



EDUCACIÓN A
DISTANCIA
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC

ACUERDO NO. 1998 CON FECHA DEL 07 DE JUNIO DE 2016 DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

INCIDENCIA DE LA LEY 115 EN LA APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ

TESIS PARA : **DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA : **DIANA CAROLINA SÁNCHEZ ANGARITA**

DIRECTORA DE TESIS : **DRA. DORIS TERESA DÁVILA SANABRIA**

Índice General

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.1. Contextualización	4
1.1.1 Internacional	4
1.1.2 Nacional	11
1.2 Definición del Problema	34
1.3 Planteamiento del Problema	36
1.3.1 Preguntas de investigación	37
1.4. Justificación	37
1.5. Supuesto teórico	44
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	46
2.1 Teorías de aprendizaje.....	46
2.1.1. Teoría conductista del aprendizaje.	47
2.1.2. Teorías constructivistas del aprendizaje.	50
2.2. Evaluación y constructivismo social	57
2.2.1. Lenguaje y cooperatividad	57

2.2.2. Evaluación y zona de desarrollo próximo.....	59
2.3 Evaluación educativa	64
2.3.1. Concepto de evaluación.....	64
2.3.2. Principios generales de la evaluación educativa.....	67
2.3.3. Modelos de evaluación educativa.	76
2.3.4. Periodos de la evaluación educativa.....	96
2.4 Estado del Arte	102
2.4.1 Estudios sobre la evaluación formativa en Colombia.....	104
2.5 Legislación y Normativa Colombiana	108
 CAPÍTULO III. MÉTODO	 111
3.1. Objetivos	111
3.1.1. <i>Objetivo general</i>	111
3.1.2. <i>Objetivos específicos</i>	111
3.2. Participantes.....	112
3.3 Criterios de Inclusión y Exclusión.....	114
3.3.1 Criterios de Inclusión	114
3.3.2 Criterios de Exclusión.....	115
3.4. Escenario	115
3.5. Instrumentos de recolección de información	117

3.5.1. Entrevista	117
3.5.2. Guion de preguntas con respuestas preestablecidas	119
3.6. Procedimiento	3
3.7. DISEÑO DEL MÉTODO	2
3.7.1. Diseño	3
3.7.2. Momento de estudio	4
3.7.3. Alcances del estudio	4
3.8. Análisis de datos	6
3.9. Consideraciones éticas	8
CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	11
4.1. Datos sociodemográficos	11
4.2. Caracterización de las prácticas educativas y evaluativas desarrolladas por los docentes	15
4.2.1. Resultados de la entrevista semiestructurada	15
4.2.2. Resultados de la entrevista estructurada	20
4.3. Evaluación formativa	24
4.3.1. Resultados de la entrevista semiestructurada	24
4.3.2. Resultados de la entrevista estructurada	30
4.4. Prácticas educativas	31

4.4.1. Resultados de la entrevista semiestructurada	31
4.4.2. Resultados de la entrevista estructurada	34
4.5. Políticas Públicas educativas	36
4.5.1. Resultados de la entrevista semiestructurada	36
4.5.2. Resultados de la entrevista estructurada	42
4.6. Capacitación docente	43
4.6.1. Resultados de la entrevista semiestructurada	43
4.6.3. Resultados de la entrevista estructurada	45
4.7 Recomendaciones.....	47
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN- CONCLUSIONES	50
5.1. Discusión	50
5.2 Prácticas evaluativas.....	58
5.3 Evaluación formativa	60
5.4 Prácticas Educativas	62
5.5 Conclusión.....	69
REFERENCIAS	74
NORMATIVIDAD	97

ANEXOS	98
Anexo 1. Validación del instrumento	98
Anexo 2. Resultados de la entrevista semiestructurada	100

Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Clasificación de la evaluación</i>	17
Tabla 2. <i>Evaluación interna y externa en la integración de una evaluación formativa</i>	20
Tabla 3. <i>Escenario</i>	113
Tabla 4. <i>Formato de entrevista</i>	118
Tabla 5. <i>Guion de preguntas con respuesta preestablecida</i>	119
Tabla 6. <i>Operacionalización de Categorías</i>	0
Tabla 7. <i>Fases de investigación</i>	1
Tabla 8. <i>Fases para el análisis de datos</i>	7
Tabla 9. <i>Pregunta 1, ¿Cómo podría definir la evaluación educativa?</i>	15
Tabla 10. <i>Pregunta 2. Prácticas evaluativas</i>	16
Tabla 11. <i>Pregunta 3. Enfoques en las prácticas educativas</i>	17
Tabla 12. <i>Pregunta 4. Estrategias evaluativas</i>	19
Tabla 13. <i>Pregunta 5. Ejes conceptuales asociados a la evaluación formativa</i>	25
Tabla 14. <i>Definiciones sobre la evaluación formativa</i>	26
Tabla 15. <i>Pregunta 7. ¿Cómo se planifican y diseñan las estrategias que orientan las prácticas evaluativas en la institución?</i>	31
Tabla 16. <i>Pregunta 8. Elementos que se podrían integrar para mejorar la implementación de la evaluación formativa</i>	34
Tabla 17. <i>Pregunta 9. Aplicación de los principios de la Ley 115 de 1994</i>	36
Tabla 18. <i>Pregunta 10. Acuerdo y desacuerdo ante el Decreto 1290</i>	38
Tabla 19. <i>Pregunta 12. Participación en procesos de capacitación</i>	44
Tabla 20. <i>Pregunta 13. Estrategias para mejorar la capacitación</i>	44

Índice de Figuras

Figura 1. <i>Componentes de la evaluación formativa</i>	23
Figura 2. <i>Características el método cualitativo aplicadas en la investigación</i>	3
Figura 3. <i>Edad de los participantes</i>	12
Figura 4. <i>Sexo de los participantes</i>	12
Figura 5. <i>Cargo en la institución</i>	13
Figura 6. <i>Experiencia de los docentes</i>	14
Figura 7. <i>Pregunta 1, ¿Cuál es el objetivo de la evaluación?</i>	21
Figura 8. <i>Pregunta 2. ¿Qué busca medir con la evaluación?</i>	22
Figura 9. <i>Pregunta 3: “Todas las prácticas evaluativas se establecen a partir del enfoque colaborativo que potencia un rol participativo entre directivas, docentes y estudiantes”</i>	23
Figura 10. <i>Pregunta 4, ¿Para que utiliza los resultados de la evaluación?</i>	24
Figura 11. <i>Pregunta 5. Instrumentos aplicados en la evaluación formativa</i>	30
Figura 12. <i>Pregunta 6. Coherencia entre las prácticas educativas y evaluativas</i>	35
Figura 13. <i>Pregunta 7. Pertinencia de las prácticas</i>	36
Figura 14. <i>Pregunta 8. Marco normativo y problemáticas de los estudiantes</i>	43
Figura 15. <i>Pregunta 9. ¿Los docentes deben capacitarse mejor en evaluación?</i>	45
Figura 16. <i>Percepción sobre los programas de capacitación</i>	46
Figura 17. <i>Estrategias para mejorar la capacitación</i>	65

Resumen

Las pruebas estandarizadas internacionales y nacionales muestran mejorías relativas a ciertas áreas del saber, no obstante, no es posible constatar una igualdad en el acceso, desempeño y resultados de los estudiantes en Colombia. En este sentido, existe una clara diferencia entre los estatus legales impuestos por la Ley 115 de 1994 y el uso práctico de esta en el proceso formativo de las instituciones educativas nacionales. El objetivo de la presente investigación es analizar la incidencia de la Ley 115 de 1994 en la evaluación formativa en estudiantes de básica primaria en Bogotá. Para ello se desarrolla un enfoque cualitativo, mediante el cual se aplican entrevistas estructuradas y semiestructuradas a una muestra de 43 docentes de básica primaria adscritos a 25 instituciones educativas ubicadas en la ciudad de Bogotá. A través del análisis se examinan los principios de la Ley 115 de 1994 y de la normativa asociada al ejercicio de la evaluación formativa. Posteriormente, se caracterizan las prácticas educativas y evaluativas desarrolladas por los docentes, y se analiza su conocimiento frente a los principios de la Ley 115 de 1994. Finalmente, a partir del análisis, se formulan recomendaciones que les permitan a los docentes llevar a su práctica cotidiana los principios y enfoques normativos desde los cuales se ha orientado el desarrollo y aplicación de la evaluación formativa. Los resultados muestran que frente a la Ley 115 de 1994 existe una descontextualización y limitación en la aplicación de la evaluación formativa, estas no son estrictas ni efectivas, lo que las hace permisivas y a su vez, está sujeta a una interpretación muy general, lo que la hace ambigua, por ello se centra en la experiencia personal de los docentes, más que en prácticas claras. Por otra parte se

evidencia que no existen criterios comunes y se percibe una gran discrepancia entre el marco legal y sus resultados prácticos.

Palabras clave

Evaluación formativa, política pública educativa, prácticas evaluativas, criterios de evaluación, práctica docente, Ley 115 de 1994.

Abstract

International and national standardized tests show improvements in certain areas of knowledge, however, it is not possible to verify equality in access, performance, and results of students in Colombia. In this sense, there is a clear difference between the legal status imposed by Law 115 of 1994 and its practical use in the training process of national educational institutions. The objective of this research is to analyze the incidence of Law 115 of 1994 in the formative evaluation of elementary school students in Bogotá. For this, a qualitative approach is developed, through which structured and semi-structured interviews are applied to a sample of 43 primary school teachers assigned to 25 educational institutions located in the city of Bogotá. Through the analysis, the principles of Law 115 of 1994 and the regulations associated with the exercise of formative evaluation are examined. Subsequently, the educational and evaluative practices developed by teachers are characterized, and their knowledge is analyzed against the principles of Law 115 of 1994. Finally, based on the analysis, recommendations are formulated that allow teachers to carry out their practice. normative principles and approaches from which the development and application of formative evaluation have been oriented. The results show that compared to Law 115 of 1994 there is a decontextualization and limitation in the application of formative evaluation, these are not strict or effective, which makes them permissive and, in turn, is subject to a very general interpretation, which makes it ambiguous, therefore it focuses on the personal experience of teachers, rather than on clear practices. On the other hand, it is evident that there are no common criteria and a great discrepancy is perceived between the legal framework and its practical results.

Key Words

Formative evaluation, educational public policy, evaluative practices, educational practices, teaching, teacher training.

Introducción

Debido a la difícil situación nacional referente a la desigualdad en los procesos educativos y sus resultados en los sistemas de medición y evaluación, es necesario indagar respecto a la ineficacia en la aplicación de los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria impuestos por la Ley 115 de 1994. Si bien existe una mejoría relativa en las pruebas estandarizadas internacionales, aún existen problemáticas referentes a sus postulados en fomento del saber, la organización y participación infantil, así como en la adquisición de habilidades sociales, elementos todos constituidos de una formación educativa integral y eficaz. Por tales motivos, la dilucidación de los factores y métodos empleados para la evaluación del aprendizaje en el país resulta una cuestión de gran relevancia, de manera que la discrepancia en la aplicación de la Ley 115 de 1994 y sus resultados prácticos, sea analizada con el fin de elaborar proyectos y guías con vistas su mejoramiento constante y dinámico, atento a los cambios constantes de la realidad educativa a nivel nacional, con especial énfasis en la ciudad de Bogotá.

El presente documento aborda el fenómeno a partir de la elaboración de un marco teórico y referencial de las teorías de aprendizaje, la evaluación y el constructivismo social, la evaluación educativa, los estudios referentes a la evaluación formativa en el contexto nacional, así como la legislación normativa sobre la evaluación formativa, a través de una revisión de literatura que dará luces respecto al fenómeno de discrepancia presente en el marco evaluativo del proceso educativo nacional. Con base en este andamiaje teórico se desarrolla un proceso de recolección de datos a través de una entrevista semiestructurada a 43 docentes adscritos a instituciones educativas en la ciudad de Bogotá, así como un guion de preguntas que se ocupará de abordar las áreas

de prácticas evaluativas, evaluación formativa, prácticas educativas, políticas públicas educativas y capacitación docente.

Una vez realizados los apartados de investigación teórica y recolección de datos por medio de la entrevista semiestructurada, se realizó un proceso de análisis de la información recolectada, analizando los datos obtenidos desde un marco de interpretación conceptual enfocado a distinguir las discrepancias entre los postulados legislativos de la Ley 115 de 1994 para los ciclos de formación de básica primaria y la práctica docente en las instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. Finalmente, el documento presenta los resultados obtenidos en torno a las categorías de análisis presentes en las entrevistas, a saber: sociodemográficas, prácticas evaluativas, evaluación formativa, prácticas educativas, políticas públicas educativas y capacitación docente.

En este sentido, la presente investigación se conformará por cinco capítulos, los cuales permitirán abordar la problemática enunciada, a saber: Analizar la incidencia de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) en los procesos de evaluación utilizados por docentes de básica primaria de colegios públicos de la ciudad de Bogotá. Para ello el primer capítulo se encargará realizar el planteamiento problémico, desde el cual se hará una contextualización a nivel nacional e internacional las políticas educativas relativas a la evaluación del aprendizaje, se definirá el problema investigativo, se desarrollará y de allí se construirán las preguntas de investigación. Posteriormente se justificará la necesidad de la investigación y se expondrán sus supuestos teóricos.

El segundo capítulo, por su parte, expondrá todo el marco teórico que sustenta la presente investigación, describiendo las teorías de aprendizaje (conductismo – constructivismo), la evaluación y el constructivismo social (lenguaje y cooperatividad – evaluación y zona de desarrollo próximo, la evaluación educativa (concepto, principios, modelos y periodos). Este apartado comprenderá a su vez un breve estado del arte que consigna las investigaciones científicas de carácter práctico más recientes, incluyendo los estudios sobre evaluación formativa en Colombia. Por último, el segundo capítulo expondrá la legislación y normativa sobre evaluación formativa en Colombia, para enunciar el marco legal y jurídico a nivel de la educación en el país.

El tercer capítulo se encargará de exponer la metodología empleada por la presente investigación, allí se enunciarán los objetivos, participantes, criterios de inclusión – exclusión, escenario, instrumentos de recolección de información (entrevista – guion de preguntas), procedimiento, diseño del método (diseño, momento de estudio, alcances), análisis de datos, así como consideraciones éticas. El cuarto capítulo presentará los resultados obtenidos en la entrevista estructurada y semiestructurada, específicamente brindando los datos sociodemográficos, la caracterización de prácticas educativas desarrolladas por los docentes, la evaluación formativa, prácticas educativas, políticas públicas educativas y capacitación docente. Finalmente, el quinto capítulo abordará las conclusiones, discusión prácticas evaluativas, evaluación formativa y prácticas educativas derivadas de la investigación.

Capítulo I. Planteamiento del problema

1.1. Contextualización

1.1.1 Internacional

En el contexto internacional las políticas educativas relativas a la evaluación del aprendizaje han sido tratadas por diversas entidades internacionales adscritas a las políticas de desarrollo sostenible de la Organización de las Naciones Unidas, las cuales han tenido por objetivo brindar a los estudiantes del mundo un proceso formativo enmarcado en la educación como un derecho humano, perspectiva adoptada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 (Snigh, 2017). El derecho a la educación se expuso concretamente en el Artículo 26 de la declaración, en la cual se exponen tres criterios por medio de los cuales se define la educación como un derecho, a saber:

1) la educación debe ser un derecho, debe ser gratuita en términos de la educación básica y elemental, tal proceso formativo es obligatorio. A su vez, la formación profesional y técnica debe tener un alcance general y el acceso a los estudios superiores debe ser igualitario. 2) El objetivo de la educación debe ser el desarrollo completo de la personalidad humana y el fortalecimiento por el respeto a las libertades fundamentales y los DDHH. 3) Los padres se encuentran en la facultad de decidir qué tipo de educación es más adecuado entregarles a sus hijos (Snigh, 2017).

