacionadas para la medición de competencias sobre comprensión, sensibilidad y convivencia ciudadana. El IDEP adelanta un estudio que permite sistematizar y analizar las estrategias pedagógicas desarrolladas por las entidades del Distrito en cada uno de los objetivos del plan de desarrollo BOGOTÁ para VIVIR todos del mismo lado, así como evaluar su impacto identificando aprendizajes cívicos que configuren construcción de cultura ciudadana.

> La evaluación se llevará a cabo mediante los criterios de manejo de competencias, entendidas como la habilidad que adquieren los estudiantes de saber hacer dentro de un contexto dado, en cada una de las disciplinas, demostrando que son capaces de comunicar lo aprendido, realizar experiencias significativas para ellos y su comunidad, y trabajar por logros e indicadores de logros, diseñados con el objetivo de dar integralidad al proceso formativo. (Galán, 2009:9)

En la relación con los conocimientos y con los otros individuos, el aprendiz incorpora informaciones y desarrolla competencias profesionales y actitudes frente a la vida. El aprendizaje escolar es una larga y continua situación social con fuerte potencialidad educativa.

Después del 2010

El profesor Enrique Chaux define las competencias como conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas- integradas- relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos), que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana haciendo posible que las personas participen en la construcción de una sociedad democrática, pacífica e incluyente (Ruiz y Chaux, 2005, p. 25).

Estas competencias se apoyan en unos estándares básicos que se implementan de manera transversal de los currículos apoyando a los estudiantes desde ciclo 1 a ciclo 5 en tres aspectos:

1. Convivencia y paz.
2. Participación y responsabilidad democrática.
3. Pluralidad, identidad y valoración de diferencias.

Las competencias ciudadanas se aplican a nivel nacional y distrital, pero en el Distrito Capital, desde el 2012 hasta el 2015, la Secretaría de Educación del Distrito (en adelante SED) implementa en los colegios distritales las capacidades ciudadanas que significan “ un conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades, motivaciones y prácticas que desarrollan el potencial para conocerse, conocer su contexto, imaginarse su transformación y actuar con otras personas para transformarse” (Fernández, 2014, p. 22), que implementadas desde el trabajo en el

aula permiten realizar una nueva concepción de ciudadanía y democracia donde la participación y la reflexión de la sociedad sea mayor y genere cambios significativos en los espacios escolares.

La prueba de ciudadanía y convivencia hace parte del conjunto de las pruebas SER. La Secretaría de Educación busca tener una visión integral del proceso educativo. Además de los aspectos relacionados con la ciudadanía y la convivencia, las pruebas SER incluyen otras dimensiones como el desarrollo físico, el teatro y la danza.

Postura crítica

La evaluación de competencias

Pensar la evaluación de competencias no es una tarea fácil debido a que generalmente se confunde con la medición de las competencias. Se requiere manejar en la evaluación de competencias 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 y 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 competencias, y se requiere la participación activa y comprometida del alumno con la evaluación de su aprendizaje.

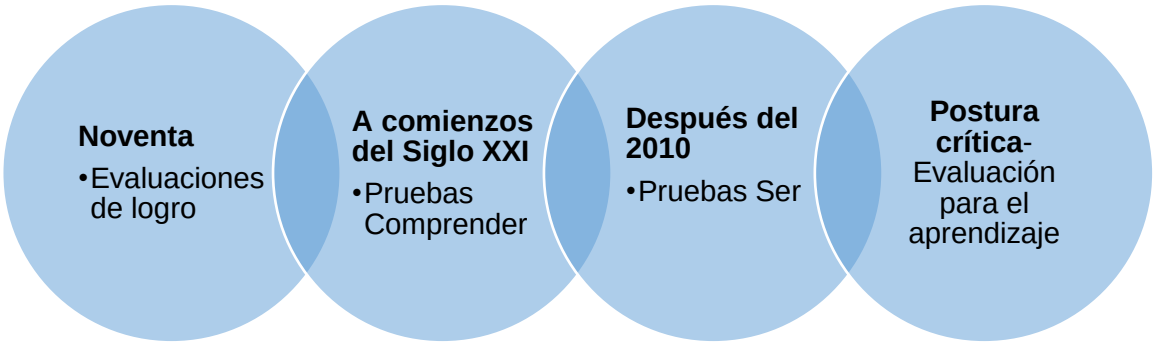
Así lo reafirma Álvarez (2008), acerca de que la idea es pasar del carácter estático del examen a la dinámica de la participación, de la construcción, del diálogo, del intercambio, en el que la información sea relevante para la construcción del aprendizaje y supere las dificultades, incluidos los errores. La evaluación de las competencias debería ser, en gran medida, formativa, pasar por un coanálisis del trabajo del alumno y la regulación de su inversión antes que pasar por notas o clasificaciones.

Esta evaluación permitiría que el estudiante estuviese informado de su nivel de aprendizaje, de su modo de aprendizaje y acerca 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, J,. 2008).

2.7.3.De la medición de evaluaciones de logro a la evaluación para el aprendizaje

Figura 9. El concepto de las pruebas estandarizadas desde los noventa hasta el 2010 y su postura crítica



Fuente. Adaptación propia, a partir de Sarmiento, A, Caro, B, González, J, Castaño, E y Espinosa, J (1999), Castañeda (2002), Gómez (2016) y Moreno (2016).

En los noventa

Es preciso recordar que en la década de los noventa se entendía calidad desde la eficiencia como desempeño escolar cuyos objetivos eran el mejoramiento de la calidad en términos de mejores resultados de los estudiantes en las instituciones educativas.

Es así que la primera evaluación se realizó hacia finales de 1998 en las instituciones educativas oficiales y privadas (Calendario A) del Distrito Capital y se centró en la medición de competencias básicas en lenguaje y matemáticas de los alumnos de 3° y 5° de primaria.

> Las pruebas para la medición del logro estuvieron acompañadas de la aplicación paralela de otros instrumentos, cuyo objetivo era obtener información que permitiera identificar los factores que afectan el logro y que se relacionan con las características de los alumnos y sus hogares, de los docentes, de los planteles y de sus directores… Para la calificación de la prueba, se asignó un valor ponderado a cada pregunta según el nivel de competencia evaluado (Sarmiento, A, Caro, B, González, J. Castaño, E. y Espinosa, J. 1999).

En esta década, la prioridad estaba en el mantenimiento de la aplicación de las pruebas en periodos anuales a los estudiantes de diferentes niveles y grados con el objetivo de hacer un seguimiento de los resultados para informar a las instituciones educativas acerca de los logros alcanzados y luego hacer la revisión y los cambios necesarios desde el punto de vista curricular y pedagógico de la institución.

De manera que la política de rendición de cuentas se hace más clara en esta época en la medida en que corresponde a las instituciones educativas presentar resultados de su productividad a directivos o autoridades locales, distritales, regionales o nacionales.

A comienzos del siglo XXI

En el documento *El desafío de la calidad 2004-2008* se describe cómo el plan sectorial de educación “Bogotá, una gran escuela” en la que se describe la construcción de un sistema integral de evaluación que incluye la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, el desempeño docente y de las instituciones educativas.

La evaluación estará orientada a producir conocimiento sobre el lugar, funciones y relaciones de los participantes en la acción educativa, así como a generar la información necesaria para la toma de decisiones sobre el quehacer escolar y educativo.

La evaluación de procesos y logros educativos: además de las pruebas Saber, elaboradas para evaluar las competencias básicas según los estándares nacionales fijados por el MEN, el distrito diseñará y aplicará otras evaluaciones de tipo muestral y censal en los niveles de preescolar, básica primaria y secundaria y

media para evaluar los procesos y logros educativos de los estudiantes. Las pruebas servirán para que, en los niveles distrital y local, así como en cada institución educativa, se puedan valorar los avances de las políticas educativas, los PEI y los logros en los aprendizajes, haciendo énfasis en los procesos pedagógicos y en el contexto social y cultural de los estudiantes.

Con el gobierno de Samuel Moreno Rojas y su plan de desarrollo *Bogotá Positiva: para vivir mejor 2008-2011*, la política de calidad se sustenta en el aumento del rendimiento en las pruebas PISA y SABER. Se brindan incentivos económicos a las instituciones educativas que alcancen mejores resultados en las pruebas ICFES y SABER y en particular en las áreas de inglés y matemáticas; así mismo, estos incentivos entregan premios económicos a los colegios oficiales con los mejores niveles de gestión escolar y administrativa.

> "...ante la ausencia de estándares para apreciar la calidad de los aprendizajes –especialmente en Lenguaje y Matemáticas–, el Distrito Capital ha venido implementando una política de evaluaciones censales durante los dos últimos años. Estas pruebas están fundamentadas en la noción de competencias y recogen las orientaciones teóricas que sirvieron de base para la reforma del Examen de Estado propuesto por el Sistema Nacional de Pruebas del ICFES, a comienzos de 1995, con el fin de responder a las exigencias derivadas de la Ley General de Educación" (Castañeda, 2002,p 45).

Como parte del plan de desarrollo de la Secretaria de Educación Distrital se da cumplimiento a las metas de calidad, para lograr el mejoramiento del rendimiento en las pruebas SABER se aplican las pruebas COMPRENDER. Estas se aplican a los estudiantes de 3º y 7º en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias naturales, con un carácter periódico, lo que posibilitaba valorar a través del tiempo cuáles habían sido los avances y el impacto de programas y proyectos adelantados por la SED para desarrollar acciones específicas de mejoramiento, específicamente relacionadas con la política educativa del plan de desarrollo local.

Después del 2010

A fin de dar razón a los indicadores del SIECE, sobre evaluación de las políticas y los aprendizajes de los estudiantes, se llevó a cabo el diseño y la aplicación de la

prueba SER. Para “dar cuenta de las transformaciones logradas en la población estudiantil y en su contexto y de esta forma obtener información valiosa para mejorar la toma de decisiones en torno a las necesidades e inversiones en el sector” (SED, 2012, p. 4).

Según Gómez (2016), para la aplicación de la prueba se llevaron a cabo dos etapas, la primera con un ejercicio de pilotaje. Esta se realizó con 500 estudiantes de 18 colegios en la cual se valoró con dinámicas de aprendizaje las capacidades en música, arte dramático, danza y deporte físico, se llevó a cabo en la sede de la Caja de compensación COMPENSAR. La principal intención de la prueba fue la observación, conocer mejor lo que pasa, cómo pasa y cómo se desarrolla, para ello se invitaron profesionales internacionales en cada una de las áreas.

La segunda etapa fue realizada con la Universidad Nacional de Colombia, la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad del Rosario, en donde cada una respondió a la aplicación de pruebas en Convivencia y Ciudadanía, Educación Artística y Bienestar Físico, respectivamente (Gómez, 2016).

Las pruebas tuvieron la participación de 73 mil estudiantes de grado 9, de 534 colegios: 375 oficiales y 159 privados. Solo la Universidad Nacional de Colombia implemento un cuadernillo de preguntas tipo reto, única respuesta y tipo reporte, con una duración de una hora, las otras universidades llevaron a cabo el test y los ejercicios de observación para cada una de las actividades por grupos de estudiantes.

Desde 2009, el SIECE es un elemento clave para el seguimiento de la política de calidad del Distrito Capital. Las pruebas SER permiten complementar una mirada más integral de los estudiantes en la medida en que esta hace parte de la medición de las competencias ciudadanas que son esenciales para el mejoramiento de la convivencia institucional y social.

Postura crítica

La evaluación para el aprendizaje

Moreno (2016) propone que la evaluación para el aprendizaje es una alternativa en la evaluación que permite comprender la motivación y los intereses propios de los estudiantes. Algunos de los beneficios que plantea este autor sobre esta evaluación son los siguientes:

- Los estudiantes serán informados de las metas de aprendizaje para que logren comprender el inicio del proceso de enseñanza –aprendizaje.
- Las evaluaciones en el aula posibilitarán la construcción de la confianza de los alumnos en sí mismos como aprendices y les ayudará a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, así como de establecer una base para el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Se hace especial énfasis en la retroalimentación descriptiva para los alumnos, ofreciéndoles orientaciones específicas acerca de cómo mejorar.
- Se ajusta continuamente a la enseñanza basada en los resultados de las evaluaciones de aula.
- Se brinda acompañamiento a los estudiantes en la utilización de la autoevaluación regular con estándares sostenidos de forma constante, de modo que ellos puedan ver su progreso a través del tiempo y así sentirse responsables de su propio éxito.
- Involucrar activamente a los alumnos en la comunicación con su profesor y sus familias acerca de su rendimiento y su mejora. Moreno (2016. p. 33)

Esta evaluación propone la participación continua de los estudiantes con el objetivo de mejorar su rendimiento académico; de igual manera involucra a padres y profesores, quienes inciden de manera determinante en su desempeño, al potenciar la autonomía y responsabilidad en sus hijos y alumnos.

2.8. A modo de reflexión

Aunque se plantean cambios en la política educativa, desde los noventa se continúa con un modelo que confunde la evaluación con la medición y sigue dando importancia a los resultados del rendimiento de los estudiantes y a las pruebas

estandarizadas. Existe una predominancia del discurso neoliberal, liderado por los Organismos Internacionales, con unos intereses claramente económicos y políticos. El Estado se encarga de dar razón de los avances de la política educativa y marca un lenguaje técnico empresarial "adecuado[5]" a las instituciones educativas, que son las directas implicadas en rendir cuentas de sus proyectos institucionales con el fin de dar o no continuidad a estos.

La calidad, la competencia y las pruebas estandarizadas surgen en un contexto mercantil, desde una mirada técnica que resuelve el Estado para responder a la política internacional y a la globalización. La medición de las competencias se convierte así en el indicador más importante de la calidad educativa, mientras 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.

La calidad educativa se abordará desde una construcción de saberes en diferentes contextos históricos y culturales, tendrá que acoger los diferentes intereses y puntos de vista de las realidades en los distintos países; tal y como se plantea en la teoría crítica, el sujeto se reconocerá activamente cuando participe con otras comunidades y se dirija a la acción emancipadora. Se trata de incluir acuerdos intersubjetivos, sociales y políticos de los sectores implicados.

La calidad se fundamenta como derecho humano en una mirada no simplista que entiende los procesos sociales e históricos de las comunidades educativas y la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida. Entiende y diferencia los procesos individuales, familiares, comunitarios e institucionales en el proceso mismo de la construcción del concepto calidad educativa.

Considera la autonomía y la autogestión de las instituciones educativas en la construcción de sentido del aprendizaje y de las finalidades primordiales de la

[5] Adecuado para la mirada empresarial, es decir, se exige a las instituciones educativas resultados a través de estadísticas en función del rendimiento de los estudiantes.

educación que son el desarrollo de la personalidad, sus talentos y la importancia de las competencias ciudadanas y éticas en su desarrollo.

Las competencias hacen parte de contextos históricos y culturales que mantienen realidades específicas, y deben ser analizadas por los estudiantes de una manera activa y crítica, de tal forma que sea posible construir intersubjetividad entre las instituciones educativas y las comunidades y recuperar el sentido de lo humano en el discurso educativo.

La propuesta de ir más allá de una mirada técnica de la competencia la expone Niño, Tamayo, Díaz y Gamma (2016) cuando recomiendan que las comunidades educativas tomen una posición crítica a través de un proceso de reflexión y autoevaluación para priorizar las visiones pedagógicas de las competencias y potenciar la autonomía tanto del profesor como del estudiante. Es fundamental la construcción de una epistemología de las competencias orientada en el mundo de la vida.

En tal sentido, la evaluación de competencias es una oportunidad para mejorar y no solo un instrumento de control, por lo que debe ser el resultado de un diálogo continuo entre profesor y estudiante. El sentido de la evaluación se piensa en términos de aprendizaje.

Las pruebas estandarizadas no serán el único elemento que mida la calidad educativa, pues lo más importante es recuperar el verdadero sentido de la evaluación el cual debe tomar en cuenta la motivación y los intereses de los estudiantes (Moreno, 2016) y la posibilidad de ubicar al estudiante en su zona de aprendizaje (Heritage, 2017).

CAPITULO 3

EVALUACIÓN Y APRENDIZAJE: DEL PARADIGMA POSITIVISTA AL CRÍTICO. Perspectivas epistemológicas de modelos pedagógicos y evaluativos

Introducción

Los conceptos de paradigma, modelos pedagógicos, aprendizaje y evaluación son categorías centrales y deductivas que se abordan en la presente investigación doctoral con el fin de realizar un análisis crítico que permita la construcción de nuevos sentidos en las propuestas de política educativa y las dimensiones pedagógica y epistemológica de la investigación en evaluación. En este caso, la finalidad del presente escrito es describir los paradigmas de conocimiento en los conceptos de modelo pedagógico, aprendizaje y evaluación.

Cada paradigma nace en un contexto histórico específico que permite entender el surgimiento de la relación de éste con los demás conceptos (modelo pedagógico, aprendizaje y evaluación).

Desde el punto de vista teórico existe una correspondencia muy clara entre estos conceptos, pero desde la práctica misma pueden coexistir diferentes tipos de modelos pedagógicos, conceptos diversos de aprendizaje y de evaluación.

Es decir, en el Proyecto Educativo Institucional de un colegio puede plantearse la utilización de un modelo pedagógico constructivista y se pueden utilizar estrategias de un modelo conductista en el desarrollo de la clase o puede suceder que el profesor en su práctica haga énfasis en la utilización de pruebas como único resultado de la evaluación.

El positivismo tiene como elementos centrales la investigación científica, la formulación de leyes y el establecimiento de la causa- efectos de los hechos.El positivismo según Porras (2004), se liga al concepto de medición de rendimiento, exige la verificación experimental de las hipótesis, el tratamiento estadístico de los datos y su interés es la búsqueda de resultados o productos de la enseñanza.

En esta misma línea, en el paradigma positivista se encuentra una corriente teórica, el conductismo, que según Amiguéz & Zerbato (1999) se fundamenta en los

postulados positivista y asociacionista, cuyo objeto de estudio es el comportamiento con interés en la identificación de los estímulos del medio y las respuestas del organismo para adaptarse al cambio. Con esta orientación, el modelo pedagógico conductista tiene como fundamento psicológico la teoría conductista cuyo interés es el cumplimiento de los objetivos específicos de instrucción, es decir, las metas de comportamiento que el estudiante logrará en el proceso de enseñanza.

Del mismo modo, el elemento común de la psicología conductista es el aprendizaje por condicionamiento que se define como el proceso por medio del cual se efectúa un cambio en la conducta a través de la experiencia o la asociación de eventos o estímulos. Sus autores son Pavlov y Watson con el condicionamiento clásico y Thorndike y Skinner con el condicionamiento operante.

Posteriormente,en las comunidades científicas ocurre un gran desconcierto frente a los planteamientos del positivismo, según De Zubiria (2006:151) para la psicología cognitiva no era suficiente la explicación del comportamiento desde el esquema del estimulo - respuesta y la supuesta caja negra de Skinner, por lo tanto proponen una caja negra más transparente que reivindica el papel activo y central en el individuo. Surge así, el paradigma constructivista cuyas ideas expresan que el aprendizaje se construye a partir del desarrollo cognitivo del individuo y a partir de la construcción de nuevas experiencias, el estudiante puede elaborar nuevos significados de conocimiento.

Asi mismo, desde la mirada del modelo pedagógico constructivista, representado por Piaget según Flórez (1999), se establece que la meta educativa es que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y las condiciones particulares.

Igualmente, para los representantes de la psicología cognitiva, el aprendizaje se define de la siguiente manera: Piaget propone que el aprendizaje es un proceso de equilibración que se produce entre el sujeto y el objeto por conocer, para Ausubel (1976) el aprendizaje es un proceso en el cual cambian las estructuras cognoscitivas y para Vygotsky el aprendizaje es una forma de apropiación de la herencia cultural disponible, no sólo es un proceso individual de asimilación, sino que la interacción social es el origen y el motor del aprendizaje.

Además, El modelo pedagógico sociocrítico tiene tres requisitos que debe cumplir la enseñanza; para Flórez (1999), la primera es que las situaciones problema se toman de la realidad; la segunda, el análisis de la situación problemática se trabaja de manera integral, dentro de una práctica descontextualizada y la tercera se propone un espacio de debate y observación de los compañeros para dar posibles alternativas de solución a la situación problema.

De manera análoga, Bórquez (2009:32) propone que las raíces de la teoría crítica surge de la crisis de la modernidad cuyo principal interés es el espíritu científico en detrimento de las condiciones de igualdad y justicia de los trabajadores o de las personas con menos oportunidades. En ese sentido, el paradigma crítico se interesa por dar participación y autonomía a los estudiantes para potenciar un pensamiento crítico que les permita ser protagonistas de los cambios sociales y ser solidarios con las situaciones de inequidad e injusticia.

En la pedagogía crítica, Freire define el aprendizaje como una situación gnoseológica que problematiza el contenido sobre el cual se cointencionan educador y educando, en la que juega un papel importante la comunicación dialogada.

Según Moreno (2016), existen tres perspectivas teóricas de la evaluación que desde el punto de vista teórico-epistemológico muestra una clara distinción y que operan de manera simultánea en el contexto de la escuela. Algunas tienen mayor reconocimiento.

La primera de estas posturas es la evaluación como tecnología que está basada en los resultados de las mediciones de aprendizaje de los individuos y tiene mayor reconocimiento por las políticas educativas internacionales. Es decir, que esta evaluación se rige por el modelo evaluativo cuantitativo. (Moreno,2016:100)

Dentro de los modelos evaluativos cuantitativos se describen el modelo de la congruencia entre desempeños y objetivos (Tyler), el del juicio profesional (Scriven) y el de la toma de decisiones (Stufflebleam).

La segunda postura epistemológica es la evaluación como práctica cultural que plantea la importancia de la construcción de conocimiento en la interacción entre el

profesor y el alumno. Hace parte de un modelo de evaluación cualitativo, según Moreno (2016).

Los representantes de los modelos de evaluación cualitativa son Parlett y Hamilton con la evaluación iluminativa, Elliot Eisner con la evaluación artística y Stake con la evaluación respondiente.

La ultima postura es la evaluación como práctica sociopolítica, según Moreno (2016), incluye el debate público para dar las mismas oportunidades a todos y proponer una visión activa del alumno. Los juicios de evaluación son negociados en varios sentidos por alumnos, profesores y padres de familia.

Los representantes del modelo de evaluación cualitativa con perspectiva crítica y formativa son Juan Manuel Álvarez, Miguel Angel Santos Guerra,Tiburcio Moreno y Ángel Díaz Barriga.Aunque estos autores toman encuenta la postura de la evaluación como práctica cultural.

La finalidad de este texto es la de validar la propuesta de la evaluación crítica y formativa del aprendizaje que se diferencia de los conceptos de calificar, medir, corregir, clasificar o aplicar pruebas objetivas; tal y como lo propone Álvarez Méndez (2001), esta debe entenderse como actividad crítica de aprendizaje, puesto que de ella se adquiere conocimiento. El alumno aprende de y a partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesorado, que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora (p. 12). De igual manera, Santos (1996) define la evaluación del aprendizaje como un proceso de diálogo, comprensión y mejora tal y como Moreno (2016) plantea que la evaluación en su dimensión constructiva tiene una cara positiva, formativa, retroalimentadora, que ayuda a los sujetos a aprender, a querer continuar aprendiendo y desarrollarse.

Finalmente, este escrito quiere avanzar en una conceptualización constructiva de la evaluación del aprendizaje como actividad crítica y argumentada, que incluye elementos de comprensión y mejoramiento, que permiten al estudiante un aprendizaje continuo.

3.1.El concepto de paradigma y los diferentes paradigma.

¿Qué es el paradigma?

El concepto de paradigma ha sido desarrollado por Thomas Kuhn quien fue un físico, historiador y filósofo de la ciencia estadounidense. Según Kuhn (1986), las ciencias no progresan siguiendo la uniformidad de un método científico sino a través del reconocimiento de una comunidad científica para dar soluciones universales a nuevos problemas que se plantean.

Así, Kuhn (1986:13) considera a "los paradigmas como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica".

Existen dos elementos esenciales en el paradigma, el primero se relaciona con la idea de que el paradigma no tenía suficientes logros como para poder atraer a un grupo de partidarios y el segundo afirma que éste estaba incompleto pues dejaba muchos problemas sin resolver debido al limitado grupo de científicos. El paradigma en sus inicios tiene varias carencias o vacíos.

Descubrir un primer paradigma implica que se debe reemplazar al anterior para dar apertura a la ciencia misma. Esta resistencia no se da en el paradigma sino en los hombres que hacen parte del antiguo paradigma. El nuevo paradigma genera crisis y está lejos de ser un proceso de acumulación. Esta crisis se da ante la creación de nuevos problemas que desbordan el antiguo paradigma y se requiere de nuevas alternativas.

Este planteamiento hace pensar en una nueva visión, en la que se "da vigencia a un modo particular de concepción del mundo, la cual dirige, orienta, controla y legitima, y produce sus propias metodologías o instrumentos y prácticas investigativas" (Kuhn,1986:103).

La creación de un nuevo paradigma se construye a partir de la explicación compartida por los miembros de una comunidad educativa, esto remite a una conceptualización de mentalidades, es decir "a modos comunes y habituales de pensar, que han ido quedando objetivados en el cuerpo de la sociedad y que se transmiten de generación en generación" (Ruiz,1999:120). Ellas representan

distintas formas simbólicas del individuo, que dan razón a expresiones de construcción y sentido en diferentes áreas de conocimiento de una época.

La construcción del paradigma, según Ruiz (1999), trae consigo diversas formas de entender y comprender la realidad, de evaluar sistemas de pensamiento latente, esto es, de aquello que no está dicho explícitamente, de lo que se oculta, de lo que se excluye o niega sin justificación.

Los individuos conocen, piensan y actúan según los paradigmas inscritos culturalmente en ellos. El paradigma juega un papel al mismo tiempo subterráneo y soberano en cualquier teoría, doctrina o ideología pues "es inconsciente pero irriga el pensamiento consciente, lo controla y en ese sentido, es también subconsciente" (Morín,1.999:9).

Un paradigma en educación toma encuenta los diferentes contextos que enmarcan la realidad educativa, sean estos políticos, sociales, económicos, etc. En las comunidades educativas se plantean nuevos problemas y necesidades que deben ser resueltos con soluciones universales. A partir del planteamiento de Kuhn (1986) el paradigma es una elaboración universalmente reconocida que permite proponer modelos de soluciones a las comunidades educativas. A su vez, permiten comprender postulados epistemológicos para orientar la resolución de los problemas o vacíos pedagógicos.

3.1.1.El paradigma positivista

Moulines (1982), citado por Valero (2016), define el positivismo como una corriente de pensamiento cuyos inicios se le atribuyen a Auguste Comte (1830-1854), con la publicación de su obra Curso de filosofía positiva, al filósofo británico David Hume y al filósofo francés Saint-Simon. La metodología científica utilizada se identificaba con los métodos utilizados en las ciencias naturales en los que lo más importante para el conocimiento es la experimentación que implica la utilización de técnicas para el manejo y control de ciertas variables que permitieran predecir o no el resultado de esa experiencia.

De acuerdo con Dobles, Zúñiga y García (1998), citado por Meza (2003:2), el positivismo se caracteriza por postular lo siguiente:

1. El sujeto descubre el conocimiento, en la diada sujeto - objeto, el objeto de conocimiento se propone en una posición pasiva.
2. El sujeto tiene acceso a la realidad mediante los sentidos, la razón y los instrumentos que utilice. El investigador desea encontrar la objetividad en el experimento a través de la utilización de instrumentos y en la utilización de condiciones ambientales controladas que le permitan una menor probabilidad de error.
3. El conocimiento válido es el científico, es decir, el método de las ciencias naturales es el que permite el acceso al conocimiento objetivo.
4. Hay una realidad accesible al sujeto mediante la experiencia. El positivismo supone la existencia independiente de la realidad con respecto al ser humano que la conoce. El objeto que es observado no interviene en la construcción de conocimiento válido.
5. Lo que es dado a los sentidos puede ser considerado como real, es decir, que la observación es la vía más efectiva para el conocimiento científico.
6. La verdad es una correspondencia entre lo que el ser humano conoce y la realidad que descubre. El investigador observa el comportamiento del individuo y a partir de hipótesis se acerca al conocimiento verdadero.
7. El método de la ciencia es el único válido, las fases del método en las ciencias naturales se acercan a la verdad del conocimiento.
8. El método de la ciencia es descriptivo. Esto significa que la ciencia describe los hechos y muestra las relaciones constantes entre los hechos, que se expresan mediante leyes y permiten la previsión de los hechos.
9. Sujeto y objeto de conocimiento son independientes: se plantea como principio la neutralidad valorativa. Esto es: que el investigador se ubique en una posición neutral con respecto a las consecuencias de sus investigaciones.

En el paradigma positivista las soluciones giran alrededor de realidades fenoménicas, observables, manipulables y medibles, cuya objetividad se refleja en la verificación empírica de los hechos a través de la utilización de un lenguaje lógico-formal-matemático y estadístico, (Flórez, 1999).

Las respuestas a los problemas se describen desde la observación de las manifestaciones de los fenómenos que requieren condiciones controlables y de experimentación para que puedan ser comprobadas a través de la utilización de la matemática.

La postura positivista se plantea como una realidad externa e independiente del individuo que puede ser conmensurable basada en leyes o variables constantes. Para lograr conclusiones científicas se requiere de la construcción de regularidades generales que puedan predecir el comportamiento de los individuos.

Lo importante es la observación del comportamiento humano y así el investigador se mantiene en una relación neutral y distante para lograr mantener una objetividad en la búsqueda de constantes entre variables que puedan ser comprobadas.

En este mismo sentido, y siguiendo a Amiguéz & Zerbato (1999) citado por Valero (2016), se considera al conductismo como una corriente teórica de investigación que se fundamenta en los postulados positivista y asociacionista[6], en cuanto su reflexión está orientada sobre el estudio de la conducta, pues el objeto de estudio es el comportamiento humano, donde se pretenden identificar las relaciones existentes entre los estímulos del medio y las respuestas del organismo para adaptarse al cambio (p.19).

La teoría del conductismo se concentra en el estudio de conductas que se pueden observar y medir. Good y Brophy (1990) ven a la mente como una "caja negra" en el sentido en que las respuestas a estímulos se pueden observar cuantitativamente, ignorando totalmente la posibilidad de todo proceso que pueda darse en el interior de la mente.

La observación del comportamiento requiere de ciertas condiciones que el investigador utiliza tales como la descripción exacta del comportamiento que se observará en el individuo, la utilización de instrumentos que describirán el comportamiento que se requiere analizar y la sistematización de la frecuencia en que se realiza el comportamiento.

[6] Concepción psicológica que afirma, al igual que el empirismo, que la mente humana se desarrolla a partir de un estado inicial por el simple efecto de la experiencia, gracias al proceso de asociación de las ideas. Amiguéz & Zerbato (1999) p.20.

3.1.2.El paradigma constructivista

Según De Zubiria (2015), hacia la entrada de los setenta, el positivismo había invadido la mayor parte de los espacios de creación científica y prácticamente monopolizaba los programas de investigación y las explicaciones ontológicas y epistemológicas en torno al conocimiento. La realidad era vista como única y se orientaba por leyes naturales que se tendrían que descubrir en los procesos de investigación.

Ese paradigma ha sido sustituido por el paradigma constructivista. El concepto de constructivismo proviene del latín struere 'arreglar' 'dar estructura', y como paradigma educativo sostiene que el aprendizaje humano se construye; la mente de las personas elabora nuevos significados y nuevas estructuras a partir de la base de enseñanzas anteriores. Aunque el proceso de enseñanza-aprendizaje constructivista se sostiene con aportaciones de diferentes postulados filosóficos, psicológicos y pedagógicos, estos coinciden en dar total importancia a la actividad mental constructivista del estudiante (Valero, 2017)

Para Briones (2006), el constructivismo no es una sola teoría sino un conjunto de teorías, que surgen desde la psicología cognoscitiva, desde la filosofía y la pedagogía y que coinciden en que el individuo construye conocimiento a partir de nuevas estructuras y significados.

3.1.3.El paradigma crítico social

Este apartado describe el contexto que origina al paradigma crítico social. Este surge de la teoría crítica que, según Osorio (2007), se propuso interpretar y actualizar la teoría marxista originaria según su propio espíritu. En ella se propone no un conocimiento como una simple reproducción conceptual de los datos objetivos de la realidad, sino una autentica formación y constitución. Esta teoría supone que el conocimiento está mediado por la experiencia, por la praxis concreta de una época y por sus intereses teóricos y extrateóricos que se mueven dentro de ellas.

Análogamente se describe la pedagogía critica en Norteamérica, Maldonado (2011) citado por Valero (2016), que continúa con los ideales de las escuelas de Budapest y Frankfurt, con Michael Apple, Henry Giroux y Peter MacLaren, quienes enuncian

posturas de resistencia a través de la exploración de horizontes como globalización y neoliberalismo, cultura, género, razas, religiones, opinión pública, culturas juveniles e identidad y exclusión (p.53).

En su parte de producción, MacLaren (1992) se enmarca en el análisis estructuralista, postestructuralista y marxista a problemáticas como la globalización y el capitalismo y la lucha de clases en donde lo recurrente es la educación.

Apple (1990) propone un currículo humanista, rechazando los modelos que enfatizan demasiado en las asignaturas clásicas y el aprendizaje conductista. El modelo humanista que él defiende se deriva del movimiento del potencial humano en psicología. Un currículo humanista se enfoca en los resultados afectivos más que en los cognitivos.

Apple destaca la relación entre lo que él percibe como la dominación política, económica y cultural del individuo en relación con las escuelas y la sociedad. Tal denominación está envestida en los principios, códigos y especialmente la conciencia del sentido común y la práctica que subraya nuestras vidas. En otras palabras, las estructuras e instituciones de nuestra sociedad, incluyendo las escuelas, traen consigo significados y condiciones que moldean nuestras vidas y que toman control sobre nosotros; el sistema dominante social, político y económico está presente en todos los aspectos críticos del currículo.

Para Giroux, las escuelas son algo más que aparatos de reproducción ideológica para fortalecer la dominación. Son espacios donde se cuestiona la dominación y, por lo tanto, poseen un gran potencial para la transformación de estructuras dominantes y antidemocráticas. Son lugares públicos donde tienen lugar formas alternativas de conocimiento, de valores y de relaciones sociales.

En ellas, estudiantes y maestros críticos pueden realizar una acción cultural contra ideologías que cuestionen la subordinación y el sometimiento a la cultura de la dominación.

Según Molina (2011), en América Latina surgen dos corrientes de pensamiento, a) la educativa y b) la sociológica, la primera conocida con el nombre de pedagogía de la liberación o del diálogo (hoy pedagogía crítica) y en la que se destaca el aporte de Paulo Freire particularmente con las bases del método de concientización, la

sociológica: obedece a Orlando Fals Borda, quien reaccionó en contra del funcionalismo de la investigación de corte positivista y quien generó un punto de vista que se desarrolla en el contexto de la radicalización de las luchas campesinas en Colombia, levantando la bandera de los intelectuales comprometidos con las luchas sociales.

La pedagogía crítica en Colombia se constituye como un ámbito de resignificación en torno a los modos de constitución de sujetos y el agenciamiento de procesos de formación desde una perspectiva política, ética y cultural. La pedagogía es entendida, en esa medida, como parte de un proyecto político-cultural, en el que la acción pedagógica se propone como lo plantea Mélich y Bàrcena (2000), citado por Ortega (2009), como una relación de alteridad, un encuentro con el otro, una relación ética basada en la responsabilidad y la hospitalidad, por ello se asume la escuela como un espacio de formación, en contextos de desigualdad y diferencia.

Se posiciona desde la educación popular, específicamente desde Freire. Guiso (2008), citado por Ortega (2009:12), lo expresa de esta manera: “Considero que la pedagogía en educación popular es básicamente una reflexión pedagógica sobre la práctica y el papel de la educación en el contexto desde unas opciones emancipadoras, desde una opción básicamente de favorecer la construcción de un sujeto social protagónico y que toma su especificidad de acuerdo a contextos muy definidos, a historias de colectividades”.

Los sentidos que se proponen en una pedagogía crítica en la escuela se asumen desde la perspectiva freiriana en la que destacamos los siguientes rasgos: construcción dialógica, el realismo esperanzado, el humanismo crítico, las prácticas enmancipatorias y la reinvención como la posibilidad de soñar este y otros mundos desde la esperanza que propende por la constitución de vínculos sociales solidarios.

Finalmente, apoyados en el trabajo de Paulo Freire, los principios de la pedagogía crítica más destacados son:

a) Una educación dialogal o conversacional y menos curricular basado en contenidos culturales preseleccionados.

b) Una actividad educativa centrada en la praxis. (La praxis es la reflexión y la acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo, pero entendida esta praxis como una unidad dialéctica formada por la teoría y la práctica).

c) Concienciación del oprimido a través de la educación.

De igual manera, las pedagogías críticas se pueden ubicar en el modelo socio-crítico ya que este reconoce la importancia de las relaciones horizontales maestro-estudiante, privilegia las condiciones de equidad de los sujetos que intervienen en el proceso y asume el conocimiento como una construcción cuya finalidad es la concreción del conocimiento en niveles de concienciación de los sujetos y las acciones que se desencadenan en búsqueda de la transformación de la realidad en contextos particulares (Ortega, López, & Tamayo, 2013).

Los paradigmas positivista, constructivista y crítico sustentan los modelos pedagógicos en general, los aspectos fundamentales los describe Rafael Flórez, cuando reconoce la relación de estos y sugiere el concepto de una pedagogía crítica que contribuya al agenciamiento de sujetos y colectivos con un claro proyecto ético-político que se centre en la dignidad de la democracia y la justicia en todos sus órdenes como condición de posibilidad de construcción de humanidad.

3.2.Los modelos pedagógicos

Para el Grupo Historia de la práctica pedagógica, liderada por Zuluaga (1999) y citada por Tamayo (2017) la pedagogía es una disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los distintos conocimientos acerca de la enseñanza de los saberes específicos en una determinada cultura. La enseñanza se constituye así como el objeto de la pedagogía y esta, como el discurso que posibilita al maestro para ser el soporte de un saber específico circunscrito a las prácticas que tienen lugar en las prácticas del saber y como el lugar teórico que conceptualiza tanto acerca de la enseñanza como de las múltiples relaciones conceptuales y prácticas con las cuales entra en relación la enseñanza.

La evaluación, en el campo de la pedagogía, tiene una naturaleza eminentemente social y ética ya que ella tiene que ver con la elaboración de juicios de valor sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, involucra contextos, sujetos, culturas y propósitos de formación (Tamayo, 2017).

De esa manera, existen representaciones de las relaciones que predominan en el acto de enseñar y que sirven para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía, que se denominan modelos pedagógicos. (Flórez, 1999: 32). El modelo pedagógico se conforma desde otras teorías, tal y como lo plantea Ortiz (2013: 14) “todo modelo pedagógico tiene un fundamento en los modelos psicológicos del aprendizaje, en los modelos sociológicos, comunicativos, ecológicos o gnoseológicos”.