En consecuencia, el derecho a la educación supone ciertos requisitos para su adecuado cumplimiento, entre ellos se encuentran: a) disponibilidad, por medio de la cual el proceso formativo deberá tener un carácter obligatorio en las poblaciones y estar a

disposición de cada uno de sus integrantes; b) accesibilidad, donde no opere ningún tipo de discriminación que dificulte su aplicación a todos los individuos; c) aceptabilidad, en la cual se vela por un proceso formativo de calidad; y d) adaptabilidad, por la cual el proceso formativo deberá ajustarse a las necesidades y particularidades de cada alumno (Snigh, 2017).

En el marco legal de acuerdos internacionales para el derecho a la educación no sólo se encuentra el Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, sino el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales formulado en 1976, concretamente el derecho a la educación es tratado en el Artículo 13 del pacto y por medio de este se reconoce la participación activa de los Estados en la promoción de los procesos educativos, con una clara orientación hacia el desarrollo de la dignidad y personalidad humana, las libertades fundamentales y el respeto por los DDHH (OHCHR, 2019).

En 1990 se firma la Convención de los Derechos del Niño, allí se pretende esclarecer los criterios y políticas necesarias para asegurar la protección de niñas y niños en el marco del derecho internacional (Singh, 2018). El derecho a la educación se trata de manera específica en el Artículo 28 y 29, por medio de los cuales se endosa a los estados la obligación de otorgar enseñanza primaria gratuita y obligatoria, desarrollar procesos formativos a nivel de secundaria y educación superior, velar por la accesibilidad de estos procesos formativos, fomentar la asistencia de los niños a estos espacios y disponer la información necesaria para su cumplimiento (Singh, 2018). Para el año 2000 se realiza en Dakar el Foro Mundial de la Educación, en él se definen los Objetivos de Desarrollo del Milenio, los cuales tienen por meta brindarle procesos formativos de básica primaria,

obligatoria y de calidad, a niños y niñas en situaciones de difícil accesibilidad para antes del 2015, año para el cual los infantes a nivel mundial tengan ciclos completos de enseñanza, en los cuales se fomente el que estos completen sus estudios de manera satisfactoria e íntegra.

Además de las determinaciones legislativas los criterios evaluativos de corte educativo provistos por la UNESCO tienen una escala nacional, regional e internacional, las cuales tienen por objetivo evaluar los sistemas educativos por medio de herramientas, instrumentos e instituciones que midan el desempeño de los estudiantes en diversos ámbitos del saber (UNESCO, 2017). Entre las evaluaciones internacionales a gran escala se encuentran; 1) El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), 2) El Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), 3) El Progreso en el Estudio Internacional de Alfabetización Lectora (PIRLS), y 4) la Evaluación de Alfabetización y Aritmética (LANA) (UNESCO, 2017).

Las tres pruebas con mayor prominencia en uso a nivel internacional son concretamente la prueba PISA, el cual es un examen que cubre las áreas de lectura, matemáticas y competencia científica, realizado con lápiz y papel, además de conformado por una combinación de preguntas con respuesta única (OCDE, 2006); la prueba TIMSS, la cual evalúa el rendimiento académico de los estudiantes en las áreas de matemáticas (conocimiento factual, comprensión conceptual, razonamiento y análisis) y ciencias (ciencias de la vida, física, química, ciencias de la tierra y ciencias medioambientales) (Acevedo, 2005), esta se emplea a poblaciones de alumnos de 15 años de edad; y la prueba PIRLS, la cual “evalúa las tendencias internacionales de comprensión lectora de estudiantes jóvenes en cuarto curso de Educación Primaria” (MinEdu España , 2019, pág.

1), es una prueba enfocada en analizar la competencia lectora de los niños en ciclos de primaria.

A su vez, en términos de evaluaciones regionales de aprendizaje tenemos a: 1) el Consorcio de África Meridional y Oriental para el Monitoreo de la Calidad de la Educación (SEACMEQ), 2) el Programa de Aprendizaje y Servicio (PASEC), 3) el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE), 4) las métricas de aprendizaje primario del sudeste asiático (SEA-PLM) y 5) la Evaluación de alfabetización (UNESCO, 2017). Todas estas herramientas de monitoreo y evaluación tienen el objetivo de medir los resultados de cualquier programa educativo en las poblaciones y grupos objetivos de las naciones, así como los costos, efectividad y rendimiento de los programas implementados (UNESCO, 2016). No obstante, no todos los gobiernos cuentan con sistemas eficientes y efectivos para la evaluación y monitoreo del desempeño y resultado de todos sus programas, sólo algunos países, principalmente los países desarrollados cuentan con modelos adecuados y eficaces para medir el desempeño de los programas educativos de manera sostenible y dinámica (UNESCO, 2016).

Entre los países que reconoce la UNESCO como naciones con sistemas desarrollados, adecuados y eficaces de medición del desempeño de los programas educativos se encuentran Brasil, Chile, México, Colombia, Singapur, Corea, Australia, Malasia, y Suráfrica (UNESCO, 2016). Sin embargo, es importante aclarar que los sistemas de monitoreo y evaluación son herramientas que deben estar en constante cambio para poder adaptarse a las necesidades, dinámicas y percepciones de los sectores educativos, los cuales se encuentran en constante cambio a través del tiempo (UNESCO, 2016).

En este sentido, no se trata de un proceso lineal, sino que responde a múltiples variables y transformaciones que deben ajustarse a los contextos de cada nación relativos a sus programas educativos. Para ello, la UNESCO ha desarrollado dos herramientas de evaluación que permiten identificar el dinamismo, efectividad y desempeño de los sistemas de monitoreo y evaluación a nivel internacional, como los son la elaboración de políticas basadas en evidencia (EBP), en donde la evidencia se recopila en todos los niveles del proceso formativo y evaluativo, siendo completa, relevante, confiable y oportuna, incluyendo microelementos y datos disgregados que se enfoquen en aspectos específicos que requieran acciones determinadas (UNESCO, 2016).

Por otra parte se encuentra la Gestión Basada en Resultados (RBM), esta se define como una estrategia de administración donde todos los actores contribuyen directa o indirectamente en el cumplimiento de los objetivos educativos, asegurando que todos los procesos, servicios y productos contribuyan por medio de información y evidencia a la construcción de diseños, obtención de recursos, programas, actividades, rendición de cuentas e informes que constaten el desempeño de los procesos educativos (UNESCO, 2016).

Los programas de evaluación del aprendizaje deben enmarcarse a nivel internacional en un currículo que permita la adecuada interpretación de los logros estudiantiles, por ello, el Instituto de Estadística de la UNESCO provee ciertos criterios para la formulación de instrumentos de medición, entre los cuales se encuentra: a) identificación de áreas, competencias, objetivos, contenidos y habilidades ; b) identificación de niveles de competencia; c) exámenes escritos específicos para cada área del proceso formativo; capacitación y reclutamiento de redactores de artículos y pruebas; d) exámenes

escritos de diferente dificultad para diferentes niveles de educación; e) instrucciones adecuadas para el desarrollo de exámenes escritos; f) realización y revisión de pruebas preliminares; y g) un proceso piloto de administración de los exámenes (UNESCO-UIS, 2017).

Por supuesto, gran parte de los procesos evaluativos de formación educativa y aprendizaje son llevados a cabo por el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), este se compone de 1) evaluaciones para estudiantes entre los 15 años en las áreas de lectura, matemática y ciencias, se trata de una evaluación de resolución de problemas; 2) cuestionarios de 30 minutos que proveen información acerca de aptitudes y experiencias en la escuela; y 3) encuestas demográficas con una duración de 45 minutos, donde se obtiene información relativa al entorno educativo y las poblaciones inmersas en este (PISA, 2020), evaluaciones que tienen una periodicidad de tres años. Se centra en tres áreas fundamentales de evaluación, a saber, competencias lectoras, competencias matemáticas y competencias científicas.

A su vez, las pruebas tienen un diseño que se fundamenta en la población objetivo, considerando los grados académicos y las jurisdicciones nacionales de evaluación educativa, de manera tal que el diseño de muestra internacional en el cual desarrolla exámenes para poblaciones concretas de estudiantes considerando a su vez estudiantes con discapacidades funcionales, estudiantes con discapacidades intelectuales y estudiantes con insuficiencias en la experiencia del lenguaje (PISA, 2020). Igualmente, son considerados dentro del examen PISA las tasas de respuesta escolar, apuntando a un 85% del total de escuelas en una nación; y las tasas de respuesta estudiantil, en el cual

se apunta a un 80% del total de estudiantes adscritos a escuelas en sus países respectivos (PISA, 2020).

Cuenta con un diseño adaptativo multietapa con 15 núcleos temáticos y una recolección de datos fundamentada en datos de referencia frente al seguimiento de la guías y especificaciones internacionales, incentivos concretos del proceso educativo brindados por parte de las escuelas, y una recolección de datos curriculares, administrativos y demográficos de cada institución (PISA, 2020). Así, en el contexto internacional los criterios de evaluación del aprendizaje están enmarcados en el desarrollo de procesos formativos que velen por el cumplimiento de los parámetros establecidos en los DDHH (Snigh, 2017), así como por las dinámicas internacionales relativas a los Derechos del Niño (Singh, 2018) y los diferentes programas, herramientas e instituciones de medición y evaluación del aprendizaje cuya incidencia es internacional, nacional y regional (UNESCO, 2017).

En concreto, los métodos evaluativos que permiten estimar el desempeño de los estudiantes y la efectividad de su proceso educativo se centran en las áreas de la lectura, las matemáticas y las ciencias (PISA, 2020), donde los métodos de medición son la ponderación de estimados nacionales representativos de los ajustes por falta de respuesta del estudiante; la escala promedio de los puntajes en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias; los valores plausibles, representados en la distribución de puntajes potenciales para todos los estudiantes de poblaciones con características similares y patrones idénticos de respuesta; la imputación, donde se analiza la información faltante de los estudiantes; y las tendencias de medición en comparativa con los resultados de años anteriores (PISA, 2020).

1.1.2 Nacional

En Colombia, la política pública educativa ha orientado el desarrollo de una evaluación enfocada en caracterizar los procesos de aprendizaje (Baltazar, 2008), suministrar información integral, establecerse a través de un proceso continuo centrado en el fortalecimiento de las competencias de los estudiantes, y especialmente propiciar el crecimiento personal e intelectual que les permita a los educandos aportar en la solución de las problemáticas del país a partir de su participación en el entorno social, político y económico (Baltazar, 2008).

En particular, existen dos organismos que se encargan de la verificación de la calidad educativa. El primero de ellos, es Ministerio de Educación Nacional, el cual tiene como principal propósito formular la política nacional de educación y regular y establecer los criterios que velen por la dicha calidad y la equidad de la educación. El segundo organismo es el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opera mancomunadamente con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y con las entidades territoriales que son base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo (Congreso de Colombia, Ley 115 de 1994, artículo 80).

Sin embargo, el problema central se establece en las dificultades para llevar a la práctica los principios y postulados normativos que orientan el diseño de implementación de la evaluación de la educación en Colombia. Rufinelli (2017) explica que, si bien se reconoce que la evaluación formativa es vital para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, la realidad es que se practica de forma sistemática, pues sus objetivos no se incluyen en el PEI de la institución. Por su parte Hortigüela, Pérez y Abella (2015)

reconocen que, en la mayoría de las escuelas, especialmente en la educación básica, la evaluación se sigue manejando desde un enfoque tradicional centrado en los resultados y en las calificaciones, reduciendo de esta forma el proceso evaluativo a una etapa necesariamente terminal del aprendizaje. Por lo tanto, es importante analizar cuál es la orientación que le dan los directivos y los docentes a la evaluación formativa en las instituciones educativas, para de esta manera comprobar si la ley se aplica de manera efectiva en las aulas de clase.

Para empezar este análisis es importante tener en cuenta que la evaluación educativa es uno de los procesos más significativos al interior de los procesos de aprendizaje, pues permite entender cuáles son los elementos centrales que orientan el desarrollo de la educación, cuáles son las herramientas y enfoques que se deben implementar para obtener mejores resultados en la formación de los estudiantes, además de determinar cómo aprenden los alumnos y cómo enseñan los docentes, prescribiendo de esta manera los objetivos generales de la educación (Newman, 2017). De acuerdo con Rojas (2017), la evaluación educativa se comprende como un proceso en el cual se relacionan actividades pedagógicas de carácter sistemático, las cuales deben ser verificables y medibles por medio de la implementación de un proceso planificado, sometido a objetivos e indicadores, con el fin de observar el desarrollo académico de cada estudiante y de entender la forma mediante la cual cumple o no con los objetivos que son trazados por la institución y los docentes.

Por otro lado, la evaluación permite obtener, registrar y sistematizar información útil para conocer el desempeño de los estudiantes, identificar los errores comunes cometidos en la práctica, además de favorecer mejores procesos de comunicación con los

educandos para conocer sus perspectivas y mejorar de manera conjunta el proceso de aprendizaje (Zambrano, 2014). Para ello, la evaluación se debe establecerse a través de un proceso en el cual se relacionan análisis teóricos y prácticos como producto de la observación directa, la praxis educativa, además de la configuración integral de escenarios de diálogos con los diferentes actores que hacen parte de la comunidad académica (De Witte, Titl, Holz, & Smet, 2019). Se resalta también la importancia de la lectura de referentes históricos y actuales, observación de casos de análisis y aplicación de instrumentos de investigación que ayuden a promover una reflexión y una resignificación de la vida escolar (Ortiz & Suárez, 2015).

La evaluación le ofrece al estudiante información del estado en que se encuentra el desarrollo de su aprendizaje (Giordano & Morandi, 2016); mientras que a los directivos les permite reconocer las medidas que deben implementar para rediseñar los planes de mejoramiento y calidad de acuerdo con los parámetros legales y normativos que se definen en cada país (De Witte, Titl, Holz, & Smet, 2019). Desde el punto de vista del docente, la evaluación permite orientar la práctica educativa, entendida como un proceso que permanece en continua transformación a través del desarrollo de nuevas dinámicas y enfoques que permiten enfrentar las debilidades identificadas por medio de la implementación del proceso evaluativo (Siles, 2017). Finalmente, la evaluación es importante para las familias porque les ofrece información detallada del progreso en el aprendizaje de sus hijos, y les permite definir prácticas y actividades desde casa que puedan ayudar a complementar los proyectos de enseñanza, generando de esta manera un enfoque más participativo (Gleason & Von Gillern, 2018)

Se puede observar que el objetivo primario de la evaluación educativa es orientar un proceso de aprendizaje que permita proponer estrategias de mejora enfocadas a la mejora continua del desarrollo formativo de los estudiantes. En este sentido, la evaluación como factor inherente al acto educativo permite reconocer y comprender el grado de avance, apropiación y uso del conocimiento como uno de los componentes del modelo pedagógico institucional. En este sentido, explican Gómez y López (2016), la evaluación se constituye en un objeto de reflexión permanente por parte de los miembros de la comunidad educativa, ya que las prácticas evaluativas y las estrategias de enseñanza se encuentran asociadas a la calidad educativa.