3.2.1.El modelo pedagógico conductista

El paradigma positivista rescata elementos como la observación del comportamiento, la descripción detallada del comportamiento y la importancia de la sistematización en los procesos investigativos, pero una de sus falencias es la imposibilidad de controlar variables dentro de los espacios escolares. Esto debido a que existen múltiples factores externos e internos que influyen en el comportamiento de los estudiantes. El positivismo, como un paradigma filosófico que permea la teoría psicológica del conductismo, tiene a su vez una gran influencia en la manera como se define el proceso de enseñanza en el contexto educativo.

La utilización minuciosa de la descripción de las conductas de los individuos se traduce en el modelo pedagógico conductista en la construcción de objetivos instruccionales y en el diseño cuidadoso que el docente debe tener en su planeación para lograr una observación concluyente.

La enseñanza es el elemento fundamental en la pedagogía porque permite aclarar los postulados de formación que se pretende desarrollar en el estudiante, los pasos que el profesor utiliza para lograr un mejor aprendizaje y las metodologías que se pueden utilizar para lograr los mejores resultados.

La mirada tecnológica de este modelo permite adaptarse a los requerimientos económicos y políticos de la época debido a que permite mostrar resultados medibles y claros como requisito del cumplimiento de indicadores de producción, en otras palabras, hacen parte del proceso de rendición de cuentas.

Tabla 8.Elementos filosóficos de los modelos pedagógicos

Modelos pedagógicos	Ontológica	Epistemológica	Instrumental	Metas	Autores
Conductista	El conductismo es naturalista "Monismo físico" Skinner (1977)	Prágmatismo Skinner (1977)	Análisis funcional Skinner (1977)	Moldeamiento de la conducta técnico-productiva. (Florez, 1999)	Pavlov Thorndike Skinner Watson
Constructivista	Las personas construyen activamente su conocimiento a través de sus esquemas mentales.	La mente de las personas elabora nuevos significados y nuevas estructuras a partir de la base de enseñanzas anteriores (Valero, 2017).	Técnicas de recolección y análisis de la información que se relacionan con una verdad en la que el conocimiento se construye en la interacción social.	Acceso al nivel superior de desarrollo intelectual, según condiciones biopsicosociales de cada uno (Florez, 1999).	Piaget Ausubel Vygostky
Crítico	Los hombres, conscientes de sí mismos y del mundo *viven en una relación dialéctica entre los condicionamientos y su libertad* (Freire, 2006).	La realidad social, objetiva, es producto de la acción del hombre (Freire, 2006).	Técnicas de recolección y análisis de la información que permitan la creación de una verdad participativa y emancipadora.	Desarrollo pleno del individuo para la producción social (material y cultural) (Flórez, 1999).	Paulo Freire Apple Giroux McLaren

Adaptado de Flórez (1999), Skinner (1977), (Valero, 2017) y Freire (2006)

Uno de los presupuestos del conductismo es ser naturalista, debido a que el mundo material es la última realidad, y todo puede ser explicado en términos de leyes naturales.

> Para Skinner, la ciencia es la búsqueda de regularidades entre los fenómenos, es "... la búsqueda de un orden, de uniformidades, de relaciones válidas entre los hechos" (1977, p. 44). "El orden... es una hipótesis de trabajo que debe adoptarse desde el principio" (1977, p. 38).

Es decir, que la generalidad de las leyes naturales permite la objetividad del conocimiento científico.

La posición ontológica de Skinner plantea un monismo físico (aunque Skinner nunca usó el término): que explica que el mundo es uno solo, y todo lo que sucede en él es reductible a principios de la física, aún los llamados fenómenos psicológicos y

sociales. Es el mundo físico, observable, fenoménico y medible el de mayor criterio racional.

El pragmatismo es la postura epistemológica del conductismo en la medida que un conocimiento será más verdadero cuanto más nos permita una actuación eficaz en el mundo. En ese misma línea, Skinner (1977) adoptará el análisis funcional como principio metodológico para establecer las regularidades en las relaciones entre los estímulos como variables independientes y las respuestas como variables dependientes.

En el modelo pedagógico conductista en Flórez (1999) la meta de formación del modelo pedagógico es el moldeamiento de la conducta de los estudiantes con fines de cumplimiento de producción mediante la utilización de indicadores técnicos.

Tal y como se plantea en el conductismo, es esencial que se tenga una rigurosidad en la observación y la sistematización del comportamiento del estudiante, el docente "programa los contenidos, los objetivos de la enseñanza, con el fin de consolidar los hábitos y habilidades adquiridas y utiliza los objetivos de forma precisa y describe la conducta observable que exhibirá el estudiante como demostración de haber obtenido el aprendizaje" (Flórez, 1999, p. 39).

El aprendizaje se da por asociación y el individuo aprende una serie de saberes técnicos tales como "conocimientos técnicos, códigos, destrezas y competencias observables. Se trata de una transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental que utiliza la tecnología educativa y el desarrollo de la formación se da a partir de la acumulación de aprendizaje para lograr un cambio en la conducta del individuo" (Flórez, 1999, p. 39).

La utilización de las pruebas objetivas son parte de la evaluación del proceso de enseñanza- aprendizaje.

3.2.2.El aprendizaje en el modelo conductista

El sujeto se define como un objeto de conocimiento que, desde la psicología, se percibe a partir de la observación de su conducta, es decir, existe solo aquello que implique ser medido y cuantificado, los demás eventos psicológicos no existen para esta corriente de conocimiento.

En este sentido, la psicología educativa centra su investigación en aspectos como la observación de la conducta, la importancia de la medición de la verificación en el progreso o cambio conductual y la influencia de la fisiología en el aprendizaje.

Es así como el elemento común en la psicología conductista es el aprendizaje por condicionamiento, que se define como el proceso por medio del cual se efectúa un cambio en la conducta a través de la experiencia o la asociación de eventos o estímulos.

En la tabla se describen diferentes tipos de condicionamiento, por ejemplo, Pavlov y Watson proponen el condicionamiento clásico, Pavlov pone mayor énfasis en el trabajo con animales y Watson en el trabajo con humanos. El condicionamiento clásico es definido por Pavlov y Watson desde el aprendizaje respondiente: innato, reflejo, producido por los estímulos precedentes. (Gray, 2008:93).Para Pavlov el aprendizaje es el proceso por medio del cual se aparea un estímulo natural con su respuesta y luego se asocia a un segundo estímulo para generar una respuesta que no se da naturalmente. La finalidad del aprendizaje es la de modificar la conducta de animales o humanos y la manera como se aprende es a partir de la asociación de un estímulo y una respuesta para desarrollar una habilidad o destreza.

Para Watson, citado por Gray (2008) el aprendizaje se da en la relación entre el estímulo y la respuesta a través de las emociones dependiendo de las experiencias que cada individuo vive. De igual forma que para Pavlov, la finalidad del aprendizaje es la modificación de la conducta y se describe a manera de ejemplo en la asociación del golpe de un martillo sobre la tabla de metal (EI) y la presencia de una rata blanca (EC) que previamente era un estímulo neutro, lo que acabó por provocar una respuesta emocional de miedo (RC) ante la sola presencia de la rata, demostrando así que el miedo podía ser aprendido por condicionamiento clásico. (Gray, 2008:97)

El autor del condicionamiento instrumental es Thorndike en el que se precisa al aprendizaje como respuesta para obtener recompensa y se describe como un aprendizaje por ensayo y error, es decir, que este sucede cuando las acciones o conductas de un individuo pueden ser modificadas por sus consecuencias. (Ormord, 2014:100). La finalidad del aprendizaje es el cambio de conducta que se observa

cuando hay un refuerzo negativo o positivo.Los conceptos básicos que define este autor son: la ley del efecto, del ejercicio y de la disposición, aprendizaje por recompensa, castigo, escape y evitación.

El condicionamiento operante es descrito por Skinner en el concepto de aprendizaje operante: es decir, que el aprendizaje se da en la medida que el individuo asocia la respuesta a una consecuencia. La finalidad del aprendizaje es la de suprimir conductas no deseadas y modificar la conducta. El supuesto es que la conducta es aprendida en la medida que es tiene un refuerzo positivo y con menor probabilidad cuandp recibe un refuerzo negativo. Desde esta mirada se plantean los programas de refuerzo que son una forma de disponer los refuerzos para seguir una respuesta, estos pueden ser continuos e intermitentes.

Un ejemplo de este tipo de aprendizaje en el aula de clase puede observarse cuando un docente brinda un refuerzo positivo (sticker, pegatina, reconocimiento público, etc.) a sus estudiantes cuando han logrado mayor participación e interés frente al conocimiento para estimular esa conducta. El estudiante asociará esa conducta con una consecuencia positiva desde el condicionamiento operante.

3.2.3.El modelo pedagógico constructivista

El contexto de los sesenta plantea un cambio general de paradigma en las ciencias humanas, en especial en la psicología genética cuyo autor Jean Piaget trasciende la posición conductista de la caja negra, en la que se planteaba que toda modificación de conducta de un organismo era siempre observable a una interpretación, da un paso adelante para hablar de un individuo que aprende y que está conformado por un mundo interior que no necesariamente es observable. (Estructuralismo genético)

Desde el punto de vista epistemológico la mente de las personas elabora nuevos significados y nuevas estructuras a partir de la base de enseñanzas anteriores (Valero, 2017). Existen técnicas de recolección y análisis de la información que se relacionan con una mirada cualitativa del conocimiento en la medida que se construye en la interacción social.

La meta está en que el maestro crea un ambiente estimulante de experiencias que faciliten en el niño su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior. Acompaña a los estudiantes en la identificación de problemas que se transforman en retos cada vez más complejos mediante procesos a partir de los cuales se producen futuras modificaciones en las estructuras cognoscitivas y crea ambientes y experiencias en los cuales el estudiante desarrolla nuevas estructuras de conocimiento.

En consecuencia, el contenido de dichas experiencias es secundario, lo importante no es que el niño aprenda a leer o escribir, siempre que esto contribuya al afianzamiento y desarrollo de su capacidad de pensar, de reflexionar. Dewey, Piaget y Kohlberg son inspiradores de este modelo.

El desarrollo se define como un elemento progresivo y secuencial de estructuras mentales jerárquicamente diferenciadas. El método implica la creación de ambientes y experiencias de afianzamiento según cada etapa del desarrollo.

En cuanto a la evaluación, su propósito es identificar la modificación de estructuras de pensamiento y corresponde con el enfoque cualitativo o iluminativo. Este surge como un enfoque alternativo en el que adquiere importancia la reflexión sobre la práctica en un contexto determinado, generando así un nuevo concepto de formación e investigación.

Flórez (1999) plantea que existen cuatro corrientes en el modelo pedagógico constructivista, la primera propone el acceso al nivel superior de desarrollo intelectual del estudiante mediante la creación de ambiente y experiencias según cada etapa (Jean Piaget) , la segunda habla de un enfoque cognitivo que se ocupa del contenido de la enseñanza y del aprendizaje y que privilegia los conceptos y estructuras básicas de las ciencias. Los autores que se relacionan con esta corriente son Bruner y Ausubel.

Una tercera corriente orienta la enseñanza y el currículo hacia la formación de ciertas habilidades cognitivas que se consideran más importantes que el contenido científico o no, donde se desarrollan. Por ejemplo, Hilda Taba (1967) propone que la enseñanza debe dirigirse a propiciar en los alumnos el pensamiento inductivo, De

Bono (1970) hacia el pensamiento lateral y creativo y Eisner (1998) hacia las habilidades del pensamiento artístico y su hermenéutica.

La cuarta corriente es la denominada pedagogía social constructivista que basa los éxitos de la enseñanza en la interacción y de la comunicación de los alumnos y en el debate y la crítica argumentativa del grupo para lograr resultados cognitivos y éticos colectivos y soluciones a los problemas reales comunitarios mediante la interacción teórico-práctica.

3.2.4.El aprendizaje en el modelos constructivista desde la psicología genética, la teoría cognoscitiva y el constructivismo social.

A partir de los planteamientos de Piaget, el desarrollo de la inteligencia es una adaptación del individuo al medio. “La adaptación es un equilibrio que se desarrolla a través de la asimilación de elementos del ambiente y de la acomodación de sus elementos por la modificación de los esquemas y estructuras mentales existentes, como resultado de nuevas experiencias” (Araujo y Chadwick, 1988:67). El aprendizaje es, en definitiva, un proceso continuo de equilibración (adaptación, asimilación y acomodación) que se produce entre el sujeto cognoscente y el objeto por conocer.

La finalidad del aprendizaje es la formación de los individuos que sean capaces de resolver nuevos retos y crear cosas nuevas y originales.

Jean Piaget considera que las estructuras del pensamiento se construyen por interacción entre las actividades del sujeto y las reacciones del objeto. La construcción de conocimiento se da a través de la suma de las acciones que el sujeto realiza con los objetos, en la lógica de la asimilación y la acomodación, y en el contexto del desarrollo evolutivo en el que se elaboran estructuras nuevas y más complejas.

Desde su teoría de constructivismo genético, Piaget explica el desarrollo de los conocimientos en el niño como un proceso de una evolución de los mecanismos intelectuales. Esto ocurre en una serie de etapas o estadios, que se definen por el orden constante de sucesión y por la jerarquía de las estructuras intelectuales que

responden a un modo integrativo de evolución. Cada estadio se caracteriza por la aparición de estructuras que se construyen en forma progresiva y sucesiva, de modo tal que una estructura de carácter inferior se integre a una de carácter superior, y constituya así el fundamento de nuevos caracteres cognoscitivos que son modificados por el desarrollo, en función de una mayor organización (Castillo y Polanco, 2005).

Un docente representante del constructivismo, inicia una temática particular a partir de la identificación del nivel de conocimientos y habilidades para el procesamiento de la nueva información de los estudiantes; además, favorece un ambiente de aprendizaje y realiza actividades evaluativas que permitan el cambio de perspectiva al articular los conocimientos previos y la nueva información.

Igualmente, un docente que desarrolle su actividad pedagógica desde una perspectiva constructivista reconoce el nivel de desarrollo en cuanto a los procesos mentales y habilidades del pensamiento de sus estudiantes, crea conflictos a nivel cognoscitivo que le permitan reconstruir y consolidar el conocimiento de los estudiantes y permite establecer acciones para superar las posibles dificultades que se hayan presentado, y fortalecer así aquellas habilidades y destrezas propias de cada individuo.

En síntesis, todo aprendizaje supone una construcción de conocimiento a través del desarrollo de sus habilidades mentales. En ese sentido,el estudiante construye un nuevo conocimiento y adquiere una nueva competencia que le permite aplicar lo ya conocido a una nueva situación.

Teoría cognoscitiva de Ausubel

Desde la corriente cognoscitiva de Ausubel (1976) se plantea un estudio de los procesos internos que conducen al aprendizaje que incluyen el análisis del ingreso de la información, su transformación y su manifestación. Para este autor, el aprendizaje es un proceso en el cual cambian las estructuras cognoscitivas en torno a organización de esquemas, conocimientos y experiencias que posee un individuo a partir de su interacción con los factores del medio ambiente.

Desde los planteamientos del aprendizaje significativo, el individuo es capaz de relacionarse con su entorno y construirse y reconstruirse permanentemente desde sus procesos internos, sin que dependa exclusivamente de factores externos. Aprender implica la atribución de significado y la construcción de una representación mental del conocimiento; lo que se aprende no es una copia de lo que se observa alrededor o de la información tal y como se presenta, sino el resultado del razonamiento del individuo. Aprender de manera significativa permite al estudiante relacionarse con la realidad, mejorar su capacidad para resolver problemas, enfrentar situaciones diferentes de la mejor manera posible, renovarse y renovar a diario sus conocimientos y, en especial, encontrar un sentido a lo que aprende y hace. Estos procesos dependen, en buena parte, de la estructura cognitiva de la persona (Argüelles y Nagles, 2006).

Para los pedagogos cognitivos, según lo planteado por Flórez (1999), tiene una gran importancia el hecho que los estudiantes “aprendan a pensar”, se autoenriquezcan en su interioridad con estructuras, esquemas y operaciones mentales internas que les permitan pensar, resolver y decidir con éxito situaciones cadémicas y vivenciales. Para que los aprendizajes sean significativos es primordial exigirle a los estudiantes reflexión, comprensión y construcción de sentido.

.La estructura cognitiva de un individuo tiene una serie de antecedentes y conocimientos previos, un léxico y un marco de referencia personal que lo lleva a organizar la información nueva de cierta manera y con una estructura jerárquica de esquemas que son una serie de abstracciones y generalizaciones a partir de los objetos, los fenómenos, los conceptos y las interrelaciones que entre estos se dan. Los elementos fundamentales presentes en el concepto de aprendizaje significativo, según Arguelles y Nagles (2006) son:

1. En el estudiante existe una actitud o disposición favorable hacia la búsqueda de significado.
2. La relación entre la información nueva con la ya existente, en la estructura cognitiva del individuo, es sustantiva, no literal. La creación o modificación de los esquemas de conocimiento, se da mediante la relación sustancial entre la información nueva y el conocimiento previo.

3. La posibilidad de promover el aprendizaje significativo mediante la utilización de estrategias adecuadas.
4. El vínculo entre experiencias y vivencias con las que se aprende, para favorecer el proceso de aprendizaje de nuevos conocimientos.
5. La utilización de aplicaciones o de los nuevos conocimientos en las actividades cotidianas o en contextos diferentes al que se aprendieron inicialmente (transferencia).

Es necesario desarrollar un amplio conocimiento metacognitivo, es decir, se refiere al conocimiento, a la concientización, al control y la naturaleza de los procesos de aprendizaje para integrar y organizar los nuevos conocimientos. Es significativo que la nueva información se incorpore a la estructura mental y pase a formar parte de la memoria comprensiva.

Constructivismo social

Según Schunk (1997), el principal representante del constructivismo social es Vygotsky. Sus aportes a la psicología están relacionados con su insistencia en el notable influjo de las actividades con significado social en la conciencia. Los procesos educativos no se dan por fuera de un contexto y los humanos, como seres sociales, continuamente están interactuando y aprendiendo por el contacto con los otros.

Para Vygotsky, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual. La transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales es posible cuando desde la interacción – plano interpsicologico- se llega a la internalización- plano intrapsicologico. A este complejo proceso de pasar de lo interpersonal a lo intrapersonal se le denomina internalización.

Vygotsky distingue dos clases de instrumentos mediadores, en función del tipo de actividad que posibilitan: La herramienta y los signos. Una herramienta modifica al entorno materialmente, mientras que el signo es un constituyente de la cultura y actúa como mediador en nuestras acciones.

De acuerdo con Schunk (1997), Vygotsky propone que el entorno social influye en la cognición por medio de sus “herramientas”, es decir, sus objetos culturales, como autos, máquinas y su lenguaje, al igual que sus instituciones sociales, por ejemplo: iglesias y escuelas. El cambio cognoscitivo es el resultado de utilizar las herramientas culturales en las interacciones sociales y de internalizarlas y transformarlas mentalmente. La mediación es el mecanismo clave en el desarrollo y el aprendizaje. Se considera la zona proximal de desarrollo (ZDP) como un concepto imperante de Vygotsky (1978) y se define como: la distancia entre el nivel real de desarrollo - determinado por la solución independiente de problemas - y el nivel de desarrollo posible, precisado mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o colaboración de otros compañeros.

En la zona proximal de desarrollo, maestro y alumno trabajan juntos en las tareas que el estudiante no podría realizar solo, dada la dificultad del nivel. Cuando se comparten herramientas culturales ocurre un cambio cognoscitivo en la ZDP, mientras que cuando el aprendiz internaliza esta interacción, mediada culturalmente, se produce en él un cambio cognoscitivo (Bruning, 2004).

Dentro de las aplicaciones de esta teoría se encuentra la enseñanza recíproca, que consiste en el diálogo del maestro y un pequeño grupo de alumnos. Al principio el maestro modela las actividades; después él y sus estudiantes se turnan el puesto del profesor. Así, estos aprenden a formular preguntas en clase de comprensión de lectura, la secuencia educativa podría consistir en el modelamiento del maestro de una estrategia para plantear preguntas que incluyan verificar el nivel personal de comprensión. Desde el punto de vista de las doctrinas de Vygotsky, la enseñanza recíproca insiste en los intercambios sociales y el andamiaje, mientras los estudiantes adquieren las habilidades.

También está la colaboración entre compañeros que refleja la idea de la actividad colectiva. Cuando los compañeros trabajan juntos es posible utilizar en forma pedagógica las interacciones sociales compartidas. La investigación muestra que los grupos cooperativos son más eficaces cuando cada estudiante tiene asignadas sus responsabilidades y todos deben hacerse competentes antes de que cualquiera quiera avanzar (Schunk, 1997).

Los aportes y aplicaciones a la educación en el campo de la autorregulación ha sido influido por la teoría de Vygotsky. Una aplicación fundamental atañe al concepto de andamiaje educativo, que se refiere al proceso de controlar los elementos de la tarea que están lejos de las capacidades del estudiante, de manera que pueda concentrarse en dominar los que puede captar con rapidez. Se trata de una analogía con los andamios empleados en la construcción, pues, al igual que estos tienen cinco funciones esenciales: brindar apoyo, servir como herramienta, ampliar al alcance del sujeto que de otro modo sería imposible, y usarse selectivamente cuando sea necesario.

En las situaciones de aprendizaje, al principio el maestro o tutor hace la mayor parte del trabajo, pero después comparte la responsabilidad con el alumno. Conforme el estudiante se vuelve más diestro, el profesor va retirando el andamiaje para que se desenvuelva de manera independiente. La clave es asegurarse que el andamiaje mantiene al discípulo en la ZDP, que se modifica en tanto que este desarrolla sus capacidades. Se incita al estudiante a que aprenda dentro de los límites de la ZDP.

Otra aplicación es la guía social a través de los grupos de aprendizaje (Radzissewska y Rogoff, 1991) en los cuales los grupos de aprendizaje trabajan de forma estrecha con expertos en actividades comunes relacionadas con el trabajo. Los grupos de aprendizaje se ajustan bien al concepto de ZDP porque se dan en instituciones culturales, como escuelas y organismos y, por consiguiente, ayudan a transformar el desarrollo cognoscitivo de los aprendices.

La teoría de Vygotsky aporta elementos importantes al desarrollo de la autonomía del aprendizaje, en la medida en que permite, a través de la movilidad en la ZDP, iniciar con procesos en los que el docente tiene mayor protagonismo y responsabilidad que paulatinamente se van desplazando hacia el estudiante. Esto se relaciona con lo explicado anteriormente por la analogía de los andamios que se van retirando a medida que el aprendiz es más experto, lo que favorece el desarrollo de la autonomía para aprender.

3.2.5.El modelo pedagógico crítico

Desde el punto de vista ontológico el modelo pedagógico crítico propone a los hombres, ser conscientes de sí mismos y del mundo en que *viven en una relación dialéctica entre los condicionamientos y su libertad* .Freire (2006)- desde el punto de vista epistemológico refiere que la realidad social, objetiva, es producto de la acción del hombre (Freire, 2006).La meta es el desarrollo pleno del individuo para la producción social (material y cultural) (Flórez, 1999).

El modelo socio-crítico se caracteriza por unas estrategias pedagógicas encaminadas a valorar el aprendizaje grupal, el aula es considerada como un espacio de interacción de significados a través de la reflexión, el debate y la negociación, el docente invita permanentemente a la reflexión y a la participación de sus estudiantes para la búsqueda de soluciones a problemas de interés colectivo. En cuanto a la decisión por los contenidos, se permite la validación crítica de los contenidos y conocimientos de la ciencia presentados en textos y otras fuentes de conocimiento; entre tanto, el conocimiento es fruto de una construcción colectiva mediante la discusión y la crítica. Los contenidos y conocimientos no necesariamente son producto del aprendizaje al final del proceso.

En consecuencia, la autoridad no procede del profesor, sino de la coherencia entre lo que se dice, se piensa y se hace en relación con los problemas de su realidad y su entorno, las opiniones de cada uno de los estudiantes son tan valiosas como las del mismo profesor, en el aula de clase la autoridad está depositada en el grupo, en sus acuerdos y en sus construcciones colectivas como cuerpo.

Finalmente, el modelo socio-crítico simpatiza por una evaluación cualitativa e interpretativa, buscando tener en cuenta las opiniones, valores, costumbres y aptitudes de los participantes del proceso evaluativo, que buscan contraponer la masificación. Sus productos buscan superar lo numérico y lo estadístico, ubicándose en un plano descriptivo contextual y significativo para los diferentes actores del proceso educativo (quién evalúa y quién es evaluado). Se promueven, entonces, modelos dentro de los cuales se muestran como representativos los

modelos de la evaluación iluminativa, la evaluación artística y la evaluación formativa y crítica.

La evaluación formativa se realiza teniendo en cuenta momentos del proceso y particularidades del objeto o sujeto evaluado, esta advierte sobre dificultades que se detecten y permite la búsqueda de estrategias que posibiliten una retroalimentación permanente. Su propósito es la toma de decisiones sobre las alternativas de acción y dirección que se presentan conforme se avanza en los procesos educativos.

De igual manera, y siguiendo con la autora anterior, las pedagogías críticas se pueden ubicar en el modelo socio-crítico ya que este reconoce la importancia de las relaciones horizontales maestro-estudiante, privilegia las condiciones de equidad de los sujetos que intervienen en el proceso y asume el conocimiento como una construcción cuya finalidad es la concreción del conocimiento en niveles de concienciación de los sujetos y las acciones que se desencadenan en búsqueda de la transformación de la realidad en contextos particulares

3.2.6.El concepto de aprendizaje desde Paulo Freire

La pedagogía de Freire hace fuertes críticas a la pedagogía tradicionalista positivista. Reivindica el saber dialógico-intersubjetivo que tienen los individuos y su disposición a transformar su entorno.

La escuela es un instrumento más de transmisión ideológica a favor del poder, este enfoque sostiene que los sujetos involucrados en el proceso educativo no solo gozan de la posibilidad de resistir, sino también de intervenir para modificar la realidad social.

Con respecto a las relaciones que se establecen en el aula, se considera que el educador tiene como misión ser un facilitador del diálogo, que el aprendizaje debe darse en un plano horizontal por medio de la interacción comunicativa entre maestro y alumno, y que la escuela no es únicamente una reproductora del orden y la cultura dominante, sino que también puede convertirse en un lugar alternativo de creación cultural.

Su pedagogía representa una esperanza de vida para los seres humanos, una pedagogía que ayuda a superar los condicionamientos sociales en que se han visto envueltas las comunidades educativas, disminuidas con acciones sociales que han venido deformando la entidad humana a través de un clima deshumanizante que provoca graves consecuencias en la naturaleza.

Las experiencias educativas realizadas por Freire las denominó “concientización popular” porque no se trataba de educar en el sentido tradicional, sino de concientizar, de ahí el papel de la educación como uno de los elementos que contribuye a definir el camino hacia el desarrollo de la humanidad.

Su filosofía educativa se puede condensar en la generación de una conciencia crítica en los seres humanos como base para hacerlos optimistas; en elevarlos a ser conscientes de que es posible transformar la realidad, de que es posible vencer el fatalismo que promueven las opciones conservadoras.

De igual manera, las pedagogías críticas se pueden ubicar en el modelo sociocrítico ya que este reconoce la importancia de las relaciones horizontales maestro-estudiante, privilegia las condiciones de equidad de los sujetos que intervienen en el proceso y asume el conocimiento como una construcción cuya finalidad es la concreción del conocimiento en niveles de concienciación de los sujetos y las acciones que se desencadenan en búsqueda de la transformación de la realidad en contextos particulares (Ortega, López, & Tamayo, 2013).

Quedaría incompleta la caracterización del modelo pedagógico sociocrítico sin recordar los siguientes principios aportados por Freire a la pedagogía crítica:

a) Una educación dialogal o conversacional y menos curricular basada en contenidos culturales preseleccionados.

b) Una actividad educativa centrada en la praxis. (La praxis es la reflexión y la acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo, pero entendida esta praxis como una unidad dialéctica formada por la teoría y la práctica).

c) Concienciación del oprimido a través de la educación.

d) El maestro debe ser un buen aprendiz, y estar abierto a las realidades de sus educandos.

e) No hay docencia sin discencia, ya que el que enseña aprende a enseñar y quien aprende enseña al aprender. Este pensamiento de Paulo Freire nos hace reflexionar sobre la idea de que nunca dejamos de aprender, que constantemente aprendemos algo nuevo en todo momento. Tanto como maestros, y como aprendices.

f) El conocimiento es inacabado, por tal razón los educadores son eternos aprendices y siempre será aquel hombre que siempre estará en busca de nuevos conocimientos.

g) El ser pedagogo exige una buena preparación y calificación del profesor, para estar seguro de su profesión.

h) Convertirse en un profesor crítico, y para ello es necesario ser un agente de cambio en su medio.

i) Concebir la disciplina como el resultado de la armonía o equilibrio entre autoridad y libertad.

Orozco (2011:56) expone algunas ideas de Freire tales como que existe una relación entre educación y política, ya que para él la educación es un acto que, en primer lugar, debe conducir a la acción crítica y transformadora de la sociedad; y que, en segundo lugar, debe romper, así mismo, aquella concepción que la considera como un instrumento perteneciente a las clases sociales privilegiadas y mediante el cual estas se ayudan en el mantenimiento de sus intereses.

3.3.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 de la evaluación y el abordaje de sus problemáticas, haciendo una profundización de su aspecto filosófico e histórico para dar razón a la manera de cómo se construye en el saber y de los factores implicados en su constitución.

En la metodologia científica, Páramo (2006) describe que las posturas epistemológicas alternativas asumen lo ontológico, lo epistemológico y lo instrumental de formas diversas. Para efectos de relacionar elementos filosóficos a las posturas epistemológicas de la evaluación del aprendizaje se traen a colación estos tres elementos.

Tabla 9. Elementos filosóficos de las posturas epistemólogicas de la evaluación del aprendizaje

Posturas	Ontológica	Epistemológica	Instrumental	Finalidades	Autores
La evaluación como tecnología	Realista: la realidad existe "fuera del individuo" está dirigido por leyes y mecanismos naturales. Guba y Lincoln C. (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 Scriven Bloom Stufflebeam
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 Eisner Stake House
La evaluación como práctica socio-política	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	[7]Álvarez Mendez Santos Guerra Moreno Olivos Díaz Barriga

[7] Aunque estos autores se ubican en la postura epistemológica de la evaluación como práctica sociopolítica, ellos recuperan elementos de la perspectiva de la práctica cultural.

Adaptado de Moreno (2014). Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el curriculum. Revista Perspectiva Educacional. Formación de profesores, Vol 53 (1):3-18 Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaiso.

Según Moreno (2016), la postura epistemológica de la evaluación como tecnología se utiliza para la toma de decisiones en términos de clasificación, selección y certificación, basados precisamente 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.

En 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 requiere de técnicas de recolección y análisis de la información que se relacionan con una verdad objetivable a través del uso de la estadística. Esta es una tendencia del concepto de evaluación como medición cuyo interés es la búsqueda de resultados. Los autores representativos son Tyler, Scriven, Bloom y Stufflebeam.

3.3.1.Modelos de evaluación cuantitativa

Carrión (2001:52) plantea en su libro, sobre valores y principios para evaluar la educación, que "cuando se percibe determinado modelo de evaluación, se representan también las concepciones acerca del objeto y de los sujetos de la evaluación, es por esto que se presentan cada uno de los modelos y respectivamente se describen las prácticas evaluativas que subyacen a estos".

- La evaluación como congruencia entre desempeños y objetivos, de Tyler.

La conceptualización de la evaluación como congruencia entre desempeños y objetivos, de Tyler, hace referencia a la generación de la medida según Guba y Lincoln (1989). Según Mateo (2000), su mayor contribución fue insistir en que el currículo necesitaba organizarse en torno a objetivos. Estos constituían la base de la planificación, ya que guiaban a los profesores y servían como criterios para seleccionar materiales, concretar los contenidos, desarrollar procedimientos instruccionales y preparar los exámenes.

La lógica de Tyler orientó la evaluación hacia una nueva conceptualización de corte más dinámico, como un mecanismo que debía provocar una mejora continua del currículo y de la instrucción educacional.

La referencia central en la evaluación eran los objetivos preestablecidos, que debían ser cuidadosamente definidos en términos de conducta. El objetivo del proceso evaluativo era determinar el cambio ocurrido en los alumnos, pero su función iba más allá de hacerlo explícito a alumnos, padres y profesores: servía también para informar sobre la eficacia del programa educativo y para el perfeccionamiento continúo del docente.

En 1950, Ralph Tyler sintetizó lo que se ha venido a conocer como el enfoque evaluativo de la congruencia o evaluación basada en objetivos. Este autor afirma que"la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos se están logrando realmente por medio del programa del curriculum e instrucción". Tyler (1950) citado por Escobar (2004:3).En este modelo, la evaluación es considerada una acción o conjunto de acciones encaminadas a determinar el nivel y la condición en que se alcanzan los objetivos planteados para un programa educativo.

Se busca establecer qué grado de congruencia existe entre los objetivos propuestos y los resultados obtenidos, para lo cual se requiere de una alta precisión en la planeación de los objetivos y de la definición de criterios claros y medibles que permitan saber si tales objetivos se cumplen o no.

Las prácticas evaluativas están fundamentadas en el uso de exámenes, como parte de un mecanismo de estandarización curricular que facilita medir la eficiencia de los sistemas y a su vez legitimar las formas de control externo. De tal forma que se

establece una relación de jerarquías, entre el Estado, las instituciones educativas, el directivo docente, el docente y el estudiante.

De esta manera, la crítica al modelo tyleriano radica en que éste se realiza bajo una mirada cuantitativa y positivista, en el que solo se evalúa lo observable y cuantificable, lo cual no permite conocer el desarrollo integral del ser humano, dado que se centra en la medición de conocimientos y desconoce el contexto del acto evaluativo y de sus participantes, descuidando de esta forma otras dimensiones inherentes a cada individuo; es decir, los cambios en el comportamiento no pueden medirse de forma suficiente y precisa como para permitir juicios de valor veraces.

Esta evaluación hace parte de la planificación y el diseño del profesor frente a su programa educativo, y logra determinar el proceso de aprendizaje del estudiante y las fortalezas y debilidades de un currículo, de un programa o de una actividad.

- La evaluación como juicio profesional, de Michael Scriven.

Scriven (1991), citado por García (2011) en su libro *Evaluation Thesaurus*, plantea que los trabajos por él en el campo de la evaluación son el resultado de la necesidad del gobierno estadounidense, en la década de los 60, de financiar programas de educación continua y de mantener sobre ellos un seguimiento evaluativo de su proceso. Según Fernández (2007: 5), Scriven fue uno de los primeros teóricos de la evaluación moderna. Su modelo buscaba conocer procesos y efectos (imprevistos e innovaciones) a través de quienes suministran la información enriqueciendo tal interpretación a partir de la combinación de instrumentos y metodologías con el propósito de aportar en la organización e implementación de los programas educativos.

La evaluación, como juicio profesional, tiene en cuenta la evaluación sumativa y formativa de Scriven. Para el autor (1967:12), en su libro *The Methodology of Evaluation*, la evaluación adopta dos funciones distintas, la formativa que es la que pone al servicio de un programa en desarrollo, su mejoramiento, mientras que la sumativa es la que se orienta para comprobar la eficacia del programa una vez aplicado.

Según Mateo (2000), Scriven criticó la importancia dada a la evaluación respecto a la consecución de unos objetivos previamente establecidos, porque, señalo, los objetivos son necesarios para lograr entender los resultados. Resulta clarificadora la distinción establecida por Scriven entre la evaluación intrínseca y la extrínseca como dos formas distintas de valorar un elemento de la enseñanza.

En una evaluación intrínseca se valora el elemento por sí mismo, mientras que en la evaluación extrínseca se evalúan los efectos que produce el elemento. Este elemento permitió la concepción de una evaluación como un proceso de valoración del proceso educativo por parte de una persona calificada o experta que desarrolla estándares o normas contra los cuales sea posible comparar los procesos reales de la institución.

En este modelo prevalece un discurso evaluativo, orientado al desarrollo de programas, aunque más adelante se incorporan los conceptos de evaluación formativa y sumativa a la evaluación del aprendizaje. Guba y Lincoln (1989) citado por Mateo (2000:50) concibieron la "tercera generación evaluativa" como un periodo de proliferación de modelos que trataban de sistematizar la acción evaluadora y que resultan de un gran valor heurístico y orientador.

Una de las principales contribuciones de este modelo a la evaluación de estudiantes es la conceptualización de "evaluación sin metas" de Shawn (2003:32), pues para Scriven las metas que se proponen los gestores de los programas son distintas a las metas de los evaluadores y, por tanto, los criterios que se deben utilizar para juzgar no deben proceder de las valoraciones de las necesidades de los agentes externos sino de los protagonistas. Además, dentro del modelo emerge la posibilidad de realizar una metaevaluación del proceso evaluativo, lo cual es novedoso dentro de los modelos que se había planteado hasta el momento.

Una de las desventajas del modelo evaluativo que propone Michael Scriven se encuentra en la orientación técnica de sus finalidades, pues aun cuando incluye la voz de los participantes, su contexto político y el interés por la satisfacción de las necesidades, mantiene una tendencia hacia la construcción de criterios de evaluación que puedan ser objetivables, observables y medibles, en aras de conseguir una mayor rentabilidad y eficacia de los procesos.

- La evaluación orientada hacia la toma de decisiones con su modelo de Contexto, Insumo, Proceso, producto (CIIP), de Stuffebleam.

Durante los años setenta y ochenta se da el auge de la tecnología educativa en los cuales los sujetos y la evaluación responden a la obsesión de la sociedad por la cantidad y la medición y a facilitar la toma de decisiones con el fin de obtener información que le permitiera al gobierno juzgar las inversiones en los programas educativos en términos de costo-beneficio y poder evaluar la calidad del servicio educativo.

Al haber definido operacionalmente la conducta, se puede evaluar lo obtenido en determinado desempeño (el logro, el estándar y el objetivo establecido). Aquí la tecnología educativa se comprende como el acercamiento científico basado en la teoría de sistemas que proporciona al educador herramientas de planificación y desarrollo. Stufflebeam, según la teoría de sistemas, fija el propósito expreso de recoger información útil para la toma de decisiones. Esto lo hace el sujeto evaluador, desde una posición jerárquica, para ejercitar el poder sobre el sujeto-objeto evaluado.

El máximo exponente de la evaluación orientada hacia la toma de decisiones con el modelo de Contexto, Insumo, Proceso, producto (CIIP), fue Stufflebleam (1973) citado por Mateo (2000: 40).Este definió la evaluación como “el proceso de delimitar, obtener y proveer de información útil para juzgar entre alternativas de decisión”. El modelo se llamó CIPP, (siglas de los cuatro momentos de actuación de la evaluación que definen este modelo. Contexto, input, proceso y producto).

Stufflebeam identificó algunos criterios específicos que deben tomarse en consideración al realizar cualquier tipo de evaluación, pero sobre todo, una evaluación desde el modelo CIPP; estos son:

1. El propósito de la evaluación: influir en la calidad del programa y mejorarlo.
2. La audiencia a la que se dirigen los resultados: son grupos muy específicos que requieren de resultados presentados de tal manera que se facilite su entendimiento y utilización.

3. La situación donde ocurre la evaluación: el mundo real en el que no es posible controlar todo, aquí se presentan circunstancias inimaginables que interfieren y, en ocasiones, dificultan el establecimiento de relaciones causa – efecto.

4. Los resultados de la evaluación: deben prestar alguna utilidad en el contexto del programa.

5. La naturaleza misma de la evaluación: debe ser factible y práctica; además debe adaptarse a los límites de tiempo y recursos del programa.

6. Los criterios usados para juzgar el propio valor de la evaluación: en el sentido de que se trabajó con información técnica y válida que se orienta a servir a los seres humanos.

El motivo principal para el desarrollo de la evaluación orientada a la decisión fue un deseo por maximizar la utilización de los resultados de la evaluación. La crítica a este modelo tiene que ver con que Stufflebeam desarrolló un marco conceptual para ayudar a los organizadores y administradores únicamente posibilitando una toma de decisiones vertical que privilegia el poder y no la democracia.

Stufflebeam planteó cuatro tipos de evaluación y sus correspondientes decisiones:

1) La evaluación del contexto para servir a decisiones de planificación.

2) La evaluación de entrada, al servicio de las decisiones de estructura que nos indican los recursos disponibles, las estrategias alternativas al programa y los planes con mayor potencial.

3) La evaluación de proceso, al servicio de las decisiones de implementación.

4) La evaluación del producto, al servicio de las decisiones de reciclaje, que nos informará sobre los resultados obtenidos, cómo han sido reducidas las necesidades y qué se debe hacer con el programa después del curso.

La evaluación desde este modelo ofrece ventajas en el sentido que favorece el conocimiento de la realidad y la búsqueda de la información clara, oportuna, exacta, válida y lo suficientemente amplia que contribuya a la toma de decisiones, es un proceso la evaluación, su contexto y los elementos externos que influyen y los resultados. Su proyección frente al proceso, su intención de servir de fundamento para la toma de decisiones de perfeccionamiento y la elección, como criterios de valor, de la respuesta a las necesidades y a la mejora de la calidad.

El modelo presenta desventaja en el sentido en que los evaluadores delegan la responsabilidad sobre aquellos que van a utilizar la información, es decir, solo las instancias de poder toman decisiones, la definición de los referentes normativos y la formulación de juicios de valor. Lo que restringe la participación de otros actores.

El enfoque o postura epistemológica de la evaluación en el constructivismo

Este apartado define el concepto de enfoque o postura epistemológica para luego describir los modelos de evaluación cualitativa.

Según Moreno (2016), la evaluación como práctica cultural plantea que la evaluación pertenece al campo de lo práctico, es decir, en el ámbito de la interacción humana y 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, Eso significa que la aproximación al conocimiento ha de ser dialógica y comunicativa. El papel del trabajador de la cultura, tomando la hermenéutica, se aproxima a la comprensión de la realidad evaluativa como una herramienta de expresión del evaluador y del sujeto evaluado. 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 (1996), la evaluación puede ser y debe convertirse en una plataforma de debate sobre la enseñanza. En ese debate deben intervenir las familias, los alumnos y otros agentes preocupados por la educación.

Los autores representantes de esta postura son Parlett y Hamilton, Eisner,Stake y House.

3.3.2.Modelo de evaluación cualitativa

Para entrar en el ámbito de la evaluación cualitativa es importante caracterizar el paradigma cualitativo. Para Flórez (1999), el paradigma cualitativo permite comprender la vida, la cultura y el acontecer humano sin reducirlo a la simplicidad mecanicista, sin suprimir el sujeto, sin negar la multiplicidad de perspectivas teóricas que caracterizan al ser humano, contextualizado y en interacción con los demás.

La intersubjetividad es un rasgo del ser humano que le permite entenderse y ponerse de acuerdo con los demás acerca del sentido de las palabras y de las acciones que planean y coordinan entre ellos.

El conocimiento en la indagación cualitativa está en la elaboración de un significado a propósito de un caso que no se repite porque no es aislable de su contexto, que parte de la perspicacia y sensibilidad del investigador y de su capacidad para captar las cualidades de las cosas y acontecimientos estudiados, asi nunca termine porque el significado que extrae el indagador cualitativo siempre es inacabado.

- La evaluación iluminativa, de Parlett y Hamilton

Sobre la misma época en que se desarrollan los modelos de evaluación de Stufflebeam y Scriven en Estados Unidos, en Inglaterra se divulga una propuesta alternativa basada en el paradigma cualitativo, la evaluación iluminativa. Dicha propuesta surge en un marco político internacional en el que la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD) decide proyectar la economía de los países asociados al financiamiento de la educación y de las innovaciones en este campo. En este contexto, la evaluación surge como una parte integral de los proyectos en innovación y se conforman centros de investigación para el estudio de la evaluación con el fin de que se brinden elementos para la toma de decisiones en el ámbito educativo.

Para octubre de 1972, cuando las proyecciones económicas de la OECD estaban más latentes, Malcolm Parlett y David Hamilton proponen un modelo de evaluación alternativa, como resultado de los estudios realizados en el Centro para la Investigación en Ciencias de la Educación de la Universidad de Edimburgo (Escocia). Los autores proponen el modelo de evaluación iluminativa sobre la base

de las críticas al paradigma predominante en su época, denominado por ellos paradigma clásico o agrícola botánico (Parlett, 1972), citado por Fonseca (2007), dentro del cual se habían planteado todos los estudios en evaluación conocidos hasta el momento.

La evaluación iluminativa tiene en cuenta el amplio contexto en el que funcionan los programas educativos, así, su principal preocupación es la descripción y la interpretación, más que la valoración y la predicción, Parlett y Hamilton (1972) afirman:" es indiscutible que en el paradigma alternativo antropológico no pueden ser ignorados los efectos históricos, culturales y sociales ".

Su aplicación se articula a partir de cuatro factores: la definición del problema que se ha de estudiar, la metodología, la estructura conceptual subyacente y los valores implícitos.

Las metas de la evaluación iluminativa son las siguientes:

1. Estudiar el programa innovador: cómo opera, cómo influye en las distintas situaciones escolares a las que se aplica, sus ventajas y desventajas y cómo se ven afectadas las tareas intelectuales y las experiencias académicas de los estudiantes.
2. Descubrir y documentar qué significa participar en el esquema, ya sea como profesor o como alumno.
3. Discernir y comentar las características más significativas de la innovación, las concomitantes recurrentes y los procesos críticos.

De esta manera se intenta plantear y clarificar una compleja serie de cuestiones, ayudando al innovador y a otras partes interesadas a identificar aquellos procedimientos y aspectos del programa que pueden conseguir los resultados deseados.

La persona evaluadora ha de comunicar con la audiencia de una manera más natural y efectiva que en la evaluación tradicional; con este tipo de evaluación iluminativa se desea reunir la suficiente información para proveer un entendimiento adecuado que revele la realidad.

Como lo afirman Parlett y Hamilton (1972) la adopción de una evaluación iluminativa requiere algo más que un intercambio de metodologías (con las tradicionales);

implica también nuevas suposiciones, conceptos y terminología para comprender la evaluación iluminativa de dos aspectos: el “sistema de enseñanza” y “el medio de aprendizaje”.

En el sistema de enseñanza, Parlett y Hamilton plantean que la evaluación se define más allá de los aspectos técnicos de la enseñanza debido a que se deben tener en cuenta sus constantes cambios, es decir, que la enseñanza es siempre dinámica.

Cuando se hace referencia al medio de aprendizaje se habla del “ ambiente sociopsicológico y material en el que trabajan conjuntamente estudiantes y profesores”. Representa una red de variables culturales, sociales, institucionales y psicológicas que interactúan de modos muy complicados para producir en el interior de los grupos o de los cursos, un único modelo de circunstancias (por ejemplo, presiones, opiniones, conflictos) que cubre todas las actividades de enseñanza y aprendizaje que se dan allí.

Es importante que la diversidad y la complejidad de los medios del aprendizaje sean contempladas como una base para un estudio serio de los programas educativos. Una innovación puede desencadenar una serie de repercusiones a lo largo de todo el contexto del aprendizaje. Y muy probablemente, pueden surgir consecuencias inesperadas que afecten a la propia innovación, cambiando su forma y moderando su impacto.

El objeto fundamental de la evaluación iluminativa es el análisis de los procesos de negociación que tiene lugar en el aula. Para ello es necesario la familiarización intensiva con los problemas y el carácter de la práctica a evaluar. Los problemas no se definen con anterioridad, por tanto, la evaluación no puede diseñarse con anticipación.

- La evaluación artística de Eisner

Este modelo de evaluación se empieza a desarrollar a partir de la década de los setenta gracias a los aportes de Elliot Eisner y la Universidad de Stanford. Su tesis central consiste en considerar la enseñanza como un arte y al profesor como un artista. Bajo este esquema, el evaluador es una especie de experto en educación

que tiene que interpretar lo que observa, tal y cómo sucede en un medio saturado de significados (Fonseca, 2007).

Con esta propuesta se rompe radicalmente con los modelos convencionales de base empírico-experimental. Es un enfoque que, por analogía, contrasta la crítica artística con la crítica educativa en el aula o de los programas; lo propone como un proceso similar al realizado por los expertos cuando enjuician el valor de una obra de arte, especialmente literaria (Monedero, 1998: 94).

Para Eisner (1977), tal interpretación depende en gran medida de la comprensión del contexto, de los símbolos, de las reglas y tradiciones de los que participa cualquier persona, objeto o fenómeno. La finalidad de la evaluación es la de ayudar a otros a ver, comprender y valorar la cualidad de la práctica educativa y sus consecuencias. El profesor experto juzga con una mirada crítica los procesos educativos, comprendiéndolos y para lograr su conocimiento logra describir, interpretar y valorar el desarrollo de la enseñanza.

Eisner (1977) concibe la evaluación como una actividad normativa. Por consiguiente, el proceso para determinar el valor educativo de los sucesos registrados ha de sustentarse en la utilización de criterios que sean adecuados a su propio carácter, es decir, la evaluación implica valorar situacionalmente o contextualmente en atención a las peculiaridades que singularizan y determinan cada situación educativa concreta.

El proceso como resultado de la evaluación de sus estudiantes hace parte de un acompañamiento personalizado de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y, por otra parte, realizar la descripción en dos sentidos, desde lo fáctico, que consiste en extraer datos de la realidad incluso con metodologías positivistas tales que brinden la posibilidad de explicar la naturaleza de los hechos, y artística, referida a la forma de expresión de los datos utilizando incluso las metáforas de manera que faciliten su más adecuada comprensión. En suma, consiste en describir cómo es el lugar o proceso y, en la medida de lo posible, la experiencia de quienes viven la situación (House, 1997), citado por Díaz (2007).

Para Pérez (1993), citado por Fonseca (2007), el propósito fundamental de este modelo “es reeducar la capacidad de percepción, comprensión y valoración de

aquellos que participan en los programas o experiencias educativas, ofreciéndoles un retrato vivo y profundo de las situaciones y procesos, actuaciones y cualidades emergentes sobre la consideración de los productos y la búsqueda de significados sobre la constatación de la eficacia". La idea es conceptuar la enseñanza más como un proceso artístico que tecnológico. (p. 428)

- La evaluación de evaluación respondiente de Stake

Un tercer modelo es el de la evaluación respondiente de Stake. El autor en un notable giro de sus planteamientos iniciales, de carácter positivista, elaboró en 1975 el modelo de "evaluación respondiente". Es un modelo evaluativo centrado en el sujeto; el evaluador responde a aquello que las diferentes audiencias desean conocer y negocia con el sujeto lo que hay que hacer.

El modelo de Stake es conocido como el modelo de la "figura", por las dos matrices de datos que permiten obtener descripciones y juicios, de acuerdo con el esquema propuesto por el autor para la recopilación de información.

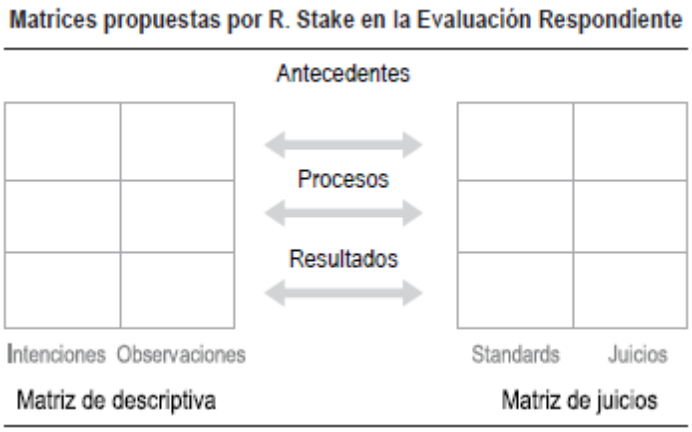
Consiste en articular una concepción de la evaluación que refleje la complejidad y particularidad de los programas educativos, de modo que la evaluación sirva realmente a los problemas e interrogantes que se planteen los profesores.

Siguiendo los planteamientos de House (1997:99), el evaluador necesita seguir tres etapas a fin de realizar este tipo de evaluación alternativa. La primera, los antecedentes, o sea todas las circunstancias que rodearon el desarrollo de un programa educativo. Segundo, las transacciones referidas a las diferentes situaciones y transformaciones verificadas a lo largo del desarrollo del programa educativo y, finalmente, los resultados finales acaecidos tras la aplicación del plan.

En su modelo, considera dos matrices de datos que permiten la descripción y el juicio respectivamente. Cada una de estas matrices contiene dos columnas: para la primera (matriz descriptiva) adjudica las intenciones y observaciones, para la segunda (matriz de juicio) los estándares y los juicios. Estas matrices proporcionan datos referidos a los antecedentes, los procesos y los resultados. Es un proceso técnico y procesual tan cuidadoso de la labor del evaluador que hasta presenta unas

fichas en las que combina gráficos para desarrollar las tareas descriptivas e interpretativas.

Figura 10. Modelo de evaluación respondiente de Stake



Fuente: Tomado de Fonseca, JG (2007). *Modelos cualitativos de evaluación*. Merida, Venezuela: Educere

Lo interesante y valioso de esta propuesta son los principios filosóficos y humanistas que encierra. Principios que abogan por los intereses y necesidades de patrocinadores - la administración - y todos aquellos que están implicados en ella: estudiantes, profesores y padres de familia de acuerdo con el nivel intelectual de los mismos. En este contexto está la premisa central de su propuesta, esto es, la manera de "responder" adecuadamente a las distintas y, a veces opuestas, necesidades de recoger las diferentes visiones de cada sector (Monedero, 1998). Esto implica responder, por un lado, a los patrocinadores y a los sujetos implicados a las necesidades más apremiantes que hayan surgido en los procesos de evaluación del programa. Además, responder con las estrategias y recursos, y sin limitar a los sujetos ni a los grupos participantes.

Según Fonseca (2007), las peculiaridades de la evaluación respondientes son las siguientes:

1. Se orienta a describir las actividades de un programa educativo.
2. Concede más importancia a los problemas que a las teorías.
3. Toma en cuenta las diferentes interpretaciones de aquellos que están implicados en el programa.

4. Debe responder a las necesidades de información y al nivel de conocimiento de quienes se encuentran interesados en el programa.
5. Proporcionan a los interesados la experiencia vicaria del programa y los implica en sus análisis y valoración.

El enfoque o postura epistemológica de la evaluación critica

Este apartado define el concepto de enfoque o postura epistemológica para luego describir los modelos de evaluación cualitativa.

Según Moreno (2016), la evaluación como práctica sociopolítica proporciona criterios de valoración transparentes en la medida en que pueda rebatirse públicamente, que dé las mismas oportunidades y que los alumnos puedan aportar en la medida 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 cuando el sujeto se reconoce activamente, cuando participa con otros grupos o comunidad en compromiso hacia la acción emancipadora.

La hermenéutica crítica se convierte en una herramienta esencial de la teoría crítica, que sugiere que el conocimiento no es una simple reproducción de la realidad, sino una auténtica formación y constitución de sujeto social, esto significa que el acto evaluativo es un acto de aprendizaje a través de la interacción social.

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 Alvarez (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 reaccionan y participan en las decisiones que se adoptan y les afectan.

Los autores representativos son Álvarez Méndez, Santos Guerra, Moreno Olivos y Díaz Barriga Ángel.

Modelo de evaluación cualitativa y crítica

- **La evaluación basada en la pedagogía crítica de Álvarez Méndez**

Finalmente, está el enfoque interpretativo, que es su principal interés teórico, como lo plantea Álvarez. Sus características son la intersubjetividad, mencionada como un rasgo del ser humano que le permite entenderse y ponerse de acuerdo con los demás acerca del sentido de las palabras y de las acciones que plantean y coordinan entre ellos, su método es hermenéutico. Este parte de considerar al ser humano como un constructor de significados de su mundo interior y exterior, de manera que se posibilita la comprensión del ser humano dentro de un ámbito social y cultural.

La evaluación se asume abierta y democrática, su intención es la de construir un liderazgo participativo y de un compromiso que contribuya a la generación de acciones comunicativas y transformadoras.

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 cualificación del profesor.

La evaluación, según Álvarez M. (2001), es:

a. Democrática, es decir, que permite la participación de todos los sujetos involucrados en el proceso de evaluación.

b. Al servicio de la pedagogía y de los sujetos que aprenden y no de intereses economicistas o políticos.

c. Procesual o continua para poder retroalimentar en cualquier momento el proceso pedagógico y no predeterminar momentos para su realización.

d. Formativa, es decir, que forme intelectual y humanamente, para que en esta medida la evaluación sea parte integral del pensamiento crítico y reflexivo del sujeto.

e. Realizada mediante un trabajo en equipo el cual permite realizar la autoevaluación, evaluación y heteroevaluación o proceso de triangulación.

Álvarez Méndez (2001), afirma que la evaluación vista desde la racionalidad práctica y crítica, se "caracteriza por la búsqueda de entendimiento, participación y emancipación de los sujetos" y se entiende como una actividad crítica del aprendizaje. La evaluación así concebida actúa al servicio del conocimiento, se caracteriza porque da mayor importancia a los procesos y no a los resultados, es horizontal y se privilegia el trabajo en equipo.

Es conveniente que la evaluación se origine a partir de los mismos sujetos como procesos de autorreflexión y autocrítica y no que responda a una norma impuesta externamente como mecanismo de control.

Finalmente, es importante resaltar que la evaluación pueda ser provista de un carácter humano y pedagógico centrado en el sujeto y cuya finalidad sea el perfeccionamiento y la cualificación del individuo y no responder a intereses de exclusión y sanción, parámetros bajo los cuales se convierte en un instrumento de control y no de formación.

De otro lado, la actual concepción de evaluación puede ser vista como un problema para la educación contemporánea, debido a que responde a fines diferentes a los pedagógicos y se encuentra permeada por influencias externas de carácter político, económico, administrativo, que desdibujan el verdadero sentido de la misma; por el hecho de que el sujeto ha pasado a ocupar un segundo plano, y se privilegian aspectos tales como la competencia y el mercado.

Posteriormente, en lo transcurrido del siglo XXI, la evaluación se ha convertido en un elemento indispensable que trasciende todas las esferas de la sociedad y que ha dejado de ser solamente un elemento constitutivo del ámbito escolar, para ser

una pieza fundamental en el entretejido social, político y conocimiento de una región, nación o país.

La evaluación basada en la pedagogía crítica de Miguel Ángel Santos Guerra

Para Santos (1998), la evaluación se entiende como un permanente proceso reflexivo apoyado en evidencias de diverso tipo. La diversidad de los medios a través de los cuales se recogen datos de la realidad afecta no sólo a los alumnos, sino a todos los elementos del sistema y al contexto en el que se realiza la acción educativa.

Las funciones que se potencian con la evaluación son:

1. El diagnóstico: la evaluación entendida como un proceso de análisis permite conocer cuáles son las ideas de los alumnos, los errores en los que tropiezan, las principales dificultades con las que se encuentran y los logros más importantes que han alcanzado.
2. Diálogo: la evaluación puede y debe convertirse en una plataforma de debate sobre la enseñanza. En ese debate han de intervenir las familias, los alumnos y otros agentes preocupados por la educación.
3. Comprensión: la evaluación es un fenómeno que facilita la comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esa es su principal característica, su valor esencial.
4. Retroalimentación: la evaluación ha de facilitar la reorientación del proceso de enseñanza y aprendizaje. No sólo en lo que se refiere al trabajo de los alumnos sino a la planificación de la enseñanza, a la modificación del contexto o a la manera de trabajar de los profesionales.
5. Aprendizaje: la evaluación permite al profesor saber si es adecuada la metodología, si los contenidos son pertinentes, si el aprendizaje que se ha producido es significativo y relevante para los alumnos.

Frente a la pregunta ¿cómo se evalúa? el autor rescata la importancia de la participación ya que esta tiene múltiples dimensiones, cuanta más participación tengan los evaluados en el proceso, más potencialidades formativas tendrá esta.

La participación incluye a los evaluados para que tengan voz en la decisión sobre el sentido y el desarrollo del proceso, la discusión sobre los criterios, su aplicación y el resultado de los mismos.

La evaluación permite saber las causas de por qué no se produce la evaluación, no todo lo que ha dejado de aprender el evaluado es responsabilidad suya. De ahí que tenga que ser holística y requiera la utilización de métodos diversos. Se rescata la importancia de que intervengan diversos evaluadores, aunque la misma valoración puede ser diferente. El contraste de opinión favorece el rigor.

Frente a la pregunta ¿qué es lo que hay que evaluar? Se plantea que es importante evaluar las destrezas, los procedimientos, las actitudes y los conocimientos o saberes. Es importante aclarar que el aprendizaje incluye muchas facetas, no es lo mismo la adquisición de un concepto que el dominio de una destreza. La comprobación de ambos aprendizajes exige métodos diferentes. Sí es necesario tener saberes específicos en el aprendizaje. De ahí que es esencial que los profesores tengan una formación específica como docentes. ¿Cómo se pueden evaluar las actitudes si ni siquiera se sabe en qué consisten y cómo se desarrollan? (Bolívar, 1995). Es imprescindible la formación pertinente de los profesionales.

Es importante hacer metaevaluación o, lo que es lo mismo, evaluar las evaluaciones debido a que se pueden cometer abusos que se enraízan en las instituciones y aunque son evidentes para todos, nadie les pone fin. Se perpetúan los errores y los perjuicios en unas instituciones que no aprenden, que repiten sus rutinas de manera lamentable.

La evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje de Tiburcio Moreno

Moreno (2016) describe la evaluación del aprendizaje como un nuevo enfoque que tiene como prioridad potenciar el aprendizaje del estudiante, ya que contribuye a proporcionar información a los profesores y alumnos, es usada para dar retroalimentación en la autoevaluación y en la coevaluación y para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Las evaluaciones del aprendizaje dan evidencia del rendimiento de los alumnos para informes públicos y dan razón del status del aprendizaje mientras las

evaluaciones para el aprendizaje sirven para ayudar a los alumnos a aprender más(Moreno, 2016). Es importante tener en cuenta los intereses y las expectativas de los alumnos para lograr el desarrollo de su aprendizaje.

Es esencial pensar en cómo el estudiante construye su propio conocimiento a partir de su propia experiencia. Frente al tipo de aprendizaje del estudiante se utiliza la teoría constructivista, ya que en su concepto epistemológico es el conocimiento humano que se construye. Y ese conocimiento no se puede entender fuera de su contexto. (Shepard, 2000, citado en Moreno, 2016).

Hay dos elementos fundamentales en la evaluación para el aprendizaje que son la motivación y la retroalimentación. Frente al tema de motivación, Stiggins (1999,1p. 96) citado por Moreno (2016) propone tres herramientas que tomadas en conjunto podrían ser una buena fuente de motivación: evaluación del aula, calificación y comunicación que incluya al alumno.

Black y William (1998) citados por Moreno (2016) plantean que la autoevaluación de los alumnos, lejos de ser un lujo, es de hecho, un componente esencial de la evaluación formativa; cuando alguien está tratando de aprender, la retroalimentación de su esfuerzo tiene tres elementos: a. la redefinición de la meta deseada, b. la evidencia acerca de la posición actual. c. la comprensión de una forma para llenar el vacío entre las dos anteriores.

La evaluación para Ángel Díaz Barriga

El concepto de evaluación es una disciplina de las ciencias de la educación del siglo XX, y se ha convertido en una práctica compleja que ha visto una diversificación de sus objetos de estudio.

En el campo de la evaluación del aprendizaje, es fundamental describir el aprendizaje desde las diversas teorías, transformándola de una concepción de contenidos a una idea crítica de la construcción del conocimiento y desde el análisis de sus tendencias que inician con la mirada didáctica del examen, pasando por la teoría de los test o pruebas a gran escala y la visión de la psicología constructivista de la evaluación **(**Díaz Barriga, 2006).

La evaluación didáctica responde a la estrategia de enseñanza establecida, exige contar con varias evidencias, se puede contar con varias evidencias, se puede convertir en un campo de experimentación docente y requiere mezclar actividades que apuntan a la calificación con actividades de evaluación del proceso de aprendizaje (Díaz Barriga, 2006).Su antecedente es el examen y la calificación que se convierten en elementos ajenos al debate pedagógico.

A nivel mundial, se desarrollan diversos sistemas de medición para hacer comparaciones tales como las pruebas PISA que es una prueba a gran escala que parte del supuesto de que, con independencia de las condiciones socioeconómicas y sobre todo culturales de los países, estas pueden funcionar de manera homogénea. En otras palabras, la escuela se configura como el lugar de homogeneización de la sociedad (Díaz Barriga, 2011).

Las opciones constructivistas incluyen la evaluación auténtica, la evaluación con rúbricas, el portafolio como instrumento de evaluación y la autoevaluación reflexiva. En la evaluación auténtica se considera el aprendizaje en contexto, la evaluación de desempeños y ejecución, trabajan integrando múltiples evidencias y delimitan con mayor claridad los criterios de ejecución.

Las premisas fundamentales de Díaz Barriga (2006) sobre la evaluación del aprendizaje son:

- Para mejorar el aprendizaje hay que mejorar la enseñanza, no los sistemas de evaluación.
- Los sistemas de evaluación deben estar acordes a las concepciones de la enseñanza que se aplicaron.
- La calificación “responde” a un sentido arbitrario, no hay forma que sea justa y objetiva, sólo puede ser racional.
- Una sola evidencia, un solo tipo de evidencia, no permite evaluar.
- Toda forma de evaluación tiene un grado de error.

3.4. A manera de reflexión

Existe una fuerte relación entre los conceptos de paradigma, modelo pedagógico, aprendizaje y evaluación desde el punto de vista teórico, sin embargo en la lógica de la práctica pedagógica y evaluativa se entrelazan diversos conceptos de modelo pedagogico, aprendizaje y evaluación; pues pueden existir conceptos de uno u otro paradigma epistemológico y evaluativo en el desarrollo cotidiano del aula de clase.

Es muy importante abrir espacios de formación a las comunidades educativas con la finalidad de conocer los enfoques epistemológicos y pedagógicos de la evaluación del aprendizaje. Es decir, que la práctica evaluativa se construye a partir de las concepciones que los profesores tienen de la enseñanza- aprendizaje.

Las posturas epistemológicas de la evaluación permiten entender las posibles relaciones de la práctica evaluativa y la forma de abordar el objeto evaluado, sea esta desde el punto de vista cuantitativo o cualitativo.

Existe una evolución histórica de los conceptos de aprendizaje, desde la postura positivista, el aprendizaje es el resultado de la enseñanza cuyo principal interés es la sistematización y la precisión de los objetivos instruccionales, el aprendizaje se define en términos de condicionamiento, cuyo objetivo es el cambio de comportamiento del individuo y la evaluación se plantea en términos de cuantificación.

En la mirada constructivista, la enseñanza se concibe como el proceso a través del cual se orienta en el individuo la construcción de conocimiento y el aprendizaje se define desde el estructuralismo genético, la interacción social y el aprendizaje significativo.

La evaluación es cualitativa y con una perspectiva cultural, artística y ligada a la realidad social, en la que se plantea que la enseñanza y el aprendizaje cambian constantemente.

En el paradigma crítico, el aprendizaje potencia a los alumnos un pensamiento crítico que reconoce las conexiones entre los problemas individuales, las experiencias y el contexto social y político. La evaluación es cualitativa, democrática y formativa y está al servicio del aprendizaje.

La visión epistemológica que podría recomendarse tiene que ver con la proveniente de la teoría crítica, que plantea una lectura textual de la voz de los diferentes agentes en la investigación para convertirlo en un elemento de transformación política y social. El diálogo reflexivo se convierte en un elemento fundamental de la formación y la construcción del sujeto social. Además, nos brinda el reconocimiento de las dinámicas históricas, políticas y sociales, y reconoce la interrelación entre el texto, los agentes y los contextos de la producción investigativa.

Para lograr avances significativos en la producción investigativa de un objeto de estudio, como el de la evaluación del aprendizaje, se hace necesario hacer investigación desde la conceptualización misma del paradigma que la sustenta, desde el modelo pedagógico y, así mismo, desde la definición misma del aprendizaje y la evaluación cualitativa.

CAPÍTULO 4

EL DISEÑO CUALITATIVO DE LA INVESTIGACIÓN EN LA PERSPECTIVA DEL ESTADO DEL ARTE Y LA METODOLOGIA COMPARADA

Introducción

Esta investigación se desarrolla bajo el paradigma cualitativo, en que el objeto en sentido proposicional, es un "objeto que habla". El hecho social adquiere relevancia en su carácter subjetivo y su descubrimiento se realiza a través de lo que piensa el sujeto que actúa. Entre el sujeto de la investigación y el objeto que habla se establece una relación de interdependencia e interacción. El propósito consiste en describir e interpretar la vida social y cultural de quienes participan.

La búsqueda principal es del significado, de comprensión de la realidad. Weber (1968) utiliza el término verstehen para significar la comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente.

En el paradigma cualitativo, la investigación hace énfasis en el significado (la interpretación que hace el autor de su realidad), contexto (aspectos que forman parte de la vida social, cultural, histórica, física, del actor), perspectiva holística (concepción del escenario, los participantes y las actividades como un todo), cultura (qué hace el actor, qué sabe el actor y qué cosa construye y utiliza). (Taylor y Bogdan,1986)

> La investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones... tal y como son expresadas por ellos mismo y no como uno los describe **(**Montero, 1984:19).

En el paradigma cualitativo se propone un enfoque histórico- hermenéutico que pretende ubicar, describir y comprender la práctica personal y social dentro del contexto histórico donde se produce.

La cultura y todos los procesos que a su interior se dan, deben estudiarse desde una mirada más amplia que contemple las interacciones dialécticas que allí se producen, buscando comprenderlas, interpretarlas y, si es su interés,

transformarlas. Así, las ciencias sociales ponen en evidencia las limitaciones del positivismo porque abandonan la relación sujeto-objeto, observador-observado que le es propia y coloca a lo investigado en condiciones análogas, entendiendo la dinámica de la investigación como interacción activa entre todos los sujetos allí involucrados. Desde esta perspectiva la sociedad es una estructura conflictiva, contradictoria y en constante transformación donde se presentan múltiples y diversas expresiones de lo humano que dan sentido al devenir del individuo y por ende de la cultura en el contexto de lo cotidiano.

El papel del trabajador de la cultura, siguiendo este enfoque de investigación es mostrar críticamente los procesos sociales que al interior de una comunidad determinada se suceden, para aproximarse a la comprensión de por qué los actores sociales, hacedores de cultura actúan, piensan y representan de determinada manera y no de otra. Así, siguiendo a Gadamer, el conocimiento objetivo del significado de la expresión de la vida humana es un imposible, pues siempre está presente la condición de seres históricos de todos y cada uno de los que intervienen en el proceso investigativo con modos diversos de ver y aprehender el mundo, con actitudes y conceptos ligados a la lengua, con valores culturales, normas sociales y estilos de pensamiento y de vida múltiples. Luego, el investigador social no se aproxima al mundo de la vida como un "tabula rasa", sino con expectativas, prejuicios y concepciones que determinan y dirigen la forma de acceder a lo real, debido a ello, la interpretación supone una "fusión de horizontes", una interacción dialéctica entre las expectativas del interprete y el significado de un texto o acto humano"[8].El enfoque histórico-hermenéutico pretende ubicar, describir y comprender la práctica personal y social dentro del contexto histórico donde se produce. Se trabaja, entonces, con la historia como eje central en un esfuerzo por captar el sentido de las diferentes manifestaciones de la humanidad en el orden de lo socio-cultural cotidiano.

El objeto genérico de comprensión es la experiencia humana y los medios de contacto con ella, es decir, la tradición oral y escrita, y la expresión material y simbólica de la cultura. Más la historia no se puede entender como una mera

[8] Gadamer, Hans-George.(1991) La actualidad de lo bello: el arte como juego, símbolo y fiesta. Barcelona: Paidós,

reconstrucción del pasado, pues tan histórico es éste como el momento actual, lo que implica que cualquier actor social es producto y productor de historia o en palabras de Carlos Vasco[9], es víctima y actor del proceso histórico-cultural.

Desde esta óptica, toda comprensión es necesariamente histórica, es decir, no hay modo de comprensión que no sea propio de una época determinada. De este modo la hermenéutica tiene un carácter histórico porque se ocupa de la comprensión de las experiencias colectivas humanas dentro de ámbitos específicos.

El abordaje hermenéutico pretende "dar una interpretación global a un hecho, de comprenderlo, de darle el sentido que tiene para el grupo que esta comprometido en esa praxis social"[10]. La hermenéutica no busca únicamente desbaratar y entender un hecho (análisis), sino además de esto, reconstruir (comprensión) todas las piezas aisladas y diferenciadas en la labor investigativa para recapturar un todo-con-sentido teniendo en cuenta los diversos textos y contextos que intervienen.

La hermenéutica se ha definido como el arte de interpretar textos para fijar su verdadero sentido, etimológicamente, se deriva del verbo griego "hermeneu" que significa exponer, publicar, interpretar.

Su objetivo fundamental es proveer los medios para alcanzar la comprensión del objeto o escritura que es interpretado, sorteando los obstáculos que surgen de la complejidad del lenguaje o de la distancia que separa al interprete del objeto investigado.

La labor interpretativa es entonces, una apropiación de los múltiples sentidos que se dan en esa totalidad dinámica llamada cultura, al deconstruir y reconstruir todas las producciones sociales e individuales que se generan en un entorno particular.

Igualmente, la presente investigación según Díaz (2016), citando a Páramo (2011), se entiende desde una postura epistemológica y de esta misma postura dependerán las estrategias de interpretación que se haga de la información recogida. Más allá del debate de los expertos en investigación y academicistas con relación a las diferencias de la investigación desde el paradigma cuantitativo o del paradigma cualitativo, se tiene claro que la metodología no tiene límites entre uno y otro

[9] Vasco, Carlos. (1998), Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Bogotá: CINEP.
[10] Idem. p. 20.

paradigma. Es decir, que la postura epistemológica es la que nos permitirá elegir la estrategia de interpretación y no el paradigma. De manera que se recurre a una metodología cualitativa con la posibilidad de utilizar técnicas cuantitativas para complementar el objeto de la investigación.

Como investigación cualitativa de enfoque descriptivo, interpretativo y hermenéutico, se propone desarrollar un conocimiento de las unidades de comparación (universidades, centros de investigación), distinguir diferencias y similitudes en las investigaciones analizadas que produzcan conocimiento a partir del análisis de las tendencias políticas, 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 dependiendo del objeto de investigación, de las preguntas de investigación y de las diferentes fuentes a consultar. Las estrategias cualitativas son el estado del arte que según Vargas y Calvo (1987); Cifuentes, Osorio y Morales (1993) y Uribe (2002) es una investigación documental que reconstruye la teoría en las investigaciones aplicadas para interrelacionar con otras apuestas explicativas y tiene un particular interés para el investigador, el grupo o la comunidad científica sobre un tema o área de conocimiento y 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” (p. 29). Por consiguiente, esta metodología desde el punto de vista epistemológico permitirá analizar y poner en discusión las tendencias y enfoques de la evaluación en educación básica y media desde el 2002 al 2012. Posibilita una mirada crítica en la medida que permite el conocimiento profundo de las tendencias políticas y los enfoques epistemológicos y pedagógicos en cada una de las investigaciones de las universidades y centros de investigaciones indagadas para lograr planteamientos alternativos en la perspectiva de la evaluación

En esta investigación doctoral se utilizarán dos estrategias metodológicas que se van desarrollando de forma paralela, simétrica, diferencial y simultánea:

a. **Estado del arte**: como propuesta hermenéutica se utiliza como herramienta para el reconocimiento e interpretación de la realidad y como base para la toma de decisiones en el campo de la investigación (Hoyos, 2000).
b. **Método Comparado:** permite la comparación de la evaluación del aprendizaje de una universidad con otra y de un centro de investigación con otro, establece las semejanzas o las diferencias y regularidades de las diferentes categorías:1) tendencias políticas de la evaluación del aprendizaje 2) los 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 criticas 5) aportes y recomendaciones

El método comparado es:

- 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.
- 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.

4.1.Postura epistemológica

El paradigma de la teoría crítica concibe la realidad cuando el sujeto se reconoce activamente, cuando participa con otros grupos o comunidad en 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 circunstancia social en particular y otra que impliquen la transformación hacia una práctica democrática.
La hermenéutica crítica se convierte en una herramienta esencial de la teoría crítica, que 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 conlleva una aspiración de ser una fuerza transformadora de las múltiples y complejas realidades sociales.

4.2.Enfoque: hermenéutico

El estudio asume el enfoque hermenéutico. Desde la mirada epistemológica, el estado del arte es una investigación también interpretativa; en ese sentido, la hermenéutica es el estudio del significado de cualquier símbolo oculto detrás de algo, principalmente de la palabra y un intento de minimizar la enajenación del lenguaje. La hermenéutica intenta descifrar el significado detrás de la palabra y, con ello, intenta la exégesis de la razón misma sobre el significado.

El papel del trabajador de la cultura, tomando la hermenéutica, se aproxima a la comprensión de los textos que son la expresión de los investigadores y de las lecturas de las realidades de los contextos investigados, que tienen en cuenta el presupuesto básico de la relación social: “Entre sujeto y objeto no hay mera observación por parte del primero, ni imposición evidente por parte del segundo, sino interacción dialéctica. Ambos acaban identificándose sobre todo cuando los objetos son también sujetos sociales, lo cual permite eliminar la idea de objeto que cabría usar en ciencias naturales” (De Schutter, 1983).

El enfoque histórico-hermenéutico pretende ubicar, describir y comprender la práctica personal y social dentro del contexto histórico donde se produce. Se trabaja, entonces, con la historia como eje central en un esfuerzo por captar el sentido de las diferentes manifestaciones de la humanidad en el orden de lo socio-cultural cotidiano.

La construcción de estados del arte es un tipo de investigación documental eminentemente interpretativa, cuyo diseño es de carácter cíclico y está conformado por la descripción-interpretación- elaboración o construcción teórica.

Ésta se convierte en un ejercicio hermenéutico del investigador, quien le hace preguntas al texto producido por otros investigadores y desde allí da cuenta de lo producido por la investigación.

4.3.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 así los estados de conocimiento y avances en un momento determinado, así como las comunalidades y especificidades del tratamiento de dichos temas.