Sin embargo, desde la perspectiva de autores que se han enfocado en el análisis de la evaluación como una manera de profundizar las prácticas educativas, la evaluación en la práctica se ha reducido a procesos que permiten controlar el cumplimiento de un conjunto de logros por medio de pruebas de distinto tipo, con la simple finalidad de decidir si el estudiante ha cumplido o no con los objetivos, y si debe ser promovido (Hadad, Baruch, & Naveh, 2020). En este sentido, generalmente, la evaluación se desarrolla de una manera inadecuada, sin la implementación de instrumentos que permitan orientar un proceso estructurado de seguimiento, pues solo tiene como finalidad dar cuenta de los datos y conceptos que el estudiante ha memorizado (Meeker, Cerully, & Joh, 2015), pero poco permite saber sobre la manera en que se produce el conocimiento, se interpreta la información y se utiliza con una finalidad práctica de cambio y transformación en la vida de cada estudiante.

Por estas razones, explican Kraft y Gilmour (2017) que aquella evaluación educativa que responde únicamente a parámetros de medición cuantitativa y que no está ligada a la valoración integral de un proceso complejo de aprendizaje que varía de estudiante a estudiante, de docente a docente, no es una fuente significativa para mejorar el desempeño de los educadores, ni profundizar en el diseño de prácticas pedagógicas novedosas que se ajusten a sus necesidades. Además, una evaluación de este tipo no permite generar mejores posibilidades para adaptar los contenidos, estrategias pedagógicas y procesos de construcción de los conocimientos, ni ayuda tampoco a relacionar las características particulares de los contextos y del entorno en el que habitan las escuelas.

Partiendo de estas críticas iniciales al proceso evaluativo, se pueden considerar las apreciaciones de Moreno (2016), quien explica que la evaluación debe partir de considerar que el aprendizaje es complejo y multidimensional, razón por la cual es preciso evitar el desarrollo de instrumentos evaluativos simplistas y reduccionistas. Por el contrario, es preciso relacionar en cada caso a la evaluación con las estrategias de aprendizaje y los modelos que orientan los procesos de construcción de los conocimientos. También es preciso tener en cuenta elementos como la experiencia de los docentes y las necesidades particulares de los estudiantes.

Se observa en este punto la relevancia del papel del docente en la orientación de un proceso evaluativo adecuado, que permita tomar decisiones y mejorar constantemente el desarrollo de la práctica educativa. Como lo explican Mason y Goldman (2017), la aplicación y los resultados de la evaluación implican que el docente realice una buena planeación de las actividades de clase para obtener resultados significativos en el

aprendizaje de sus estudiantes, además de utilizar criterios de análisis de los resultados obtenidos para orientar las metodologías de acuerdo con las necesidades particulares del contexto en el cual viven los estudiantes.

El docente, en el marco de los procesos evaluativos de aprendizaje, debe abordar el problema de medición y evaluación de conocimientos desde una perspectiva integral, optando por una visión en la cual el proceso evaluativo no represente exclusivamente un conjunto de instrumentos para medir el rendimiento escolar, sino que preponderen los procesos evaluativos como un marco de comprensión de las dinámicas y estructuras de las instituciones educativas y los procesos formativos que se gestan en ellas (Kraft & Gilmour, 2017). Lo anterior implica la conformación y análisis de un conjunto de procesos centrados en los individuos y en las interacciones, procesos y actividades que les permiten abordar e interpretar el conocimiento (Kraft & Gilmour, 2017).

En este sentido, la evaluación del aprendizaje es un proceso natural, necesario y relevante en las actividades cotidianas del quehacer educativo. La relación recíproca que existe entre el aprendizaje y el proceso de evaluación con los entornos socioculturales específicos en que se manifiestan, demanda una lectura objetiva y crítica por parte de los actores que están inmiscuidos en procesos educativos, para lo cual se deben aplicar técnicas adecuadas al entorno, con el fin de promover la formación en habilidades y competencias (Valcárcel, 2018).

Por su parte Verdejo, Encinas y Trigos (2014), expresan que los retos actuales de la educación deben estar asociados a la necesidad de formar personas en un mundo globalizado, que más que nunca deben comprender y valorar las particularidades,

problemas y necesidades de sus contextos inmediatos e implica establecer el desarrollo de la evaluación como un proceso orientado al fortalecimiento de habilidades para la autorregulación, el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad. Esta situación ha derivado en la necesidad de transformar el contenido y el enfoque evaluativo, pasando de una evaluación sumativa a una evaluación formativa. Para comprender las diferencias entre ambos tipos se puede hacer referencia al planteamiento de Siles (2017), quien especifica la siguiente clasificación (ver tabla 1):

Tabla 1.
Clasificación de la evaluación.

DIMENSIÓN	INFORMACIÓN	APRECIACIÓN	RETROALIMENTACIÓN	INSTRUMENTOS
SUMATIVA (PRODUCTOS)	Cuantitativa	Objetiva	Interpretado	Pruebas, exámenes
FORMATIVA	Cualitativa	Subjetiva	Inmediato	Carpetas, entrevistas, diarios reuniones, procesos, retroalimentación, exámenes, autoevaluación

Fuente: (Siles, 2017)

La evaluación sumativa se centra en el análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes al final de un proceso de aprendizaje, se enfoca en los contenidos de los programas, aunque también se evalúa el cumplimiento de los objetivos del curso. Sin embargo, este tipo de evaluación presenta una serie de limitaciones y carencias (Meeker , Cerully, & Joh, 2015), como el hecho de que ignora elementos importantes (Pérez & Pérez, 2017) que tienen lugar en el proceso de aprendizaje relacionados principalmente con las estrategias implementadas y los estilos de aprendizaje (Mejía, 2015). En consecuencia, en la evaluación sumativa no se permite que el estudiante se integre activamente en el proceso de evaluación (Alcedo & Chacón, 2010); se establece una

relación vertical entre el docente y el estudiante, en la cual el primero se convierte más en un juez que en un acompañante en el proceso (Osorio & López, 2014); y tampoco se tienen en cuenta ni se valoran las particularidades individuales que determinan el proceso de aprendizaje de cada estudiante (Perochena & Coria, 2017).

Por otro lado, en la evaluación formativa se consideran los diversos aspectos que se relacionan con el desarrollo de un individuo en su aspecto intelectual, colectivo y social (Castejón, López, Julián & Zaragoza, 2011). En este sentido, la evaluación formativa se centra en el perfil educativo y orientador propio de la evaluación, volcando principalmente su propósito en el análisis del proceso de aprendizaje, tomando como punto de partida el diagnóstico de necesidades de cada estudiante, sus debilidades y fortalezas, hasta la aplicación de los instrumentos finales de evaluación (Pérez & Pérez, 2017). En este sentido, se puede observar que la evaluación formativa es procesual, pues se orienta a través de la valoración de cada una de las fases mediante las cuales los estudiantes construyen los aprendizajes, a través de una recogida continua y sistemática de datos sobre el proceso. De acuerdo con Pasek de Pinto y Mejía (2014) este tipo de evaluación permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha, lo cual ayuda a establecer un enfoque continuo de cambio y adaptación en las prácticas pedagógicas.

Las ventajas de la evaluación formativa en los espacios educativos han sido ampliamente discutidas en la literatura. Pereira y Flórez (2016) señalan que este tipo de evaluación ayuda a las escuelas a llevar una mejor medición no solamente de los resultados que obtienen los estudiantes, sino de los procesos que se utilizan y de los avances de los estudiantes, así como de sus limitaciones y problemáticas. Por su parte, Pintor (2017) señala que tiene una importante validez formativa y profesional en el

desarrollo de un conjunto de hábitos, habilidades y valores claves para el mejoramiento institucional desde una perspectiva integral.

López, Sonlleva y Suyapa (2019) se enfocan en la medición de atributos múltiples de la evaluación formativa, que permiten establecer un enfoque más completo en torno a los procesos de seguimiento sobre las capacidades de los estudiantes. Castejón, López, Julián y Zaragoza (2011) enfatizan también la multiplicidad de observadores, ya que la evaluación formativa se establece a través de la retroalimentación generada por docentes, evaluadores externos, acompañantes, familiares e incluso por los mismos estudiantes. En conjunto, esta integralidad promueve una retroalimentación constructiva (Brown, 2013) y una disponibilidad de escenarios diversos de evaluación (Rivero, Montejo & Azcuy, 2016).

Otros beneficios importantes de la evaluación formativa sobre la aplicación de un proceso explícitamente sumativo, es que permite diagnosticar las debilidades de los estudiantes a través de un proceso en el cual se favorece el diálogo con los docentes, la autoevaluación y el fortalecimiento de estrategias de aprendizaje autónomo (Zambrano, 2014), en la cual las particularidades del estudiante pasan a un segundo plano (Hortigüela, Pérez & Abella , 2015). En este sentido, teniendo en cuenta estos beneficios y ventajas, se puede observar que el desarrollo de la evaluación formativa se establece con la necesidad de enfrentar ciertas necesidades, dentro de las cuales se destacan:

- La necesidad de transformar la práctica evaluativa a través de un enfoque formativo, continuo y enfocado en los procesos más que en los resultados.

- La necesidad de favorecer un enfoque integrador de la evaluación, en el cual se establezca además una perspectiva participativa que fomente la retroalimentación.
- La necesidad de contar con mejores insumos para transformar las prácticas educativas hacia enfoques formativos.
- La incorporación de la percepción del estudiante al proceso de evaluación.

Se entiende a la evaluación formativa como un proceso integral, que incluye diferentes tipos de herramientas que permiten favorecer la transformación efectiva de las prácticas pedagógicas. De acuerdo con Moreno (2016) en la evaluación formativa converge una evaluación interna y externa desde la cual se promueve precisamente la condición de integralidad, como se muestra a continuación:

Tabla 2.
Evaluación interna y externa en la integración de una evaluación formativa

ENFOQUES DE LA EVALUACIÓN	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS
EVALUACIÓN INTERNA	Se desarrolla por los propios integrantes de una institución educativa, quienes son los que mejor conocen los procesos de construcción de aprendizajes y las problemáticas que se presentan en la cotidianidad.	<p>Autoevaluación: Es el proceso en el cual el sujeto evalúa sus propias acciones, a la vez que reconoce sus aspectos a mejorar, sus fortalezas y su nivel de progreso.</p> <p>Heteroevaluación: Se conoce como el examen que realizan evaluadores distintos del propio evaluado.</p> <p>Coevaluación: Es el proceso de evaluación en el que sujetos o grupos se evalúan entre sí.</p>
EVALUACIÓN EXTERNA	En la evaluación externa el seguimiento se desarrolla a través de agentes que no hacen parte de una institución. También se	<p>Pruebas de Estado: Definidas de acuerdo con la reglamentación legal de cada país.</p>

denomina evaluación de expertos, los cuales pueden ser inspectores de evaluación, miembros de la administración, investigadores o equipos de apoyo a la escuela

Comparación de resultados:

Se desarrolla con el fin de comparar los resultados institucionales con los requerimientos de los entes de control.

Retroalimentación:

Permite compartir observaciones y experiencias del desempeño de los integrantes de la institución, con el fin de tomar acciones dentro del ámbito educativo

Fuente: Elaboración propia. Basado en Moreno (2016)

Una vez observada la importancia de la evaluación educativa y señaladas las principales críticas, diferenciando los tipos predominantes de evaluación, es importante observar cómo se han orientado desde la política pública y el marco normativo el tema de la evaluación educativa en Colombia. Este análisis es clave para determinar cuál es el enfoque o tipo de evaluación que se ha reglamentado y orientado en la Ley 115 del 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. Para empezar este análisis, cabe tener en cuenta que la evaluación es un proceso que ha venido evolucionando en Colombia a través de las últimas décadas.

Comprender las problemáticas de la evaluación educativa en Colombia implica reconocer el desarrollo del tema, las dinámicas que han transformado sus enfoques y objetivos, principalmente a través de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), de los planes de educación del estado, y de las leyes y las normas que en conjunto conforman las directrices de una política pública educativa. En el documento desarrollo por el Ministerio de Educación Nacional (2014) titulado *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*, se especifican las tres competencias básicas de los docentes, dentro de las cuales se destaca la evaluación. Dichas competencias son:

- Enseñar: Competencia útil que por medio de su función permite comprender, formular y usar la didáctica de las disciplinas con el propósito de suscitar

contenidos educativos y favorecer los aprendizajes de los estudiantes y el desarrollo de diversas competencias.

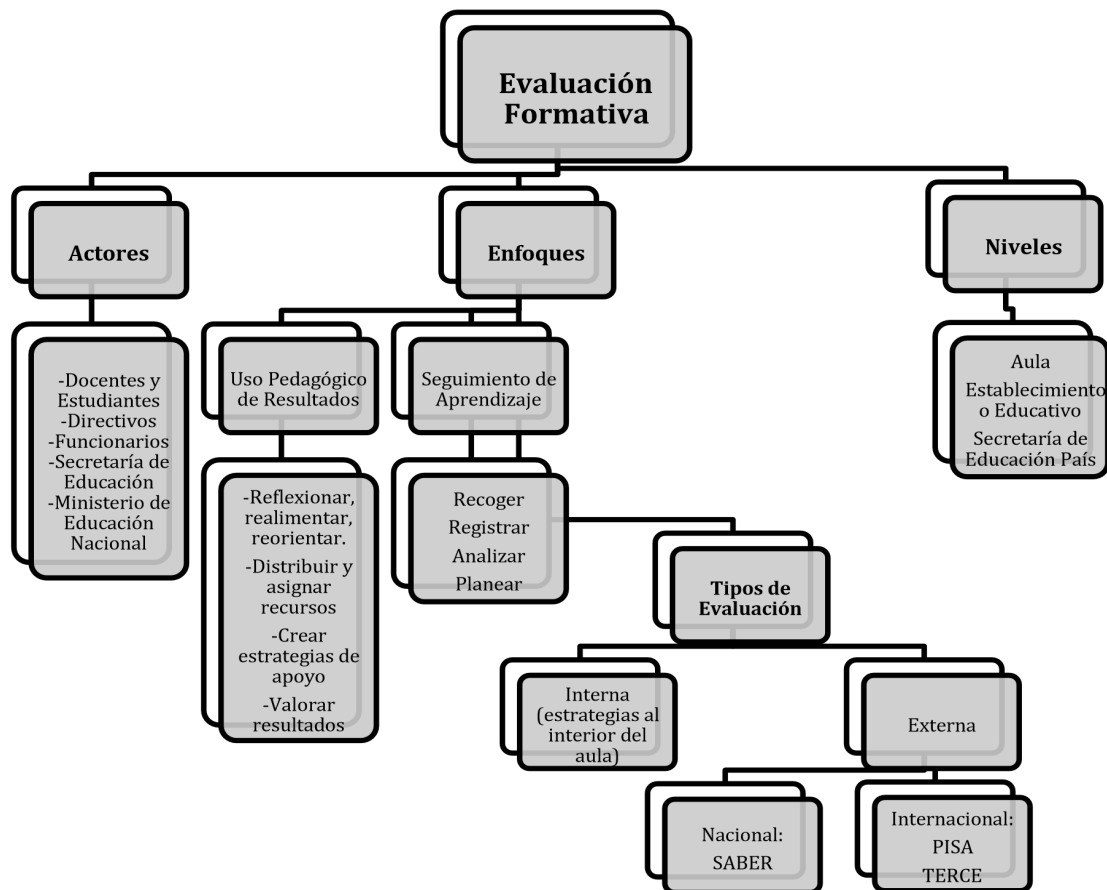
- Formar: Hace referencia al proceso educativo por medio del cual se reinterpreta y utilizan conocimientos pedagógicos que permitan crear ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes, del docente y de la comunidad.
- Evaluar: Ejercicio continuo de reflexión, seguimiento y toma de decisiones sobre los procesos de formación, con el propósito de favorecer la autorregulación y de plantear acciones de mejora en la enseñanza, en el aprendizaje y en el currículo.

Se puede observar que la evaluación se relaciona principalmente con la toma de decisiones que permitan orientar mejoras concretas en los procesos de formación de los estudiantes. Este análisis preliminar se puede complementar con la aclaración del MEN (2008), entidad que señala que la evaluación es un elemento esencial de la calidad educativa, ya que permite recoger y sistematizar información importante sobre el proceso de enseñanza, orientando procesos de toma de decisión que permiten mejorar las estrategias pedagógicas y fomentar un trabajo articulado y participativo entre los docentes, los estudiantes y los padres de familia.

En cuanto a la evaluación formativa, se puede resaltar el documento titulado “La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento” (MEN, 2017). En este documento se asocia precisamente el desarrollo de una transformación progresiva de la evaluación con una estrategia de mejoramiento a

nivel educativo, la adaptación del enfoque evaluativo constituye el tema central de este trabajo. En la figura 1 se presenta el esquema que presenta el MEN para entender los componentes de la evaluación formativa:

Figura 1.
Componentes de la evaluación formativa



Fuente: Elaboración propia a partir de información tomada de MEN (2017)

Como se observa, reconoce que la evaluación es una herramienta que orienta procesos de transformación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje se ha relacionado en Colombia con cambios concretos en la reglamentación sobre la evaluación

y su relación los procesos educativos, esto es particularmente en la medida en que esquematiza los criterios evaluativos colombianos. A continuación, se presentan los principales documentos acerca de la normatividad que se ha expedido durante los últimos años con respecto a la evaluación:

- **Decreto 1419 de 1978:** Estableció los fines y características específicas del currículo y componentes curriculares en los programas.
- **Decreto 1002 de 1984:** Se establece el Plan de Estudios para la Educación preescolar, básica primaria (1° a 5°), básica secundaria (6° a 9°), y media vocacional (10° y 11°).
- **Resolución 17486 de 1984:** Se enfoca concretamente en el concepto de promoción (el paso de un grado o nivel a otro superior, o la obtención de un título), teniendo en cuenta aspectos como evaluables como los conocimientos teóricos y prácticos, la adquisición de hábitos, valores, habilidades y destrezas en todas las asignaturas buscando la formación integral del estudiante.
- **Decreto 1469 de 1987:** Se considera que la promoción automática mejoraba la eficiencia del sistema educativo al disminuir las tasas de repitencia y deserción. En este sentido, el decreto establece como obligatoria la promoción automática en el nivel de educación básica primaria, realizando por medio de evaluaciones un seguimiento del proceso de los estudiantes orientados al fortalecimiento de habilidades y competencias de los educandos.

El principal documento legal y normativo que se relaciona con la disposición de lineamientos sobre la educación en Colombia es la Ley 115 de 1994, la cual prescribe lo relativo a la evaluación de los logros del alumno, y determina cada uno de los factores relacionados con aspectos como la calidad educativa y la cobertura. Este decreto propone nuevos conceptos sobre la evaluación, comprendiéndola como un proceso continuo, integral, cualitativo, determinado por logros e indicadores, cuyos resultados se deben expresar en informes descriptivos mediante los cuales se les pueda presentar a los padres, docentes y alumnos los avances y limitaciones en la formación de los estudiantes, para de esta manera proponer las acciones que se deben implementar para continuar adecuadamente el proceso educativo.

De la Ley 115 de 1994 se destaca el artículo No. 80 del capítulo 3, en el cual se establece, por parte del Ministerio de Educación Nacional, el organismo que tendrán como fin velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, a saber: el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, el cual opera 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 (Congreso de Colombia, Ley 115 de 1994, artículo 80).

Como se puede apreciar, se reconoce nuevamente la importancia de la evaluación como herramienta de mejora de los procesos educativos. Ahora bien, también es importante revisar dos documentos normativos promovidos a través de la Ley 115 de 1994, en los cuales se profundiza el desarrollo de criterios y principios para orientar los

procesos de evaluación en las instituciones académicas. En primer lugar, se resalta la Ley 1324 del 2009, por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación. En el artículo No. 3 se plantean los principios rectores de la evaluación de la educación, dentro de los cuales se resalta la participación, equidad, enfoque cualitativo, descentralización, pertinencia y relevancia. En este sentido, se observa que la evaluación debe responder a un proceso de evaluación que permita mejorar su coherencia con las necesidades educativas, a través de factores como la participación y el análisis cualitativo de las experiencias.

Los principios de la evaluación educativa que son considerados en la Ley 1324 del 2009 guardan una importante relación con los principios de la evaluación formativa. Para seguir avanzando en el análisis de la problemática, es preciso considerar también el Decreto 230 de 2002, por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. En particular, es este decreto se explica que la evaluación de los educandos será continua e integral, y que debe tener como uno de sus principales objetivos valorar el alcance y la obtención de logros, competencias y conocimientos. Este decreto también adopta como escala de evaluación las categorías de excelente, sobresaliente, aceptable, deficiente e insuficiente, aunque plantea que cada establecimiento educativo fijará la definición institucional de estos términos de acuerdo con las metas de calidad establecidas en su plan de estudio. En el artículo número 4 del capítulo 2, se plantean los principales objetivos de la evaluación, los cuales son:

- Valorar el alcance y la obtención de logros, competencias, habilidades y conocimientos por parte de los educandos.

- Determinar la promoción o no de los educandos en cada grado según corresponda para la educación básica y media;
- Diseñar e implementar estrategias de apoyo para los estudiantes que presenten deficiencias y dificultades en sus en sus procesos de aprendizajes.
- Suministrar información que contribuya a la autoevaluación académica de la institución y a la actualización permanente de su plan de estudios (Congreso de la República, Decreto 230 del 2002, artículo No. 4).

Sin embargo, cabe tener en cuenta que el Decreto 230 del 2002 ha sido derogado por el Decreto 1290 de 2009, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media, esto implica la administración y gerencia en la consolidación de criterios evaluativos, así como normativas que los cobijen a nivel educativo y jurídico. En su artículo No. 3 se definen los nuevos propósitos que orientan el desarrollo de la evaluación educativa en educación básica y media:

- Identificar las características personales y los intereses de cada estudiante, además de sus estilos de aprendizaje y ritmo de desarrollo para valorar sus avances.
- Brindar información eficaz para consolidar o transformar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.

- Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas que tengan como fin apoyar a los educandos que presenten déficit en su proceso formativo, así como a los estudiantes que se resalten por su desempeño superior.
- Determinar la promoción de estudiantes.
- Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional (Congreso de la República, Decreto 1290 del 2009, artículo No. 3)

Se puede observar que estos objetivos, incluidos en el Decreto 1290 del 2009, tienen una mayor relación con el desarrollo de una evaluación formativa, en la cual no solo se valora el cumplimiento de los logros y se determina la promoción de los estudiantes, sino que además se plantea el desarrollo de un enfoque individual. A través de este enfoque individual la intención es que se reconozcan las aptitudes, intereses y capacidades personales de cada estudiante, y se genere información para reorientar los procesos educativos.

Existen diferentes investigaciones que reconocen una falta de asimetría y coherencia entre la teoría y la práctica, en lo que tiene que ver con la implementación de la evaluación formativa en la educación básica. Pasek de Pinto y Mejía (2017) encuentran que la evaluación formativa se aplica en las escuelas de educación básica de Venezuela de una manera intuitiva y asistemática, de tal forma que no se consideran los planteamientos constructivistas básicos de este tipo de evaluación. Por otro lado, López, Sonllewa y Suyapa (2019) encuentran que, si bien en la teoría se evidencia que la evaluación formativa debe estar integrada y relacionada con cambios en la práctica

educativa, la realidad es que al interior de las aulas de clase los pocos docentes que establecen estrategias vinculadas a este tipo de evaluación las asumen como actividades que son parte de la clase, pero no del proceso.

La evaluación formativa en educación básica se limita a una serie de procesos de acompañamiento por parte del docente, y reuniones periódicas con las familias para explicar ciertos elementos relacionados con el proceso de aprendizaje (López, Sonllewa & Suyapa, 2019). Sin embargo, no se establecen criterios concretos ni se aplican métodos con objetivos e indicadores claros, lo cual se debe centralmente a la falta de compromiso de las directivas y a la poca capacitación del docente con respecto a la evaluación formativa. El resultado de esta situación es que los docentes siguen viendo a la evaluación como el simple desarrollo de instrumentos que permiten establecer un juicio valorativo para definir si el estudiante aprueba o no las materias: “En otras palabras, no ha sido posible comprender y aplicar un sistema de evaluación efectivo que contemple planteamientos constructivistas, participativos, orientados a que los docentes tengan la oportunidad de mejorar su praxis educativa y el proceso de aprendizaje de los educandos” (Pasek & Mejía, 2017, p. 174).

Otras situaciones que generan controversia al aplicar una evaluación robusta enfocada únicamente en el resultado es que se generan confusiones sobre la interpretación de los juicios descriptivos (Meeker, Cerully, & Joh, 2015); y se establece el desarrollo persistente de una práctica continua de exámenes y evaluaciones basados en mediciones cuantitativas (Morales & Valverde, 2016). El desconocimiento de la evaluación formativa genera como resultado que las prácticas educativas de los docentes no puedan ser mejoradas a través de un proceso continuo de revisión y análisis

participativo, razón por la cual las clases se siguen desarrollando de una manera tradicional y repetitiva, generando como resultado pocas posibilidades de fomentar un pensamiento crítico entre los estudiantes.

Siguiendo las apreciaciones de Meeker, Cerully y Joh (2015), la aplicación de una evaluación formativa en la educación que permita trascender más allá de una evaluación de carácter sumativo implica el desarrollo de un amplio esfuerzo institucional, ya que se deben generar cambios significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El principal esfuerzo radica en promover la capacitación docente con respecto a la evaluación formativa, ya que generalmente los docentes desconocen sus objetivos, enfoques, instrumentos y aplicaciones.

Mejía (2015) resalta que los docentes que participaron en el desarrollo de una entrevista entienden la evaluación formativa como un proceso de retroalimentación, en el cual los estudiantes pueden opinar sobre sus notas para comprender las razones que puedan estar causando un bajo rendimiento. Por otro lado, Martínez (2012) encuentra que los docentes generalmente piensan que la evaluación formativa no es más que un complemento al enfoque tradicional sumatorio de la evaluación, por medio del cual es posible aplicar diversos instrumentos de seguimiento, de los cuales tampoco tienen nociones claras.

En este sentido, se puede observar la importancia de la capacitación docente como factor clave en la aplicación de los contenidos normativos que orientan el desarrollo de la evaluación formativa. Esta capacitación se debe entender como un proceso de actualización continua, que parta de comprender las nuevas tendencias educativas y enfoques pedagógicos, además de las necesidades particulares que los docentes

presentan en un contexto determinado. Como lo explican Vernez, Culbertson & Constanty (2016), la capacitación docente también implica conocer las principales necesidades formativas de los docentes, con el fin de jerarquizarlas y reconocer cuáles son los vacíos y las necesidades más relevantes, para de esta forma orientar procesos de capacitación efectivos que les permitan a también desarrollar su pensamiento crítico y reflexivo.

De acuerdo con Sánchez (2020), uno de los principales problemas que limitan la implementación de las nuevas tendencias evaluativas, es que muchas veces los docentes no saben cómo aplicar sus conocimientos en el aula de clases, de tal forma que no existe una coherencia entre sus fundamentos conceptuales con los logros que pueden obtener en lo que se refiere al apoyo del proceso formativo de los estudiantes. Se puede observar que la evaluación formativa requiere de esfuerzos que van más allá del plano normativo y de la expedición de lineamientos de política pública educativa, pues las instituciones se ven enfrentadas a una serie de desafíos que las obliga a replantear todo el contenido de sus currículos, de su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y de sus prácticas educativas.

La OCDE (2005) señala que la evaluación formativa depende de la implementación de un enfoque de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), lo cual representa un enorme reto para las escuelas, especialmente aquellas con enfoques más tradicionales de enseñanza. En este punto es importante especificar con mayor detenimiento cuáles son los retos y cambios que deben enfrentar las instituciones para pasar de una evaluación sumatoria a una de tipo formativo. Se puede resaltar, por ejemplo, que al implementar principios de evaluación formativa se genera un alto impacto educativo en las instituciones, ya que se genera un estímulo importante para establecer espacios de

retroalimentación formativa que ayuden a transformar progresivamente los enfoques de enseñanza (Morales & Valverde, 2016).

Por otra parte, los instrumentos de la evaluación formativa deben pasar por un proceso de reconocimiento y aceptación por parte de los docentes y de las comunidades educativas. Para ello, se deben generar espacios de comunicación, diálogo y capacitación, lo cual requiere inversiones en tiempo y en dinero que no siempre las instituciones están dispuestas a costear (Verdejo, Encinas & Trigos, 2012). Por otro lado, uno de los principales factores de resistencia ante el cambio es la actitud de los docentes, quienes prefieren muchas veces seguir implementando procesos evaluativos tradicionales y por lo tanto se niega la posibilidad del cambio (Camargo, Franco, Vergara, Calvo, Londoño, Zapata & Garavito, 2017).

En conjunto, estos factores restringen la creatividad dentro de las instituciones para orientar nuevos procesos evaluativos que no solo cumplan con los principios que se han establecido a través de la ley y de la orientación de la política pública, sino también para satisfacer las nuevas demandas y retos de la educación en una sociedad globalizada. Por tanto, como lo explican Verdejo, Encinas y Trigos (2012) las instituciones requieren el desarrollo de un proceso integral de cambio y adaptación, lo cual puede resultar problemático teniendo en cuenta que también tienen que cumplir con diferentes actividades relacionadas con la promoción de los estudiantes y el cumplimiento de los estándares educativos que determinan la calidad y cobertura. Por otro lado, el enfoque formativo se establece como una herramienta clave para que los estudiantes aprendan a errar y aprender de sus errores, en medio de un proceso basado en el razonamiento y en la fijación constante de nuevas metas (Pérez, Clavero, Carbó & González, 2017).

La implementación efectiva de la evaluación formativa en las escuelas no depende únicamente de las instituciones, de la falta de compromiso de las directivas o de la poca motivación de los docentes para emprender procesos de cambio. Más allá de ello, es preciso reconocer que la implementación de este tipo de evaluación también se encuentra limitada a razones que corresponden con los propios planteamientos y principios de la evaluación. Verdejo, Encinas y Trigos (2012) señalan que la evaluación formativa es difícil de aplicar en las instituciones porque no existe un esquema estandarizado para su implementación, y que, si bien hay una serie de principios y objetivos, no se ha avanzado de manera considerable en el diseño de metodologías concretas que faciliten su puesta en práctica. Por otro lado, Cifuentes (2016) señala que el estado también tiene una importante responsabilidad, pues no se preocupa por favorecer procesos de capacitación para las comunidades académicas.