4.3.1.Criterios de selección

Los criterios utilizados en la demarcación temporal y geográfica de esta investigación se toman de la investigación realizada por Camargo, Calvo y otros (2008). La investigación educativa y pedagógica en Bogotá: Estado de arte 2000-2004.

La primera delimitación es temporal y geográfica.

1. 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.
2. 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 trata de la producción investigativa y por ésta se entiende la reflexión sistemática y rigurosa realizada en el tema de la evaluación del aprendizaje sobre los problemas de conocimiento propios de ésta 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, así mismo, da lugar a la siguiente delimitación para la selección de documentos:

- Investigaciones
- Tesis de maestría
- Tesis doctorales

4.3.2.Lugares de acceso a la documentación

Para acceder a la documentación se visitarán las siguientes universidades y centros de investigación y a la vez unidades de análisis en el método comparado.

Tabla 10. 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, por lo que analizar 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 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.

Tabla 11. 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 Tomas ▪ Universidad de la Salle ▪ Universidad Pedagógica Nacional	▪ IDEP- Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. ▪ IEDU- Instituto de Investigación en educación- Universidad Nacional de Colombia	▪ Investigaciones, ▪ Tesis de maestría ▪ Tesis doctorales

El presente proyecto se propone desde la perspectiva del método comparado, adoptado por la investigadora con el fin de indagar sobre las tendencias de la política educativa asociada con la evaluación del aprendizaje. Toma la decisión de encuadrar todo el proceso investigativo en el método comparado a partir del estado del arte.

4.3.3 Fases del estado del arte y el método comparado

Tabla 12. 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 (1968)	Ubicación
Preparatoria		Se indica en la parte de este proyecto
Descriptiva	La primera fase se inicia con la descripción de las situaciones y fenómenos	Caracterización de la documentación. Capítulo 5 Registro general de recolección de información. (Tabla13, Anexo 1 CD págs 1-13) 80 Resúmenes Analíticos de Educación (Anexo 2- CD) Presentación de 5 universidades y los 2 centros de investigación según cada categoría de RAES (Anexo 1 y CD págs. 1-120)
Interpretativa por núcleo temático.	Interpretación y aclaración 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 RAES (Anexo 1 y CD págs. 121- 143) Contrastación de las 5 universidades y 2 centros

		de investigación por categorías. (Anexo 1 y CD págs. 143-155) Análisis de las semejanzas, diferencias y regularidades de las 5 universidades y los 2 centros de investigación en las 5 categorías. (Anexo 1 y CD págs. 155-165)
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

Según Hoyos (2000), la primera fase es de preparación, en ella se conceptualiza el objeto de estudio, 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 de 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 se van elaborando en el proceso investigativos.
- **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 fase, se hace la interrelación entre el concepto dado por Hoyos (2000) que es 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. En este caso, estos elementos se han descrito en el diseño metodológico.

Según Hilker-Bereday (1968), citado por Raventós (1983), la descripción trata de conseguir un conocimiento amplio y lo más completo posible de aquellos que se pretende comparar. La descripción será el 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 denominan “geografía de la educación” debe incluirse un trabajo de organización de todos los datos y material recopilados. La tabulación de datos, una vez han sido expuestos ordenadamente, puede ser justificada en esta etapa descriptiva.

Se desarrolla un registro general de recolección de información, en el que se describe número de RAE, número de acceso a la investigación, título, autor, director, año, ubicación, nivel en que se desarrolla la investigación, tema, palabras clave e institución donde se desarrolló la investigación.

En la tabulación de datos se hace la presentación de 5 universidades y los 2 centros de investigación según cada categoría de RAES. (Anexo 1 -CD)

Los 80 RAES (Anexo 2- CD) se distribuyeron de la siguiente forma:

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 RAES	49 investigaciones	

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	3 investigaciones	78-80
Total de RAES	31 investigaciones	

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 cuanto trasciende lo meramente descriptivo que conduce al planteamiento de hipótesis o afirmaciones útiles para la construcción teórica.

Hilker-Bereday (1968), citado por Raventós (1983), describen la fase interpretativa en la que se analizan e interpretan de forma pormenorizada los datos e informaciones. Debe ocuparse del estudio de las diferentes causas y factores que se relacionan con distinta intensidad en los fenómenos educativos.

En la fase de la yuxtaposición, se trata de una etapa eminentemente relacionante, en la que se confrontan diferentes estudios sobre aquellos que se pretende contrastar, a partir de lo que podriamos designar conjuntos paralelos. Esta etapa se considera de comparación, en la que ya no solo se observan las semejanzas y diferencias, sino que la confrontación de los conjuntos paralelos nos lleva inevitablementa a una situación del problema propiamente comparativa. Esta etapa facilita el conocimiento de las diferentes alternativas o soluciones que ha sido planteadas con referencia al tema objeto de estudio.

Esta fase tiene como productos la síntesis de la contrastación de las 5 universidades y los 2 centros de investigación por categorías y el análisis de las semejanzas, diferencias y regularidades presentes en dichas instituciones.

La cuarta fase se describe como de construcción teórica global; comprende un balance del conjunto que parte de la interpretación por núcleo temático, para mirar los resultados del estudio como vacíos, limitaciones, dificultades, tendencias y

logros obtenidos con el fin de presentar el estado actual de la investigación de manera global que permita 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, etc. a la que se llega como consecuencia de los análisis realizados de las etapas anteriores, y en especial de la yuxtaposición. Es decir, si en la fase se confrontaban los conjuntos paralelos y se establecía con claridad el cuadro de la comparación, ahora el objetivo principal es el de valorar y extraer conclusiones, separando lo fundamental de lo accidental. Puede señalarse que se trata más bien de una etapa de síntesis que de análisis según Hilker-Bereday (1968), citado por Raventós (1983).

Los resultados de esta investigación permitirán la caracterización de las tendencias políticas y enfoques epistemológicos y pedagógicos de la evaluación del aprendizaje, la comprensión y comparación de sentidos de los contextos generadores de investigación, que determinan enfoques y tendencias de la evaluación del aprendizaje con un compromiso hacia la acción emancipadora y brindará 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.

4.3.4.Técnicas de recogida de información

Las técnicas son los medios o dispositivos para la colección y selección de documentos de fuentes primarias y secundarias con el objeto de analizarlos mediante la técnica de análisis prevista.

Para este estudio se toman las siguientes fuentes:

- ✓ Documentos oficiales.
- ✓ Normatividad vigente.
- ✓ Investigaciones sobre el tema.
- ✓ Investigaciones de las cinco universidades y centros de investigación.
- ✓ Documentos oficiales de los organismos internacionales

- ✓ Documentos de centros de investigación y facultades de educación,
- ✓ Organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

La técnica de análisis de datos prevista en la investigación es el análisis de contenido que se define según Bardin (1986), citado por López Torrijos (2000:11), como:

"El conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones que señalan procedimientos sistemáticos y objetivos del contenido de los mensajes para obtener indicadores, cualitativos o no, que permitan la inferencia de los conocimientos relativos a las condiciones de producción y recepción de los mensajes"(López Torrijos 2000:111).

De esta manera, el análisis de contenido permite extraer inferencias de un texto a su contexto, a través de esta técnica se contextualiza e interpreta lo descrito por cada investigación analizada.

4.3.5.Criterios de calidad científica implícitos en la investigación

Los criterios de calidad de esta investigación están redefinidos desde la propuesta de Guba y Lincoln (1985) citados por Vasilachis (2006), en su orden:

a. **Credibilidad y aplicabilidad:**

   La investigación se realiza con los protocolos de calidad que implican el análisis y relevancia de los datos pertinentes. La obtención de los datos a partir de las matrices con los documentos primarios y secundarios de las universidades y centros de investigación y la auditoría externa que está sujeta a la evaluación de la tutora de investigación y los jurados que implican el mejoramiento de la misma investigación.

b. **Transferibilidad:** se aclara que esta investigación tiene como prioridad el abordaje de las investigaciones de las universidades y centros de investigación. Es una parte de la totalidad que representa al universo de las

investigaciones realizadas en Bogotá, D.C. Esto permite que las instituciones educativas de educación básica y media puedan analizar otro tipo de experiencias significativas que les aporte a su propio sistema de evaluación institucional y al desarrollo epistemológico de la investigación y a los enfoques pedagógicos de la evaluación del aprendizaje

c. **Fiabilidad:** la obtención de documentos son tomados de diferentes autores, documentos oficiales, bases de datos y especialmente de producciones académicas en diferentes contextos y tiempos, todas las anteriores están sujetas a la auditoria y validación externa.

4.3.6.La cuestión empírica

Unidades de análisis

Las unidades de análisis que se comparan en la investigación con el fin de develar las tendencias de la política educativa en la evaluación del aprendizaje, sus enfoques epistemológicos y pedagógicos en Bogotá son 5 universidades y 2 centros de investigación. Para ello se acude a la búsqueda de investigaciones de maestría y doctorado de las universidades seleccionadas e investigaciones realizadas por maestros en los centros de investigación en el año 2002-2012.

Origen de los datos

Los datos primarios recogidos y seleccionados en la investigación incluyen textos (documentos gubernamentales y no gubernamentales) y multimedia (páginas de Internet) desde las siguientes fuentes:

Existe una búsqueda bibliográfica exhaustiva en la ubicación de las investigaciones encontradas en las universidades y centros de investigación.

Para la organización del marco conceptual y teórico se hizo búsqueda en diferentes universidades, centros de investigación en la que se incluyen las lecturas de la política educativa en las Organizaciones Internacionales como, Organización de Naciones Unidas -ONU-, Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económico -OCDE, Organización de Estados Americanos -OEA-, Banco Mundial –BM-, Organización de las Naciones Unidas para la Educación. La Ciencia y la Cultura –UNESCO. En el aspecto nacional y distrital se recurre a las normativas del Ministerio de Educación Nacional, Secretaria de Educación Distrital. Y cierra con el acceso a las bases de datos entre ellas, Dialnet/plus, Redalyc.org,Scielo, Highwire, Tdr, Humanindex, Reduc, Proquest y Scopus, entre otras.

CAPITULO 5

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LAS UNIVERSIDADES Y CENTROS DE INVESTIGACIÓN

5.1.Caracterización de la documentación.

La masa documental tenida en cuenta en esta investigación son 80 resúmenes de igual número de investigaciones en 5 universidades y 2 centros de documentación. De acuerdo con las categorías acerca del número de investigaciones realizadas, los años en que se produjeron las investigaciones, los niveles educativos en los que se produce más investigaciones, los temas tratados y las instituciones indagadas en las investigaciones, la documentación se comporta como sigue:

5.1.1. Número de investigaciones desarrolladas

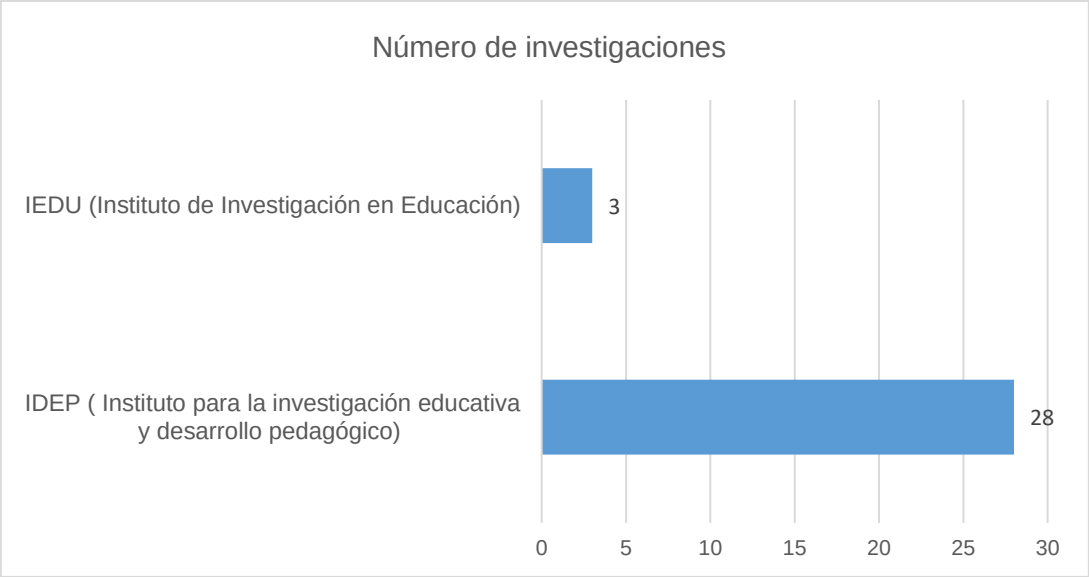
Figura 11. Número de investigaciones realizadas en las universidades (Total 49)

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

De las 49 investigaciones de las universidades corresponden a la Universidad Pedagógica Nacional 20 (40%), para la Universidad Externado de Colombia 15 (30%), para la Universidad Santo Tomás 9 (18%), para la Universidad Javeriana 3 (6%) y la Universidad de la Salle 2 (4%).

Según la documentación recopilada, el centro de investigación con mayor producción investigativa es el IDEP (Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico)

Figura 12. Número de investigaciones en los centros de investigación (Total 31)

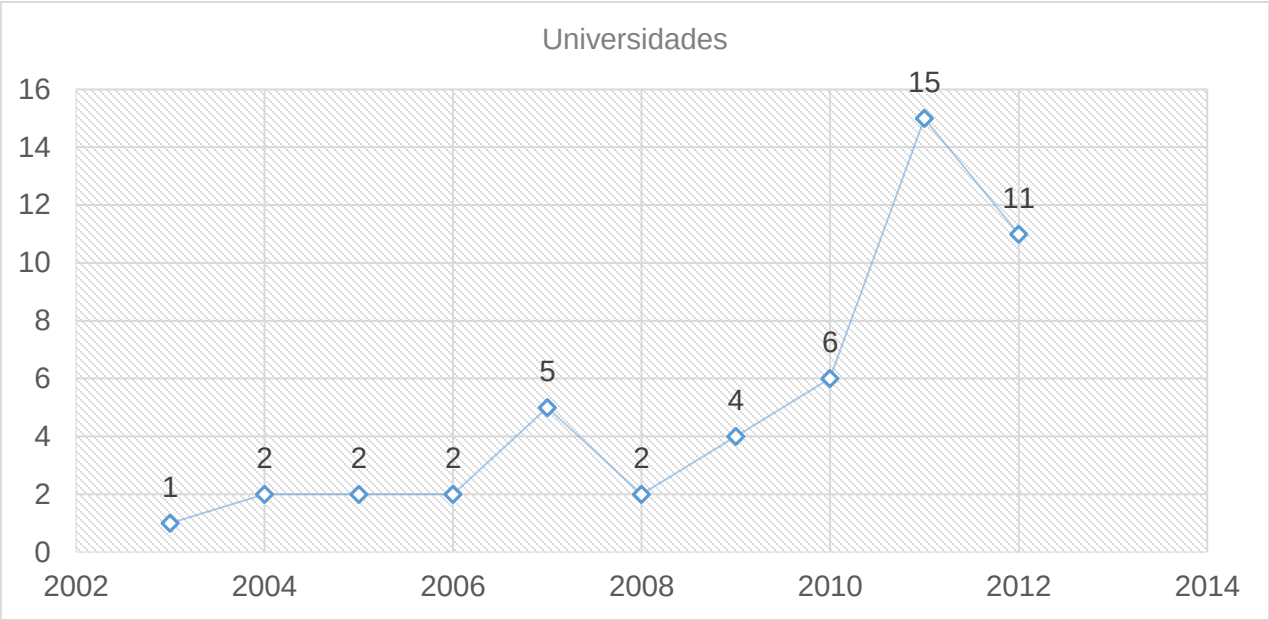


De las 31 investigaciones de los centros de investigación corresponden al IDEP 28 (90%) y al IEDU (Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional) 3 (10%)

5.1.2. La investigación según el año que se produjo

El año que muestra mayor porcentaje de producción en las universidades es el 2011 (30%) seguido del 2012 (22%). Tanto en el 2003 (2%) como el 2004 (4%), 2005 (4%), 2006 (4%) y 2008 (4%) se observa una baja importante en el porcentaje de investigaciones

Figura 13. La investigación según el año que se produjo



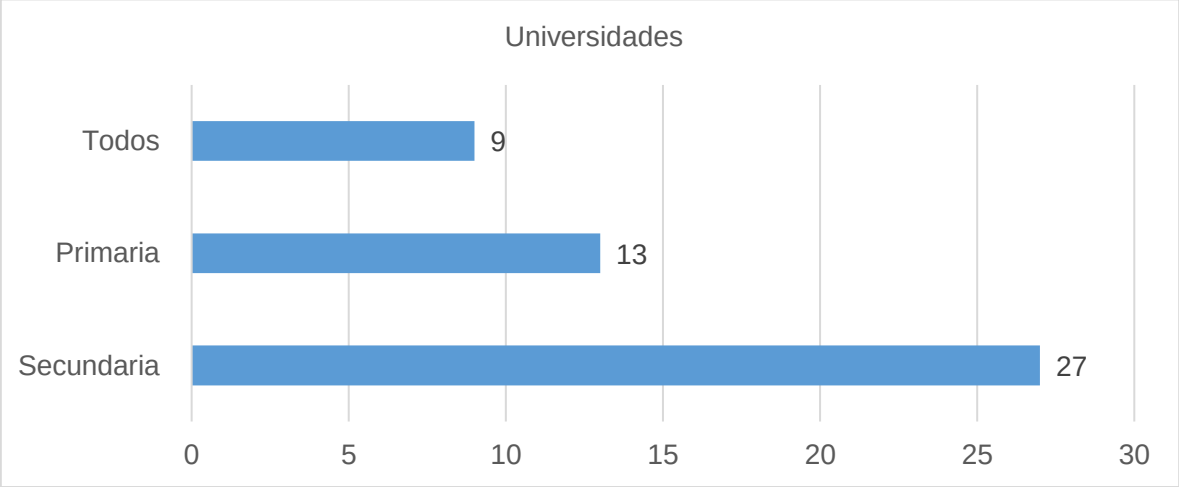
El año que muestra mayor porcentaje de producción en los centros de investigación es el 2008 (76,6%), año en que el IDEP produce mayor número de investigaciones por una decisión política de desarrollar varios proyectos relacionados con el concepto de evaluación del aprendizaje. Tanto en el 2003 (6,6%) como el 2004 (6,6%), 2006 (6,6%) y 2009 (3,3 %) se observa una baja importante en el porcentaje de investigaciones y en los años 2002,2005, 2007,2010, 2011 y 2012 hay una ausencia de investigación sobre el tema

Figura 14. La investigación según el año que se produjo

5.1.3. Nivel educativo a que se refiere la investigación

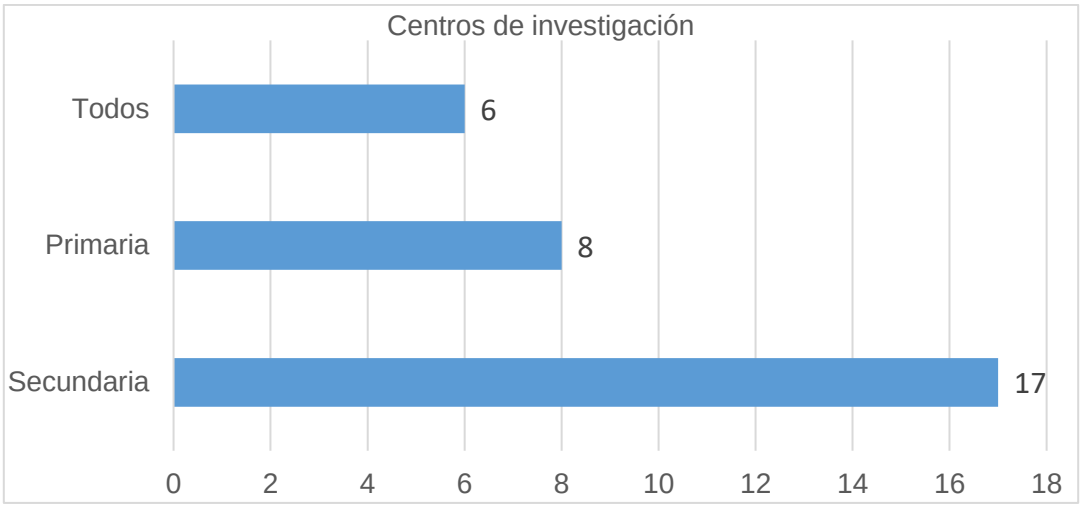
De lo expuesto en la Figura15 puede decirse que los estudios donde se hace mayor investigación en las universidades es en secundaria (60%) , le sigue primaria (50 %) y por último todos los niveles educativos (12 %) se tienen en cuenta en las investigaciones

Figura 15. Nivel educativo a que se refiere la investigación



De lo expuesto en la Figura16 puede decirse que los estudios donde se hace mayor investigación en centros de investigación es en secundaria (56.6%) , le sigue primaria (26.6 %) y por último todos los niveles educativos (primaria y secundaria) (20%) se tienen en cuenta en las investigaciones.

Figura 16. Nivel educativo a que se refiere la investigación



5.1.4. Temas tratados en la documentación

A partir de los descriptores o palabras clave es posible mostrar en que áreas o temas se mueven las investigaciones analizadas.Se evidencia un alto porcentaje de investigaciones en temas como el sistema de evaluación institucional (16%), estas investigaciones hacen una relación con la evaluación del aprendizaje trabajando con los profesores y estudiantes en varios grados de la institución para revisar el proceso actual de esta evaluación y las recomedaciones para su mejoramiento. Le sigue las investigaciones realizadas en el área de matemáticas (12%), de lenguaje (10%) y ciencias naturales (8%).

Figura 17. Temas tratados en la documentación

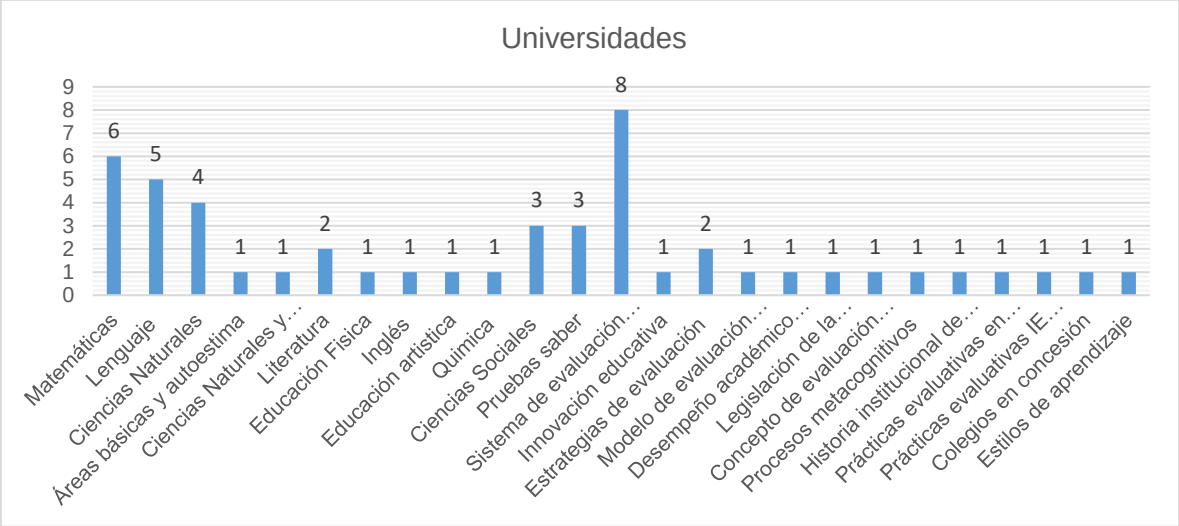


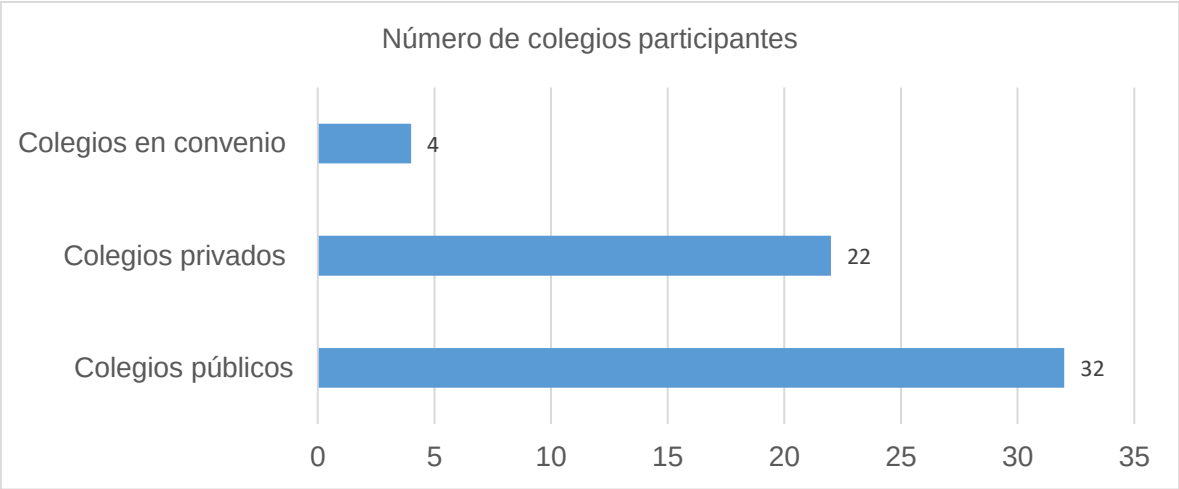
Figura 18. Temas tratados en la documentación

A partir de los descriptores o palabras clave es posible mostrar en que áreas o temas se mueven las investigaciones analizadas.Se evidencia un alto porcentaje de investigaciones en temas como matemáticas (20%), ciencias sociales (16.6%), ciencias naturales (13.3 %) y lenguaje(13.3 %).

5.1.5. Instituciones participantes en las investigaciones realizadas en las universidades: colegios públicos y privados

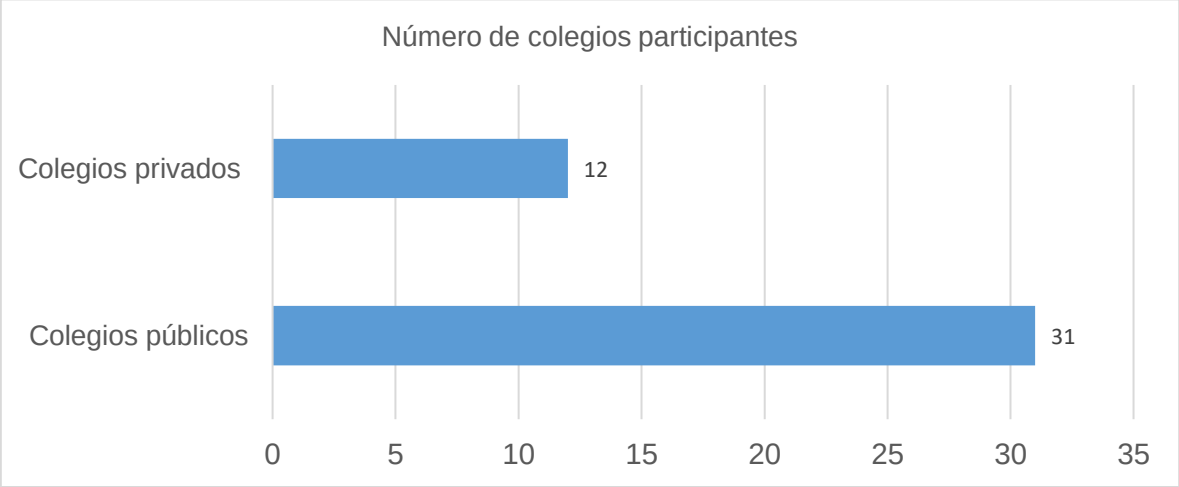
En cuanto a las instituciones participantes en las investigaciones realizadas en las universidades se observa un mayor número de investigaciones realizadas en 32 colegios públicos, le sigue 22 en los colegios privados y 4 en los colegios en convenio.

Figura 19. Instituciones participantes en las investigaciones realizadas en las universidades



En cuanto a las instituciones participantes en las investigaciones realizadas en los centros de investigación se observa un mayor número de investigaciones realizadas en 31 colegios públicos y le sigue 12 colegios privados.

Figura 20. Instituciones participantes en las investigaciones realizadas en centros de investigación



Descripción de los contextos de las Universidades y Centros de Investigación

Esta fase de sistematización y tratamiento de la información se inicia con la presentación del contexto educativo de las universidades y centros de investigación y continúa con un resumen de cada una de las cinco categorias de analisis de cada universidad y centro de investigación(Anexo 1 y CD adjunto), y se finaliza con las

tablas siguientes que sintetizan lo significativo de cada universidad y centro de investigación.

5.2. Universidad de la Salle: La evaluación del aprendizaje en educación primaria y secundaria.

5.2.1. Contexto Socio- Economico, Politico y Educativo[11]

Identidad

La Universidad de La Salle es una Institución de Educación Superior ubicada en Bogotá, Colombia. Fundada por los Hermanos de las Escuelas Cristianas, el 15 de Noviembre de 1964 e inicio de labores en 1985.

Universidad católica y lasallista, fundada, orientada y dirigida por los Hermanos de las Escuelas Cristianas; a partir de un proyecto formativo ofrece programas académicos de educación superior, realiza investigación con pertinencia e impacto social, y se proyecta socialmente con el objetivo de promover la dignidad y el desarrollo integral de la persona, la transformación de la sociedad, el fomento de la cultura y la búsqueda del sentido de la verdad.

Misión

La misión de la Universidad de La Salle es educar de manera integral y generar conocimiento que aporte a la transformación social y productiva del país. Por esta razón participa activamente en la construcción de una sociedad justa y en paz mediante la formación de profesionales que por su conocimiento, sus valores, su capacidad de trabajo colegiado, su sensibilidad social y su sentido de pertenencia contribuyen a la búsqueda de la equidad, de la defensa de la vida y del desarrollo humano integral y sustentable.

5.3. Universidad Javeriana: la evaluación del aprendizaje en educación primaria y secundaria.

5.3.1. Contexto socio-económico, político y educativo[12]

Historia

[11] Tomado de https://www.lasalle.edu.co/la-universidad/acerca-de
[12] Tomado de http://www.javeriana.edu.co/institucional

Fundada por la Compañía de Jesús en 1623, es una Universidad Católica, reconocida por el Estado colombiano, cuyos objetivos son servir a la comunidad humana, en especial a la colombiana, procurando instaurar una sociedad más civilizada, más culta y más justa, inspirada por los valores del Evangelio. Promueve la formación integral de las personas, los valores humanos, el desarrollo y transmisión de la ciencia y la cultura, y aportar al desarrollo, orientación, crítica y transformación constructiva de la sociedad.

La Pontificia Universidad Javeriana es una institución de educación superior sin fines de lucro, de carácter privado, fundada y regentada por la Compañía de Jesús. Es una persona jurídica de derecho eclesiástico, puesta bajo el patrocinio del Arzobispo de Bogotá y reconocida por el Estado Colombiano para su funcionamiento y expedición de títulos universitarios.

Mediante las funciones específicas de toda institución universitaria en búsqueda del saber y abierta a todos los aspectos de la realidad, busca servir a la comunidad humana, en especial a la colombiana, procurando la instauración de una sociedad más civilizada, más culta y más justa, inspirada por los valores que proclama el cristianismo.

Tiene como fin específico la formación integral del hombre y la conservación, transmisión y desarrollo de la ciencia y de la cultura, transcendiendo lo puramente informativo y técnico.

Se esfuerza así, desde su situación concreta, por contribuir a la elaboración y difusión de una auténtica cultura, en la que el saber metódico queda integrado con los más altos valores humanos, vivificados por la presencia del espíritu.

Es factor positivo de desarrollo, orientación, crítica y transformación de la sociedad en que vive. La fe católica estará presente, actuante y visible en una concepción del hombre y del mundo iluminada por el mensaje de Cristo, transmitido y explicado por el magisterio vivo de la Iglesia y en contacto permanente con la Iglesia Colombiana de la que es parte viva y con la realidad nacional que aspira a perfeccionar.

La confesionalidad de la Universidad Javeriana conlleva un compromiso por hacer efectivo el diálogo entre fe cristiana y cultura y entre fe cristiana y vida.

El carácter de Pontificia reafirma para la Universidad el compromiso de fidelidad con los principios católicos que la inspiran y de respeto y acatamiento hacia las normas y orientaciones de la Santa Sede

Misión

La Pontificia Universidad Javeriana es una institución católica de educación superior, fundada y regentada por la Compañía de Jesús, comprometida con los principios educativos y las orientaciones de la entidad fundadora.

Ejerce la docencia, la investigación y el servicio con excelencia, como universidad integrada a un país de regiones, con perspectiva global e interdisciplinar, y se propone:

- la formación integral de personas que sobresalgan por su alta calidad humana, ética, académica, profesional y por su responsabilidad social; y,
- la creación y el desarrollo de conocimiento y de cultura en una perspectiva crítica e innovadora, para el logro de una sociedad justa, sostenible, incluyente, democrática, solidaria y respetuosa de la dignidad humana. Acuerdo No. 576 del Consejo Directivo Universitario, 26 de abril de 2013 (*Descargar Acuerdo*)

5.4. Universidad Externado de Colombia: la evaluación del aprendizaje en educación primaria y secundaria.

5.4.1. Contexto socio-económico, político y educativo[13]

Historia

[13] Tomado de https://www.uexternado.edu.co/la-universidad/historia/

El 15 de febrero de 1886 nació el Externado de Colombia como respuesta al absolutismo y a la supresión de la libertad de enseñanza impuestos por la dictadura de La Regeneración.

La Universidad fue fundada por el joven jurista y educador Nicolás Pinzón Warlosten, quien, con el apoyo de un grupo de ilustres maestros del liberalismo radical, estableció una institución que, desde sus comienzos, ha permitido el estudio y examen libre de las ideas, ha acogido a alumnos de todas las regiones del país, ha practicado el respeto por los credos religiosos e ideologías políticas y ha promovido la tolerancia como fórmula para alcanzar la convivencia pacífica dentro de la heterogeneidad.

Se le llamó “Externado” porque la nueva institución recibió la influencia de los más modernos centros educativos europeos que, entonces, se oponían al viejo sistema del internado, colegio de origen medieval, inclinado a la catequización e impropio para el desarrollo autónomo de la personalidad. Externado implicaba, pues, apertura, libertad de estudio y de enseñanza.

A lo largo de su historia el Externado ha profesado los principios y valores que alentaron a sus fundadores. Han sido sus rectores Nicolás Pinzón Warlosten, Diego Mendoza Pérez, Ricardo Hinestrosa Daza, Fernando Hinestrosa y Juan Carlos Henao.

Misión de la Universidad

Como institución de educación superior dedicada a la enseñanza e investigación en Ciencias Sociales, con una concepción humanística, la Universidad Externado de Colombia promueve y practica un absoluto respeto por la vida.

Su actividad se desarrolla dentro de una filosofía pluralista, abierta a todas las corrientes del pensamiento, ajena al dogmatismo y respetuosa de todos los credos religiosos e ideologías políticas. La Universidad promueve la tolerancia como fórmula para alcanzar la paz y el progreso dentro de la heterogeneidad, acoge a

estudiantes de todas las regiones del país y considera a la diversidad como una de sus mayores riquezas.

El Externado de Colombia tiene confianza y optimismo en la viabilidad de Colombia como nación y trabaja por la reafirmación de la identidad nacional; apoya la integración con los países de América Latina como garantía de una presencia significativa en el concierto internacional y estimula la cooperación con universidades de todo el mundo para mantenerse en contacto con la cultura universal y actualizada frente al avance de las ciencias.

Dentro del espíritu liberal que la anima, la Universidad Externado de Colombia persigue el ideal de la libertad como derecho inalienable del ser humano; tiene fe en la democracia; lucha por el perfeccionamiento del Estado Social de Derecho, en la búsqueda de la igualdad en los planos social y económico, y del respeto por los Derechos Fundamentales.

Asimismo, ha procurado siempre la formación integral de sus alumnos: busca forjar verdaderos ciudadanos conscientes de sus compromisos para con la nación; personas íntegras, con independencia de carácter y practicantes de una ética cívica intachable, pública y privada; profesionales solidarios, auténticos, austeros, dotados con criterio, capaces de resistir la intimidación, enfrentar la corrupción y contribuir al rescate de la dignidad de la patria.

5.5 Universidad Santo Tomás: la evaluación del aprendizaje en educación primaria y secundaria.

5.5.1. Contexto socio-económico, político y educativo[14]

Historia

La Universidad Santo Tomás, Primer Claustro Universitario de Colombia, fue fundada por la Orden de Predicadores (O. P.) el 13 de junio de 1580.

[14] Tomado de http://www.usta.edu.co/images/documentos/documentos-institucionales/pei.pdf

En 1608 se fundó el Colegio Santo Tomás y posteriormente se fusionó con la Universidad de Estudios Generales. Nació así el Colegio-Universidad Santo Tomás que posteriormente se llamaría Universidad Tomística.

Durante casi tres siglos esta Universidad constituyó una fuente inagotable de pensamiento y cultura que formó a numerosas generaciones de neogranadinos. Entre los graduados destacados se encuentran los nombres de Andrés Rosillo (con estudios en Filosofía, Teología y Cánones), Camilo Torres, autor del célebre "Memorial de Agravios", Francisco José de Caldas (graduado en Cánones), Francisco de Paula Santander (en Filosofía y Leyes) y Atanasio Girardot (en Cánones).

Se restauró en Santafé de Bogotá el día 7 de marzo de 1965 por la Provincia de San Luis BERTRÁN de Colombia, de la Orden de Predicadores, con el nombre de Universidad Santo Tomás de Colombia, con personería jurídica mediante la Resolución n.º 3645 del 6 de agosto de 1965.

Con el ánimo de expandir la misión institucional de formar profesionales éticos y creativos, la Universidad Santo Tomás creó, en 1973, la Seccional de Bucaramanga, que cuenta con un alto reconocimiento en la región nororiental del país. En 1975 la Universidad Santo Tomás fue una de las pioneras en ofrecer programas con la modalidad de educación a distancia, con la cual se han formado un alto número de profesionales de diferentes regiones del país, luego se instauró en la capital boyacense el 3 de marzo de 1996, dado que en Boyacá la comunidad dominicana ha mantenido una brillante tradición educativa y cultural; al año siguiente se estableció en Medellín y en el año 2007 comenzó la oferta de programas presenciales en Villavicencio.

Misión

La Misión de la Universidad Santo Tomás, inspirada en el pensamiento humanista cristiano de Santo Tomás de Aquino, consiste en promover la formación integral de las personas, en el campo de la educación superior, mediante acciones y procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación y proyección social, para que respondan

de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana, y para que estén en condiciones de aportar soluciones a las problemáticas y a las necesidades de la sociedad y del país.

5.6. Universidad Pedagógica Nacional: la evaluación del aprendizaje en educación primaria y secundaria.

5.6.1. Contexto socio-económico, político y educativo

Historia de la Universidad Pedagógica Nacional [15]

En 1917 se realizó el primer Congreso Pedagógico Nacional, donde se determinó la construcción en Bogotá del Instituto Pedagógico Nacional, que comenzó a funcionar el 9 de marzo 1927, bajo la dirección de la educadora alemana Francisca Radke. Para 1936, dentro del proyecto educativo liberal y en oposición a la postura conservadora del IPN, se creó la Escuela Normal Superior, donde se reunieron las antiguas facultades femenina y masculina, buscando un carácter más moderno y mixto.