1.2 Definición del Problema

En concordancia con la situación colombiana, es posible identificar un problema de reciprocidad entre los criterios de regulación del Servicio Público de la Educación expresos en la Ley 115 de 1994, y su repercusión práctica dentro de las instituciones educativas al interior del país. Según datos provistos por los exámenes PISA del 2018, los resultados obtenidos durante la realización de la prueba demostraron un rendimiento menor al provisto por la OCDE, donde se obtuvo un total de 412 puntos en el área de lectura, 391 puntos en el área de matemáticas y 413 puntos en el área de ciencias, consolidando una tasa de rendimiento similar a las obtenidas en países como México, Macedonia del Norte, Albania y Qatar, con una disminución en el rendimiento en contraste con el obtenido durante el 2015, pero con una mejoría sustancial en el área de lectura con respecto a los resultados del 2006 (OCDE, 2018). Igualmente, se encontró que el 50% de la población estudiantil alcanzó el Nivel 2 en las áreas de lectura y ciencias, pero sólo el 35% alcanzó el mismo nivel en el área de matemáticas (OCDE, 2018).

No obstante, se vio una mejoría en el rendimiento de lectura de los estudiantes desfavorecidos del país, en el cual un 10% pudo alcanzar un puntaje relativo al cuarto superior, un punto porcentual menor al de la media de los países de la OCDE, dada en un 11% (OCDE, 2018). También fue posible constatar una reducción en la brecha de género, donde las mujeres superaron en 10 puntos a los hombres en el área de lectura. Si bien en las áreas de ciencias y matemáticas persistió una brecha de género en la cual los estudiantes hombres superaron de manera relevante a las mujeres, constituyendo una

de las brechas más grandes en relación con los países y economías adscritas a las OCDE.

Así mismo, en relación con los fenómenos relativos al descontento por el proceso formativo, los estudiantes colombianos manifestaron sentimientos positivos, sin dejar de lado que se expresaron testimonios mayoritarios referentes al acoso escolar y la ausencia a clases (OCDE, 2018). Aunque los resultados de las pruebas PISA señalen ciertas mejorías en el área de lectura, persiste un bajo rendimiento en lo que refiere a las áreas de ciencias y matemáticas, problemática que no puede ser dejada a un lado y que representa una desmejora en contraste con los resultados obtenidos en el 2015. Si bien estos resultados dan una imagen relativa al desempeño educativo en las áreas curriculares de evaluación del aprendizaje, a nivel nacional persisten incumplimientos de la ley 115 de 1994 en lo que refiere al fomento del deseo de saber la participación, organización infantil, adecuado uso del tiempo libre, participación activa en los procesos formativos, y la adquisición de habilidades para la autonomía de los estudiantes en su participación en sociedad.

La razón de estas debilidades es constatable en la gran desigualdad de oportunidades en el sistema de educación pública donde un 3,08% de los estudiantes optan por desertar de la escuela (López, Virgüez, Silva, & Sarmiento, 2017), claro síntoma del poco impacto del proceso formativo en términos de fomentar el deseo por el saber. Es también constatable una brecha en lo que respecta al desempeño de los estudiantes de contextos socioeconómicos desfavorables en las pruebas ICFES, donde los estudiantes de colegios públicos obtuvieron puntajes significativamente con relación a sus compañeros adscritos a una educación privada (López, Virgüez, Silva, & Sarmiento,

2017), claro hecho que desvirtúa la autonomía educativa de los estudiantes, al no existir una desviación de puntajes menor.

1.3 Planteamiento del Problema

En suma, si bien las pruebas estandarizadas internacionales y nacionales muestran mejorías relativas a ciertas áreas del saber, no es posible constatar una igualdad en el acceso, desempeño y resultados de los estudiantes en el país (López, Virgüez, Silva, & Sarmiento, 2017). En este sentido, existe una clara diferencia entre los estatus legales impuestos por la Ley 115 de 1994 -encargada de establecer las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación- y el uso práctico de esta a lo largo del proceso formativo de las instituciones educativas del país. Por tales motivos resulta relevante constatar la incidencia de las prácticas evaluativas en el país, de manera que sea posible identificar los elementos que constituyen la pobre realización práctica de los postulados educativos dados por la Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación.

De manera tal que en la identificación de los factores y problemáticas relativas a este desfase práctico (López, Virgüez, Silva, & Sarmiento, 2017), sea posible analizar los modelos evaluativos y desentrañar las debilidades que fomentan la desigualdad y la ineficacia de las prácticas docentes para medir de manera adecuada el desempeño de los estudiantes en las áreas del fomento del saber, adquisición de habilidades sociales, así como para formación para la participación y organización infantil, de tal manera que se pueda intervenir para su continuo mejoramiento.

1.3.1 Preguntas de investigación

La pregunta central que sintetiza el problema de investigación es:

¿Cómo incide la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y sus instrumentos normativos en la aplicación de la evaluación formativa de docentes de básica primaria en la ciudad de Bogotá?

Partiendo de esta cuestión, se desarrollan preguntas complementarias definidas de acuerdo a los objetivos específicos:

- ¿Cuáles son los principales elementos que constituyen y caracterizan a la práctica de evaluación formativa para estudiantes de básica primaria?
- ¿Cuál es el conocimiento de los docentes frente a los principios de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), y qué han orientado la implementación de la evaluación formativa?
- ¿Cuáles son las recomendaciones y propuestas que se pueden plantear para que los docentes ejerzan en su práctica pedagógica los principios y enfoques normativos desde los cuales se ha orientado el desarrollo y aplicación de la evaluación formativa en el país?

1.4. Justificación

Las definiciones y conceptos que existen en torno a la política pública son múltiples, puesto que varias áreas del conocimiento convergen en la búsqueda de soluciones a problemas sociales ligados a la construcción de escenarios de decisión y

resolución. Siguiendo a Gavilanes (2009), estos conceptos presentan fallas en su construcción debido a la diversidad de temas y situaciones que deben articularse en la construcción de una solución concreta. Muchas veces las políticas públicas dejan por fuera del espectro de análisis fenómenos que deben ser considerados debido a su relación con el bienestar y desarrollo de las comunidades.

Por otra parte, al ser las políticas públicas un concepto polisémico, está destinado a ser altamente debatido y polémico. Al respecto, se resalta un primer acercamiento al término por parte de Salazar (2008), quien define las políticas públicas como “el conjunto respuestas continuas del Estado frente a situaciones consideradas socialmente problemáticas” (p.45). Por otro lado, Meny y Thoening (1992) consideran que la política pública es “un programa de acción de una autoridad pública o el resultado de la actividad de una autoridad investida de poder público y de legitimidad gubernamental” (p. 89). A partir de estas definiciones, se evidencian como elemento común las acciones que son desplegadas por el gobierno para lograr solventar las situaciones problemáticas identificadas que se pueden presentar en las personas que habitan el territorio.

Siguiendo las apreciaciones de Escobar (2004), las políticas públicas están encaminadas a fomentar el desarrollo de la justicia social, ya que su intención principal es la de garantizar el bienestar de las comunidades. En otras palabras, este tipo de políticas deben velar por el desarrollo de las comunidades y la garantía de los derechos fundamentales, por medio de una atención primaria efectiva, el acceso universal sin restricciones y la protección social. En la actualidad las dinámicas sociales, políticas y económicas en Colombia, han dado paso al planteamiento de políticas públicas enfocadas en el diseño de proyectos que garanticen efectivamente el goce de los

derechos fundamentales a través de la satisfacción de las necesidades de quienes habitan el territorio nacional.

Bajo esta perspectiva, se puede deducir que las políticas no sólo están orientadas a crear marcos legales y directrices de actuación, sino que también propenden por la expansión de ideas, deseos, y valores que tienen las personas y que paulatinamente comienzan a convertirse una manera de pensar. Al fijar unas preocupaciones y un lenguaje, establecen no sólo un programa político, sino un programa ideológico que permite orientar cambios concretos en diferentes ámbitos en los cuales están inmiscuidos el desarrollo y el bienestar de las comunidades (Meny & Thoening, 1992).

De acuerdo con lo anterior, son los escenarios sociales los que promueven la creación de soluciones a corto, mediano y largo plazo para atender las problemáticas que surgen en cualquier país de manera pronta y eficiente. Es de esta manera, que la costumbre social organizada y repetida, toma la forma de lineamientos de acción política, y realza la importancia de la construcción de políticas públicas de acuerdo con la adecuada identificación de los problemas que se pretenden solventar. En este sentido, la acción política se establece como una oportunidad de construir nuevas posibilidades para el desarrollo colectivo, a través de la cooperación y del establecimiento de esquemas participativos mediante los cuales sea posible comprender las problemáticas y plantear soluciones de manera conjunta. Por lo tanto, los planes de los diferentes órdenes territoriales deben articularse por medio del dialogo responsable entre actores, con la finalidad de promover políticas públicas que identifiquen los problemas derivados de la falta de inclusión en el tema educativo, así como las mejores estrategias para la formulación y diseño de políticas públicas que se adecuen al territorio.

En materia de educación, las políticas públicas en Colombia parten de su reconocimiento constitucional como un derecho fundamental y un servicio público. Por tal razón, se han promovido una serie de reformas normativas que responden a este mandato constitucional alineando las regulaciones con las expectativas y necesidades identificadas en el ámbito educativo. En este sentido, los esfuerzos se han enfocado en promover la educación como el motor de progreso del país siendo esta la estrategia por medio de la cual se potencializa la economía, la igualdad y el desarrollo de cualquier territorio.

Apoyándose en estos lineamientos, desde la década de los ochenta en toda Latinoamérica se han implementado diversas políticas públicas a nivel educativo que fueron promovidas desde los organismos y agencias internacionales hacia las modificaciones de sistemas educativos. De esta manera, se han estandarizado los objetivos que se pretenden alcanzar en materia de superación a los índices de analfabetismo. Partiendo del desarrollo de estos lineamientos, se busca que la cobertura, la calidad, los servicios sociales y educativos, sirvan como mecanismo para superar la inequidad social y la vulnerabilidad económica de ciertos sectores sociales en los países Latinoamericanos.

De acuerdo con Bonilla (2018), entrado el siglo XXI las políticas educativas se centran en la reorientación de recursos a efectos de priorizar el acceso a la educación pública, gratuita y de calidad desde tempranas edades en aras de lograr una cobertura plena como primer requisito para superar las brechas en temas de educación. Es así como los programas de los gobiernos latinoamericanos deben centrarse en la descentralización de la educación, propendiendo porque esta sea gratuita y de calidad

evitando la generación de conflictos entre clases sociales y a la vez promoviendo la inclusión social.

Como se ha visto, el tema de la evaluación educativa también ha tenido un análisis importante en el desarrollo de la política pública, enfocada centralmente en la transformación continua de un marco legal, dentro del cual se le ha dado una importancia cada vez mayor al tema de la evaluación formativa. Sin embargo, la implementación en las escuelas y en la educación básica primaria de una educación formativa integral que ayude a promover continuamente mejoras en los procesos de construcción de aprendizajes y prácticas pedagógicas, depende no solamente de lo que se encuentre escrito en la ley, sino también de la forma en que las instituciones logren adaptar sus esquemas, instrumentos y capacidades asociadas a la evaluación.

Como lo explica Cabezas (2011) la puesta en práctica de la evaluación formativa exige que el docente experimente un cambio en lo que respecta a sus condiciones teóricas y prácticas sobre la evaluación, a través de espacios de participación y construcción dialógica en los cuales pueda reflexionar sobre el alcance y los objetivos de un proceso de evaluación. Es preciso, por tanto, abandonar una noción tradicional según la cual el docente es un juez que califica unos resultados, y que el estudiante es un sujeto pasivo que se deja evaluar para determinar si es promovido o no al interior del sistema educativo. Lo anterior implica promover el desarrollo de una preparación teórica y metodológica para los docentes, ya que ellos son los principales movilizados del cambio mediante el cual es posible transformar los enfoques evaluativos.

Por tanto, los docentes deben tener conocimiento de las técnicas e instrumentos de evaluación que desean emplear, lo cual implica el desarrollo de competencias que les permitan seleccionar las herramientas que más se ajusten a las necesidades de sus estudiantes y a los contenidos de su clase. En este sentido, Ramírez y Rodríguez (2014) proponen que el evaluador no debe aliarse con uno u otro procedimiento de forma excluyente, sino que debe utilizar aquellas técnicas e instrumentos que más se adecuen a las necesidades evaluativas, siempre atendiendo a un criterio plural e integral.

Es preciso comprender que en su práctica los docentes tienen una variada posibilidad de instrumentos de evaluación que pueden usar para el desarrollo de sus clases, los cuales deben estar enfocados a las necesidades de los estudiantes y ser congruentes con la metodología empleada. Ante esta situación, es necesario que el docente tenga la capacidad de extraer de los resultados los juicios correspondientes para luego tomar decisiones tanto en la parte metodológica y evaluativa, que incidan en la mejora del proceso de enseñanza y de aprendizaje en sus estudiantes, a través de procesos que deben estar relacionados con el contenido de la política pública en torno al tema de la evaluación educativa en el país.

En el diseño e implementación de la evaluación formativa se manejan comúnmente una serie de términos y significados, dentro de los cuales se incluyen los “instrumentos”, “herramientas” y “métodos”, que deben estar relacionados a nivel de las prácticas docentes y del contenido normativo (Nade, 2016). Esta relación determina la coherencia entre la ley, el contenido de la política pública, y la práctica cotidiana. Además, establece posibilidades adecuadas para promover el desarrollo de una evaluación formativa que

responda a técnicas estandarizadas y criterios comunes de aplicación. Comprender esta relación entre política pública y práctica evaluativa, implica analizar las percepciones de los docentes, además de comprender sus ideas y experiencias en torno al tema de la evaluación formativa. Lo anterior puede ayudar a orientar nuevas recomendaciones para fortalecer y mejorar el contenido de la política pública, además de plantear estrategias concretas que se pueden aplicar en las instituciones para favorecer el desarrollo de técnicas efectivas de evaluación formativa.

La presente investigación tiene como propósito analizar cómo el contenido de una ley ayuda a orientar en la práctica real principios y soluciones que apoyen en el mejoramiento de la evaluación como instrumento de mejora continua en la educación. Además, mediante el análisis de las ideas y percepción de los docentes se pueden también reconocer y entender las problemáticas que limitan la aplicación efectiva de la ley en el diseño de las actividades pedagógicas y evaluativas. De esta manera, la confrontación entre teoría, normatividad y práctica concreta es fundamental en esta investigación para proponer mejoras concretas que puedan ayudar a fortalecer la calidad de la educación en la ciudad de Bogotá.

Las recomendaciones y propuestas que se generan como resultado de investigación para mejorar la coherencia y la articulación entre la política pública y la práctica educativa y evaluativa se pueden concretar y organizar a través del diseño de cursos o programas de capacitación y formación para los docentes. Así, es posible ayudar para que los principios y enfoques de la evaluación formativa no se queden simplemente en el papel, y puedan trascender a escenarios de confrontación práctica que incidan en el cambio positivo de la educación que tanto se necesita en la ciudad.