En 1952 se desmontó la Escuela y se dividieron nuevamente las facultades, dando paso a que, gracias a la gestión de Francisca Radke, se creara la Universidad Pedagógica Nacional Femenina en 1955, lo que se constituyó como un éxito en la inclusión de las mujeres en la vida académica y laboral del país.

En 1962 se creó la Universidad Pedagógica Nacional, como una institución mixta que además integró a la Escuela Nacional de Educación Física. Ya en 1968, el gobierno la reorganizó y definió como un establecimiento público de carácter docente, con personería jurídica, autonomía administrativa y patrimonio independiente, adscrito al Ministerio de Educación Nacional.

Para el año 2014, la Universidad Pedagógica Nacional forma a más de diez mil futuros educadores y se compromete con ampliar la cobertura de sus programas, respondiendo a la importancia de su quehacer. Se hace necesaria la construcción de un nuevo espacio que albergue a los integrantes de la comunidad académica,

[15] Tomado de http://www.pedagogica.edu.co/home/vercontenido/21

dejando en el pasado las limitaciones de espacio y permitiendo la interacción constante de los saberes y personas que la componen.

Así, Valmaría se constituye en el lugar necesario para atender, de manera oportuna y con calidad, a las nuevas necesidades educativas de la sociedad colombiana. En los casi cien años de esfuerzos y construcción activa de la pedagogía en el país, la Universidad Pedagógica Nacional se ha consolidado como una autoridad nacional e internacional, comprometida con la formación de los docentes que educarán a las nuevas generaciones para un mejor futuro.

Misión

La Universidad Pedagógica Nacional forma seres humanos, en tanto personas y maestros, profesionales de la educación y actores educativos al servicio de la nación y del mundo, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo y para toda la población en sus múltiples manifestaciones de diversidad. Investiga, produce y difunde conocimiento profesional docente, educativo, pedagógico y didáctico y contribuye a la formulación de las políticas públicas en educación.

Fundamenta su acción en la formación de niños, niñas, jóvenes y adultos desde su diversidad, con conciencia planetaria, en procura de la identidad y el desarrollo nacional.

Consolida una interacción directa y permanente con la sociedad para aportar en pro de la construcción de nación y región mediante el diálogo con las demás instituciones de educación, los maestros, organizaciones sociales y autoridades educativas, para la producción de políticas y planes de desarrollo educativo en los diferentes ámbitos.

Desde esta perspectiva, trabaja por la educación como derecho fundamental y por una cultura educativa que oriente los destinos del país. En consecuencia, conforme a sus orígenes y trayectoria, se compromete con la construcción del Proyecto Educativo y Pedagógico de la Nación.

Nota: Según documento de Proyecto Educativo Institucional – PEI, de abril de 2010, aprobado mediante el Acuerdo 007 de 2010 del Consejo Superior.

5.7. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP: la evaluación del aprendizaje en educación primaria y secundaria.

5.7.1.Contexto socio-económico, político y educativa[16]

Historia

Los antecedentes de la creación del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, se remiten a la existencia de la antigua Dirección de la Investigación para la Educación Centro Experimental Piloto DIE – CEP, cuyas funciones enfatizaban en lo investigativo más que en la capacitación, pero que dada su doble vinculación con lo nacional y lo distrital, no permitía un marco de unidad, ni administrativa ni programática. Por esto, se buscó adecuar esa estructura a un establecimiento público del sector descentralizado del Distrito Capital, adscrito a la Secretaría de Educación del Distrito, con personería jurídica, autonomía administrativa, y patrimonio independiente, ampliando el campo de acción y proyección del trabajo de la DIE – CEP.

El IDEP nació con el propósito de convertirse en una entidad que dirigiera, coordinara y desarrollara programas de investigación básica y aplicada con énfasis en lo socio-educativo y pedagógico; que diseñara y aplicara programas de evaluación del sistema evaluativo y perfeccionamiento profesional; promoviera las innovaciones educativas y las articulara con procesos investigativos y de formación docente; y produjera textos, documentos, periódicos, material audiovisual y ayudas educativas didácticas para que la administración distrital pudiera garantizar una mejor calidad de la educación.

En este contexto, a través del IDEP se emprendieron diversos proyectos encaminados a facilitar la comprensión de la problemática educativa de Bogotá, y al aporte de alternativas de solución, lo que fue conocido en la década de los 90 como la “crisis de la calidad de la educación”.

Otro propósito central en las actividades del Instituto ha sido la consolidación de las maestras y los maestros de la educación básica, como profesionales e intelectuales de la pedagogía que comprometen varias intenciones, entres estas promover la

[16] Tomado de http://www.idep.edu.co/?q=node/25

formación docente implícita en el ejercicio investigativo, desde principios que conjugan el “saber” y “el saber hacer”, y otra, la del mejoramiento de sus prácticas pedagógicas como resultado de una acción reflexionada y estimulada por el IDEP, desde las convocatorias para investigación en el aula, innovación pedagógica, y sistematización de experiencias realizadas por los mismos maestros y maestras.

Objetivos Estratégicos

1. Acompañar las experiencias de investigación e innovación de los actores educativos para promover el reconocimiento, la visibilización y el desarrollo de comunidades de saber y de práctica pedagógica.
2. Desarrollar investigaciones en el campo de la educación que aporten a la gestión de la política pública distrital.
3. Producir información a partir del seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares, que sirva como insumo para la toma de decisiones en el sector.
4. Desarrollar acciones que garanticen la sostenibilidad y consolidación del Sistema Integrado de Gestión del IDEP.

5.8. Instituto de Investigación en Educación: la evaluación del aprendizaje en educación primaria y secundaria.

5.8.1. Contexto socio-económico, político y educativo[17]

Historia

El Instituto de Investigación en Educación fue creado en el año 2001 en la Facultad de Ciencias Humanas. Su creación es el resultado de la necesidad de una unidad académica en la Universidad en la que confluyeran los proyectos y programas de formación posgradual en educación.

Al momento de su creación, la universidad contaba con varios grupos de investigación en el campo de la educación, además de un número importante de

[17] Tomado de http://www.humanas.unal.edu.co/iedu/

profesores que se desempeñaban como asesores de diversas agencias gubernamentales en este campo. El instituto se creó buscando agrupar y fortalecer estas iniciativas.

Se destaca dentro de sus desarrollos la Maestría en Educación, la cual inició labores académicas en el año 2007. Actualmente, participa de manera activa en iniciativas de la Universidad orientadas al mejoramiento de los procesos educativos dentro y fuera de ella.

El Instituto de Investigación en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia tiene como objetivo impulsar la investigación e innovación en los niveles de educación preescolar, básica, media y universitaria y ligar dichos procesos a programas de formación docente en todo el país.

El Instituto tiene una amplia trayectoria en temas como evaluación, calidad de la educación, innovación educativa y política pública. En este sentido ha hecho servicios de asesoría y consultoría a entidades como el Ministerio de Educación Nacional, Secretarías de Educación e instituciones privadas dedicadas al tema educativo.

Hace parte del Instituto, la Maestría en Educación, El seminario permanente de Investigación e Innovación educativa y está en trámite de aprobación el Doctorado en Educación.

Objetivos

El Instituto se propone:

1. Consolidar un espacio académico e institucional de investigación, docencia y extensión sobre la problemática educativa.
2. Promover la conformación de comunidad académica para reflexionar e innovar en los diversos niveles de la educación.
3. En relación con la educación superior, abordar temas como la integración curricular, la formación docente, la evaluación, el bienestar universitario; sus relaciones con el contexto nacional y con las comunidades académicas internacionales, entre otros.
4. Fortalecer y cualificar los programas y proyectos de investigación, docencia o extensión en el campo de la educación, y desde allí consolidar redes de

interlocución y de cooperación con la comunidad académica nacional e internacional.

CAPÍTULO 6

INTEGRACIÓN, CRÍTICA Y HALLAZGOS EN LA COMPARACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES Y CENTROS DE INVESTIGACIÓN

6.1. Análisis de semejanzas, diferencias y regularidades de las universidades y centros de investigación

Categoría 1: tendencias en política: calidad y rendición de cuentas y legislación

Tabla 22. Conceptualización de calidad

Unidades comparativas Categorías de análisis	Universidad De la Salle	Universidad Javeriana	Universidad Externado	Universidad Santo Tomás	Universidad Pedagógica Nacional
El concepto de calidad Regularidades	Nivel de desempeño de los estudiantes y la medición en las pruebas externas	Alcance de los estándares en los distintos niveles de escolaridad y áreas de conocimiento.	La calidad como control para la verificación y seguimiento del proceso educativo.	La calidad se mide por medio de las pruebas estandarizadas como ICFES.	La evaluación de la calidad es implementada como requerimiento político a través de las pruebas estandarizadas.
El concepto de calidad Diferencias	La evaluación del aprendizaje constituye uno de los ejes centrales para regular los procesos enseñanza-aprendizaje.		La tendencia de la calidad educativa como mejoramiento de enseñanza y aprendizaje.	Posición crítica del concepto de calidad debido a que no se tienen en cuenta diferencias contextuales específicas.	Posición critica de la política educativa y propone alternativas al concepto de calidad educativa.

Fuente: Adaptación propia

Existen diversas definiciones del concepto de calidad, si tenemos en cuenta que estas dependen de la postura del autor, pues es natural que cada uno la defina desde su propio interés y percepción. Las universidades la abordan desde el planteamiento propio de la política educativa, tanto internacional como nacional. En su generalidad, 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.

Una de las razones para la existencia de estándares, según Cassasus (1997), se debe a la necesidad de dar razón de los resultados del sistema educativo para rendir cuentas a la sociedad y a los padres de familia. En ese sentido, se valida una función administrativa de la evaluación y no una mirada pedagógica.

Para cada universidad existen diversos aspectos de profundización investigativa respecto a la calidad educativa; 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, 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 esto lo explica como una tendencia que se genera a partir de las políticas neoliberales internacionales, para acreditar o desacreditar las instituciones educativas.

La Universidad Santo Tomás asume una postura crítica acerca de los estándares de competencias, debido a que ignora las diferencias culturales de otras comunidades; por ejemplo, de las comunidades aborígenes, y 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, e ignorando la frontera que existe entre lo educativo y lo administrativo. Y además, 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 olvidando 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 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, como se menciona 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**,** 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, ya que la evaluación permite evidenciar dificultades y fortalezas en el proceso del aprendizaje y 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, 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.

Tabla 23. Conceptualización de rendición de cuentas

Unidades comparativas **Variables de análisis**	**Universidad Santo Tomás**	**Universidad Pedagógica Nacional**
Rendición de cuentas Diferencias	La rendición de cuentas se realiza por medio de las pruebas de estado.	En la tendencia a la rendición de cuentas se mide las competencias de los estudiantes. La política de rendición de cuentas se ha convertido en un ejercicio estrictamente técnico y administrativo.

Fuente: Adaptación propia.

En la Universidad Santo Tomás y en la Universidad Pedagógica se realiza la rendición de cuentas por medio de pruebas estandarizadas que brindan información sobre la calidad educativa y el rendimiento escolar.

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 sobre la calidad educativa y el estado del rendimiento escolar”. (RAE 23 y 27)

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 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 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.

En otro contexto se plantea que “La globalización neoliberal afecta a las políticas internacionales y nacionales porque ha priorizado

“[…] el control político, la administración técnica, la centralización del currículo, la descentralización financiera y administrativa y la evaluación soportada en criterios de validez y confiabilidad, provenientes de la medición en pruebas estandarizadas, el control externo para rendición de cuentas para estudiantes, profesores e instituciones, en muchos casos, para la sanción y la medición.” (Evaluándo_nos, 2008-2009: 4)

El concepto de calidad responde a las políticas internacionales en términos de lograr mejores niveles de producción del sistema educativo y la evaluación rinde cuentas a través de los resultados de productividad en el sistema educativo. En ese sentido, se describe la propuesta hecha por Díaz Ballén (2018) acerca de una *Rendición de cuentas comprensiva, pedagógica y democrática*, como un sistema de sistemas, centrado en alcanzar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje a partir de unos propósitos colegiados y diseñados desde los diferentes contextos locales y nacionales reales.

Conceptualización de legislación

En el análisis realizado en el tema de legislación se observaron cuatro tendencias:

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.

Tabla 24. Conceptualización de legislación- regularidades

Unidades comparativas **Variables de análisis**	**Universidad De la Salle**	**Universidad Javeriana**	**Universidad Externado**	**Universidad Santo Tomás**	**Universidad Pedagógica Nacional**
Legislación Regularidades	**El sentido de la competencia** en la normatividad tiene una racionalidad técnica cuyo objetivo principal es la formación de capital humano. En todas las universidades,excepto la Universidad Javeriana, se describe cómo el Decreto 230 trajo tensiones al desarrollo de la práctica evaluativa en el aula de clase.				

Fuente: Adaptación propia.

1. El sentido técnico de las competencias

Todas las universidades incluídas en esta investigación hacen referencia al concepto de competencias desde los lineamientos que traza el Ministerio de Educación Nacional. Así mismo, **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, (2005) al citar a Apple (2001) propone que al tratar el tema de la construcción de la normatividad para la educación, esta se hace 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 con 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. (Gama, 2013)

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

2. La divergencia entre las políticas y las prácticas evaluativas

Existe una tensión entre la legislación sobre evaluación versus prácticas evaluativas en el aula, esto debido a que los decretos y leyes que respaldan la aplicación de las pruebas externas contraponen 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 trajo tensiones al desarrollo de la práctica evaluativa en el aula de clase. Esto debido a

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)

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" (p. 1). (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.

Tabla 25. Conceptualización de legislación- diferencias

Unidades comparativas **Categorías de análisis**	**Universidad De la Salle**	**Universidad Javeriana**	**Universidad Externado**	**Universidad Santo Tomás**	**Universidad Pedagógica Nacional**
Legislación Diferencias	La Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Externado explican que en la implementación de la normatividad se observan intencionalidades de la **política neoliberal**.				
	El impacto de las prácticas de evaluación. La creación de leyes y decretos se ha convertido en un elemento motivador para producir líneas de investigación que permitan corroborar la implementación de esa ley o no en las				

	prácticas educativas. Especialmente en la Universidad de la Salle y Santo Tomás.

Fuente: Adaptación propia.

3. Políticas neoliberales

La Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Externado explican que en la implementación de la normatividad se observan intencionalidades de **política neoliberal**, tal es el caso de la Ley 715 de 2001, 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. Según los análisis de Estrada (2002) y Ruiz (2005), se pone en funcionamiento el concepto de descentralización neoliberal limitando la autonomía económica de las entidades territoriales, motivando a su vez, la inversión privada dirigida a las instituciones educativas y provocando un movimiento interno en las escuelas de tal manera que puedan responder no solo a los resultados que le pide el Estado sino también a la empresa privada.

De igual manera, el Decreto 230 de 2002 provocó 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 y el 1290 de 2009 del 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)

4. El impacto de las prácticas de evaluación

La Universidad de la Salle y la Universidad Santo Tomás expresan 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 (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 del Sistema Institucional de Evaluación (SIE) en las instituciones educativas. (RAE 1)

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

Categoría 2: enfoques epistemológicos: escuelas, autores y objetos de evaluación

Tabla 26. Enfoques epistemológicos: escuelas- regularidades

Unidades comparativas Categorías de análisis	Universidad De la Salle	Universidad Javeriana	Universidad Externado	Universidad Santo Tomás	Universidad Pedagógica Nacional

Escuelas Regularidades	Mirada crítica y con énfasis en la evaluación formativa.	Existe una línea de investigación en evaluación crítica.	La evaluación crítica toma en cuenta el contexto, los intereses y las necesidades de los estudiantes.	Teoría crítica que permite un proceso sistemático, continuo y permanente.	Teoría crítica que se basa en la reflexión de las prácticas pedagógicas y evaluativas

Fuente: Adaptación propia.

En todas las universidades incluídas en esta investigación se hace mayor énfasis en la utilización de modelos cualitativos de evaluación del aprendizaje, ya sea desde una racionalidad crítica o práctica.En la Universidad de la Salle existe un interés por analizar la práctica evaluativa desde una mirada crítica y con énfasis en la evaluación formativa (RAES 1 y 2).

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, enfocado en los RAES 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 tiene 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 sólo incluye aspectos netamente académicos, sino también de tipo afectivo, actitudinal y valorativo, con el objetivo de propiciar un desarrollo integral del estudiante y mejoramiento de las condiciones del mismo (RAES 8, 10, 15, 18 y 20), además, el estudiante tiene voz y voto en el proceso evaluativo, teniendo 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 RAES 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 (RAES 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, buscando la adaptación de estos al contexto estudiantil, para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación y 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)

El propósito de la evaluación formativa, según Moreno (2016), es la de favorecer la mejora de algo: el aprendizaje, la enseñanza, un proyecto educativo, un material didáctico, etc. 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 y le posibilite mejorar su aprendizaje.

Santos Guerra (1998) rescata la importancia de la participación ya que esta tiene múltiples dimensiones, cuanta más participación tengan los evaluados en el proceso, más potencialidades formativas tendrá esta. En la medida en que el estudiante reflexione acerca de su proceso evaluativo y reconozca las causas sobre cómo lograr o no aprender, esto le permitirá entender qué estrategias debe utilizar para su mejoramiento.

El estudiante requiere escuchar diferentes perspectivas de su aprendizaje, por esto desarrolla 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 (2016), la evaluación como práctica sociopolítica proporciona criterios de valoración transparentes, que propicie a todos igualdad de oportunidades y que su aplicación pueda rebatirse públicamente. Esto se constituye en un cambio debido a que por mucho tiempo el profesor ejerce 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 frente a lo que será el proceso de la evaluación de su aprendizaje y 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.

Tabla 27. Enfoques epistemológicos: escuelas- diferencias

Unidades comparativas **Categorías de análisis**	**Universidad Javeriana**	**Universidad Externado**	**Universidad Santo Tomás**	**Universidad Pedagógica Nacional**
Escuelas Diferencias	Paradigma positivista	El paradigma hermenéutico.	El paradigma hermenéutico y positivista.	En algunas investigaciones se describe el paradigma positivista.

Fuente: Adaptación propia.

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

La Universidad Externado pone énfasis en los RAES 7 y 10 tratan sobre el paradigma hermenéutico, en los que se especifica que es 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 el desarrollo integral del estudiante (RAE 10).

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

En el ámbito de la postura positivista se encuentra que la Universidad Javeriana tiene una línea de investigación en el paradigma positivista en dos estudios estadísticos realizados con estudiantes para analizar la relación de las pruebas saber y su percepción y el impacto de factores asociados a los desempeños de los estudiantes (RAES 4y 5) , en la Universidad Externado los RAES 8, 14, 19 y 20 hablan del paradigma positivista ya que este utiliza estrategias cuantitativas de la evaluación que se orientan a los resultados y 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 En el RAE 28 se manifiesta que se sigue el paradigma positivista, por medio de exámenes que evalúan el aprendizaje de manera cuantitativa (RAE 28). En la Universidad Pedagógica Nacional existe una

tendencia hacia el paradigma positivista (RAES 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 más importancia a los resultados que al proceso de aprendizaje.

Tabla 28. Enfoques epistemológicos: autores- regularidades y diferencias

Unidades comparativas **Categorías de análisis**	**Universidad De la Salle**	**Universidad Javeriana**	**Universidad Externado**	**Universidad Santo Tomás**	**Universidad Pedagógica Nacional**
Autores Regularidades	En todas las universidades se citan para el tema de la conceptualización de la evaluación crítica a Miguel Santos Guerra y Juan Manuel Álvarez Méndez.				
Autores Diferencias	Giménez (1997).	Tyler, con su modelo de la evaluación técnica.	Scriven, quien concibe la evaluación como una herramienta formativa. Hugo Cerdá, Jean Marie Barbier y Pérez, Díaz-Barriga, F. y Hernández, Ferreres.	Stufflebeam (RAE 24), y Felder y Silverman (RAE 25).	Scriven (RAES 30, 32 y 45); Tyler, (RAES 31, 36, 43 y 45) Scriven y Stufflebeam (RAE 32), Además, se menciona a Bishop, Chevallard y Vergnaud (RAE 31), Zubiria, Chomsky, Bloom y Cols (RAE 33), Monedero y Porras (RAE 35), Parlett, Hamilton, y Niño y Perafán.

Fuente: Adaptación propia.

Frente a los **autores**, en la generalidad de las universidades se citan para el tema de la conceptualización de la evaluación crítica a Santos Guerra y Álvarez Méndez.

En la Universidad de la Salle se cita a Giménez (1997), quien describe 4 funciones de la evaluación en el área de matemáticas (social, ética y política, pedagógica y profesional) (RAE 1) y a Santos Guerra y Álvarez: 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 importantes son Tyler, con su modelo de la evaluación técnica (RAE 3), Santos y Álvarez, con el modelo de la evaluación formativa y crítica, con un carácter dialógico, significativo, y contextual (RAE 4).

En la Universidad Externado se mencionan diversos autores, tales como Scriven, quien concibe la evaluación como una herramienta formativa de reflexión y reorientación del proceso de enseñanza y aprendizaje (RAE 7), Cerda, Jean Marie Barbier y Pérez Bustamante, quienes afirman que la evaluación tiene cuatro ejes principales: servir como un juicio de valor, proceso sistemático, herramienta de medición, o una herramienta investigativa (RAE 11); Díaz-Barriga, F. y Hernández, quienes establecen tres tipos o modalidades de evaluación formativa: la regulación interactiva, la regulación retroactiva, y la regulación proactiva (RAE 12), Santos Guerra señala la evaluación como aprendizaje y establece 12 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 meta evaluación, y la evaluación como un acto colegiado (no individualista) (RAE 13). Para Ferreres, la evaluación permite la emisión de juicios de valor fundamentados que faciliten la toma de decisiones (RAE 16).

En la Universidad Santo Tomás se menciona a Álvarez Méndez, quien es mencionado en los RAES 22, 27, 28, este afirma que la evaluación debe darse como una actividad crítica de aprendizaje, porque gracias a ella se adquiere conocimiento. Por otro lado, Santos Guerra trata la evaluación como un proceso

continuo, integral, dialogado y reflexivo, que tenga en cuenta las necesidades de los estudiantes (RAE 22). Además, Stufflebeam menciona que la evaluación ha de tener una función descriptiva-interpretativa, en vez de una valorativa-predictiva (RAE 24), y Felder y Silverman proponen la autoevaluación como una mirada autocrítica sobre sí misma, además de ser una concientización sobre las responsabilidades (RAE 25).

Finalmente, afirma que el examen se ha convertido en "un instrumento en el cual se deposita la esperanza de mejorar la educación", el cual 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 Scriven, quien habla sobre la evaluación enfocada en los procesos (RAES 30, 32 y 45); Tyler, quien influyó en la reforma curricular de los 80, ya que fue él quien propuso la concepción de evaluación como herramienta que determina el grado en el cual un programa promueve que los estudiantes alcancen los objetivos (RAES 31, 36, 43 y 45); Scriven y Stufflebeam (RAE 32), 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 Santos Guerra, promotor de la evaluación formativa (RAE 49). Además, se menciona a Bishop, Chevallard y Vergnaud (RAE 31), Zubiria, Chomsky, Bloom y Cols (RAE 33), Monedero y Porras (RAE 35), Parlett, Hamilton, y Niño (RAE 45), y Perafán (RAE 47).

Tabla 29. Enfoques epistemológicos: objetos- regularidades y diferencias

Unidades comparativas **Categorías de análisis**	**Universidad De la Salle**	**Universidad Javeriana**	**Universidad Externado**	**Universidad Santo Tomás**	**Universidad Pedagógica Nacional**
Objetos Regularidades	Aprendizaje	Aprendizaje	Aprendizaje	Aprendizaje	Aprendizaje

Objetos Diferencias	Competencias Matemáticas	Curriculo		Competencias PEI	Objetivos Competencias Estandares Curriculo

Fuente: Adaptación propia.

Frente al **objeto de evaluación**, para la Universidad de la Salle en el área de las 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 el objeto de evaluación es el aprendizaje (RAES 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 (RAES 6, 7, 8, 9, 10, 16, 19, y 20). En la Universidad Santo Tomás en el objeto de evaluación se destaca el aprendizaje, sin embargo en una investigación se dice que se basa en las competencias y en otra que el objeto es el PEI.

> En cuanto a la evaluación, se dice que el aporte que le ha hecho el PEI a este campo es la generación de una evaluación académica, en la cual se puede 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. En adición a ello, se menciona 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 Pedagogica Nacional los objetos que predominan son el estudio del aprendizaje (RAES 30, 33, 40, 43, 39), los objetivos (RAES 34 y 36), las competencias (RAE 38), los estándares (RAES 39, 47 y 48), y finalmente, el currículo (RAE 3).

Categoría 3: enfoques pedagógicos: modelos y enfoques pedagógicos, qué, para qué, cómo y quién evalúa

Tabla 30. Enfoques : enfoques pedagógicos: Modelo pedagógico- regularidades y diferencias

Unidades comparativas **Categorías de análisis**	**Universidad De la Salle**	**Universidad Javeriana**	**Universidad Externado**	**Universidad Santo Tomás**	**Universidad Pedagógica Nacional**
Modelos pedagogicos Regularidades y Diferencias	En las universidades se menciona que existe una pedagogía conductista y que se desea hacer un cambio a un modelo pedagógico crítico social, en la Salle se propone una didáctica crítica.				
	Modelo de enseñanza para la comprensión	Modelo de enseñanza para la comprensión	Modelo pedagógico constructivista entre ellos Modelo de enseñanza para la comprensión	Pedagogía constructivista o hermenéutica. Modelo etnoeducativo.	Modelo Social Pedagogía Social

Fuente: Adaptación propia.

Concepto de modelo pedagógico

En las universidades se menciona que existe una pedagogía conductista y que se desea hacer un cambio a un modelo pedagógico social o constructivista, como es el caso del modelo de la enseñanza para la comprensión.

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

En la Universidad Javeriana se describe la pedagogía crítica (RAE 4) y en la Universidad Externado en los RAES 6 y 7 y en la Universidad Santo Tomás en los RAES 27 y 29.

En las investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional se manifiesta inclinación por tres modelos pedagógicos, el primero y más recurrente es el modelo social, del cual se habla en los RAES 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, para formar su competencia social, es decir, promover los comportamientos y habilidades que son útiles para el sujeto en su contexto social.

Es así que una gran tendencia es el modelo sociocrítico, que simpatiza por una evaluación cualitativa e interpretativa, buscando tener en cuenta las opiniones, valores, costumbres y aptitudes de los participantes del proceso evaluativo, que buscan contraponer la masificación. Sus productos buscan superar lo numérico y lo estadístico, ubicándose en un plano descriptivo contextual y significativo para los diferentes actores del proceso educativo (quién evalúa y quién es evaluado). Se promueven, entonces, modelos dentro de los cuales se muestran como representativos 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)

En la Universidad Pedagógica Nacional se menciona la pedagogía social, la cual tiene como objetivo de la evaluación las habilidades socioafectivas del estudiante cuya finalidad es formativa.

> 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)

La pedagogía social se centra en la visión del ciudadano en el entorno social del colegio y su objeto de evaluación son sus habilidades socioafectivas.

En la Universidad Javeriana los modelos predominantes son la pedagogía constructivista de la enseñanza para la comprensión (RAE 3), la Universidad Externado opta por la pedagogía constructivista (RAES 13, 14 y 18) y Universidad Santo Tomás por la pedagogía hermenéutica o constructivista (RAE 21 y 26).

En cuanto al modelo constructivista, se enmarca 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, y se enfoca en el desarrollo de destrezas cognitivas, los procesos dinámicos de aprendizaje y la selección, interpretación y solución de situaciones problemáticas.

Finalmente, en la Universidad Pedagógica Nacional se evidencia la influencia del modelo constructivista en el RAE 44.

En la Universidad de la Salle, en el área de matemáticas se plantea que existe un modelo de enseñanza tradicional y que se desea cambiar a un modelo por competencias (RAE 1).

En una segunda tendencia se encuentran los modelos pedagógicos constructivistas tales como el modelo de la enseñanza para la comprensión (EpC), al respecto Gardner (2000) y Stone (1999) plantean cuatro elementos fundamentales en la EpC: tópicos generativos, metas y 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 éstos 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)

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.

> El modelo pedagógico del colegio analizado es la *enseñanza para la comprensión*, que es un modelo educativo que promueve no sólo 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 pensar y actuar de manera flexible a los estudiantes, utiliza el aprendizaje significativo, estimula la participación para lograr una evaluación formativa y dialógica.

Concepto de enfoque

Tabla 31. Enfoques : enfoques pedagógicos:enfoques pedagógicos- regularidades y diferencias

Unidades comparativas Categorías de análisis	Universidad De la Salle	Universidad Javeriana	Universidad Externado	Universidad Santo Tomás	Universidad Pedagógica Nacional
Enfoques pedagogicos Regularidades y Diferencias	En las universidades existe una fuerte tendencia a plantear el enfoque crítico.				
	Enfoque didáctico y sistémico	Enfoque constructivista	Enfoque conductista	Enfoque diferencial o intercultural.	Enfoque conductista

Fuente: Adaptación propia.

En las universidades existe una fuerte tendencia a plantear el enfoque crítico y constructivista como aspectos relevantes, así como el enfoque didáctico.
En la Universidad de la Salle en el área de ciencias sociales se plantea un enfoque didáctico y sistémico ya que para los investigadores la evaluación se convierte en una estrategia didáctica porque a partir de la información sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje se ajustó la planeación (RAE 2) y en el área de matemáticas se desea desarrollar un enfoque por competencias (RAE 3).

A la Universidad Javeriana le interesa el enfoque crítico y constructivista en relación con la evaluación formativa (RAE 3). En la Universidad Externado los RAES 6 y 7 adoptan un enfoque crítico; por otro lado, en el RAE 19 se evidencia

un distanciamiento entre lo planteado en el Sistema de Evaluación Institucional y la práctica real en el aula, puesto que mientras en el sistema de evaluación se asume un enfoque crítico, en la práctica real se lleva a cabo por medio del enfoque conductista.

En la Universidad Santo Tomás se encuentran investigaciones, en los RAES 27 y 29, en las que se sigue el enfoque crítico. En el RAE 29, debido a que la investigación se realizó en una comunidad indígena, se busca aplicar el modelo etnoeducativo de la evaluación que defiende la identidad de la cultura y les permite a los grupos étnicos proyectarse con identidad hacía otras comunidades.

En ese mismo orden de ideas, la Universidad Externado en los RAES 6 y 7 adopta un enfoque crítico; por otro lado, en el RAE 19 se evidencia un distanciamiento entre lo planteado en el Sistema de Evaluación Institucional y la práctica real en el aula, debido a que mientras en el sistema de evaluación se asume un enfoque crítico, la práctica real se lleva a cabo por medio del enfoque conductista.

En la Universidad Pedagógica Nacional se explicitan dos enfoques principales: el primero es el enfoque crítico, en el que las políticas, los estándares, los logros y las estrategias de enseñanza se adaptan a las características contextuales de los estudiantes, sus potencialidades y dificultades (RAES 30, 33, 38 y 44). En contraste, el enfoque conductista es tratado en los RAES 39, 48 y 49.

En su generalidad, se destaca el enfoque crítico centrado en el estudiante en el cual se tienen en cuenta los factores sociales y contextuales que afectan el aprendizaje. Este enfoque centrado en el alumno tiene como punto de partida el aprendizaje y su propósito es que este desarrolle procesos autónomos de pensamiento.

Agudín y Luna (2007) proponen que el profesor acompañe para estimular el análisis y la reflexión, para facilitar ambos, para aprender con y del alumno, para reconocer la realidad y volverla a construir juntos. Se basa en la participación activa del alumno en el proceso educativo y la formación para la participación en la sociedad, pues propone que solo participando, investigando, buscando respuestas y problematizando se llega realmente al conocimiento. Es un modelo grupal, de experiencia compartida y de interacción con los demás. El eje es el alumno. El profesor está para estimular, para problematizar, para facilitar el proceso de

búsqueda, para escuchar y acompañar al grupo mientras se expresa, aportándole la información necesaria para que avance en el proceso. Se propicia la solidaridad, la cooperación, la creatividad y la capacidad potencial de cada alumno. Se estimula la reflexión, la participación, el diálogo y la discusión.

Concepto de ¿Qué evaluar?

Tabla 32. Enfoques : ¿ Qué se evalúa?- regularidades y diferencias

Unidades comparativas Categorías de análisis	Universidad De la Salle	Universidad Javeriana	Universidad Externado	Universidad Santo Tomás	Universidad Pedagógica Nacional
¿Qué se evalúa? Regularidades y Diferencias	En las universidades se evalúa aprendizaje y competencias.				
	Conceptos, actitudes, habilidades y destrezas	Contenidos, procedimientos, actitudes y valores	Logros y contenidos.	Estándares PEI	Estandáres, logros u objetivos. Habilidades socio-afectivas.

Fuente: Adaptación propia.

La Universidad de la Salle plantea que evalúa competencias matemáticas (RAE1), 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 (RAES 6, 7, 8, 10, 13 y 16) aprecia el proceso de aprendizaje del estudiante, 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, en vez del cumplimiento de los estándares educativos. En contraste, en el RAE 16 se menciona que, aunque se evalúe el

aprendizaje, se tiene como punto de referencia los logros planteados, y en el RAE 19 se evalúan los contenidos.

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

En la Universidad Pedagógica Nacional se evalúa el aprendizaje (RAES 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 (RAES 42, 43, 44, 47 y 48), y como caso particular, según el RAE 42, las habilidades socio-afectivas del estudiante.

Predomina la evaluación del aprendizaje y se destaca la evaluación con logros y competencias. Santos Guerra (2007) propone que la evaluación diagnóstica es un proceso de análisis sobre la comprensión en 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, y actitudes y valores) la adquisición y el desarrollo de competencias; este requiere la participación activa y comprometida del alumno con la evaluación de su aprendizaje. El abordaje de las competencias requiere un análisis pormenorizado del contexto en que se desarrolla el problema.

Concepto de ¿Cómo evaluar?

Tabla 33. Enfoques : enfoques pedagógicos: ¿ Cómo se evalúa?- regularidades y diferencias

Unidades comparativas Categorías de análisis	Universidad De la Salle	Universidad Javeriana	Universidad Externado	Universidad Santo Tomás	Universidad Pedagógica Nacional
¿Cómo se evalúa? Diferencias	El área de ciencias sociales se evalúa con prueba escrita y con la idea de promover la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.	Utilización de la evaluación formativa.	Utilización de evaluación cualitativa, integral y por procesos.	Evaluación formativa Sumativa Integral.	Evaluación crítica y formativa. Didáctica y continua o sumativa por medio de pruebas estandarizadas.

Fuente: Adaptación propia.

La Universidad de la Salle describe que la manera como evalúan algunos docentes en matemáticas es la revisión de tareas, las pruebas escritas cerradas, exámenes tipo SABER con selección múltiple al finalizar el periodo, la evaluación grupal y la autoevaluación (falencias). Existe la explicación oral de contenidos dada en el tablero y la memorización de los algoritmos expuestos (RAE 01) y el área de ciencias sociales 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, pregunta directa, la corrección de trabajos en grupo e individuales así como las demostraciones. Las modalidades menos frecuentes son exámenes escritos extensos y 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, en el 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 al proceso de desempeño, de desarrollo de aptitudes, y de 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 integral, y sistémica (RAES 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 el RAE 13 y el 19, esta se realiza 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, el seguimiento permanente del estudiante, para comprender el funcionamiento cognitivo del alumno en el RAE 12, y de forma sumativa a los contenidos de aprendizaje en el RAE 14. Finalmente, los instrumentos de evaluación más comunes son las matrices de logros adaptadas contextualmente según las condiciones del estudiantado (RAES 7 y 9), los exámenes escritos y orales, y el trabajo individual (RAE 16), y otros instrumentos menos usados son las muestras de trabajo productivo, diarios del estudiante, cartas y apuntes de reacción, papeles de investigación, grupos de presentación / representación, observaciones críticas, entrevistas, contratos de estudiantes, y el portafolio. Sólo en los RAES 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 RAES 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 RAES 22 y 28 se realiza evaluación de forma sumativa, señala que los aspectos a evaluar son la memoria, la mecanización, el estímulo y la repetición, además se evidenció que las relaciones entre el docente y el estudiante dieron siempre de forma vertical, mientras que en los RAES 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 6 de las investigaciones, también se destaca que es cuantitativa en 3 investigaciones y en 2 se dice 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.

Se afirma 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; Castillo y Cabrerizo, 2006; Cárdenas y Torres, 2011).

La perspectiva de evaluación cualitativa conlleva a una mirada crítica desde el hecho de comprender los fenómenos, es reflexiva, el análisis es un conjunto de acciones colectivas, como lo afirma en diferentes investigaciones y de manera reiterada 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. Así mismo, González (2001) define como característica importante de la evaluación del aprendizaje la interrelación que se establece entre el evaluador y el evaluado, constituyendo un proceso de comunicación interpersonal con las complejidades de la comunicación humana y que tiene como función principal la determinación y constatación de los resultados del aprendizaje y su calidad, aportando 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.

Concepto de ¿Para qué evaluar?

Tabla 34. Enfoques : enfoques pedagógicos: ¿ Para que evaluar?- regularidades y diferencias

Unidades comparativas Categorías de análisis	Universidad De la Salle	Universidad Javeriana	Universidad Externado	Universidad Santo Tomás	Universidad Pedagógica Nacional
¿Para qué evaluar? Regularidades y Diferencias	Todas las universidades describen la finalidad de la evaluación como control de contenidos, cumplimiento de estándares, de aprendizaje, frente al alcance de los logros, objetivos, o competencias definidos para el ciclo escolar y como instrumento de rendición de cuentas.				
	Detección de debilidades y fortalezas en conocimientos de la asignatura.		Finalidad formativa de la evaluación.	La evaluación tiene una finalidad pedagógica, al plantear y promover estrategias de mejoramiento de los procesos en el aula.	Finalidad formativa de la evaluación para que los estudiantes puedan aplicar los conocimientos adquiridos.

Fuente: Adaptación propia.

La Universidad de la Salle define que la finalidad de la evaluación es el control, promoción, valoración y validación de los contenidos. También la detección de debilidades y fortalezas en conocimientos de la asignatura, la comprobación de la enseñanza-aprendizaje y para la identificación del nivel de comprensión de conceptos (RAE 1) ,con fines de aprobación y mejoramiento (RAE2).