De esta forma se genera un aporte importante que parte de un diagnóstico de la realidad para orientar procesos de transformación de la práctica evaluativa, la cual debe ser entendida como un proceso que permite analizar el desarrollo intelectual, académico y humano de los estudiantes, para luego reconocer y diseñar estrategias pedagógicas que permitan potenciar sus capacidades y fortalecer su proceso formativo. La propuesta se relaciona con las necesidades no solo de la ciudad de Bogotá sino de todo el país, y será útil como medio para plantear soluciones ante los retos y desafíos que enfrentan los escenarios educativos en la actualidad, debido a cuestiones como la globalización y la necesidad de formar ciudadanos con mayor preparación para entender la problemáticas locales, y para plantear soluciones a través de sus habilidades y capacidades analíticas y de reflexión.

1.5. Supuesto teórico

La incidencia de la Ley 115 en la aplicación de la evaluación formativa en estudiantes de básica primaria en Bogotá ha sido limitada de acuerdo con la realidad de las escuelas de básica primaria en la ciudad de Bogotá. En este capítulo se han discutido el problema de investigación y se han presentado antecedentes investigativos en los cuales se ha abordado el tema de la evaluación formativa desde una perspectiva crítica, en la relación con los principios de las políticas públicas educativas. En particular, se observa que la comparación entre los objetivos de la evaluación educativa planteados en el Decreto 230 del 2002 y en el Decreto 1290 de 2009, es clave para identificar una transformación esencial en la forma en la cual se percibe y se orienta el desarrollo de la evaluación en Colombia, en medio de una dinámica de transformación que vincula el proceso evaluativo con elementos como la participación, la mejora de la educación y de

las instituciones, la implementación de estrategias para apoyar a los estudiantes que presenten desempeños inferiores, además del desarrollo de un enfoque individual para comprender las particularidades de cada estudiante.

Capítulo II. Marco Teórico

A partir del planteamiento y justificación del problema presentados en el primero capítulo, a continuación, se expone el marco teórico-referencial de la investigación atendiendo el siguiente esquema. Primero, se ofrece una fundamentación teórica del problema desde dos de las principales teorías del aprendizaje y su relación con los modelos teóricos de evaluación educativa. Segundo, a partir de lo anterior se establecen los postulados teóricos que dan base a esta investigación desde los cuales se realiza un análisis conceptual a los siguientes elementos: los tipos de evaluación en educación, los objetivos educativos o contenidos curriculares en la educación primaria, la base teórica de la práctica educativa, y, finalmente, los presupuestos teóricos de la política pública colombiana en educación.

Tercero, se presenta un marco referencial sobre el estado legal y situacional del objeto de esta investigación, así como de las carencias de los antecedentes investigativos relacionados con la evaluación formativa y su práctica de la Ley General de Educación en Colombia, con el fin de exponer las aportaciones investigativas más similares y actuales en lo referente al tema tratado. Finalmente, mediante el análisis de los referentes investigativos se expone una descripción del sistema y operatividad de las categorías utilizadas en esta investigación.

2.1 Teorías de aprendizaje

Dentro de la literatura de las ciencias de la educación existe un importante acervo de teorías del aprendizaje que han desarrollado postulados básicos sobre los modelos

pedagógicos, cuya comparación permite comprender las diferentes definiciones que se ofrecen del concepto de aprendizaje (Wenger, 1998). No obstante, es gracias a autores como Kozulin (1986) y Schunk (1997) que el proceso educativo deja de entenderse como algo constituido únicamente por el momento de aprendizaje, y se advierte que existe una relación permanente entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Para comprender el viraje en la perspectiva de las ciencias de la educación que posibilita acentuar el momento evaluativo en el proceso educativo, es necesario realizar un análisis comparativo de las principales corrientes teóricas en juego.

Para el propósito de esta investigación resulta fundamental describir y contrastar esquemáticamente la teoría conductista del aprendizaje y la teoría constructivista, toda vez que al identificar sus diferentes enfoques, las perspectivas del conocimiento que sustentan y el tipo de actividades que fomentan, es posible rastrear los fundamentos teóricos de la evaluación educativa. Con el fin de lograr un acercamiento conveniente hacia estas teorías del aprendizaje se usa como referente la caracterización que ofrece Ocaña (2013) quien no solo describe los elementos más relevantes del conductismo, también las ramificaciones de la teoría constructivista. No obstante, complementando su apreciación sobre esta última corriente teórica, se recurre al análisis realizado por Gómez (2002) y Guerra (2020) para obtener una apreciación más generalizada sobre las diferencias y particularidades del constructivismo como teoría de aprendizaje.

2.1.1. Teoría conductista del aprendizaje.

Tiene por raíces la teoría psicológica del conductismo y las concepciones epistemológicas empiristas sobre la naturaleza del conocimiento y la investigación. Al constituir la teoría hegemónica durante la primera mitad del siglo XIX logra un influjo

significativo en la concepción y definición del aprendizaje, lo cual puede constatarse a partir de sus dos características fundamentales (Ocaña, 2013). Por un lado, hace uso del esquema de estímulo-respuesta para enfocarse en la asociación de dichos elementos y en el comportamiento observable del estudiante.

Por otro lado, utiliza el reforzamiento y control de estímulos para que la asociación de estímulo-respuesta impacte en el desempeño y la adquisición de habilidades por parte del estudiante. Es decir, desde esta perspectiva el aprendizaje constituye el momento en el que se exhibe una respuesta apropiada a un estímulo en particular y bajo unas condiciones externas determinadas; en efecto, la serie u orden de los estímulos y los factores ambientales, son clave para que la asociación estímulo-respuesta sea efectiva (Ertmer & Newby, 1993).

Ahora bien, es necesario caracterizar el papel del estudiante y el rol del profesor dentro del proceso de aprendizaje en esta perspectiva teórica. El estudiante se configura como un sujeto cuyo desempeño y adquisición de habilidades puede ser determinado mediante una serie de estímulos educativos y la adecuación de los factores ambientales que la acompañan. Es decir que, en esta perspectiva, el estudiante se considera como un sujeto pasivo, receptor de conocimientos, lo cual puede generar como resultado falta de iniciativa y rigidez, ya que el aprendizaje se establece como algo obligatorio y monótono (Ocaña, 2013, p.10). Por su parte, el rol del docente se puede determinar en virtud de su actividad, la cual es sintetizada por Ertmer y Newby (1993) a partir de las palabras de Gropper (1987) quien plantea que en las teorías conductistas se deben determinar los indicios que permitan llegar a respuestas deseadas, además de organizar situaciones de práctica para promover respuestas previamente diseñadas, y organizar las

condiciones ambientales de tal forma para que los estudiantes tengan los estímulos adecuados.

Bajo esta caracterización es posible comprender que la labor docente queda restringida a parámetros estrechos en el proceso educativo, limitando al profesional en educación a una simple ejecución de indicaciones preestablecidas. Más aun, a partir de la descripción de estudiante y docente recién presentada, es posible inferir que en la teoría conductista de aprendizaje la creatividad no tiene un lugar relevante y, por tanto, dicho proceso educativo se ve distanciado de la cotidianidad del estudiante (Ocaña, 2013). Así también parece constatarlo Gómez (2002) cuando afirma que este tipo de aprendizaje tiene asidero en “casos en los que las cuestiones de significado social son imposibles o irrelevantes” (Gómez, 2002, p.2).

Ahora bien, debe señalarse qué lugar tiene el momento de evaluación en el proceso educativo desde el enfoque de la teoría conductista de aprendizaje. Según Ocaña (2013), al tratarse de un proceso de aprendizaje estandarizado, tanto los contenidos como los métodos y la propia evaluación se convierten en componentes no personales. Es decir, la evaluación se limita a determinar los puntos de inicio del estímulo con el fin de determinar los refuerzos más efectivos, con lo cual, se trata únicamente de una evaluación basada en criterios y dirigida hacia la transferencia homogénea de conocimientos y habilidades (Ertmer & Newby, 1993). Y aunque autores como Schunk (2012) denotan una retroalimentación que se da de manera inmediata a la respuesta del estudiante, se trata en todo caso de un modelamiento del aprendizaje basado en objetivos conductuales generalizables y que no tiene en cuenta en el proceso de evaluación la

participación del estudiante como un agente activo de su propio proceso de formación (Figueroa, Muñoz, Lozano, & Zavala, 2018).

Por último, teniendo en cuenta que desde esta perspectiva el aprendizaje se define fundamentalmente desde la conducta observable del estudiante a estímulos específicos, se afirma que la teoría conductista realiza un tipo de evaluación cuantitativa, donde se realiza una medición de la congruencia entre la conducta del estudiante y la respuesta esperada. Así, cuando la evaluación es cuantitativa se establecen estadísticas que cuantifican las respuestas, a través de técnicas que permiten medir el desarrollo de los aprendizajes, y obligan al alumno a aprender las cosas de memoria (Arona, 2017 p.38).

En suma, la teoría conductista del aprendizaje toma como pauta de análisis el comportamiento de los alumnos al interior de procesos formativos, desde los cuales el docente funciona como un facilitador y mediador de estímulos que guían al alumno en su proceso de aprendizaje. Se trata de una teoría cuya valoración evaluativa parte de la capacidad del alumno a transformar su conducta en virtud de las exigencias esperadas por el docente, de allí que su criterio de evaluación sea cuantitativa, pues se trata de medir qué tanto el cambio de conducta ha permitido responder con tales exigencias, a partir de esa consideración se calificará cuantitativamente este grado de cambio.

2.1.2. Teorías constructivistas del aprendizaje.

2.1.2.1 Constructivismo psicológico.

Dentro de las diversas teorías constructivistas de aprendizaje quizá aquella que mayor resonancia ha tenido dentro de las ciencias de la educación es el llamado constructivismo psicológico. Esto debido a que tiene como uno de sus rasgos esenciales

la tesis que define al constructivismo por contraposición a la teoría conductista de aprendizaje. Dicha tesis afirma la existencia de estructuras cognitivas internas y define el aprendizaje como la transformación de tales estructuras (Gómez, 2002). Dado que agrupa diversas tendencias, según Ocaña (2013) el constructivismo se trata de un *principio explicativo* del modo como el estudiante realiza un proceso formativo y de construcción del conocimiento y, por tanto, un proceso de aprendizaje.

Particularmente, el constructivismo psicológico tiene su auge en virtud de las investigaciones en epistemología y psicología que Jean Piaget realiza durante la década de los años veinte del siglo xx. Según Piaget, el aprendizaje no es otra cosa que la construcción de significados que tiene lugar a partir de las experiencias particulares del individuo (Gómez 2002, Ertmer & Newby, 1993). Bajo esta perspectiva tienen lugar dos elementos a señalar: por un lado, se fomenta un papel activo por parte del aprendiz en la obtención de conocimiento y en su desarrollo creativo; por otro lado, si bien no en gran medida, sí se presta cierto interés en el mundo real —social— que está en el proceso de aprendizaje (Figueroa *et. al.* 2018; Ocaña, 2013).

En este tipo de aprendizaje el papel activo del estudiante en su proceso de formación se reconoce como un proceso gradual que va desde la asimilación e internalización de acciones externas, hasta la transformación en estructuras intelectuales internas complejas (Ocaña, 2013). Por su parte, el docente tiene un rol de facilitador y orientador en el proceso de aprendizaje, buscando ofrecer las condiciones óptimas para las interacciones constructivas entre el individuo y el objeto de conocimiento, pero con el fin de que el estudiante reconozca que puede obtener dicha interacción desde su autonomía (Ocaña, 2013). Finalmente, con respecto a la evaluación desde la perspectiva

del constructivismo como teoría de aprendizaje, puede afirmarse que se trata de un proceso de evaluación continua, en tanto de lo que se trata es de fomentar y orientar un proceso de autoconstrucción del proceso de aprendizaje por parte del estudiante. Es decir, el constructivismo psicológico se orienta hacia una evaluación permanente donde se presta especial atención al contexto y ritmo de aprendizaje de cada alumno (Arona, 2017).

2.1.2.2 Constructivismo social.

El constructivismo social, también denominado socio-constructivismo, constructivismo de enfoque histórico-cultural o sociohistórico (Ocaña, 2013) es una teoría del aprendizaje que tiene sus raíces principalmente en las ideas del psicólogo ruso Lev Vygotsky. Posteriormente fue desarrollada por autores como Berger, Luckmann y Leontiev. Así pues, el constructivismo social en tanto teoría de aprendizaje se orienta fundamentalmente por el trabajo que Vygotsky publica en 1924 y que dio lugar a una de las más importantes revoluciones en la psicología llegando a crear áreas como la Defectología y la Metodología de la Psicología (Ocaña, 2013). En términos generales, esta corriente teórica supone que la capacidad intelectual depende esencialmente de las herramientas con las que cuenta el individuo para apropiarse de la cultura y la historia, y a partir de las cuales puede darle significado a su experiencia de aprendizaje y de vida (Gómez, 2002).

Así, se trata de una teoría del aprendizaje que se fundamenta en una epistemología dialéctica donde la naturaleza sociohistórica del conocimiento se relaciona con la concepción que tiene el ser humano de su temporalidad (Ocaña, 2013). Es decir,

si las herramientas mediante las cuales el individuo se apropia de la cultura y la historia le permiten realizar un proceso mental tal que da significado a la experiencia, entonces se infieren dos características fundamentales. Por un lado, todos los fenómenos mentales del individuo, por ejemplo, la creatividad, son esencialmente fenómenos sociales y se desarrollan históricamente. Por otro lado, el aspecto material que acompaña los fenómenos mentales cobra absoluta relevancia, en tanto el individuo no solo está interactuando con el objeto de conocimiento, sino que lo hace con los instrumentos que le permiten interactuar con dicho objeto (Guerra, 2020).

En concreto, desde esta corriente teórica hay un énfasis notable en la relación entre teoría y práctica, que, a su vez, resalta el papel del lenguaje y el aprendizaje. En efecto, y como señala Gómez (2002), es en el constructivismo social donde las actividades en el aula no solo se basan en el trabajo colaborativo —aspecto social del aprendizaje—, sino que dicho trabajo está apoyado por herramientas y actividades de aprendizaje auténticas —aspecto material del aprendizaje—. Así, cuando el estudiante mediante una actividad auténtica crea socialmente herramientas cognitivas, en virtud de dicha dimensión social del aprendizaje construye en paralelo un desarrollo del lenguaje (Guerra, 2020).

Es importante resaltar que el proceso paralelo entre el aprendizaje y el lenguaje que se da en el fenómeno cognitivo del estudiante repercute en otro aspecto que caracteriza la teoría del aprendizaje del constructivismo social, a saber, se configura como proceso educativo conducente al desarrollo potencial o próximo del individuo (Ocaña, 2013). Dicho desarrollo potencial que surge como consecuencia de un aprendizaje creativo en tanto actividad social permite que la orientación llevada a cabo por parte del

docente esté acompañada por un proceso evaluativo donde el estudiante tiene un rol protagónico.

Guerra (2020) afirma que el constructivismo permite establecer una mirada en la cual el estudiante es un ser cuyo desarrollo depende del entorno social, de tal manera que resulta fundamental establecer procesos continuos de análisis sobre la forma en la cual los procesos de aprendizaje se ven condicionados por el contexto. Ahora bien, debe mencionarse un aspecto importante del tipo de evaluación que tiene lugar en el constructivismo social. En principio, es posible ver la similitud que guarda con la evaluación el constructivismo psicológico. En efecto, también se trata de una evaluación continua y permanente donde la construcción del aprendizaje por parte del estudiante tiene un lugar central. Aunada a esta idea, debe tenerse en cuenta que dado el valor que tiene el uso del lenguaje y las herramientas de interacción social y material, se puede hablar de un proceso de evaluación dinámico, en el sentido en que los criterios de evaluación deben poder adaptarse a los cambios de la interacción social y el uso de signos en el fenómeno del habla (Valdez, 2010).

Asimismo, es posible ofrecer una caracterización general del proceso de evaluación en las teorías constructivistas, en tanto se trata de una corriente teórica donde el rol activo del estudiante es fundamental y donde surge una construcción del aprendizaje desde su autonomía, es posible caracterizar la evaluación como una de tipo cualitativa, en tanto se valora la calidad del proceso educativo y el nivel de producción y/o desarrollo alcanzado por el estudiante (Arona, 2017). Para esta corriente teórica es posible identificar un intercambio permanente entre el alumno, el docente y el contenido, que permite comprender un tipo de evaluación permanente durante el desarrollo en la transmisión del

conocimiento. En síntesis, la evaluación que tiene lugar en las teorías constructivistas de aprendizaje se exhibe como una “evaluación formativa, concebida como proceso de regulación, que permite a los profesores comprender cómo los alumnos construyen los aprendizajes y ajustar sus intervenciones” (Arona, 2017, p.38).

Con respecto a la evaluación con enfoque constructivista, se resalta el estudio realizado por Pinilla y Valencia (2012), denominado: “Propuesta de evaluación constructivista estudio de caso en un contexto técnico industrial”, documento que fue parte de la investigación en proceso, titulada “Propuesta de Evaluación Constructivista”, realizada en la Institución Educativa Técnica Industrial Gustavo Jiménez de la ciudad de Sogamoso, cuyo objetivo fue describir, analizar y comprender la evaluación utilizada por los docentes en un contexto técnico industrial y con base a lo realizado, desde una visión constructivista, proponer alternativas de mejoramiento. La indagatoria se enmarcó dentro de un estudio de caso para contextualizar la situación problema, realizar el respectivo análisis y darle solución a la problemática identificada.

Los participantes del estudio fueron estudiante de noveno y undécimo grado, padres de familia y algunos docentes, los instrumentos para obtención de datos fueron conversatorios con los estudiantes y encuestas con los padres de familia y docentes. Con el desarrollo de esta investigación se pretendió identificar las razones por las que prima el modelo tradicional, con la intención de redefinir nuevas prácticas evaluativas destinadas a potenciar la participación, expresión y creatividad del estudiante, con los resultados obtenidos se buscó invitar a los docentes a iniciar el cambio en la evaluación que necesita la educación actual. Se concluye que la propuesta inicie un cambio en la asignatura de Lengua Castellana ya que los resultados indican una mayor motivación

participación de los estudiantes cuando se realiza una evaluación constructivista. Por último, se señala que los cambios obedecen al inicio de un proceso orientado a las nuevas condiciones que atraviesa actualmente la evaluación.

Por otro lado, se destaca la tesis de doctorado que lleva por título “El Constructivismo desde su aplicación en el Nivel Básico de la Educación Dominicana: Un estudio a partir de las actitudes del profesorado”. Esta tesis fue elaborada por Rosa (2009), en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. El objetivo central fue el de analizar el conjunto de actitudes, creencias y prácticas de los docentes de educación básica con respecto al constructivismo. Se trabajó con 15 docentes de tres instituciones académicas en Costa Rica, y se empleó una estrategia metodológica basada en el método Fenomenológico, porque otorga importancia a la experiencia subjetiva del sujeto como base del conocimiento.

En este sentido, se desarrollaron grupos focales para comprender las experiencias y percepciones de los docentes. Se evidencia que la formación docente tiene importantes debilidades a la hora de orientar prácticas comunes para el desarrollo de enfoques constructivistas en el aula de clase pues si bien los docentes entienden conceptos importantes asociados al constructivismo, no saben cómo aplicar en el aula de clase, lo cual genera importantes limitaciones en el desarrollo de los procesos formativos. En este sentido, esta investigación es importante en la medida en que ayuda comprender la importancia de la formación docente como un elemento clave desde el cual se puede potenciar el constructivismo.

2.2. Evaluación y constructivismo social

2.2.1. Lenguaje y cooperatividad

Dentro de las ciencias de la educación la propuesta teórica de Jean Piaget se configura como uno de los soportes epistemológicos del constructivismo, quien desde su teoría de la psicogenética defiende la tesis de la existencia de estructuras cognitivas que le permiten al individuo interpretar el mundo y configurar su experiencia (Piaget, 1991). De ahí que, la teoría genética del desarrollo social y cultural formulada por Vygotsky compagine con las ideas de Piaget dando forma a una robusta y diversa teoría constructivista del aprendizaje, al ser tomadas como bastión por los investigadores de la educación, durante la segunda mitad del siglo XX. Es con el constructivismo social que se apoya en las teorías de Vygotsky, donde la pregunta por la construcción del conocimiento humano se proyectó hacia las preguntas por el fenómeno de la educación y la construcción social de conocimiento y dada desde los propios aparatos cognitivos del individuo (Rojo & Damaso, 1999).

Ahora bien, el paso de la propuesta epistemológica y teórica de Vygotsky hacia las ciencias de la educación no fue un proceso directo. Pues, aunque el acento de las ideas de Vygotsky en la dimensión social de la construcción de conocimiento converge con la inquietud de los investigadores en educación por establecer mecanismos de enseñanza-aprendizaje cuya transferencia de conocimiento sea de utilidad a lo largo de la vida del estudiante, esta convergencia se da desde distintas disciplinas; como señala Pozo (1996) esto responde más a la necesidad de promover nuevas estrategias de aprendizaje en una sociedad en la cual se ha vendido fragmentando cada vez más el

conocimiento, de una manera desorganizada, situación que demanda una formación más prolongada y de calidad para todos los ciudadanos.

En ese sentido, que el constructivismo se disemine por diversas disciplinas antes de constituir una propuesta específica en las ciencias de la educación, le permite influir de manera diversa en los métodos y estrategias pedagógicas aplicables al proceso educativo y a las necesidades que otras corrientes teóricas como el conductismo, no lograban responder (Mendoza, Sánchez & Martínez, 2012). En efecto, en virtud de que el constructivismo social reconoce la naturaleza social de la educación como uno de sus rasgos esenciales, le es posible adaptarse a las necesidades de la educación y ofrecer herramientas efectivas para analizar —evaluar— y guiar la práctica educativa (Coll, 2001).

Asimismo, dado que la teoría constructivista social reconoce que el conocimiento es una construcción colectiva cuya realización se da a partir de saberes —culturales— previos y proyectados en un horizonte histórico, se reconoce la actividad cognitiva como esencialmente social (Wertsch, 1993). Este énfasis reclama un lugar relevante para el lenguaje como la herramienta que le permite al estudiante mediar con su entorno social, histórico y cultural; esto es, se revela como la herramienta que le permite hacer frente a los cambios en su entorno, desde el desarrollo de estructuras cognitivas (Temporetti, 2007).

En síntesis, si desde esta perspectiva teórica se hace hincapié en la esencialidad que tiene el lenguaje y la dimensión social en los procesos educativos, entonces se afianza la tesis según la cual se concibe al estudiante como sujeto constructor y evaluador de su proceso de aprendizaje (Coll, 2001). El lenguaje, por tanto, se revela no solo como

herramienta mediadora del aprendizaje, también como herramienta mediadora del proceso evaluativo. Asimismo, la dimensión social del aprendizaje permite adaptar las estrategias y planes de enseñanza conforme a la interacción de un trabajo colaborativo, que a su vez permite adaptar y transformar los procesos evaluativos. A partir de la recién dicho en el análisis del constructivismo social es posible dar el siguiente paso hacia el análisis teórico del modelo de evaluación.

2.2.2. Evaluación y zona de desarrollo próximo.

El texto “Mind In Society” es una compilación de los escritos de Vigotski realizada en 1978, y se ha establecido como de los textos más importantes sobre la ciencia de la educación. Allí, Vygotsky (1978) plantea dos ideas de suma importancia para la construcción de los modelos evaluativos. Por un lado, señala la importancia de establecer una diferenciación entre dos niveles de desarrollo del estudiante, a saber: un primer nivel denominado el nivel de desarrollo actual y que se refiere a la ejecución y resolución de problemas individuales; y un segundo nivel —más avanzado— que se refiere a la ejecución y resolución de problemas mediante un entorno cooperativo.

Por otro lado, en consonancia con lo anterior, Vygotsky (1978) señala que el estado actual de desarrollo de un individuo no se puede evaluar mediante técnicas que solo tengan en cuenta el proceso de aprendizaje a nivel individual; es decir, critica la evaluación de un proceso donde no ha tenido injerencia el entorno social. En contraparte, señala que de lo que se trata es de formular una técnica de evaluación que haga uso de actividades colaborativas, a la base de estas ideas, construye uno de sus conceptos

centrales en la teoría de aprendizaje y sobre el cual es necesario resaltar algunos aspectos, a saber, la zona de desarrollo próximo (Moll, 1988; Vygotsky, 1978).

Mediante su concepto de zona de desarrollo próximo, Vygotsky (1978) busca hacer frente al problema del aprendizaje escolar cuyos instrumentos de evaluación se encuentran sistematizados de manera particular y que no permiten dar cuenta del desarrollo del aprendizaje del estudiante. Dicha zona de desarrollo próximo consiste en la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución de problemas que de manera independiente logra el estudiante, y el nivel de desarrollo potencial determinado mediante la resolución de problemas bajo la guía del docente o en colaboración con otros estudiantes (Moll, 1988; Vygotsky, 1978).

En términos del diseño de instrumentos de evaluación, lo interesante de la idea de una zona de desarrollo próximo es que define aquellas funciones que están en el estudiante tan solo en un estado embrionario; *como capullos antes que los frutos del desarrollo*. Así, Vygotsky (1978) caracteriza el nivel de desarrollo real de manera retrospectiva y el nivel de desarrollo próximo de manera prospectiva. Lo que se tiene, es que una evaluación que se haga sobre el nivel de desarrollo real no capta esos 'capullos de desarrollo' que son fundamentales para comprender la formación del conocimiento por parte del estudiante (Griffin & Cole, 1984).

No obstante, la idea inicial de una zona de desarrollo próximo fue solo un catalizador antes que el elemento esencial del modelo de evaluación formativa. En efecto, como señala Moll (1988), posteriores definiciones y usos de la zona de desarrollo próximo llevaron el proceso de aprendizaje a detenerse en la mera transferencia de conocimientos, donde el aspecto colaborativo definía los objetivos y ejecución de la

práctica de aprendizaje, restándole así espacio a la autonomía del estudiante. Esto, a su vez, llevó a que la evaluación de la ejecución independiente perfilara una enseñanza rutinaria cuyo desarrollo de las destrezas se verificaba desde prácticas atomísticas y no haciendo un recorrido por las fases de todo el proceso educativo.

Dicho de otra manera, inicialmente la evaluación de la zona de desarrollo próximo permitía definir las posibilidades del estudiante desde la relación entre la ejecución de la práctica de aprendizaje y aspecto colaborativo (González, 2012). Dichas posibilidades quedaron limitadas a un tipo de evaluación que no capta el cambio dentro de la unidad de estudio que constituye dicha zona de desarrollo (Moll, 1988). Sin embargo, como se ha dicho, la idea de la zona de desarrollo formulada por Vygotsky (1978) se abrió el camino hacia un tipo de aprendizaje orientado hacia el futuro y el presente del estudiante. El énfasis quedó entonces en la posibilidad de hacer uso de los conocimientos previos del estudiante, cuya socialización e interacción en el aula con el docente y los compañeros le permite hacer frente a nuevos problemas y objetos de estudio. En términos del aspecto evaluativo, lo que se logra es dinamizar el interés del estudiante en su proceso de aprendizaje, y con esto, en la evaluación de su propia formación (Ahumada 1998).

En síntesis, puede afirmarse que desde la teoría educativa del constructivismo social se persigue la idea de que el estudiante elabore, desarrolle y evalúe su propia construcción del conocimiento a partir de sus conocimientos previos y desde la interacción con sus pares y con el docente. Así, el estudiante se ve imbuido a participar en la trazabilidad de sus objetivos de aprendizaje mediante el acompañamiento del docente (Ontoria, Gómez & Molina, 2003). Mediante el examen y análisis del constructivismo social y su consecuente modelo de evaluación ha sido posible detectar

las raíces teóricas de un tipo de evaluación cuantitativa, que fomenta la participación del estudiante y que de manera prospectiva se perfila hacia la formación de este. A través de este ejercicio ha sido posible definir y delimitar las raíces teóricas del tipo de evaluación que es objeto de este trabajo de investigación. Queda ahora por caracterizar dicho tipo de evaluación, a partir de las épocas de evaluación educativa y de los modelos de evaluación contemporáneos.

Con respecto al desarrollo de estudios empíricos, se destaca en este caso la tesis doctoral que lleva por título: “Las prácticas de evaluación en la materia de historia de cuarto en la comunidad Autónoma de la Región de Murcia”. Esta investigación fue elaborada por Monteagudo (2014) para la Universidad de Murcia. El objetivo general fue el de describir las prácticas de evaluación a partir del análisis del currículo, las programaciones docentes y las percepciones de las directivas y de los mismos docentes frente al proceso de evaluación. Se observa principalmente, que las prácticas y concepciones sobre la evaluación educativa aún tienen un largo camino por recorrer para que se puedan adaptar a las necesidades de los estudiantes en la actualidad, pues se observa una falta de coherencia entre los esquemas evaluativos con los procesos de aprendizaje. En particular, esta investigación permite reconocer cuáles son los retos fundamentales que se deben enfrentar en las instituciones para mejorar continuamente el desarrollo de la evaluación.

También se destaca la tesis de maestría de Arrieta (2017), la cual lleva por título: “Evaluación de y para el aprendizaje: Procesos de retroalimentación en escenarios presenciales de educación básica secundaria”. La investigación fue presentada como requisitos para optar por el título de magister en educación del Tecnológico de Monterrey.

El objetivo general fue el de analizar percepción de estudiantes y docentes sobre el rendimiento académico a través de la implementación de procesos de retroalimentación como herramienta en el desarrollo de la evaluación formativa. Para ello se contó con la participación de un grupo de contraste y otro de investigación, cada grupo conformado por 20 estudiantes, en un colegio de educación presencial de la ciudad de Bogotá-Colombia.

Se observa que existe una importante relación entre las prácticas evaluativas y el rendimiento académico. En particular, cuando se aplica una evaluación formativa que incluya observaciones sobre el proceso y retroalimentaciones continuas, es posible mejorar de manera significativa el rendimiento académico, en la medida en que los estudiantes son más conscientes de sus debilidades y fortalezas. Esta investigación permite profundizar la importante relación que existe entre rendimiento académico y formación, reconociendo las ventajas de implementar procesos de evaluación formativa.

Finalmente, también es importante tener en consideración los aportes de Gómez y López (2016), en la tesis de maestría titulada: “Concepciones y Practicas Evaluativas en la Institución Educativa Pio XII del Municipio de San Pedro de los Milagros”. El trabajo fue desarrollado para la Universidad Católica de Manizales, y tuvo como objetivo central analizar las concepciones que subyacen al desarrollo de las prácticas evaluativas en la institución. Se aplicaron entrevistas con un total de 15 docentes de diferentes áreas, y se observa nuevamente que existen importantes discrepancias entre el discurso y la práctica docente. También se concluye que muchas veces las prácticas evaluativas no son coherentes con la realidad, pues a pesar de los grandes esfuerzos de los docentes, las concepciones sobre evaluación se han venido replanteando útilmente, no solo en la

práctica sino también en la percepción que tienen sobre la evaluación los diferentes actores que hacen parte de la cotidianidad escolar.