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

En la Universidad Externado se plantea en algunas de las investigaciones que la evaluación tiene una finalidad formativa (RAES 6, 7, 10, 13, 16 y 18) al ayudar a promover la adaptación temática e instrumental de la evaluación (RAE 7), analizar

los procesos de aprendizaje y habilidades del estudiante (RAE 9), y regular la información sobre el proceso de aprendizaje y propiciar la reflexión sobre este (RAES 13 y 18). También se presentan otras funciones de la evaluación, tales como el control del aprendizaje (RAES 8 y 19) y la función diagnostica 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, al plantear y promover estrategias de mejoramiento de los procesos en el aula y, como consecuencia, mejorar las capacidades y superar fallas del estudiantado, y así tener un impacto verdadero en la formación del estudiante (RAES 21, 23, 25 y 27), para permitir que los estudiantes 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 (RAES 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, a su vez que 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 (RAES 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 eficiencia y rentabilidad, y en el RAE 49 como 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 donde los procesos de autorreflexión y comprensión sean

permanentemente desarrollados para el logro de una mayor autonomía del estudiante.

Concepto de ¿Quién evalúa?

Tabla 35. Enfoques : enfoques pedagógicos: ¿ Quién evalúa?- regularidades y diferencias

Unidades comparativas Categorías de análisis	Universidad De la Salle	Universidad Javeriana	Universidad Externado	Universidad Santo Tomás	Universidad Pedagógica Nacional
¿Quién evalúa? Regularidades y Diferencias	Todas las universidades describen que el agente evaluador es el docente				
	Los estudiantes son participes de la evaluación.	ICFES		Investigador o institución externa	Institución o agente externo.

Fuente: Adaptación propia.

En la Universidad de la Salle el que evalúa es el docente; en el área de matemáticas cabe destacar la importancia del acompañamiento con el estudiante para hacer caer en cuenta al estudiante del error en el procedimiento y aclarar las dudas que tenga(RAE1). En el área de ciencias sociales, el docente era inicialmente quien evaluaba el aprendizaje progresivamente, en la investigación los estudiantes eran participes de la evaluación (RAE 2).

En la Universidad Javeriana, la persona que evalúa es el docente quien emite juicios de valor (RAE 3) y las instituciones externas al aula de clase, en el caso de las pruebas realizadas de forma masiva, es decir, el ICFES. (RAE 5). En la Universidad Externado evalúa el docente (RAES 7, 13, 14, 16).

En la Universidad Santo Tomás es el docente el encargado de la evaluación (RAES 22, 26, 27 y 28), pero en el caso del 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 (RAES 30, 31, 32, 33, 34, 39, 42, 44 y 49), sin embargo en los RAES 36, 47, 48 y 49 las evaluaciones las realiza una institución o agente externo a la institución educativa como tal.

Se destaca que el encargado de la evaluación es el docente, la idea es plantear el rol de un docente que sea líder, activo e investigador que permita estimular la autonomía y la motivación de sus estudiantes para lograr un aprendizaje significativo.

Categoría 4: relaciones y críticas

Tabla 36. Relaciones : regularidades y diferencias

Unidades comparativas Categorías de análisis	Universidad De la Salle	Universidad Javeriana	Universidad Externado	Universidad Santo Tomás	Universidad Pedagógica Nacional
Relaciones Regularidades y Diferencias	En todas las universidades se menciona que existe un fuerte énfasis en la pedagogía tradicional y una gran resistencia a la implementación de nuevas formas evaluativas. La retroalimentación es esencial en la evaluación y la utilización de estrategias para la corrección y recuperación de procesos.				
	La evaluación tiene fines de control y un carácter vertical y autoritario.	Está ligada al aprendizaje y a su retroalimentación.	Esta unida a los contextos sociales de los estudiantes.	La evaluación se concibe como un proceso que monitorea periódicamente.	La evaluación se concibe como un elemento de rendición de cuentas

Fuente: Adaptación propia.

En la Universidad de la Salle la evaluación tiene fines de control y un carácter vertical y autoritario (RAES 1 y 2). Se basa en la memorización de contenidos (RAE 1) y se centra en la decisión del docente (RAE 2).

En la Universidad Javeriana existe un fuerte énfasis en la pedagogía tradicional y en ese sentido, hay una gran resistencia a la implementación de nuevas formas evaluativas (RAE 3). Sin embargo, los estudiantes señalan la evaluación como justa, debido a que está ligada completamente al aprendizaje, se obtiene retroalimentación, explicación de las notas, se realizan correcciones y estrategias de recuperación (RAE 4).

En la Universidad Externado se presentan varias conclusiones: existe una relación entre la evaluación y la mejora de la calidad educativa, si la evaluación está ligada al contexto social, y se desarrolla de forma integral (RAE 6), la retroalimentación juega un papel clave en la evaluación, porque genera congruencia entre la planeación, las acciones y los resultados (RAE 7). Es recomendable ver la evaluación como el mecanismo que ayuda a la detección de dificultades, deficiencias, fortalezas, y amenazas para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, en vez de solamente un juicio de valor (RAE 10 y 11). Finalmente, la evaluación está segmentada y desorganizada, en vista de que los profesores no poseen información acerca de los tipos de evaluación de los aprendizajes existentes, por lo tanto estos implementan pocas estrategias evaluativas, y algunos de ellos no tienen conocimiento sobre los Lineamientos Curriculares promovidos por el Ministerio de Educación Nacional (RAES 12 y 16).

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). Se destacan como factores importantes 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).

También se señala que la realización de pruebas tiene una fuerte influencia sobre la autoestima de los estudiantes, sobre todo en quienes tienen un bajo desempeño académico (RAE 23).

Finalmente, en el RAE 26 se concibe la evaluación como una rendición de cuentas y, a su vez, permite el mejoramiento continuo de la práctica pedagógica del docente.

En general, predominan las relaciones que se establecen en el campo pedagógico. Todas las universidades, a excepción de La Salle, plantean que la implementación de la evaluación se ve como una actividad problemática o que representa falencias, esto posiblemente porque existe 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 no relación entre las prácticas evaluativas y la planeación institucional.

Tabla 37. Regularidades y diferencias de las críticas.

Unidades comparativas **Categorías de análisis**	**Universidad De la Salle**	**Universidad Javeriana**	**Universidad Externado**	**Universidad Santo Tomás**	**Universidad Pedagógica Nacional**
Críticas: Regularidades y Diferencias	Todas las universidades, a excepción de La Salle, plantean que la implementación de la evaluación se ve como una actividad problemática o que representa falencias, a la segmentación de las prácticas evaluativas, a las dificultades para la aplicación de las evaluaciones y a la no relación entre las prácticas evaluativas y la planeación institucional.				
	La evaluación se centra en el análisis mecanico del conocimiento.	La evaluación se limita a emitir un juicio de valor, sin ningún análisis posterior.	Visión sumativa de la evaluación y suele causar angustia o miedo al fracaso en el estudiante.	La evaluación no tiene relación con la realidad social y educativa de los estudiantes.	La evaluación no mide habilidades socioafectivas, se continúa con la práctica evaluativa tradicional.

Fuente: Adaptación propia.

Dentro de las críticas en la Universidad de La Salle se centra en el análisis mecánico del conocimiento, sin tener en cuenta aspectos contextuales (RAE 1); además, los

estudiantes no tienen oportunidad alguna para opinar, comprender ni participar en los procesos evaluativos dentro del aula (RAE 2).

En la Universidad Javeriana se habla de una desconexión entre los procesos de aprendizaje y las prácticas evaluativas; por otro lado, la evaluación se limita a emitir un juicio de valor, sin ningún análisis posterior (RAE 3).

En la Universidad Externado está el énfasis en medir de manera técnica la calidad por medio de indicadores de rendimiento basados en los estándares educativos planteados por el Ministerio de Educación Nacional, puesto que no es de gran ayuda para el seguimiento y el desarrollo del estudiante, ni para el desarrollo de la clase (RAE 13, 14, 15,17 y 19), lo cual indica que es necesario el desarrollo de la evaluación de forma cualitativa, para así llevar a cabo un seguimiento crítico y contextual al proceso de aprendizaje del estudiante (RAE 8, 15 y 18). Además, se menciona que, en algunos casos como en el del RAE 19, se presenta una inconsistencia entre lo planteado institucionalmente y la práctica real, ya que para la institución la evaluación ha de 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.

En la Universidad Santo Tomás se menciona que las prácticas evaluativas de los profesores no tienen relación con los parámetros institucionales establecidos por el PEI, ni tienen soporte teórico alguno (RAES 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 tiene relación con los procesos metacognitivos de ellos, ya que prima el uso de la evaluación como instrumento de control y medición del alcance de los estándares (RAE 26, 27 y 29).

Dentro de las críticas en la Universidad Pedagógica Nacional está que en el RAE 35 se afirma que no hay claridad en cuanto al uso del término evaluación, o (RAE 49) que no concuerden las prácticas de evaluación con lo que se indica o propone institucionalmente. Se critica que aunque se generen espacios de reflexión basados en las pruebas estandarizadas, estos no pasan de la reflexión a los cambios en la práctica, porque no se propician propuestas o adaptaciones en la relación diaria

entre el docente y el estudiante, ni tampoco incluyen otros aspectos importantes para el desarrollo integral del estudiante, como lo son las habilidades socioafectivas (RAE 32 y 42). Además, que el efecto de las políticas actuales de medición no ha sido el mejoramiento de la calidad, sino la preservación del paradigma positivista, negando así la posibilidad de implementar una evaluación formativa en el aula (RAE 40). Con relación a las competencias y el uso de estas en las pruebas estandarizadas, los RAES 33 y 45 establecen que estas no pueden medir en realidad la calidad de la educación, y que desconocen cualquier diferencia que haya entre los sujetos, por lo tanto, no acepta que existen diferentes formas de aprender y diferentes contextos sociales, debido que, según el RAE 47, debido a la influencia financiera, lo importante para éstas es la optimización del recurso económico con relación al alcance del logro propuesto, sin tener interés en el contexto real y las diferencias contextuales de las instituciones. Pese a que en algunas instituciones se sigue imponiendo el uso de la evaluación basada en la educación tradicional (RAE 48), en otras instituciones, los docentes continúan con el desarrollo de las clases de manera tradicional, debido a la falta de capacitación, reflexión, confianza y/o autonomía, es decir, el docente se ha limitado a la simple replicación de contenidos y aplicación de técnicas e instrumentos evaluativos, por lo tanto, su labor se ha reducido a una netamente procesual, sin que involucre el factor crítico-reflexivo en su práctica profesional (RAES 37 y 43).

Frente a las críticas la evaluación sigue aún el paradigma tradicional en cuanto a la práctica, esto se observa en la apreciación de que la evaluación tiene una función de control con un carácter vertical y autoritario, hay desconexión entre los procesos de aprendizaje y la práctica evaluativa, hay distanciamiento entre lo planteado institucionalmente y la práctica evaluativa y el docente se limita a una labor procesual por la replicación de contenidos y aplicación de técnicas e instrumentos evaluativos.

Categoría 5: regularidades y diferencias de los aportes

Tabla 38. Aportes

Unidades comparativas Categorías de análisis	Universidad De la Salle	Universidad Javeriana	Universidad Externado	Universidad Santo Tomás	Universidad Pedagógica Nacional
Aportes y recomendaciones	Introducir la reflexión y el cambio de las prácticas evaluativas. Actualización de los conocimientos. Participación más activa del estudiantado.	Se entiende la evaluación como un sistema institucional formativo y constructivista. Uso de las tareas	Se proponen distintas etapas de evaluación basadas en la comprensión y el desarrollo de la metacognición. Participación estudiantil.	Planeación, discusión, ejecución y retroalimentación de la práctica evaluativa para que se acuerde una estrategia evaluativa institucional	Se plantea y promueve la implementación de una evaluación alternativa en educación física para tener seguimiento constante. y el estudio de las relaciones entre lo teórico y lo práctico es útil como punto de partida para campos más amplios en la investigación educativa.

Fuente: Adaptación propia.

En la Universidad de la Salle es importante introducir la reflexión y el cambio de las prácticas evaluativas (RAES 1 y 2), procesos de formación en metodologías de enseñanza (RAE 1) y la promoción de la participación de los estudiantes. (RAE 2).

Dentro de las recomendaciones está la actualización de los conocimientos y metodologías de enseñanza de los docentes (RAE 1) y la participación más activa por parte del estudiantado, basado en una pedagogía social y crítica (RAE 3).

En la Universidad Javeriana la evaluación ha de entenderse como un sistema institucional formativo y constructivista, que cuente con la participación de todos los

agentes involucrados en el proceso educativo, y el estudiante ha de convertirse en el centro del proceso educativo (RAE 3). Se recomienda usar las tareas como instrumento evaluativo, solo si estas están articuladas al contenido y las competencias trabajadas en clase (RAE 4). Es necesario profundizar en las investigaciones sobre los factores asociados al desempeño de las pruebas institucionales, además de tomar medidas institucionales y políticas que impacten de forma positiva en los factores de riesgo ya implementados (RAE 5).

En la Universidad Externado los aportes son: entre las propuestas de evaluación realizadas en los RAES 17, 18 y 20, se destaca la del RAE 17, donde se propone: (1) evaluar cada etapa del proceso de aprendizaje a través de la conceptualización, comprensión, transferencia y metacognición, (2) evaluar las actitudes que permitirán observar en el día a día cierto comportamiento a mejorar,

(3) que los criterios establecidos se hagan visibles en el instrumento de las rúbricas, tanto para la evaluación del docente como para la autoevaluación del estudiante, (4) que el docente enseñe al estudiante a elaborar criterios de aprendizaje para cada estrategia que vayan a utilizar en su enseñanza, (5) definir junto con el estudiante la escala de rango que puede ser cualitativa y/o cuantitativa y (6) entregar las rúbricas al inicio de cada periodo o al iniciar una unidad didáctica de aprendizaje.

Se recomienda la participación estudiantil sobre la selección de aspectos a evaluar, realizando una gratificación por el trabajo realizado, motivándolos, y ofreciéndoles un refuerzo en caso de presentar dificultades (RAE 6 y 10), como también la capacitación docente sobre las técnicas y tipos de evaluación que se pueden implementar en el aula, porque existe un desconocimiento sobre el tema (RAE 12). Sobre la evaluación, ha de contar con el componente reflexivo de forma permanente, de tal manera que si es necesario, la evaluación se cambie, adapte o transforme a la realidad social del estudiante, teniendo como fundamento la visión crítica del contexto y las necesidades (RAE 13 y 14), y ha de realizarse de forma procesual, a través de diversas estrategias, tales como: el portafolio estudiantil, 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 (RAE 7 y 16).

Por otro lado, en el RAE 9 se promueve la implementación de la evaluación de competencias, debido a que permite la creación de espacios para aplicar un conocimiento específico dentro del contexto de los proyectos de aula o investigación (RAE 9). Además, se propone que a la evaluación se le otorguen las siguientes propiedades: (1) la continuidad y regularidad, para identificar los progresos y las dificultades, (2) que sea integral para evaluar todos los aspectos que se consideren necesarios en un buen ciudadano, (3) sistemática, es decir, orientada y validada bajo principios pedagógicos, (4) flexible, de tal forma que se adapte a los diferentes ritmos de aprendizaje y las limitaciones de cada estudiante, (5) interpretativa, para analizar los diferentes desempeños y realizar acciones que lleven a su mejoramiento (6) participativa, al darle voz a los distintos miembros de la comunidad educativa y, finalmente, (7) formativa, al permitir direccionar los procesos educativos, para obtener mejores resultados (RAE 11).

En la Universidad Santo Tomás se recomienda utilizar la planeación, discusión, ejecución y retroalimentación de la práctica evaluativa para que se acuerde una estrategia evaluativa institucional, que cumpla con los Decretos 1290 de 2009, pero a su vez se adapte a las necesidades contextuales y educativas de la población educativa y buscar estrategias metodológicas que sean optimas para el mejoramiento de la calidad educativa y la disminución de la repitencia escolar.

En la Universidad Pedagógica Nacional se recomienda y se resalta 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 fortalezas y dificultades en el mismo. Enfoque en la evaluación crítica y formativa en la que se reconozca el contexto de los estudiantes y en la que se tenga en cuenta que la mejora de la calidad solo se da desde la mejora del proceso pedagógico (RAE 30, 32, 37,39, 41, 42, 46,47). Se pide, en el RAE 31, estudiar la problemática que se evidencia en los grados de educación media en términos de evaluación. En relación con la política, en él se sugiere que la política educativa se deje orientar por los hallazgos investigativos para que estos

representen una mejora en la calidad educativa. Adicionalmente, se recomienda avanzar en el desarrollo de un modelo explicativo del fenómeno educativo desde una teoría del lenguaje para avanzar hacia una propuesta de reconocimiento del lenguaje dentro del contexto y la cultura (RAE 33).

Se recomienda realizar la socialización de la propuesta de lineamientos que se da como resultado de la investigación y generar espacios de debate, diálogo y concertación para establecer un sistema de evaluación institucional contextualizado (RAE 35, 43, 44). En el RAE 36, Se invita al análisis de la relación entre los estándares básicos de calidad y las pruebas externas en Colombia, y el desarrollo de estudios comparativos de la prueba SABER con las pruebas internacionales, con el objetivo de comparar el nivel de desempeño que los estudiantes colombianos podrían tener en pruebas internacionales (RAE 36).

Por otro lado, se resalta la labor docente en el aula con relación a la obtención de buenos desempeños académicos (RAE 44) y se destaca la importancia de la formación continua de los docentes para implementar mejores prácticas de evaluación (RAE 38).

Se sugiere usar herramientas como la entrevista personal y el trabajo por portafolios para comprender y apreciar el avance de los estudiantes (RAE 40), e involucrar a los padres en el proceso de aprendizaje (RAE 45). Por último, se recomiendan cuatro estrategias básicas para que la evaluación tome un papel formativo en el aula: la primera es tener como pilar el contexto social y cultural del estudiante a la hora de realizar propuestas curriculares y evaluativas, para promover la democracia y justicia social en el aula. La segunda estrategia corresponde a la promoción del sujeto como ser integral, para que así la evaluación tome un valor activo en el proceso de aprendizaje. Tercero, se promueve asumir la lectoescritura y la oralidad como unas habilidades ciudadanas, en vez de unos objetos de la normatividad, y, por último, se busca pensar la evaluación como una estrategia de integración, experimentación e interacción, que promueva tanto la innovación y el alcance de metas, como la formación crítica del ser (RAE 49).

En cuanto a aportes se destacan los RAES 34 y 35, en el primero se plantea y promueve la implementación de una evaluación alternativa en educación física para

tener seguimiento constante. En el segundo se construyeron lineamientos generales en evaluación de los estudiantes desde una perspectiva crítica y formativa. En el RAE 42 se dice que, con el objetivo de recoger información valiosa, los instrumentos deben estar bien definidos y estructurados, aunque también deben ser flexibles y orgánicos. Desde el RAE 45 se destaca su aporte metodológico al análisis de las prácticas educativas y al estudio de las relaciones entre lo teórico y lo práctico, y es útil como punto de partida para campos más amplios en la investigación educativa.

Aportes: en términos generales, las universidades aportan un concepto global de la evaluación como un sistema formativo, crítico y constructivista.

Recomendaciones: es importante la reflexión y actualización de conocimientos y metodologías con base en la pedagogía social y crítica en la que se tengan en cuenta las necesidades contextuales de la evaluación. Se resalta la importancia de la participación estudiantil sobre la evaluación.

Centros de investigación

Categoría 1: tendencias en política: calidad y rendición de cuentas y legislación.

Tabla 39 . Conceptualización de calidad- diferencias

Unidades comparativas **Categorías de análisis**	**Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico**	**Instituto de Investigación en Educación (Universidad Nacional de Colombia)**
El concepto de calidad Diferencias	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	Se describe la calidad dentro de una mirada cultural.

	proyectos para la mejora de la calidad educativa.	

Fuente: Adaptación propia

Calidad: existen diferencias en ambos centros de investigación en el concepto de calidad, el IEDU (Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional) describe la calidad dentro de una mirada cultural, en la que esta 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 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, es por esto que recomienda la 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 mayor énfasis en el contexto de la política distrital de evaluación. Citan publicaciones como *Colegios públicos de excelencia para Bogotá* y los *Lineamientos de evaluación para Bogotá;* 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; y también el documento guía de las prácticas de evaluación en Bogotá.

La Secretaria de Educación del Distrito ha venido consolidando una política educativa con una dinámica propia en la que se ha venido afianzando a través 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.

Tabla 40. Legislación- regularidades

Unidades comparativas **Categorías de análisis**	**Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico**	**Instituto de Investigación en Educación (Universidad Nacional de Colombia)**
Legislación Regularidades	Ambos centros de investigación presentan una marco histórico sobre la política de evaluación, entre los que se destaca la ley 115, el decreto 230 y las pruebas estandarizadas. Hacen especial énfasis en el contexto de la política distrital de evaluación.	

Fuente: Adaptación propia

Legislación: en el análisis realizado en el tema de legislación, 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 en el estudiante sobre los diferentes aspectos que permiten su conocimiento.

> En las tendencias políticas se mencionan los lineamientos de evaluación y las pruebas estandarizadas. En cuanto a los lineamientos de evaluación, sólo 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)

Categoría 2: enfoques epistemológicos: escuelas, autores y objetos de evaluación

Tabla 41.enfoques epistemológicos: escuelas- regularidades

Unidades comparativas **Categorías de análisis**	**Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico**	**Instituto de Investigación en Educación (Universidad Nacional de Colombia)**
Legislación Regularidades	Ambos centros de investigación proponen un enfoque epistemológico de la teoría crítica. Cuya finalidad es la motivación, la creación y la comprensión del estudiante.	

Fuente: Adaptación propia

Escuelas: ambos centros de investigación tienen un aspecto 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.

> Sino que también se motive al estudiante 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)

Eso significa que la evaluación crítica propone una visión integral de las disciplinas, genera procesos de reflexión y 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.

Tabla 42. Enfoques epistemológicos: autores y objetos de evaluación - regularidades

Unidades comparativas **Categorías de análisis**	**Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico**	**Instituto de Investigación en Educación (Universidad Nacional de Colombia)**
Autores y objetos de evaluación. Regularidades	Ambos centros de investigación mencionan a Juan Manuel Alvaréz Méndez y describen como objeto de la evaluación el aprendizaje, que según el Idep la evaluación tiene como función diagnosticar y verificar el aprendizaje.	

Fuente: Adaptación propia

Se orienta por un principio de justicia en el que tanto el evaluado como el evaluador se comprometen activamente frente al proceso de evaluación y aprendizaje.

Sobre la tendencia epistemológica, se menciona a la teoría crítica de la evaluación del aprendizaje. Se cita a Álvarez Méndez (2000) al afirmar la actividad evaluativa como una actividad valorativa en la cual "el sujeto que evalúa y el sujeto evaluado están directamente implicados y comprometidos" y que 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 afirma 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).

Categoría 3: enfoques pedagógicos: modelos y enfoques pedagógicos, qué, para qué, cómo y quién evalúa

Tabla 43. Enfoques pedagógicos: modelos pedagógicos

Unidades comparativas Categorías de análisis	Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico	Instituto de Investigación en Educación (Universidad Nacional de Colombia)
Enfoques pedagógicos: modelos y enfoques pedagógicos	En ambos centros de investigación se menciona el modelo y enfoque crítico y social basado en el aprendizaje cooperativo. Se menciona en el IDEP el modelo constructivista de la enseñanza para la comprensión.	

Fuente: Adaptación propia

Modelos y enfoques: crítico y social basado en el aprendizaje cooperativo. En los enfoques pedagógicos se hace referencia a la relación de la epistemología y la didáctica de las disciplinas, en este caso de las matemáticas y 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)

La evaluación es un proceso de análisis y revisión de la enseñanza-aprendizaje y se destaca 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 inicial, formativa o sumativa, resaltando además la necesidad de que el protagonista del proceso evaluativo sea el estudiante. (RAE 50)

La evaluación considera aspectos como el aprendizaje cooperativo, 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)

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)

La finalidad de la evaluación es formativa y social, la cual promueve el diálogo entre el evaluado y el evaluador.

> El objeto de evaluación son las competencias, la finalidad es formativa y social, ya que 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)

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)

La pedagogía social enfoca 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)

Y se convierte en un proceso de interacción comunicativa donde predomina 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)

En esta evaluación, el estudiante toma parte activa en el desarrollo de la heteroevaluación, coevaluación y 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. En palabras de los autores, la evaluación se define tanto como un acto pedagógico e investigativo, como un medio para resignificar y transformar el trabajo de aula. (RAE 076)

La evaluación va más allá de una técnica de control, selección y promoción, y se concibe como un compromiso pedagógico, ético y social.

> También se menciona que: “La evaluación, parte esencial del proceso de enseñar y de aprender, es una etapa de síntesis y replanteo 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)

La evaluación se sustenta en la teoría sociocultural ya que posibilita la mediación de los miembros de la comunidad educativa y 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 procesual, que sea continua y cualitativa. (RAE 55)

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

Se menciona en el IDEP, adicional al crítico, el modelo y enfoque constructivista basado en el aprendizaje cooperativo.

En algunas investigaciones del 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.

La pedagogía por proyectos utiliza una evaluación dinámica.

> Los autores afirman que: “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)

En el modelo pedagógico constructivista, los estudiantes exploran, reflexionan y relacionan el aprendizaje con su vida cotidiana.

Los estudiantes son los que interactúan con los materiales, analizan y reflexionan para obtener las respuestas a las situaciones problema, se podría relacionar con la pedagogía hermenéutica o constructivista. (RAE 60)

Una de los modelos pedagógicos constructivista es la enseñanza para la comprensión.

Se menciona que la evaluación es continua, sin embargo atraviesa por tres momentos específicos: inicial (para orientar), continuo (de carácter formativo) y final (para corroborar los resultados alcanzados), de tal manera que la evaluación va de la mano con el proceso de formación del estudiante, permitiendo detectar falencias y dificultades, además de promover las acciones de mejoramiento, ya que va ligada a la retroalimentación. Por otro lado, el agente de la evaluación es el profesor y la metodología de evaluación es cuantitativa. (RAE 60)

En el IEDU 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, la finalidad de la evaluación es formativa, ya que no solo plantea la reflexión sobre el conocimiento inicial y el final, sino 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 068)

En general, en las diferencias se encuentra el 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 el IEDU se describe cómo en la evaluación de competencias se utiliza la metodología cuantitativa.

Tabla 44.Enfoques pedagógicos:¿ Qué, cómo, para que y quien evalúa?

Unidades comparativas Categorías de análisis	Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico	Instituto de Investigación en Educación (Universidad Nacional de Colombia)
Enfoques pedagógicos:¿ Qué, cómo, para que y quien evalúa?	En ambos centros de investigación predomina la evaluación del **aprendizaje**.El IDEP rescata la evaluación cooperativa adaptada a factores contextuales y el IEDU destaca la utilización de la metodología etnográfica como un herramienta de investigación.Para ambos centros de investigación la evaluación tiene una finalidad formativa en busca de la mejora de la educación Los que evalúan en las investigaciones desarrolladas en el IDEP son los docentes, aunque se menciona el rol del docente por medio de la autoevaluación y coevaluación. En el IEDU se menciona a la institución externa que evalúa a través de las pruebas estandarizadas.	

Fuente: Adaptación propia

¿Qué evaluar?

Predomina la evaluación del aprendizaje, este se consolida como un proceso de comunicación entre dos agentes, el evaluador y el evaluado, en donde se valora el aprendizaje tanto en el seguimiento de los procesos como en los resultados, provee al docente de información que permite el ajuste de los procesos de enseñanza y la estructuración de acciones de mejora, esto en el marco de la evaluación formativa" (Hernández, 2015).

¿Cómo evaluar?

Es importante integrar la evaluación formativa en las secuencias didácticas

> 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. –La diferenciación pedagógica que resulta de la evaluación formativa” (pp. 49-50).

¿Para qué evaluar?

Con una finalidad formativa en busca de la mejora de la educación .Predomina la función de control y la 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) define 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 y el pensamiento y la acción rutinarios, esto indica que falta comprensión.

Hiebert & Carpenter (1992) afirman que […] 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.

¿Quién evalúa?

Se destaca que el encargado de la evaluación es el docente, tal y como lo plantea Moreno (2016), pues el docente, en su faceta de evaluador, se asume como un intelectual crítico que analiza, interpreta y cuestiona el proyecto formativo, prima un interés constitutivo del conocimiento emancipador. Es decir, que es muy importante pensar el rol del docente frente al proceso de evaluación que permita un cambio de

perspectiva ya no como la persona autoritaria o que plantea una mirada vertical de la relación con los estudiantes.

Categoría 4: relaciones y críticas

Tabla 45. Relaciones y criticas

Unidades comparativas Categorías de análisis	Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico	Instituto de Investigación en Educación (Universidad Nacional de Colombia)
Relaciones y citicas	El IEDU plantea que la evaluación debe tener en cuenta los aspectos sociales y contextuales del aprendizaje del estudiante. Mientras que el IDEP destaca el concepto de la evaluación como un proceso continuo y formativo.	

Fuente: Adaptación propia

El IEDU plantea que la evaluación debe tener en cuenta los aspectos sociales y contextuales del aprendizaje del estudiante. Mientras que el IDEP destaca el concepto de la evaluación como un proceso continuo y formativo.

Categoría 5: aportes y recomendaciones

En ambos centros de investigación se pide continuar investigando sobre la evaluación y avanzar más allá del significado de la nota.

El IDEP recomienda promover la evaluación como centro del proceso educativo y como herramienta pedagógica. La evaluación es un acto dinámico donde hay posibilidades de retroalimentación y reconstrucción desde la mirada de aprendizaje sobre el error.

A su vez, se invita a promover la evaluación como valoración intersubjetiva en pro del aprendizaje y su línea de investigación de evaluación en el aula. Se propone la necesidad de dar continuidad e impacto a proyectos innovadores en este tema, de

manera que sea posible replantear y resignificarla evaluación de los aprendizajes en el aula. Es importante tomar acciones y decisiones sobre las prácticas didácticas metodológicas en el aula a partir del conocimiento, obtenido sobre estilos cognitivos, ritmos de aprendizaje, procesos de pensamiento y habilidades metacognitivas.

TÍTULO 7

7.1. 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.

Díaz Barriga, 2013

Introducción

La educación comparada, a través de la historia, nos permite verificar cómo se han formulado desde variadas estructuras epistemológicas diferentes objetos de estudio en el ámbito de la educación y de la pedagogía. Sin duda, los estudios comparados son determinantes en la construcción de conocimiento, pues permiten contrastar diferentes variables como los contextos geográfico, social, histórico, social y político.
La construcción de *estados de arte* de una temática determinada cobra una gran importancia para el investigador, de pregrado o posgrado, que quiera producir conocimiento en cualquier disciplina, puesto que le permitirá conocer el desarrollo actual de su campo de estudio. De igual manera, le brindará elementos para abrir nuevas perspectivas de abordaje de dicho ámbito de estudio.
Hoy en día los estados del arte se han convertido en una herramienta eficaz de las universidades para establecer una valoración de sus procesos de investigación tanto en pregrado como en posgrado, con el propósito de reorientar sus líneas de investigación y de identificar las necesidades fundamentales en cada una de las disciplinas en las cuales se investiga.
De hecho, es evidente la existencia de muchas carencias en el tipo de investigación documental que se propone en este escrito. Por ejemplo, en la literatura consultada

para este trabajo se encontró que existe una gran confusión, por una parte, entre la conceptualización de *estado del arte,* entendido como el momento inicial de la investigación sobre un tópico particular y por otra, como una *investigación sobre las investigaciones*. En efecto, 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 esa 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, se revisan los aportes que puedan ofrecer los nuevos contextos investigativos, 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 recoger los avances significativos en la producción investigativa de *la evaluación del aprendizaje,* la cual es posible si se promueve la tendencia a recoger 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 con el fin de 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 por una racionalidad comunicativa y emancipadora en los procesos educativos.

7.2. 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

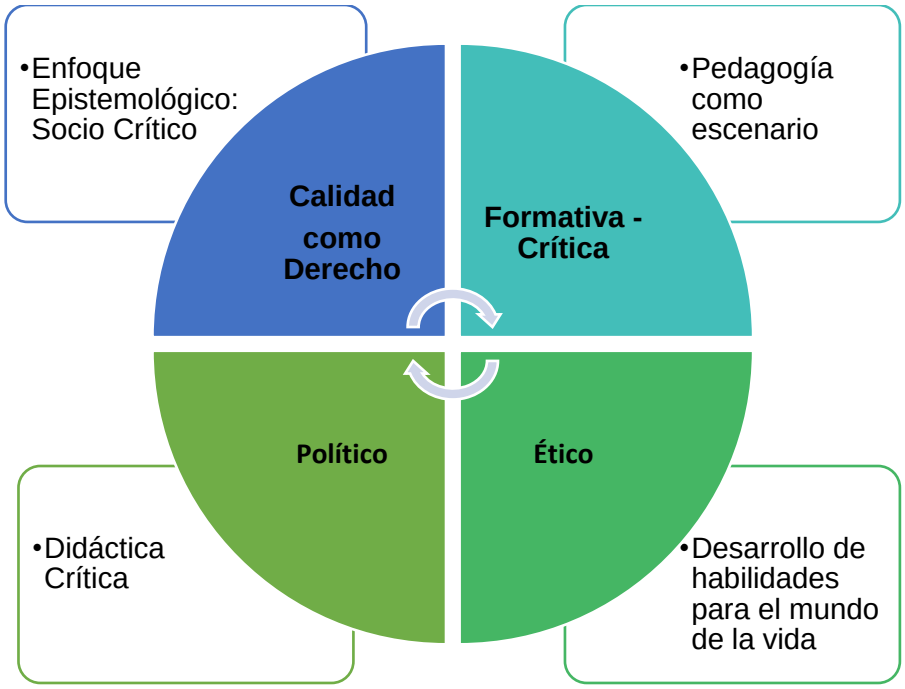
interpretar el estado actual de las tendencias políticas, los enfoques epistemológicos y pedagógicos de la evaluación del aprendizaje en la educación básica y media.

En tal sentido, la presente investigación sobre evaluación anclada en una postura epistemológica socio crítica permitió realizar un balance comparado de las investigaciones sobre los referentes de política evaluativa, los referentes epistemológicos y pedagógicos; lo que permite ahora proponer un modelo alternativo emergente de una evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva del método comparado en educación en tanto decisión epistémica, no obstante, la evidencia teórica y empírica de una racionalidad técnica e instrumental que predomina en las prácticas evaluativas en el aula.

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, 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 en los procesos áulicos en el escenario de una pedagogía y didáctica crítica (**Figura 21**):

Modelo Alternativo Emergente para la Evaluación del y para los aprendizajes

Figura 21 Modelo Alternativo Emergente de Evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva del método comparado en educación.



Fuente: Construcción de la autora, 2018.

7.3. Enfoque epistemológico socio crítico: Tensiones, problemáticas y posibilidades de la evaluación de los aprendizajes

Los postulados de la teoría socio crítica en la óptica de los precursores de la escuela de Frankfurt y en particular, desde los estudios de la teoría marxiana de Habermas (1987), podrían relevar aspectos como, la posibilidad de comprender las consecuencias de la destrucción de la naturaleza en la crítica al tipo de conocimiento de racionalidad técnica e instrumental propio del positivismo y en consecuencia, entiende que el conocimiento no es una simple reproducción

conceptual de datos objetivos de la realidad, sino una auténtica formación y constitución.

Es así, como se opone a la idea de la *teoría pura*, que supone una separación epistemológica entre el sujeto que conoce y el objeto conocido. De esta manera, plantea que el sujeto no puede estar separado de la realidad que se busca conocer porque se pierde el aporte del sujeto e insiste en un conocimiento que está mediado tanto por la *experiencia,* como por la *praxis* del contexto de la época, como también por los intereses teóricos y extrateóricos que se movilizan dentro de ella. Siendo éste enfoque una teoría crítica transformadora del orden social, contrario a lo sostenido por el positivismo que pensaba que entre menos se contamine el sujeto con la realidad a través del uso de los métodos más confiable podría ser el grado de verdad y conocimiento (Bórquez, 2006, p., 36).

En términos generales se podría decir que la Teoría Crítica es una comprensión de la situación histórico-cultural de la sociedad y conlleva una aspiración de ser una fuerza transformadora de las múltiples y complejas realidades sociales. De esta manera, en los presupuestos epistemológicos estarían, en primer lugar, la afirmación de que no existe una única forma de hacer ciencia o de construir conocimiento y que por tanto se aboga por la superación de una ciencia hegemónica y homogenizadora de la sociedad. En segundo lugar, tiene que ver con la noción de sujeto investigador, desde éste enfoque el sujeto se involucra con la situación o problema de investigación y no permite que las estrategias y técnicas de recepción de la información opaquen la comprensión del problema, sino que por el contrario éstos dependan de la forma como se aborda el problema.

De igual manera, un presupuesto ontológico relevante tiene que ver con la afirmación de que la realidad no está dada desde un único punto de vista; se propone que la realidad no podría encajarse en construcciones colectivas, ella es el fruto del diálogo, del consenso, es decir, una interacción entre el sujeto, la sociedad, la educación y el conocimiento. En consecuencia, la Teoría crítica fue construida como un método de análisis de la realidad dinámica, cambiante y compleja, parafraseando a Bórquez (2006). Y, en tercer lugar, tiene ver con los propósitos de la investigación sobre el campo de la evaluación en tanto está intrínsecamente

relacionada con la posibilidad de hacer de la enseñanza y el 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, “expresar tanto lo que debe ser como lo que realmente es la realidad” (p., 5).

En este orden de ideas, 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 socio crítico se abre un abanico de tensiones y problemáticas que rondan la conceptualización y práctica de la evaluación de los aprendizajes y que el modelo emergente precisa describirlas con el fin de superar su lógica técnica e instrumental, éstas tensiones están generando problemáticas pedagógicas y a la vez, muestran 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. Desde una vigilancia epistemológica crítica se develan y muestran a continuación éstas tensiones,

a. Entre la política de *rendición de cuentas* (Calidad como resultados en las pruebas) con 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 y los estudiantes tengan que rendir cuentas públicas; el primero, por su función de docencia que ejerce como funcionario público y el segundo actor, por ser usuario del sistema. Es de resaltar, que el término *Accountability* (Acrónimo en inglés para la *Rendición de Cuentas*), se ha centrado en el aspecto administrativo y legalista del término, olvidando su aspecto de *responsabilización* de los sujetos respecto de los resultados, situación que desvía la atención hacia el éxito o fracaso y olvida la posibilidad de transformación y autorreflexión que se tiene sobre los procesos educativos. En

resumidas cuentas, la tensión se evidencia entre las políticas de *rendición de cuentas* con las posibilidades que ofrece la práctica de una evaluación de y para el aprendizaje y para la enseñanza, en relación con los dispositivos de medición de la calidad educativa desde los resultados obtenidos por los estudiantes y por esta vía, facilita la comparación entre instituciones educativas locales, regionales y nacionales (Verger y Parcerisa, 2017, p, 670).

Una evaluación formativa es ***significativa*** en tanto está pensada, por una parte, como evaluación de y para la enseñanza, tiene como fin la reflexión sobre la práctica pedagógica y de evaluación con relación a los contenidos objeto de enseñanza en relación directa con los resultados obtenidos por el grupo de alumnos (Moreno, 2016, p., 25). Su propósito final está relacionado con la retroalimentación de los procesos y las transformaciones cualitativas de las estrategias didácticas y metodológicas utilizadas en la evaluación educativa. Por otra parte, como una evaluación de y para el aprendizaje, se orienta hacia los procesos áulicos, 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.

b. Tensión entre las Pruebas Estandarizadas (Externas) con 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 e indirectamente evaluar los profesores y las instituciones. Según Díaz Barriga (2001, pg. 11) el paradigma de conocimiento *académico técnico,* fundamentado en la teoría de la ciencia, desde 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, subjetividad, dado que las calificaciones se toman como definitorias de procesos educativos que siempre han de estar en continuo perfeccionamiento.

c. Tensión entre la racionalidad técnica-instrumental de la evaluación con el sentido pedagógico de la evaluación

El boom de la metodología de la evaluación como medición y comparación en los últimos quince años ha llevado a enfatizar en concepciones y prácticas de evaluación desde la perspectiva de la rendición de cuentas y cierra como un ejercicio de carácter sumativo pese a algunos esfuerzos por fortalecer las prácticas de evaluación formativa. De esta manera, 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 técnica-instrumental enfatiza en los resultados; la evaluación formativa significativa enfatiza en los procesos en los que se evalúa.

Por ello, tendría que reflexionarse en tres aspectos de éste para que se avalúa, el primero, para determinar el estado en que se encuentran los estudiantes y reflexionar y, comprender qué está pasando con sus aprendizajes, para transformarlos en orden a las habilidades de aprendizajes esperados y por parte del profesor, como autorreflexión de su propia práctica educativa en orden a realizar los cambios necesarios en el proceso de enseñanza. El segundo, para tomar conciencia de la responsabilidad que tiene el alumno de su aprendizaje y de la responsabilidad que tiene el profesor con su enseñanza. Por último, para 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.

d. Tensión entre la calificación y la evaluación

En relación con los usos y abusos de la evaluación educativa resalta desde la racionalidad técnica e instrumental la reducción de la evaluación a la calificación en tanto, por un lado, la *calificación* responde en muchos de los casos a un arbitrario, no hay cantidad que se juta y objetiva, sólo puede ser racional. Por otro lado, la evaluación como mediación *educativa* tiene que favorecer distintas dimensiones del aprendizaje (conocimiento, interacción, comunicación) y, la evaluación como mediación abarca distintos elementos en la situación evaluativa: acciones, propósitos, agentes, herramientas culturales, contextos. Cuando el profesorado enfatiza la evaluación a la calificación está reduciendo la capacidad cognitiva de la persona, como algo estático tratado como objeto de medición. El calificar pasa por la aplicación de exámenes - el examen representa un ejercicio de poder, - test o pruebas estandarizadas, las cuales reducen la evaluación a la sola prueba, confundiendo el instrumento con la actividad y con el fin.

Habría que enfatizar desde la perspectiva de la evaluación formativa y crítica en unas prácticas para trascender la calificación hacia la evaluación. Para comenzar, es necesario una reflexión continua sobre los resultados obtenidos; seguidamente, desplegar procesos de meta cognición, esto es, el facilitar la autorreflexión en los estudiantes sobre todos los procesos mentales, tomando conciencia de las actividades que se realizan, para ello, es posible llevar un registro de autoevaluación y de coevaluación en el portafolio del estudiante y, finalmente, los ejercicios anteriores formalmente establecidos entre profesores y estudiantes estarían contribuyendo a hacer de la evaluación de los aprendizajes un ejercicio de y para el aprendizaje superando el mero evento de ejercicio de poder centrado en la perspectiva sumativa de la evaluación.

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

La ecuación que se establece con base en este interés técnico-instrumental a partir de la replicación del modelo de medición para la educación es posible

esquematizarla, así: ***evaluar = medir = obtener resultados*** en pruebas masivas sobre aprendizajes mínimos = cuyos porcentajes comparados a nivel internacional reflejan la calidad de las instituciones. (Niño, Tamayo, Gama y Díaz Ballén, 2013). En tal sentido, el profesorado se ve tensionado entre dedicarse a enseñar los saberes disciplinares o dedicarse a preparar, entrenar y adiestrar a sus estudiantes para las pruebas. Habría que re pensar las finalidades de la evaluación en la perspectiva formativa, implica pensar que para mejorar el aprendizaje y la enseñanza, no sólo se debe mejorar e implementar los sistemas de evaluación cada vez más parametrizados y sujetos a la cuantificación del conocimiento mediante escalas sumativas, sino es mediante el fortalecimiento de diversas estrategias formativas significativas de evaluación que pudieran acercar la evaluación estandarizada a las evaluaciones que el profesorado lleva a cabo en el aula.

Es de importancia la reflexión sobre cuáles son las habilidades complejas que pueden trabajarse en las Pruebas estandarizadas SABER para derivar de allí prácticas que apoyen los cambios en las evaluaciones de aula para la superación del 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.

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

La evaluación como tal es un proceso que describe e interpreta la naturaleza, condiciones y relaciones internas y externas de los sujetos e instituciones que intervienen en la acción educativa con la finalidad de buscar el cambio cultural en la dirección de los fines de la educación. (Niño, Tamayo, Gama y Díaz, 2013).

La evaluación acompaña el proceso formativo, es por ello que:

- 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 lo cual, el aprendizaje es 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 y está al servicio del aprendizaje.

Sin duda, estos análisis favorecen desde la visión epistemológica de la teoría crítica, el 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 sujeto social. Así mismo, permite 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.

7.4. Evaluación de los aprendizajes y Calidad como un derecho de los estudiantes en los procesos educativos

Acerca de la calidad educativa, ésta permite 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 lectura solo es posible al considerar todos los patrones históricos y culturales relacionados con un momento determinado en el proceso de formación de una sociedad.

Por lo anterior, el concepto de calidad educativa contiene los variados intereses y los disímiles puntos de vista de las realidades que se viven en los países; pues, tal y como lo plantea la teoría crítica, un sujeto se reconoce activamente cuando participa con otros grupos o comunidades en una acción emancipadora; fundamentalmente, se trata de incluir acuerdos intersubjetivos sociales y políticos de 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, de tal forma que, 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 concibe que la calidad de la educación esté más cerca de una concepción utilitarista y taylorista, antes que de 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, sobre todo, considerando todos los contextos.

Por tanto, para sostener un concepto de calidad educativa como derecho, es necesario considerar factores como la gratuidad, diversidad, inclusión y flexibilidad de la educación. En este sentido, Muñoz, V, Méndez, M. y Arteaga, T. (2015) proponen que este concepto tendría que estar asociado a manifestaciones tales 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.

En el marco de la proclamación y 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. Una concepción amplia de calidad y calidad educativa que garantice la participación de todas las perspectivas ideológicas, sociales y políticas, que sea el 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 los procesos 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 las condiciones profesionales y de desarrollo profesoral al magisterio acompañado de 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 podría basarse únicamente en la medición de los resultados, sino en su alcance sobre los individuos y los grupos humanos. Es decir, aquellos 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, 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 en tanto se nutren de los resultados de la evaluación educativa como retroalimentación continua en 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. Estos dispositivos de la *rendición de cuentas* son determinantes a la hora de definir el concepto de calidad educativa, estas evaluaciones externas aportan información diagnóstica en favor del mejoramiento de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje y emerge como un reto para el profesor y el currículo.

5. La calidad en la educación involucra a una gran cantidad de sujetos e instituciones, interactuando en una inmensa variedad de relaciones, por lo tanto, es inútil limitarla a la relación estudiante – maestro, pues se estaría 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 y 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 como derecho está más vinculada a la calidad académica, esto es, 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, ésta última en la perspectiva de las *singularidades plurales* (Pinar, 2016, p., 267).

9. La calidad y 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, adquiere sentido en los procesos de apropiación de los saberes escolares acorde 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 afirma 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 los miembros de la misma (Gentili, 2014). No son los resultados de las evaluaciones los que determinan el valor social de los aprendizajes, pues estos no se pueden medir con una escala homogénea aplicada en un amplio número de países sin considerar los contextos históricos, sociales y políticos de cada uno de ellos.

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, V, Méndez, M y Arteaga, T., 2015).

7.5. Principios epistemológicos

En el marco de 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 socio crítico, no obstante, es de resaltar el valor diagnóstico y formativo que tiene para los profesores y estudiantes que tienen las pruebas externas como referente de lo que se enseñan y se aprende en el currículo escolar. Es así como, 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 mismas estrategias formativas que se conjugan en las prácticas áulicas y no sólo como provocadora de entrenamientos para la resolución de reactivos muchas de las veces ajenos a los contextos y ritmos de aprendizaje diferenciados de los estudiantes (Föster & Rojas-Barahona, 2008).

En tal sentido, el qué se evalúa y qué tipo de conocimiento tiene valor y por tanto, se requiere enseñar, pasa por la premisa de algunos conocimientos que no son objeto de la evaluación como medición sino que urge su interpretación en tanto son verdades sociales, que son construidas histórica y social y colectivamente, empero, para la evaluación como cuantificación, el criterio de verdad pasa por entender que todo contenido escolar puede ser medido en tanto verdad objetiva y estandarizada, lo cual no podría refutarse si sólo hace referencia a unos contenidos

venidos de las teorías, conceptos, modelos y prácticas propias de las ciencias naturales. En todo caso, el presupuesto epistemológico del modelo de evaluación alternativo y emergente se apoya en la interacción y relación horizontal del profesor y el alumno en igualdad de condiciones en la apropiación de los saberes disciplinares que permean los procesos educativos.

7.6. Principios pedagógicos

El modelo filosófico y epistemológico de la teoría socio crítica ha estado presente en diferentes propuestas educativas y pedagógicas, entre ellas, la pedagogía crítica, el curriculum crítico, la didáctica y evaluación educativa críticas, éstas se definen como la pedagogía en praxis pues lleva a unas acciones transformadoras de la realidad y emancipadoras de los sujetos que en ellas intervienen. Su enfoque es crítico porque responde a contextos sociales donde están inmersos los sujetos que reconocen las situaciones de desigualdad generadas del sistema social, político y económico que está vigente y así intenta cambiarlas de manera radical (Ortega, López y Tamayo, 2013).

Particularmente, desde los diferentes estudios que se mantienen actualmente en el campo de la evaluación y de la didáctica de la evaluación emerge unos principios pedagógicos que resultan vitales y prácticos a la hora de pensar en un modelo alternativo emergente de una la evaluación de y para los aprendizajes de los estudiantes. A continuación, se proponen en las siguientes premisas,

a. De la evaluación de los aprendizajes emerge un ***aprendizaje interactivo*** entre el profesor y los estudiantes, esto es, el profesor que aprende desde los resultados de las evaluaciones de los aprendizajes a mejorar la calidad de su enseñanza y los estudiantes que perciben en la práctica procesual de la evaluación la apropiación del conocimiento. Es una interacción y unidad pedagógica en donde los dos sujetos dan y reciben en el escenario de los saberes disciplinares y se espera en vínculo con los propósitos del proyecto educativo institucional.

b. La evaluación educativa como ***práctica formativa del proceso de enseñanza y para el aprendizaje***. La conceptualización que vehicula el modelo alternativo

emergente acorde con los propósitos de la investigación, se fundamenta en la evaluación formativa y crítica se convierte en una opción pedagógica, que busca superar los enfoques y tendencias teóricas y proyectar la evaluación en una vía más allá de la medición y el control. …… Álvarez (2008), la evaluación se concibe como un *proceso formativo, significativo 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, es importante recalcar que la evaluación ha de estar al servicio de quien enseña y sobre todo de quien aprende, porque ella es garantía de aprendizaje (Figura 22):

Figura 22. Aspectos relevantes de una evaluación critica, formativa y significativa en los procesos educativos.

Fuente: Construcción de la autora a partir de los aportes de Álvarez (2001; 2012).

En la mirada de Álvarez (2011), la evaluación de competencias está al servicio de quien aprende, al brindarle información importante de su proceso de aprendizaje. Esta debe ser una herramienta para mejorar y no un instrumento de control, además de estar 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 que han encontrado en el camino.

De esta manera, Heritage (2017) establece que este tipo de evaluación se basa en informar constantemente al estudiante sobre sus procesos, en lugar de calificarlos o medirlos. 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. Este autor sostiene que es necesario mantener al estudiante en una zona denominada “de aprendizaje” que difiere por completo de las que podríamos llamar zonas de “miedo” y “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 en pro de 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 OCDE 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. Esto ocurre porque 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.

c. ***La evaluación de los aprendizajes se resignifica desde una práctica para el aprendizaje*****.** Moreno (2016) sostiene que la evaluación debe ser empleada para establecer las estrategias más adecuadas para verificar la manera como se está aprendiendo, lo cual ha sido ignorado por la transformación de los estándares de evaluación y por la tendencia a la rendición de cuentas. Este autor sostiene que es relevante considerar las motivaciones y los intereses de los estudiantes para diseñar la evaluación, antes que las mediciones numéricas. Estos son algunas de las ventajas que encuentra Moreno (2016) en este tipo de evaluación que pretende velar por la apropiación del aprendizaje en el marco de las habilidades para la vida:

1. Mostrar a los estudiantes las metas de los programas de enseñanza – aprendizaje en los que se involucran.
2. Crear las condiciones para que los estudiantes ganen confianza en sí mismos mediante la evaluación en el aula de clase y permitir que ellos asuman la responsabilidad de supervisar su propio proceso de aprendizaje.
3. Realizar una retroalimentación constante de la evaluación en el aula de clase para que los estudiantes verifiquen su proceso y brindarles apoyo para que mejoren en aquellos puntos que presentes dificultades.
4. Relacionar los resultados de la evaluación con las actividades continuas del aula.
5. Establecer la autoevaluación como una forma eficaz de los estudiantes para verificar su proceso.
6. Involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos y familia) para que verifiquen de cerca los logros de cada individuo.

d. La evaluación para el aprendizaje como herramienta en el ***desarrollo de habilidades para el mundo de la vida***. Por una parte, retomando la tesis de Barnett (2001, p., 241), quien 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, se 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 relacionan 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, Tamayo, Díaz y Gamma (2016) proponen que las competencias se tienen que definir desde una postura que se sitúe 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. Estos teóricos proponen 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 del sentido operativo de las mismas. Barnett (2001) afirma que en esta epistemología confluyen todos los tipos de conocimiento y permite que surjan los 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 meta crítica y el meta aprendizaje.

En consecuencia, al hablar de evaluación por competencias tiene un primer obstáculo, éste radica en que se confunde su evaluación con su medición. Por tal razón, para realizar una acertada evaluación por competencias, es necesario contar con un nivel de aplicación de conocimientos en todos los contextos 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 la evaluación por competencias como un proceso en el que se valora de manera integral la adquisición y el desarrollo de competencias; además, afirma que este proceso requiere la participación activa y comprometida del alumno con la evaluación de su aprendizaje.

Se suma, el autor Álvarez (2008), que defiende la tesis de romper con la naturaleza estática de las pruebas para dar paso al dinamismo de la participación, de la construcción dialógica, del intercambio de experiencias. Por otra parte, afirma que la información cobra mucha importancia al momento de construir el aprendizaje, pues solo así se logran superar las dificultades. Por otra, 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 permitiría al estudiante conocer con certeza su nivel de aprendizaje, además de descubrir cuál su manera más eficaz de aprendizaje y su capacidad comprensiva y creativa para enfrentar las demandas del mundo de la vida en el marco de la globalización del conocimiento.

e. La evaluación para los aprendizajes está vinculada pedagógicamente a la ***enseñanza de unos contenidos, en coherencia con el cómo se enseña, en su vinculación con la didáctica disciplinar y consecuencial con las estrategias, métodos e instrumentos*** que se implementan en los procesos educativos en el aula. De esta manera, una evaluación para el aprendizaje tendría que estar fundamentada en la relación vinculante entre currículo-didáctica-evaluación, esto es, desde el currículo discernir en el qué y para qué se enseña uno u otro tipo de conocimiento; desde la didáctica, la pertinencia de acciones que propicien la apropiación del aprendizaje de los saberes disciplinares y en suma, se provea una evaluación para el aprendizaje como una herramienta que certifica la apropiación de los aprendizajes e incluso ofrece oportunidades a partir del error, de lo cual se espera alcanzar no sólo unas metas de aprendizaje sino en particular unas habilidades específicas acordes con los saberes escolares del currículo escolar. (Föster y Rojas-Barahona, 2008, p., 302).

f. ***El cómo se evalúa*** en la perspectiva de la evaluación para los aprendizajes. En sintonía entre 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 y aprendizaje de la mano de 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 de resaltar que de todos ellos se podría obtener información cuantitativa o cualitativa.

Figura 23. Técnicas e instrumentos en la perspectiva del modelo alternativo y emergente de evaluación para los aprendizajes

Fuente: Secretaria de Educación Pública -SEP- (2013). *El enfoque formativo de la evaluación. Serie de herramientas para la educación Básica.* México D. F: SEP.

Retomando la propuesta sobre técnicas e instrumentos basada en criterios formativos y significativos de evaluación se precisan tres posibilidades, por un lado, los *informales*, como la observación del trabajo individual y grupal de los alumnos: registros anecdóticos, diarios de clase, las preguntas orales tipo pregunta-respuesta-retroalimentación. Por otro, los *semiformales, la* producción de textos amplios, la realización de ejercicios en clase, tareas y trabajos, y la evaluación de portafolios; finalmente, *formales*, exámenes, mapas conceptuales, evaluación del desempeño, rúbricas, listas de verificación o cotejo y escalas, entre otros (SEP, 2013, p., 32).

7.7. Resultados esperados

Se trata de sumar sinergias en relación con la re conceptualización y la re significación de las prácticas de evaluación con el propósito de construir una cultura de evaluación educativa que tiendas puentes entre las racionalidades técnicas e instrumentales y las prácticas formativas; 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 y que contribuya en el 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 ellas,

- A partir del fortalecimiento incremental de la evaluación formativa significativa y la práctica de la retroalimentación.

- Sistematizando las prácticas significativas de evaluación en el aula.

- Evaluando la evaluación en, durante y al final de los procesos educativos.

- Acercando la evaluación estandarizada con las prácticas de las evaluaciones áulicas.

- Fortaleciendo los principios de la evaluación formativa-significativa en las prácticas áulicas.

- El profesor ha de ser una persona que ha vivido la experiencia del Pensamiento Crítico.

- Se trata de evaluar para aprender y no de aprender para ser evaluado.

De esta manera y para cerrar este encuadre conceptual, es apremiante reconocer que la evaluación no solo trata de verificar el aprendizaje adquirido sino de utilizar la evaluación en su verdadero valor para comprender y potenciar el logro de las metas y resultados de aprendizaje esperados e informar sobre las metas deseadas

desde el inicio del proceso, también favorecer el conocimiento de la evaluación misma para transformar expectativas, de igual manera, usar la evaluación para construir confianza de los alumnos en sí mismos, traducir los resultados en retroalimentación para orientar específicamente acerca de cómo mejorar, ajustar continuamente los procesos de enseñanza y generar autoevaluación regular de acuerdo al conocimiento escolar deseable, construido ojalá por consenso, a lo que se agrega generar y fortalecer unos mejores canales de comunicación con los padres de familia y/o tutores de los alumnos. La evaluación desde el enfoque formativo significativo implica emitir juicios de valor, pero no basta elaborar un juicio de valor, sino que es preciso poner acciones para apoyar transformaciones significativas en los procesos y en los productos del conocimiento.

CAPÍTULO 8

El propósito de este capítulo es la presentación de las conclusiones generales de los resultados de la investigación a la luz de la fundamentación teórica y conceptual definido de documentos e investigaciones previas.

8.1. CONCLUSIONES

El estado del arte desde una metodología critica comparada. Esta investigación se propuso como una aproximación al estado del arte desde una perspectiva comparativa y crítica, en la que se revisaron los aportes que puedan ofrecer los nuevos contextos investigativos, así como los nuevos enfoques y tendencias que surgen al relacionar diferentes ámbitos de estudio como la epistemología, la política y la pedagogía en el campo de la investigación sobre evaluación de los aprendizajes.

A partir de los textos revisados para este trabajo, se pudo establecer que la mayoría de ellos propone una concepción constructivista de lo que podría ser un estado del arte de la evaluación del aprendizaje. Por tal razón, sus aportes nos brindarán los elementos epistemológicos y metodológicos para comprender las dinámicas que plantea la revisión documental de los textos de investigación, así como las claves para acceder a los planteamientos de la postura crítica.

Este trabajo abordo y recomendo asumir la postura epistemológica del estado del arte a partir de una perspectiva comparativa y crítica, que significa una lectura directa y contrastiva de todos los agentes involucrados en el proceso de investigación, de tal forma que esta se convierta en un elemento de transformación de nuestras concepciones políticas y sociales.

La postura epistemológica de la metodología comparada crítica propone que la realidad se construye a partir de la comparación y el entendimiento de la otredad (universidades y centros de investigación en nuestro caso) en una lectura del contexto histórico- cultural y la participación activa de los textos frente a la transformación de la realidad.

La reflexión que se desarrolla entre diferentes textos alrededor de la evaluación del aprendizaje se convierte en un elemento vital en la comprensión y análisis del estudiante como sujeto social. Por otro lado, nos brinda la oportunidad de reconocer las dinámicas históricas, políticas y sociales que afectan a las instituciones educativas. También es importante aceptar que todo lo anterior nos permite reconocer la interrelación entre el texto, los agentes y los contextos de la producción investigativa.

Realizar avances significativos en la producción investigativa de un objeto de estudio como *la evaluación del aprendizaje* solo es posible si se promueve la tendencia a recoger 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.

Cuando revisamos la producción científica de un estado del arte, es posible establecer nuevas relaciones entre los saberes y plantear nuevas discusiones para enriquecer nuestro objeto de estudio

En las tendencias políticas se destaca la existencia de la relación entre calidad y evaluación, dado que la calidad hace énfasis al cumplimiento de estándares de competencias según el grado y la asignatura del currículo y como resultado de la medición de pruebas nacionales e internacionales. Este concepto está relacionado con la racionalidad técnica de la calidad que se ajusta a conceptos como la eficiencia que se define como el óptimo manejo de recursos frente al cumplimiento de los objetivos y la eficacia que se relaciona con el cumplimiento de objetivos o metas trazadas en la política educativa.

Los organismos internacionales están interesados en instaurar políticas educativas con el fin de controlar los modelos económicos y educativos y a la vez instituir sistemas de control necesarios para que los países respondan a las necesidades del mercado. Hay una continua demanda de estos organismos a rendir cuentas de indicadores cuantitativos que indiquen que se están dando cambios en la educación con resultados óptimos y precisos.

A pesar de que se ha planteado un sinnúmero de cambios en las políticas educativas del país, desde la década de los noventa, aún conserva una gran

importancia la evaluación con base en pruebas estandarizadas, lo cual nos lleva a afirmar que existe una estrecha relación entre evaluación y medición del aprendizaje. Sin duda, esto se relaciona directamente con los intereses económicos y políticos del discurso neoliberal que defienden algunas instituciones internacionales. Entonces, el Estado avala esas políticas y organiza la evaluación a través de los esquemas que dictan dichos organismos.

La calidad de la educación se convierte en tema estrictamente mercantilista y utilitarista a través del cual los Estados administran sus políticas educativas de forma que estas beneficien los intereses de los organismos internacionales que controlan las pruebas estandarizadas y los planes educativos diseñados para cada país.

En otra perspectiva, se define la calidad como una práctica social, es decir, que la calidad educativa puede variar según el contexto social e histórico donde se ubica y está determinada por los factores ideológicos y políticos. Así mismo, citando a la UNESCO, se describe la calidad como un concepto multidimensional que depende, en gran medida, del marco contextual de un sistema determinado, de la misión institucional o de las condiciones o normas dentro de una disciplina dada. (Aldana, 1994: 30).

La calidad se fundamenta como derecho humano en una mirada no simplista que entiende los procesos sociales e históricos de las comunidades educativas y la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida. Entiende y diferencia los procesos individuales, familiares, comunitarios e institucionales en el proceso mismo de la construcción del concepto calidad educativa.

Para que cumpla con su función social, la calidad educativa debe diseñarse a partir de los contextos histórico y cultural de cada comunidad, pues la identidad de los grupos humanos no se puede homogeneizar. Las relaciones que establecen los individuos de determinada nación están determinadas por la intersubjetividad y las costumbres y tradiciones que llevan consigo. La construcción de comunidad depende de ese tejido único, caracterizado por la forma particular como los individuos, las instituciones, las comunidades y el país han asignado valor a aquello que consideran trascendental para ser enseñado a sus estudiantes.

Por lo anterior, una sana política educativa debería asignar total autonomía y autogestión a las instituciones para que generen modelos de aprendizaje en los que se desarrolle la personalidad y las competencias ciudadanas, éticas y estéticas de los involucrados.

En las tendencias políticas se propone el concepto de calidad asociado con el modelo de rendición de cuentas. 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 dan 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 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.

En ese sentido, impera la auditoria 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, mientras la rendición de cuentas se convierte en un motor político, en la medida en que monitorea constantemente los parámetros de medición en las pruebas**.**

La política de la rendición de cuentas está centrada en los resultados que obtienen los estudiantes en las pruebas estandarizadas y en los rankings que emergen de los mismos, en el caso de las instituciones educativas.

Parcerisa y Verger (2016) describen que el modelo de rendición de cuentas ha sido un modelo producto de un Nueva Gestión Pública (NGP) que según Díaz Ballén (2018) 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; esta gestión 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 Nueva Gestión Pública se define como un enfoque de la administración pública que emplea los conocimientos y las experiencias adquiridas en la gestión empresarial y otras disciplinas, para mejorar la eficiencia, la eficacia y el desempeño general de los servicios públicos (Díaz Ballén, 2018)

En el tema de legislación se observaron cuatro tendencias: la perspectiva de las políticas neoliberales, la divergencia entre las políticas y las prácticas evaluativas, la mirada técnica de las competencias y el impacto de la normatividad a la investigación de las prácticas evaluativas.

En la implementación de la normatividad se observan intencionalidades de **política neoliberal**, tal es el caso de la Ley 715 de 2001, los Decretos 230 de 2002 y 1290 de 2009 en la que el gobierno le atribuye a esta legislación fines de control y de rendición de cuentas para responder a las órdenes del mercado. **En la divergencia entre las políticas y las prácticas evaluativas** se observa una tensión entre la legislación sobre evaluación versus prácticas evaluativas en el aula, esto debido a que los decretos y leyes que respaldan la aplicación de las pruebas externas contraponen el sentido de la evaluación formativa del aula de clase e imponen la mirada de la evaluación como medición

Frente al sentido técnico de las competencias en la normatividad se describe 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.

Respecto al impacto de las prácticas de evaluación se enuncia 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.

Las tendencias sobre enfoques epistemológicos se relacionan con la utilización de modelos cualitativos de evaluación del aprendizaje, ya sea desde una racionalidad crítica o práctica. Es así como Castaño (2008:12) lo describe:

> La evaluación, más que un acto técnico, es un acto interpretativo y comprensivo, por eso conviene entenderla como un acto reflexivo que permite la toma de

> conciencia de las formas de comprender lo que se actúa, y la generación de nuevas comprensiones, de nuevas metas, de nuevas intencionalidades. Castaño (2008)

La evaluación como acto interpretativo implica un enfoque hermenéutico que se relaciona con la evaluación cualitativa y que desde la racionalidad práctica es un modelo alternativo que se preocupa por la descripción e interpretación de los fenómenos que sucede en los diferentes momentos del proceso evaluativo.

Esta referencia la hace Moreno (2016) cuando describe la postura de la evaluación como práctica cultural que es una perspectiva del curriculum y de la evaluación en la que pertenecen al ámbito de lo práctico, lo que quiere decir que se sitúa en el campo de la interacción humana y que está relacionado con la interacción entre profesor y alumno. Si se acepta que la evaluación es un asunto práctico, todos los participantes habrán de ser considerados sujetos y no objetos.

La evaluación como un acto comprensivo hace referencia según Santos (1996) a que el objeto directo de la evaluación ha de ser estrictamente el aprendizaje y este según Álvarez (1993) se da como una actividad critica del aprendizaje, porque gracias a ella se adquiere conocimiento.

La tendencia hacia el enfoque epistemológico crítico es más reiterada en las universidades y centros de investigación.

> 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).

La evaluación crítica es un proceso formativo en la medida en que contribuye al mejoramiento del aprendizaje del estudiante a través de los procesos de autorreflexión, participación y comunicación de los implicados en la evaluación.

La práctica reflexiva está ligada a tres modalidades de evaluación que son la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación y la metaevaluación como estrategia para transformar las prácticas evaluativas en el aula.

Los principios de esta evaluación son la democracia, la participación, la justicia social y la igualdad de condiciones, es por esto que para Moreno (2016) la evaluación como práctica sociopolítica proporciona criterios de valoración transparentes, que proporcionen a toda igualdad de oportunidades y que su aplicación pueda rebatirse públicamente. Esto se constituye en un cambio debido a que por mucho tiempo el profesor ha ejercido su poder para juzgar y clasificar a los alumnos.

Las tendencias sobre modelos y enfoques pedagógicos se relacionan con las necesidades de cambio de una pedagogía conductista a un modelo pedagógico social o constructivista. La pedagogía social promueve las habilidades socio afectivas del estudiante, enfoca los aprendizajes significativos y su relación con el contexto y posibilita un proceso de interacción comunicativa donde predomina el diálogo y la reflexión constante

El objeto de evaluación son los imaginarios y concepciones sociales del estudiante con la finalidad de conocer el contexto social y permitir el mejoramiento de su aprendizaje, utiliza estrategias metodológicas por medio de debates, narrativas, entrevistas y demás instrumentos que permitan identificar la cosmovisión del estudiante

La evaluación se sustenta en la teoría sociocultural ya que posibilita la mediación de los miembros de la comunidad educativa y en las prácticas de enseñanza. La pedagogía social se centra en la visión de ciudadano en el entorno social del colegio y su objeto de evaluación son sus habilidades socio afectivas

Hace énfasis en un enfoque pedagógico crítico y social cuya estrategia principal es el aprendizaje grupal que se refleja en el aula como un espacio de interacción de significados a través de la reflexión, el debate y la negociación. Por esto, utiliza el aprendizaje y la evaluación cooperativa en la que se destaca su función diagnostica, formativa y sumativa, resaltando además la necesidad de que el protagonista del proceso sea el estudiante. Utiliza estrategias de evaluación en la que el estudiante

asume una posición activa frente a la construcción de conocimiento (de tal manera que se aplica la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación). La evaluación toma en cuenta las realidades, características y necesidades del estudiante de manera que define la evaluación como un acto pedagógico e investigativo, como un medio para resignificar y transformar el trabajo de aula.

En conclusión, la evaluación va más allá de una técnica de control, selección y promoción y se concibe como un compromiso pedagógico, ético y social.

Respecto a los modelos constructivistas, **el modelo de la enseñanza para la comprensión es una tendencia entre universidades y centros de investigación.** Este es un modelo constructivista que centra la comprensión (aprendizaje) en la capacidad de los estudiantes para pensar, reflexionar y aplicar una habilidad o conocimiento en diversas situaciones de una manera flexible. En el modelo de la enseñanza para la comprensión (EpC) Gardner (2000) y Stone (1999) plantean cuatro elementos fundamentales en la EpC: tópicos generativos, metas y 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 éstos 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 "

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. La evaluación en este modelo es continua y atraviesa tres momentos específicos: inicial (para orientar), continuo (de carácter formativo) y final (para corroborar los resultados alcanzados), de tal manera que la evaluación va de la mano con el proceso de formación del estudiante, permitiendo detectar falencias y dificultades, además de promover las acciones de mejoramiento, ya que va ligada de la retroalimentación.

Este modelo desarrolla una estrategia metodológica denominada pedagogía por proyectos que reconoce al estudiante como una persona que construye su

conocimiento a partir de las interacciones sociales y de un aprendizaje basado en la experiencia.

En general, el modelo de la enseñanza para la comprensión permite a través de la pedagogía por proyectos un mayor acercamiento a la evaluación formativa.

La tendencia encontrada en universidades y centros de investigación es sobre el enfoque crítico centrado en el estudiante en el cual se tienen en cuenta los factores sociales y contextuales que afectan el aprendizaje. Este enfoque centrado en el alumno tiene como punto de partida el aprendizaje y su propósito es que desarrolle procesos autónomos de pensamiento. Este se basa en la participación activa del alumno en el proceso educativo y en el proceso de investigación y la búsqueda de respuestas y problemas. Se propicia la solidaridad, la cooperación, la creatividad y la capacidad potencial de cada alumno. Estimula la reflexión, la participación, el diálogo y la discusión.

La tendencia sobre el ¿qué evaluar? esta en la evaluación del aprendizaje ya que se consolida como un proceso de comunicación entre dos agentes, el evaluador y el evaluado, en donde se valora el aprendizaje tanto en el seguimiento de los procesos como en los resultados, provee al docente de información que permite el ajuste de los procesos de enseñanza y la estructuración de acciones de mejora, esto en el marco de la evaluación formativa. (Hernández, 2015).

También se destaca la evaluación con logros y competencias. El análisis de los logros nos permitirá trazar una ruta para desarrollar la evaluación y el abordaje de las competencias requiere un análisis pormenorizado del contexto en que se desarrolla el problema. (Moreno, 2016).

La tendencia sobre el ¿cómo evaluar? implica a la evaluación formativa, critica, cualitativa e integral. El aspecto formativo involucra un mejoramiento del aprendizaje del estudiante, el crítico propone una mirada cualitativa y de comprensión de los actos de aprendizaje. Es importante involucrar la evaluación formativa en las secuencias didácticas.

La tendencia sobre el ¿para qué evaluar? Las universidades describen que las políticas educativas tienen como función el control, la medición y rendición de

cuentas. Esto desde una racionalidad técnica cuya finalidad es la búsqueda de resultados.

En contraposición, los centros de investigación proponen avanzar más allá de la racionalidad técnica para llegar a una racionalidad crítica que implica la comprensión del aprendizaje. Perkins (1998) define 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 y el pensamiento y la acción rutinarios, esto indica que falta comprensión

La tendencia sobre el ¿Quién evalúa? Se destaca que el encargado de la evaluación es el docente, la idea es plantear el rol de un docente que sea líder, activo e investigador que permita estimular la autonomía y la motivación de sus estudiantes para lograr un aprendizaje significativo.

Se destaca que el encargado de la evaluación es el docente, tal y como lo plantea Moreno (2016) El docente, en su faceta de evaluador, se asume como un intelectual crítico que analiza, interpreta y cuestiona el proyecto formativo, prima un interés constitutivo del conocimiento emancipador. Es decir, que es muy importante pensar el rol del docente frente al proceso de evaluación que permita un cambio de perspectiva ya no como la persona autoritaria o que plantea una mirada vertical de la relación con los estudiantes.

Reflexiones acerca de la didáctica. Litwin et al. (2003), explica que la evaluación es una categoría de la Didáctica, ya que desde sus dimensiones morales y epistemológicas demuestre su significativo valor para la enseñanza. Es decir, que tanto las definiciones de problemáticas para la investigación como sus interpretaciones enriquecen el campo disciplinar si se entraman constantemente con las actuaciones docentes en las aulas.

Si consideramos como estrategias didácticas el conjunto de acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica (Bixio,1998), definición que aborda dos aspectos claves, el papel del docente y la intencionalidad pedagógica, así como el resultado de la reflexión crítica de los sujetos formadores sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual se concreta en la planificación de

intervenciones o acciones de formación en espacio y tiempo con un enfoque didáctico y sistémico. (RAE 2)

En las relaciones y críticas predominan las relaciones que se establecen en el campo pedagógico. La implementación de la evaluación se ve como una actividad problemática o que representa falencias, esto posiblemente porque existe una resistencia al cambio para la aplicación de nuevas formas de evaluar, a la segmentación de las prácticas evaluativas, a dificultades para la aplicación de las evaluaciones y a la no relación entre las prácticas evaluativas y la planeación institucional. Se sugiere que la evaluación tenga en cuenta los aspectos sociales y contextuales del aprendizaje del estudiante y se destaca el concepto de la evaluación como un proceso que permite el mejoramiento del aprendizaje

La evaluación sigue aún el paradigma tradicional en cuanto a la práctica, esto se observa en la apreciación de que la evaluación tiene una función de control con un carácter vertical y autoritario, hay desconexión entre los procesos de aprendizaje y la práctica evaluativa, hay distanciamiento entre lo planteado institucionalmente y la práctica evaluativa y el docente se limita a una labor procesual por la replicación de contenidos y aplicación de técnicas e instrumentos evaluativos.

En los aportes y recomendaciones se solicita desarrollar procesos de investigación y experimentación que se fundamenten en esfuerzos serios y colectivos por parte de los maestros de explicitar y revisar las concepciones que soportan las practicas pedagógicas mismas.

> “[…] Promover la investigación, la innovación y la experimentación como estrategias para cualificar la educación”

El IDEP invita a abrir campos de indagación que vayan desde la investigación de procesos de construcción y complejización por parte de los estudiantes de campos conceptuales específicos del saber, de la indagación de las prácticas mismas, de los factores que las determinan y de poder reconocerse en ellas; pero también de los efectos que producen en la configuración de las interacciones entre los actores de los procesos pedagógicos y de las relaciones de éstos con los objetos de

conocimiento –e incluso, en aspectos más puntuales y precisos, como el diseño y validación de instrumentos y procesos de recolección de información.

A su vez, se desea promover la evaluación como valoración intersubjetiva en pro del aprendizaje y su línea de investigación de evaluación en el aula. Se propone dar continuidad e impacto a proyectos innovadores en este tema, de manera que sea posible replantear y resignificarla evaluación de los aprendizajes en el aula. Es importante tomar acciones y decisiones sobre las prácticas didácticas metodológicas en el aula a partir del conocimiento, obtenido sobre estilos cognitivos, ritmos de aprendizaje, procesos de pensamiento y habilidades metacognitivas. La evaluación es un acto dinámico donde hay posibilidades de retroalimentación y reconstrucción desde la mirada de aprendizaje sobre el error.

Las universidades proponen la evaluación como un sistema formativo, critico y constructivista. Es importante la reflexión y actualización de conocimientos y metodologías con base de la pedagogía social y crítica en la que se tengan en cuenta las necesidades contextuales de la evaluación. Se resalta la importancia de la participación estudiantil sobre la evaluación.

Espacios de formación sobre la evaluación del aprendizaje. Se vuelve determinante la creación de espacios de formación dentro de las comunidades educativas, con el propósito de conocer y divulgar todos los enfoques epistemológicos y pedagógicos de la evaluación del aprendizaje. En otras palabras, la práctica evaluativa debe construirse a partir de las concepciones que los profesores tienen de la enseñanza - aprendizaje.

Los variados puntos de vista sobre la epistemología de la evaluación posibilitan la comprensión de las posibles relaciones de la práctica evaluativa con la forma de abordar el objeto evaluado, sea esta desde el punto de vista cuantitativo o cualitativo.

Los conceptos de enseñanza, aprendizaje y evaluación han experimentado una evolución histórica que surge desde la postura positivista, en la que el aprendizaje es el producto de la enseñanza, que gira en torno a la sistematización y la precisión de los objetivos instruccionales; entonces, el aprendizaje se establece en términos

de condicionamiento, su objetivo es el cambio de comportamiento del individuo y la evaluación se plantea en términos de cuantificación.

Para el constructivismo, la enseñanza se entiende como el proceso a través del cual se orienta la construcción de conocimiento en el individuo y el aprendizaje se define a partir del estructuralismo genético, la interacción social y el aprendizaje significativo.

Los conceptos de enseñanza y aprendizaje han cambiado en las últimas décadas y tales cambios dependen de las tendencias psicológicas, pedagógicas, filosóficas, sociales y culturales, al igual que de las realidades sociales.

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 lo cual, el aprendizaje es 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 y está al servicio del aprendizaje.

Sin duda, este trabajo recomienda la visión epistemológica de la teoría crítica, porque plantea una lectura literal de la voz de los diferentes agentes en la investigación para convertirlo en un elemento de transformación política y social. El elemento fundamental de la formación es el diálogo reflexivo, que se convierte en la mejor herramienta para la construcción de sujeto social. Por otra parte, nos permite el reconocimiento de las dinámicas históricas, políticas y sociales, además de reconocer la interrelación entre el texto, los agentes y los contextos de la producción investigativa.

Alcanzar un nivel riguroso en la investigación sobre la evaluación del aprendizaje implica revisar, analizar y cuestionar los conceptos sobre los cuales se sustenta su propio paradigma, a partir del modelo pedagógico como las definiciones de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

8.2. Límites y Prospectiva

Limitaciones de la investigación

La limitación teórica está en la poca producción que existe sobre el concepto de la estrategia metodológica del estado del arte ya que los avances téoricos son escasos.

La limitación metodológica es la ausencia de otras estrategias de investigación, además de la investigación documental, aspecto que favorecio el desarrollo de esta investigación ya que se enfoco en un estado del arte de metodología comparada.

La limitación empírica está en el difícil acceso a tesis e investigaciones de algunas universidades y centros de investigación, ya que las universidades tienen unas condiciones muy estrictas para el acceso de la información.

Prospectiva de la investigación

El diálogo de saberes es el escenario predilecto para el desarrollo de la investigación, ya que permitirá que el análisis de las investigaciones seleccionadas se realice desde un ejercicio hermenéutico, ejercicio que podría aportar nuevos conocimientos con relación a las políticas educativas y los aspectos epistemológicos y pedagógicos de la evaluación del aprendizaje. En este sentido, se tienen en cuenta tanto los desarrollos teóricos y conceptuales como las experiencias de 5 universidades y 2 centros de investigación que son unidades de análisis y de comparación crítica. Se trata, entonces, de la creación de un escenario de socialización, elaboración, reflexión y análisis crítico de los temas objeto de estudio. Así mismo, la generación de nuevos sentidos dados a la evaluación, desde una perspectiva crítica, pudiera conducir a la práctica evaluativa transformativa de las relaciones de participación, autonomía y democracia en las escuelas, así como brindar salidas para incentivar el desarrollo profesional de los docentes, la cualificación de las instituciones educativas , implicando a los diferentes actores de la comunidad académica en las transformaciones pedagógicas referentes a la evaluación.

De igual modo, el incentivar en la comunidad educativa la reflexión, el análisis y el debate académico sobre los referentes, enfoques, perspectivas e implicaciones de la evaluación del aprendizaje y la manera como estas implicaciones pueden impactar o incidir en los ambientes de aprendizaje con el fin de generar nuevos horizontes o salidas en la perspectiva crítica, dirigidas a la transformación de los procesos de la evaluación en relación con las implicaciones e incidencia que tiene para la escuela pública y las prácticas evaluativas.

La presente investigación contribuye a ampliar el conocimiento sobre el tópico de la evaluación del aprendizaje; la construcción de los fundamentos teóricos y conceptuales que lo sustentan y la indagación de los múltiples sentidos dados a la categoría evaluación, en el marco de la pedagogía crítica.

Para lograr avances significativos en la producción investigativa de un objeto de estudio como el de la evaluación del aprendizaje, se hace necesario promover continuos estados del arte que permitan hacer balances de largo aliento con el aporte de las comunidades académicas e instituciones que producen investigación. Esta investigación puede ser punto de partida para otros estudios o para réplicas en otros ámbitos de la evaluación y en otros niveles educativos.

Referencias

Aguerrondo, I. (2009). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación.* Organización de Estados Iberoamericanos: para la Educación la Ciencia y la Cultura. Recuperado de http://campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm Mayo 3 de 2017.

Alcaraz, N. (2014) Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica*. En Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2015, 8(1), 11-25.

Álvarez, J. (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Álvarez, J. (2003) *La Evaluación a examen* (2003), Buenos Aires: Ed. Niño y Dávila.

Álvarez, J. (2008) Evaluar el aprendizaje centrada en competencias En J. Gimeno (Comp.), *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 206-235). Madrid: Morata.

Álvarez, J. (2011).*Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias.* En: Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid: Morata p 225-230.

Amigues, R y Zerbato- Poudou, M, Th (1999). *Prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Apple, M. (1990). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal, segunda edición.

Apple, M. (2001) Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales. En: *Revista Opciones Pedagógicas* Nº 24. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Apple, M. (2005). Educación, mercado y rendición de cuentas. En *Revista Opciones Pedagógicas* No 31. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Apple, M. (2012).El asalto a la educación pública, prefacio. En *Assalt to the Public Education*, United States: Teachers College Press.

Araujo, B.J, y Chadwick, C.B. (1988). *Tecnología educacional. Teorías de la instrucción.* Barcelona: Paidós.

Ardila, M. (2015). *Las pruebas Pisa en Colombia: una estrategia de política exterior más que una política de educación*. Bogotá. Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.

Argudín, Y y Luna, M. (2007). *Procesos docentes, I,II,III.*México, Universidad Autonoma Metropolitana.

Agudín, Y y Luna, M. (2007). *Aprender a pensar leyendo bien*. México. Paidós

Argüelles, D y Nagles, N. (2006). *Aprender a aprender. Estrategias para promover el aprendizaje autónomo.* Bogotá: EAN.

Ausubel, D.P (1976) Psicología Educativa. Una perspectiva cognitiva. Ed. Trillas. México.

Ausubel, D y Novack, J. (1983). Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo. México: Trillas

Ayarza, A; de Zubiría, M y otros. La evaluación por competencias: Contrarreforma educativa en marcha. Bogotá. *Revista Educación y Cultura* No 56, p. 142.

Banco Mundial (2009). *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política*: Bogotá. Banco Mundial: USA.

Bárcena F. y Melich C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Madrid: Paidós.

Barnett, R. (2001*). Los límites de la competencia. El conocimiento, la Educación Superior y la sociedad.* Barcelona: Gedisa.

Barrera, F., Maldonado, D. y Rodríguez, C. (2012). *Calidad de la Educación Básica y Media en Colombia: diagnóstico y propuestas*. Bogotá. Universidad del Rosario.

Bolívar, A (1995). *La evaluación de valores y actitudes.* Madrid: Alauda-Anaya.

Borquez, R. (2009). *Pedagogía crítica.* México: Editorial Trillas.

Briones, G. (2006). *Teoría de las ciencias sociales y de la educación*. México: Trillas.

Brigido, A.M (2004). El uso de la comparación en el análisis del sistema educativo nacional. En: *Revista de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación*. Primer Congreso de Educación Comparada.

Bruning, R. (2004) *Cognitive psychology and instruction* (4 Ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall.

Bunge, M., y Ardila, R. (2002). *Filosofía de la psicología.* Barcelona: Siglo Veintiuno Editores, S.A.

Bustamante, G. (1999). *Políticas educativas y evaluación de calidad*. Bogotá: UPN

Bustamante, G. (2005). *La moda de las competencias*. Bogotá: UPN p. 86.

Bustamante, G. (2005). *A diez años de la Ley 115 ¿Cómo se materializo la preocupación por la calidad?* Bogotá: UPN. p. 111.

Caballero, A., Manso, J.,Mantarraz, M., y Valle, J (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*: Buenos Aires

Calvo, G (1992). *La Investigación documental: estado del arte y del conocimiento.* En: Análisis de la investigación en la formación de investigadores. Bogotá: Universidad de la Sabana.

Carrión, C.(2001). *Valores y principios para evaluar la educación*. México: Paidós Educador.

Carrera, B. (2001).*Vygotsky: enfoque sociocultural*. Venezuela: Editorial Educere.

Casassus, J. y Arancibia V. (1997). *Claves para una Educación de Calidad.*: Buenos Aires: Kapelusz.

Cassasus, J (1997). *Estándares en educación: conceptos fundamentales. Unesco*. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183652s.pdf

Castañeda, E. (2002). *Equidad Social y Educación en los años 90*. Buenos Aires. UNESCO.

Castaño Villar, F. (2015). Reseña: Carabaña, J. (2015). La inutilidad de PISA para las escuelas. Madrid: Catarata. Trabajo Social Global. *Revista de Investigaciones en Intervención Social*, 5 (9), 111-116.

Carnoy, M. (1975). The Role of Education in a Strategy for Social Change. En *Comparative Education Review 19* (Octubre 1975): 393-402

Castillo, S. y Polanco, L. (2005). *Enseña a estudiar...aprende a aprender.* Madrid: Editorial Alhambra.

CEPAL – UNESCO (1996). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Lima: Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas p 59.

Comisión Interinstitucional de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990). Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Una visión para el decenio 1990.

Cifuentes, M. R.; Osorio, F. & Morales, M. I. (1993). *Una perspectiva hermenéutica para la construcción de estados del arte.* Cuadernillos de trabajo social. Manizales: Universidad de Caldas.

Contreras S. y Backofhoff E. (2014) Nexos. T*endencias del aprendizaje de la educación en México: Una comparación entre ENLACE, Excale y Pisa*. INEE. Mexico D.F.

Coll (1996). *Construccionismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica*. En: Anuario de Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona. N° 69.

Colom y Domínguez (1997). *Introducción a la política de la Educación*. Ariel: Barcelona.

Colombia, en el último lugar en nuevos resultados de pruebas Pisa. (2014, 9 de julio). El tiempo. Disponible en: http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/colombia-en-el-ultimo-lugar-en-pruebas-pisa/14224736

Corbalán, J. (2006) *Accountability educacional: Rendición de cuentas más responsabilización por los procesos y resultados de la educación*. Disponible en: http://www.rinace.net/bliblio/Accountability%20Corvalan.pdf

De Bono, E. (1970). *Pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona: Paidós Plural.

Denzin & Lincoln (2012). *Manual de investigación cualitativa* vol. 1. El campo de la investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.

Delgado, M. (2014). *La Educación básica y media en Colombia: retos de equidad y calidad*. Bogotá: Fedesarrollo.

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Buenos Aires: Santillana.

Díaz Barriga, A (1987) Problemas y retos de la evaluación educativa. En *Perfiles educativos*, No. 37. pp. 3-15.

Díaz Barriga, Á. (2000). *Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos*. En: Pacheco, T. y Diaz Barriga, A.. Evaluación académica. México. Fondo de Cultura Económica.

Díaz Barriga, Á. (2006*). Las pruebas masivas: análisis de sus diferencias técnicas*. Revista Mexicana de investigación educativa: México D.F.

Díaz Barriga, Á. (2006). *Evaluación educativa y evaluación del aprendizaje.* Trabajo presentado en el seminario internacional sobre evaluación: Bogotá. Ministerio de Educación Nacional.

Díaz Barriga, Á. (2009). Pensar en la didáctica.Buenos Aires, Amorrortu, Colección Agenda Educativa

Díaz Barriga, Á. (2011). *La prueba PISA 2006. Un análisis sobre su visión sobre la ciencia*. Mexico. UNAM.

Díaz Ballén, J. (2007). *Hacia la construcción colectiva de una evaluación crítica y formativa de los estudiantes*. *La experiencia en el Colegio Mayor de San Bartolomé*. Bogotá: UPN.

Díaz Ballén, J. (2018). *Balance teórico, epistémico y metodológicos de la educación comparada. Relaciones y perspectivas de la Educación Comparada.* Mauritius: Editorial Académica Española.

Díaz Ballén, J. (2010). *Currículo y evaluación en el marco del decreto 1290 de 2009: ¿políticas o pedagogía? Praxis & Saber*, *1*(1), 117-149. Recuperado a partir de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/1087

Díaz Ballén, J. (2018). *Políticas curriculares y evaluativas en educación primaria y secundaria en Argentina, Chile y Colombia: estudio de caso comparado.* Bogota: Universidad Pedagógica Nacional.

Díaz, R. (2004). *Políticas educativas y evaluación en la era neoliberal*. Revista Opciones Pedagógicas N 29 y 30. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Díaz, R. (2008). *El llamado a cuentas a la metaevaluación docente*. En Revista Opciones Pedagógicas. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

Diez, E. (2015). *Las pruebas Pisa, un negocio más que una evaluación*. Las 2 Orillas, Bogotá.

Diez, E. (2009). *Globalización y Educación Crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo

Dilthey (1883). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México, Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica

Dobles, C, Zúñiga, M. y García, J. (1998). *Investigación en educación: procesos, interacciones y construcciones*. San José: EUNED.

Duer, C. (2014). *Diálogo con Gentili. La evaluación de la calidad educativa en América Latina: Modelos emancipadores en construcción*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos.

Eisner, E. (1977). *Cómo preparar la reforma del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo.

Eisner, E. (1998): *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.* Barcelona: Paidós.

Epstein, E.H. (2013). *Principales corrientes epistemológicas en Educación Comparada*. En Telló, C (Coordinador y compilador). *Epistemologías de la política educativa. Posicionamientos, perspectivas y enfoques.* Campinas- Brasil: Mercado de Letras.

Epstein, E.H. (2010). Huellas vitales en el desarrollo epistemológico de la educación comparada. En Navarro, M.A (coordinador). *Educación Comparada: Perspectivas y casos*. México: Sociedad Mexicana de Educación Comparada.

Epstein, E.H. (2007).*Huellas vitales en el desarrollo epistemológico de la educación comparada.* USA: Loyola University of Chicago. Ponencia ante el Congreso Nacional de la Sociedad Argentina de estudios comparados en Educación; Buenos Aires, del 14 al 25 de Junio de 2007.

Escobar (2014). *La evaluación del aprendizaje, su evolución y elementos en el marco de formación integral*. Manizales: Universidad Católica de Manizales

Escudero, (2003). *Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el xx, de intenso desarrollo de la evaluación en educación*. Relieve. Universidad de Zaragoza: España.

Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de "política", políticas públicas y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas,* 17 (8). Recuperado [fecha] de http://epaa.asu.edu/epaa

Estrada, J. (2002). *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública-básica secundaria y media - en Colombia.* Bogotá : UNIBIBLOS.

Estrada, J. *(2003). La contra "revolución educativa". Política educativa y neoliberalismo en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez.* Bogotá: UNIBIBLOS.

Feldman, R.S. (2005) *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. 6.ª ed. México: McGraw-Hill, 2005.

Fernández, M. (2011). *Congreso Internacional Evaluación 2011. Evaluación para la calidad de la educación*. Secretaria de Educación de Bogotá: Bogotá.

Fernández (1999). *Manual de política y legislación educativa*. Madrid: Síntesis.

Fernández (2007). *Modelos de evaluación educativa. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.* Grupo de estudio (Documento para uso interno).

Flórez, R (1995). *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Bogotá. Mc Graw- Hill.

Flórez, R (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw Hill.

Foucault, M (1999). En *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la presión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XX

Förster, C. & Rojas-Barahona, C. (2008) Evaluación al interior del aula: una mirada desde la validez, confiabilidad y objetividad. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 43, 2008. pp. 285-305.

Foro Mundial sobre la Educación. (2000) *Marco de Acción de Dakar de Educación para Todos: Cumplir con Nuestros Compromisos Colectivos*. Paris: Unesco

Freire, Paulo (2006) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI

Freire, Paulo (2009). *Política y Educación*. (Sexta reimpresión). México: Siglo XXI editores.

Fonseca, J.(2007). *Modelos cualitativos de evaluación*. Merida, Venezuela: Educere

Gadamer, H (1991). *Verdad y método*. Vol. 2. Bogotá: Sígueme.

Gadamer, H.(1991) *La actualidad de lo bello: el arte como juego, símbolo y fiesta.* Barcelona: Paidós.

García Carrillo, L. S. (2013). *Currículo y Evaluación Críticos: Pedagogía para la autonomía y la democracia*. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá.

García (2011). *Innovación y evaluación: una mirada desde la perspectiva crítica y formativa- La experiencia de la Escuela Pedagógica Experimental-* Bogotá: UPN.

García , J.L (1991): *Fundamentos de educación Comparada*. Madrid

García (2012). La educación comparada en tiempo de la Globalización. Madrid, España:UNED

Gavari, E (2012). *Evolución histórica de las prioridades en la investigación comparada*. En La educación comparada en tiempos de la Globalización. Madrid, España: UNED

Galán, C. (2009). Nuevo Sistema Institucional de Evaluación. Una propuesta creativa adecuada. *Revista Aula Urbana.* Vol 73. Pp 8-10.

Gamma, A (2013). *La evaluación y los estándares en la educación básica y media: problemas, aportes y desafíos*. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá

Gimeno J. (2002) La evaluación en la enseñanza. En *Comprender y Transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.pp 334-352.

Gimenez, J (1997). *Evaluación en matemáticas. Una integración de perspectivas*. Madrid: Sintesis

Good, T. L., Brophy, J. E. (1990). *Educational psychology: A realistic approach*. (4th Ed.).White Plains, NY: Longman.

Gómez A. (2016). *Políticas de calidad y evaluación estandarizada: apropiaciones de los docentes en la educación básica secundaria y media. Experiencia en una Institución Educativa del Distrito*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Gómez, R. (2004). La calidad educativa: más que resultados en las pruebas estandarizadas.*Revista de Educación y Pedagogía*, 16(38), 75-89.

González, A (2001) Autorregulación del aprendizaje: una difícil tarea. IberPsicologi: http://www.fedap.es/ IberPsicologia/iberpsi6-1/gonzalez/gonzalez.htm

Gray, P (2008). *Psicología. Una nueva perspectiva*. México: Mc Graw Hill.

Grupo Evaluándo_nos. (2008-2009) *Proyecto de investigación Evaluación docente y currículo: de la perspectiva evaluativa y curricular instrumental a la perspectiva crítica*. Centro de investigaciones.Bogotá:UPN.

Grupo Evaluándo_nos. (2011). *Currículo y Evaluación críticos como dinamizadores de las transformaciones pedagógicas*. Facultad de Educación. Departamento de Posgrado. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Grupo Evaluándo_nos (2012). *Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿relaciones de medición, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica?* Maestría en Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Gardner, H. (2000). La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender. Barcelona: Paidós.

Ghiso, A (2008), La sistematización en contextos formativos universitarios. Bogotá: *Revista Internacional Magisterio.*

Guba, E. (1989). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. En: Gimeno Sacristán, J y Péres Gómez, A. I. (Coord). La enseñanza, su teoría y su práctica.Madrid: Akal.

Guba y Lincoln (2000). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. En Deman, C; Haro J. A (comp). *Por los rincones: antología de métodos cualitativos en la investigación social*, México: Colegio de Sonora

Gvirtz, S. y Coria, J (2010). *Alcances y límites de la investigación en la historia de la educación comparada*. Conferencia presentada en la Asociación Sulrio-Grandese de Investigadores en Historia de la Educación. Universidad Federal de Pelotas-Brasil, 17-29

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: 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. Recuperado de https://www.agenciaeducacion.cl/multimedia/seminario-mas-alla-las-notas-2017-exposicion-margaret-heritage/

Hiebert, J., & Carpenter, T.P. (1992). Learning and teaching with under- standing. In: D. A. Grouns (Ed.), Handbook of research on mathematics teaching and learning (pp. 65-92). New York: Macmillan.

Hernández, C. y Rocha, A. (1996). *Anotaciones sobre el concepto de competencias en los exámenes de estado*. Bogotá. Red de docentes investigadores en educación. p. 89.

(Hernández, 2015). *Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza*. Bogotá. Universidad de la Sabana.

House, E (1997). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.

Hoyos, C. (2000). Un modelo para una investigación documental. Guía teórico-práctica sobre construcción de estados del arte. Medellín: Señal.

ICFES (1999). Antecedentes y marco legal del examen del estado. Santa Fe de Bogotá: ICFES.

ICFES (1999). *Nuevo examen de estado. Cambios para el Siglo XXI*. Santa Fe de Bogotá: ICFES

ICFES (2008). *Colombia mejora en prueba internacional de matemáticas y ciencias*- TIMMS 2007- CVN Noticias virtuales del Ministerio de Educación Nacional: Bogotá.

ICFES (2010). *Estudio Internacional de cívica y ciudadanía*- ICCS 2009. Resumen ejecutivo. http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-308329_archivo.pdf

ICFES (2013). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11*. Bogotá: ICFES.

Iyanga, A. (2003). *Política de la educación y globalización neoliberal*. España:

Jaimes, J. (2015). *Recomendaciones de la OCDE para el 2016* https://www.youtube.com/watch?v=xhj7jpU-eqs

Jiménez, A. (2006). *La práctica investigativa en ciencias sociales* (Torres Carrillo, A. (comp.). Departamento de Ciencias Sociales. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

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*. México: Universidad Nacional Autónoma de México- iisue.

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: México D.F.

Jurado, F. (coord.) (2009). *Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina. ¿Impacto pedagógico u obediencia institucional?* Universidad Nacional de Colombia: Bogotá.

Jurado, F. (2003). *La complejidad del concepto de competencias*. Bogotá. Unilibros p. 75.

Kuhn (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Lahera, E (2004). *Políticas y políticas Públicas.* Santiago de Chile: CEPAL.

Lamarca. (2001). *El capitalismo global: el modelo de la desigualdad social y de la destrucción ambiental*, p. 9. Disponible en: (http://www.hipertexto.info/desglobaliza/globalizacion.pdf)

Lara Martínez. (2012). *Posturas epistemológicas y pedagógicas de los profesores de ciencias Naturales y su relación con la evaluación de los aprendizajes*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Lipman (2009). *Más allá de la rendición de cuentas: escuelas para nuevas formas de vida*. Routhledge Falmer. Nueva York. Estados Unidos.

Litwin,E (2003), *Aprender de la evaluación*. *Revista Educación Lenguaje y Sociedad* Diciembre. pp. 167-177

López, G (2010). *Facetas del Neomarxismo.* Xalapa. Disponible en: http://neomarxismo-gaia.blogspot.com/2010/01/facetas-del-neomarxismo.html

Lozano, M. Gómez, M. & 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*. Bogotá: IDEP.

Luzuriaga, L (1991). *Pedagogía*. 17 ed. Buenos Aires: Losada S.A.

MacCornick, R y James, M (1996). *Evaluación del Currículo en los Centros Escolares.* Madrid: Morata.

MacLaren,P.(1992).*Pedagogía crítica y posmodernidad*. Xalapa, México:Universidad Pedagógica Veracruzana y Secretaría de Educación,

Maldonado, A.(2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial .*Perfiles Educativos*, núm. 87, enero-marzo. México: IiSUE-UNAM.

Maldonado, M. A. (2011). *Pedagogías críticas. Europa, América Latina, Norte América*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

Martínez, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina. Bogotá: Anthropos, Convenio Andrés Bello

Martínez, J. (2003). *Formato para construir referencias documentales bajo el sistema Harvard*. México: Universidad Iberoamericana. Departamento de Comunicaciones.

Martínez, M. J (2003). *Educación Comparada. Nuevos retos, renovados desafíos.* Madrid: La Muralla.

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).

Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía.

Meza (2003). *El paradigma positivista y la concepción dialéctica del conocimiento. Costa Rica*: Instituto Tecnologico de Costa Rica

Ministerio de Educación Nacional (1993). Saber. Sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación. *Primeros resultados: matemáticas y lenguaje en básica primaria*. Colección Documentos Saber No1. Sistema Nacional de la Evaluación de la Educación. Bogotá: Men.

Ministerio de Educación Nacional (1995). *La calidad de la educación un asunto de todos*. Serie documentos especiales, Saber, Sistema nacional de evaluación. Santa fe de Bogotá: Men.

Ministerio de Educación Nacional (2004). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, matemáticas ciencias y ciudadanas*. MEN: Bogotá

Ministerio de Educación Nacional (2008, Enero- marzo) *Colombia: qué y cómo mejorar a partir de la prueba PISA*. El tablero. Bogotá. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162392.html

Ministerio de Educacion Nacional (2015).*Orientaciones para el manejo de la Caja de Materiales- Siempre Día E*. Bogotá, Colombia. MEN

Ministerio de Educación Nacional (2018). *Informe de gestión 2014-2018*. MEN: Bogotá.

Montero, M. (1984). La Investigación Cualitativa en el Campo Educativo. En: La Educación, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, Año XXV, NQ 9ó, Diciembre de 1984. Publicación patrocinada por la Organización de Estados Americanos

Muñoz, C y Lavín, S (1988). "Estrategias para mejorar el acceso y la permanencia en educación primaria", en C. Muñoz-Izquierdo, (Ed.) *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina,* Ciudad de México: CEE.

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. CEAAL. Lima, Perú

Monedero, J. (1998).*Bases teóricas de la evaluación educativa.* Málaga: Ed Aljibe.

Moulines, C. U. (1982) *La génesis del positivismo en su contexto científico*. En C. U. Moulines, Exploraciones meta científicas. Madrid: Alianza Universidad.

Morín. M. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Paris: UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*.UAM. México D.F.

Moreno, T. (2016) *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. Editorial Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa. México D.C.

Moreno, T. (2016) *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje .*En Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. Editorial Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa. México D.C.

Naranjo, E. (2010). Seminario Estudios de Usuario. Universidad de Antioquia. Recuperado de http:// aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/6 507de4b37a18e23ae805ec86af5b197/348/1/conte- nido/unidad4/estado arte.html.

Niño, L. (2001). Tendencias de Evaluación de Docentes. *Revista Opciones Pedagógicas* No. 24. Universidad Distrital: Bogotá.

Niño, L. (2002). Dimensiones de la evaluación de la calidad de la educación. Bogotá. En *opciones Pedagógicas*, N 25.

Niño, L. (2003). *Las tendencias predominantes en la evaluación docente*. Bogotá: Encuentro internacional sobre políticas, investigaciones y experiencias en evaluación educativa.

Niño, L (2005). *La evaluación de docentes de básica primaria y secundaria en Colombia, Inglaterra, Chile, Estados Unidos, México y Argentina*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. España

Niño, L. (2005). La evaluación docente en las políticas evaluativas y la administración institucional. *Revista Opciones Pedagógicas*. Universidad Distrital. Bogotá.

Niño, L. (2006) El sujeto en la educación educativa en la sociedad globalizada. Bogotá. En *opciones Pedagógicas*, N 32.

Niño, L. (2008). La metaevaluación de las políticas de evaluación de docentes. *Opciones pedagógicas*. Fondo Editorial Universidad Distrital.

Niño, L. (2013) *Currículo y Evaluación Críticos: Pedagogía para la autonomía y la democracia*. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá.

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?* Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Niño,L,Tamayo,A, Díaz, J,y Gamma, A. (2016). *Competencias y currículo: problemática y tensiones en la escuela*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Niño, L. (2017). *¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación.* Bogotá. IDEP

Niño,L y Guevara, R (2017).*Miradas a la investigación en evaluación del aprendizaje en Bogotá: Estado del arte 2002-2012*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2005). *La definición y selección de competencias claves*. Resumen ejecutivo. Paris: OCDE

OCDE (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación*. La educación en Colombia. París: OCDE

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/ UNESCO (2015).*Tercer estudio regional comparativo y explicativo*. París: UNESCO.

Organización de Estados Iberoamericanos OEI (2010). Metas Educativas 2021: la Educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento final. Madrid: Fundación Santillana.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE. (2005): La definición y selección de competencias claves. Resumen ejecutivo

Ormord, J. (2014). *Pearson new international edition.* Human Learning. England: Pearson.

Orozco (2011). *Teoria critica de la sociedad y salud pública.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Ortega, P. (2009). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas.* Colombia: El Búho.

Ortega, P. López, D. & Tamayo, A. (2013). *Pedagogía y Didáctica: Aproximaciones desde una perspectiva crítica*. Bogotá: Bonaventuriana.

Páramo, P. (2008). *La investigación en las ciencias sociales. Técnicas de recolección de información*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.

Osorio, S. N. (2007). *La teoría crítica de la sociedad de la escuela de Frankfurt*. *Algunos presupuestos teóricos.* Universidad Militar Nueva Granada.

Páramo & Otálvaro (2006). *Investigación alternativa: por la distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos*. Santiago: Universidad de Chile.

Parlett, M. Y Hamilton, D. (1972). Evaluation and Illumition. Reprinted in Tawney, D. (1976). Curriculum Revaluation Today. Trends and Implications. London: McMillan.

Pinar, W. (2014). *La teoría del curriculum.* Madrid: Narcea, S. A.

Puentes, R. (2004). *Os estudos das teorias educativas na América Latina*. SP: Unifeob.

Parcerisa, L. & Verger, A. (2016). *Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación Profesorado*. Granada, España: Universidad de Granada

Pedró F & Puig I. (1998) *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Paidós: Buenos Aires.

Peña, M (1999). *El propósito de mejorar la calidad de la educación básica*. Bogotá: Corpoeducación p. 24

Pérez, A. (1993). *Modelos contemporáneos de evaluación*. En cuadernos de Educación Nº 143. Caracas – Venezuela. Cooperativa Laboratorio Educativo.

Pérez, M (SF). *Freire y Vygotsky en los procesos educativos latinoamericanos contemporáneos.* www.cubaarqueologica.org

Perkins, D. (1998*).¿Qué es la comprensión?.* En la *Enseñanza para la comprensión.* Madrid : Morata.

Popham (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Anaya: Madrid.

Popham, W. J. (2001). *Frontline: testing our schools: interviews*: James Popham. Disponible en: http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/schools/interviews/popham.html

Porras, E (2004).*La evolución de los paradigmas y modelos evaluativos*. En: revista Internacional de Educación y Pedagogía N 10. Bogotá: Magisterio

PREAL (1998) *Evaluaciones Educacionales en América Latina: Avance actual y futuros desafíos* Año 1, No 1, noviembre 1998. Formas y reformas de la educación. Serie Políticas.

PREAL. (2001). *Quedando atrás: un informe del progreso educativo en América Latina*. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe. Washington and

PREAL. (2003). *Un llamado a la responsabilidad por los resultados*. Serie Políticas, año 5/N° 15 (julio, 2003)

Programa de la Reforma Educativa para América Latina PREAL (1998). El futuro está en juego. Informe de la comisión internacional sobre educación, equidad y competitividad económica en América Latina y el Caribe. Santiago: Corporación de Investigaciones para el Desarrollo CINDE.

Radziszewska, B y Rogoff, B (1991). *Children´s guided participation in planning imaginary errands with skilled adult or peer partners*. Developmental Psychology, 27,381-389.

Raventós (1983). *El fundamento de la metodología comparativa en educación*. Madrid.Revistes Catalanes amb Accés Obert (RACO)

Raventós, F y Prats, E. (2012). *Sociedad y Globalización. Nuevos retos para la educación comparada*. En Revista Española de educación Comparada. Número 20, 19-40. Madrid : Universidad Nacional a Distancia

Ravela P, (2001) *¿Cómo Presentan sus Resultados los Sistemas Nacionales de Evaluación Educativa en América Latina?* Versión Abreviada No. 22. Grupo de Trabajo de Estándares y Evaluación. Chile: PREAL. Recuperado el 10-01-2009 de

http://www.grade.org.pe/gtee-preal/docs/Resultados.pdf.

Rodrigo L. (2012) *El peso de las organizaciones internacionales en la evaluación de los sistemas educativos*. Un análisis a partir del estudio PISA de la OCDE. Argentina: La Plata.

Rodríguez A. (2002). *La educación después de la Constitución. De la reforma a la contrarreforma*. Bogotá: Magisterio.

Rodríguez A. (2015). *20 años de la Ley General de Educación: resultados y posibilidades*. Bogotá. Magisterio.

Rodríguez A. (2018). *Realización de un ideario pedagógico*: Secretaria de Educación de Bogotá 2004-2009. Bogotá. Magisterio.

Rodríguez, M. L. *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva.* Barcelona: Editorial Octaedro.

Ruiz, L. (1999). *Visiones sobre la complejidad. El pensamiento complejo y la reflexión pedagógica sobre la calidad*. Colombia Ed: Fundación Santafé de Bogotá, v.1, p.115 - 128.

Sánchez, C. (2014). *El estado del conocimiento como estrategia para la elaboración de trabajos recepcionales en posgrado*. Ponencia presentada durante el Congreso Internacional de Evaluación Educativa: Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Sánchez, M. (2007). *El órgano de fiscalización superior y el instituto estatal de transparencia y acceso a la información pública, elementos inherentes de la democracia, para el combate a la corrupción en el sector gubernamental* (caso Oaxaca). Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. Oaxaca de Juárez.

Santos, M. y Moreno, T. (2004) ¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México D.F.

Santos, M. (1996), *Evaluación Educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Magisterio de Río de Plata.

Santos, M. (1997) *La Evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora.* Madrid: Aljibe.

Santos, M. (1998) *Evaluar es comprender. Colección respuestas educativas*. Argentina: Magisterio Rio de la Plata.

Santos, M. (2003) *Una flecha en la diana*. Madrid: Narcea.

Sarmiento, A. Caro, B. González, J. Castaño, E. y Espinosa, J. (1999). *Evaluación de calidad de la educación primaria en Santafé de Bogotá*, 1998. Factores asociados al logro, Bogotá. IDEP.

Sarmiento, E. (2002). *La calidad de la educación: la brecha entre pública y privada*. Bogotá. FECODE p. 109.

Schedler, A (1999). *Conceptualizing Accountability*. En L. Diamond, M. F. Plattner & A. Schedler (Eds). *The Self Restraining State. Power and Accountability in New Democracies*. Coloradi, EEUU: Lynne, Rienner.

Schedler, A. (2004). *¿Qué es la rendición de cuentas?* Cuadernos de Transparencia 03, IFAI, México. p. 12.

Schunk (1997). *Las teorías del aprendizaje*. México: Pearson Educación

Schriewer, J. (1977). Sistema mundial y redes de interrelación: la internalización de la educación y el papel de la investigación comparada: En *Revista Educación y Ciencia*- Vol. 1, No 1(15). Págs... 21-58. Barcelona: Nueva Época

Schriewer, J. (2000). *Discourse Formation in Comparative Education*. (Frankfurt am Main, Peter Lang)

Schriewer; J (2002). *Formación del discurso en la Educación Comparada.* Barcelona: Ediciones Pomares

Schriewer; J y Kaelble, H- Comp-(2010).*La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar*. Barcelona: OCTAEDRO/ICE-UB

Scriven, M (1967). *The methodology of evaluation*. En perspectives on curriculum, Evaluation (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, n1). Chicago, Rand McNally.

Scriven, M (1991*). Evaluation Thesaurus* (4 edition). Thousand Oaks, CA. Sage.

Secretaria de Educación Pública -SEP- (2013). *El enfoque formativo de la evaluación. Serie de herramientas para la educación Básica.* México: SEP.

Shaw, I. (2003). *La evaluación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos*. México: Paidós Básica.

Skinner, B. F (1977). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella.

Stobart (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Morata: Madrid.

Stone (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós

Sverdlick, I. (2008). Investigación educativa, evaluación y pedagogías críticas. De Freire a nosotros y de nosotros a Freire. En: *Novedades Educativas*, 209, 29-35.

Taba, H. 1967. *Teacher handbook for elementary social studies* [Manual pedagógico para estudios sociales elementales]. Palo Alto, CA: Addison-Wesley.

Tamayo, A. (2013). *Hacia un modelo pedagógico para la autonomía y la democracia.* En L. S. Zafra, Currículo y evaluación críticos (págs. 119-137). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional- Ciup.

Tamayo, A. (2005). *Calidad educativa y políticas públicas en contextos de incertidumbre*. Tunja: UPTC p. 152.

Tamayo, A, (2017). *¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación.* Bogotá. IDEP

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Tiana, A. (2001): *La evaluación de los sistema educativos*, en: Evaluación de la calidad de la educación, Revista Iberoamericana de Educación N° 10, www.campus- oei.org/oeivirt/riell0a02, marzo 13 del 2001.

Tiana, F.(2006). La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos. Revista brasilera Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 7, nº 22. En: Consejo Escolar del Estado. La evaluación de la calidad en el sistema educativo. Madrid.

Toranzos L. (2014) *Enseñanza y evaluación: dos caras de la misma moneda. Evaluación educativa: hacia la construcción de un espacio de aprendizaje*. Cielo: Buenos Aires.

Torres J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction.* Chicago: University of Chicago Press

UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. Obtenido desde http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

UNESCO – Comisión Internacional. Delors, J (1997). *Informe de Educación para el siglo XXI.* Bs Aires: Santillana- Unesco.

UNESCO (2005*). Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Educación para todos, el imperativo de la calidad*. París: Unesco.

UNESCO (2005) *Informe mundial de la Unesco. Hacia las sociedades del conocimiento.* Paris: Unesco.

UNESCO (2008). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Educación para Todos en 2015. ¿Alcanzaremos la meta?* Paris: Unesco.

UNESCO (2012). *Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación*. Paris: Unesco.

UNESCO - LLECE. (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.

UNESCO/OERALC. (2001). *Situación educativa de América Latina y el Caribe.1980-2000.* Proyecto Principal de Educación. Santiago: Sistema Regional de Información.

UNESCO,OREALC Santiago (2007). *Educación de calidad para todos. Un asunto de Derechos Humanos*. Obtenido desde http://unescodoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf

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*. Bogotá: Ediciones Universidad Piloto de Colombia.

Ushinsky, K. D (1857) *On National Character of Public Education* “ Inselected Works. Moscow: A, J Piskunov.

Valdés, R.; Fernández, O. & Da Silva, J. (2005). *Las investigaciones sobre formación de profesores en América Latina: un análisis de los estudios del estado del arte (1985-2003).* Uberada: Uniube. Disponible en www. uniube.br/propep/mestrado/revista/

Valero (2016). *Concepción de modelo pedagógico y la evaluación de los estudiantes de los maestros de básica secundaria y media ¿encuentros y desencuentros?* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Vargas, G. & Calvo, G. (1987). Seis modelos alternativos de investigación documental para el desarrollo de la práctica universitaria en educación. En *Educación Superior y Desarrollo*, 5.

Velásquez, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto de política pública. En *Desafíos*. (20). Pgs. 149-187.

Vélez C. (2006). *El reto de la calidad en la educación*. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional p. 87 libro 2.

Vergara, J. (1997): *Apuntes de educación comparad: educación comparada y sistemas escolares.* Pamplona: Newbook

Verger, A. & Parcerisa, L. (2017). La Globalización de la Rendición de Cuentas en el ámbito Educativo: una revisión de factores y actores de difusión de políticas. *En RBPAE - v. 33, n. 3, p. 663 – 684.*

Vasco, C. (1998). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Bogotá: Cinde

Vasco (2003). *Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias ¿y ahora estándares?*. Bogotá: Educación y Cultura.

Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ediciones Grijalbo.

Weber (1985). *Sobre la teoría de las ciencias sociales.* Barcelona: Planeta Agostini

Zubiría, J (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante.* Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

Zubiría, J. (2015). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio

Anexos

CD Adjunto