2.3 Evaluación educativa

2.3.1. Concepto de evaluación.

Para lograr una correcta caracterización de los modelos de evaluación educativa es fundamental empezar por ofrecer una definición del concepto de evaluación, sobre el cual se tenga un consenso mayoritario en la literatura especializada. Debe reconocerse que, en el ámbito de las ciencias de la educación, la evaluación suele definirse con relación a las necesidades, objetivos, tipos de medición y de valoración que se persigan; esto es, dependiendo de la ejecución de la práctica pedagógica y de la corriente teórica que la sustente (Guerra, 2007). No obstante, ya que en las primeras secciones de este capítulo se ha realizado un análisis pormenorizado de la corriente teórica que impulso la evaluación de enfoque cuantitativo, la definición que se utilice del concepto de evaluación no podrá estar desligada de dicho constructo teórico.

Evaluar con una intención formativa no es igual a medir ni a calificar, sino a orientar el desarrollo de un proceso que permite observar las limitaciones y problemáticas que se generan en los procesos de aprendizaje (Álvarez, 2011). De lo anterior es posible inferir lo siguiente: en la definición de un concepto de evaluación donde se persigue la idea de la formación como característica esencial, se contraponen dos orientaciones al momento de entender la evaluación, a saber: la orientación cuantitativa y la orientación cualitativa. Sobre estas ya se ha dicho una primera palabra en el recuento de las teorías del aprendizaje al comienzo de este capítulo. No obstante, ahora es preciso ahondar en las

diferencias y particularidades de cada una para llegar a establecer la definición de evaluación que aquí se ha anunciado.

Grosso modo, debe reconocerse que el contraste entre las orientaciones de evaluación cuantitativa y de evaluación cualitativa, no abarcan totalmente los elementos que configuran la definición del concepto de evaluación, sino que constituyen solo una primera aproximación para dicho objetivo. Con todo, siguiendo a Duque (1993), se realiza aquí una aproximación a la definición de evaluación con orientación cuantitativa, según la cual, de lo que se trata es de establecer el control y medición de aquello que se evalúa; es decir, en este caso la evaluación se trata de “una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados” (Duque, 1993, p. 167).

Según Cubero y Villanueva (2014) en la evaluación de enfoque cualitativo se propone un proceso de enseñanza-aprendizaje integral, en tanto que toma en cuenta varios elementos que intervienen en la evaluación tales como los objetivos, proceso, métodos, recursos, contexto e instrumentos. La integralidad como rasgo esencial de este tipo de evaluación es enfatizada por Alfaro (1996) haciendo alusión a la evaluación permanente de situaciones y experiencias del intercambio cotidiano en el aula, más que a los resultados numéricos y de situaciones controladas, como es el caso de la evaluación cuantitativa.

Si bien como se ha dicho, esta distinción no resuelve por completo el problema de definir la evaluación, sí anuncia dos importantes características a señalar. En primer lugar, hace evidente que la contraposición de los enfoques se materializa con respecto a los mecanismos e instrumentos que permiten realizar la evaluación misma. En segundo

lugar, se establece la diferenciación entre modelos de evaluación que se despliegan a partir de los enfoques cuantitativo y cualitativo (Arias, Labrador, & Gámez, 2019). Persiguiendo el objetivo de construir una definición generalizada del concepto de evaluación que esté acorde con la corriente teórica que en esta investigación se ha tomado como orientadora, es pertinente traer a colación aquí a González y Ayarza (1996) para quienes toda evaluación tiene como característica esencial la autoevaluación, en tanto que todos los actores involucrados en el proceso de aprendizaje, deben ser partícipes del proceso de evaluación.

Desde la perspectiva teórica a la que esta investigación se ha adherido, la definición del concepto de evaluación más congruente es aquella que afirma que la evaluación educativa “debe entenderse como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimientos” (Álvarez, 2001, p.13). Así, según Álvarez (2001), el estudiante aprende de la evaluación y a partir de esta, mediante la corrección y el contrastar la información que le ofrecen los demás individuos —bien sea el docente o sus pares— toda vez que este tipo de información sea siempre crítica y argumentada y de ninguna manera sancionatoria o descalificadora.

Dicha definición puede complementarse con el objetivo de enfatizar el enfoque cualitativo e integral de la evaluación, así sobre la evaluación dicen los autores que “pretende revalorizar a las personas como actores activos, al considerar todas sus particularidades e individualidades y promover un profundo autoconocimiento, es decir, un reencuentro con su integridad, y, de esta manera, consolidar un proceso evaluativo (Arias, *et.al.* 2019, p.41). Así, pues, se ha logrado construir una definición del concepto

de evaluación que bien puede tener un consenso generalizado, puesta en los siguientes términos. La evaluación es una actividad crítica permanente que se da en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a partir de la cual se promueve la integralidad del aprendizaje y un proceso formativo pleno.

Debe reconocerse que el concepto de evaluación que aquí se ha aceptado está imbuido de un aparato teórico que apunta a dar una definición más próxima a la evaluación formativa. Pero dicha orientación argumentativa se justifica al destacar definiciones del concepto —simple— de evaluación que generalmente están emparentada con el enfoque cualitativo: así, por ejemplo, según Coombe (2007), la evaluación es un proceso en el que se recoge información de diversas fuentes y se analizan los insumos relevantes para tomar las decisiones acertadas. O como señala Morales (2000), la evaluación se limita a considerar la adquisición observable de conocimientos por parte de los alumnos. Con el fin de someter a juicio la validez del concepto de evaluación que aquí se ha construido, a continuación, se hace una revisión esquemática de los elementos más importantes con respecto a la evaluación educativa, así como los aportes y críticas al concepto de evaluación que se han realizado a lo largo de la historia de los modelos de evaluación.

2.3.2. Principios generales de la evaluación educativa.

Siguiendo a Morales (2000) es posible identificar una reciente transformación en la psicología de la educación descrita en los siguientes términos. La evaluación, que tradicionalmente se había considerado como un elemento desarraigado de las actividades de enseñanza y aprendizaje, ha pasado a considerarse como elemento esencial de la unidad del proceso educativo; más aún, se ha llegado a considerar como eje de la transparencia de un sistema educativo. De ahí que, deba reconocerse el

constructo teórico de la actividad evaluadora, así como la importancia del trabajo colaborativo entre docentes alrededor de esta. A partir de lo anterior, se abre alrededor del concepto de evaluación una doble dimensión, —ética y técnica-metodológica— cuya problemática se recoge de manera precisa en la siguiente formulación:

Conocer con qué finalidad se evalúa un determinado aspecto es fundamental, puesto que permite identificar qué tipo de información es pertinente recoger y en momento es oportuno hacerlo, así como también, los criterios que se toman como punto de referencia y los instrumentos que se utilizan (Miras & Solé, 1990. P. 420).

En ese sentido, a partir de la formulación de la problemática recién citada resulta necesario describir aquello que junto a Morales (2000) y López e Hinojosa (2001) puede definirse como los principios de la evaluación educativa. Por supuesto, los siguientes postulados no constituyen elementos inflexibles y la desatención de alguno de estos no descalifica sin más algún tipo de evaluación educativa. Por el contrario, se trata de una serie de características que ayudan en el diseño e implementación de un tipo de evaluación.

Así, según Morales (2000), los principios generales de evaluación permiten lograr una coherencia y sentido en el proceso evaluativo mismo. Por tanto, se trata en todo caso de aspectos que se articulan entre sí para dar forma al proceso evaluativo. En ese sentido, Morales (2000) identifica la conveniencia y oportunidad como un primer principio de la evaluación. Esto es, se trata de aquel fomento por el respeto de la individualidad del estudiante, así como por el marco legal y las normas éticas que aseguran un proceso transparente. En segundo lugar, la evaluación debe estar orientada siguiendo un principio

de utilidad; esto es, debe ser diseñada e implementada de acuerdo con el o los objetivos propuestos y acorde con los individuos hacia quienes va dirigida.

Complementando lo anterior, López e Hinojosa (2001) identifican un principio tal que, enfatiza que las estrategias de mediación deben determinar los ejes de planificación con relación a las habilidades, objetivos y actitudes de los estudiantes que en su momento no han sido logrados. Dichos elementos deberán plantearse siempre desde una perspectiva de adecuación de los avances progresivos del individuo. En tercer lugar, Morales (2000) presenta la claridad en los diferentes discursos utilizados en el proceso de aprendizaje; esto es, claridad en los textos, signos o demás recursos simbólicos que hagan parte del aprendizaje. En quinto lugar, a su vez, identifica el principio de sencillez en los elementos utilizados por parte del docente, para que pueda darse un proceso intelectual fluido y asequible para el estudiante.

Asimismo, López e Hinojosa (2001) identifican como un principio en concordancia con lo anterior, el fomento de acciones que realimenten oportunamente a los estudiantes en su desempeño. Se trata en este caso de formular actividades que se ajusten al momento específico de aprendizaje y que, a su vez, permitan concretarlo. Siguiendo a Morales (2000), se rescata como un sexto principio la viabilidad y facilidad de la evaluación. Esto es, se debe tratar de diseñar un procedimiento realista y que haga un uso razonable de los recursos tangibles e intangibles. En séptimo lugar, aparece un aspecto clave que líneas atrás se señalaba desde la teoría del aprendizaje del constructivismo social, a saber: se debe favorecer la autonomía, responsabilidad y homogeneidad en el proceso evaluativo. Es decir, se debe buscar hacer uso de

instrumentos y criterios de evaluación consensuados, donde lo que prime sea la intersubjetividad del proceso y no la subjetividad del evaluador.

En ese mismo sentido, López e Hinojosa (2001) identifican un principio de la evaluación como aquel que la caracteriza por ser un instrumento diseñado en prospectiva; es decir, que prepare de antemano el camino hacia el desarrollo de desempeños y la obtención de resultados, habilidades y metas, tal que sea efectiva siempre una aproximación gradual de parte del estudiante. Finalmente, Morales (2000) identifica la racionalidad como un principio rector de la evaluación educativa. Este principio se da en el sentido de entender la evaluación como un proceso dialógico y de horizonte de comprensión, lo cual implica lograr una aproximación entre los actores del aula, tal que se establezcan intereses y estrategias en común mediante una búsqueda negociada de conocimiento. Por último, López e Hinojosa (2001) consideran como un principio relevante identificar las dificultades y carencias que el docente puede tener para llevar a cabo la evaluación y en ese sentido, un aprendizaje concreto —ya sea de índole material, de estrategias, métodos técnicas o instrumentos.

Esta caracterización de los principios de la evaluación educativa se puede y debe contrastar con las normas para la evaluación que establecen dos de las principales autoridades en el tema, a saber, el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation y la Evaluation Research Society (Mora, 2004). Según Stufflebeam y Shinkfield (1995) dichas organizaciones han concebido la evaluación como una actividad humana esencial e inevitable y como una práctica efectiva para comprender y mejorar el proceso educativo.

En términos generales, estas asociaciones fomentan el trabajo colaborativo entre los evaluadores, con el fin de que en el proceso evaluativo se cumplan las siguientes cuatro condiciones que Mora (2004) recoge y presenta así: la evaluación debe ser útil en el sentido de facilitar información y soluciones para mejorar el proceso de aprendizaje; debe ser además factible al emplear procedimientos evaluativos que no sean de difícil realización; toda evaluación debe ser ética en tanto que se basa en compromisos explícitos de cooperación, protección de los derechos de las partes y honradez en el trato de los resultados; finalmente, la evaluación educativa debe buscar ser exacta al dar cuenta de la evolución del objeto y de su contexto, revelando de este modo las fortalezas y debilidades que surjan en el desarrollo del mismo.

A partir de la enunciación de estos principios de la evaluación educativa que gozan de una aceptación en gran medida generalizada, es posible dar cuenta de las que se consideran las funciones esenciales, tanto por parte del docente como por parte del estudiante, en tanto que en la enunciación de dichas funciones se pone en juego la materialización de dichos principios. Así, siguiendo a Serrano (2002) es posible hacer en mención de las siguientes funciones por parte del docente. En principio el docente debe definir, identificar y sistematizar las competencias que se busca desarrollar; asimismo, deberá definir los indicadores de evaluación de dichas competencias y decidir sobre los procedimientos de evaluación a seguir. En ese sentido, deberá asegurar que los alumnos asuman la responsabilidad de revisar sus trabajos con el fin de que logren comprender por qué se han equivocado y puedan de esta forma proponer acciones para solucionar dichos errores.

A su vez, el docente deberá conceder importancia al trabajo colaborativo propiciando formas de participación en el proceso de evaluación tales como: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación —sobre estos conceptos se volverá más adelante. También será labor del docente realizar la evaluación inmersa en las situaciones didácticas durante su desarrollo; la construcción de pautas de la mano de los estudiantes, así como analizar —periódicamente— y reflexionar sobre la información recogida, sobre los resultados alcanzados y sobre las actividades de aprendizaje necesarias para hacer frente a las debilidades que presenten los estudiantes (Serrano, 2002).

Por su parte, siguiendo a Serrano (2002) el estudiante tendrá que hacer frente a las siguientes funciones con respecto a la evaluación. Tendrá que tomar conciencia de la importancia de su rol en el proceso de aprendizaje, con el fin de mantener una disposición hacia a participación y el trabajo con sus pares. También deberá propender por un ambiente reflexivo sobre el proceso de aprendizaje, no solo a nivel individual, sino también con respecto al proceso de sus compañeros. Asimismo, es fundamental que el estudiante valore sus aprendizajes y participe activamente en la revisión y análisis de los resultados, así como en la formulación de acciones para superar aquellas dificultades que se le presenten.

Este importante recuento de los principios de la evaluación educativa —de la mano de una primera caracterización de las funciones del docente y el estudiante—, hace necesario realizar un análisis pormenorizado de los modelos de evaluación más importantes en las ciencias de la educación. Debe advertirse que la clasificación de dichos modelos varía en los análisis de uno y otro investigador; sin embargo, existe un

consenso generalizado frente a los principales modelos, así como a los enfoques dentro de los cuales se les identifica. Con respecto a la importancia de la evaluación como estrategia para mejorar los procesos de formación, existen estudios empíricos relevantes que pueden ayudar a comprender mejor el estado de la cuestión.

Por ejemplo, se resalta la tesis doctoral titulada: “La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje. Propuesta de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés”, elaborado por Pérez (2007) para la Universidad de Girona. En esta tesis se plantea el objetivo general de mejorar los procesos de enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglés en la asignatura Inglés I para estudiantes de Psicología en la Universidad Central “Marta Introducción 18 Abreu” de las Villas, a través de un enfoque centrado en la evaluación como herramienta clave de retroalimentación y aprendizaje.

La muestra estuvo compuesta por 11 docentes del área de inglés. Se realizaron entrevistas y encuestas para diagnosticar el nivel de conocimientos de la lengua de los estudiantes al ingresar a la universidad. A partir de los hallazgos, se concluye que la evaluación formativa no es tomada en cuenta en los procesos de aprendizaje, y que se precisa de establecer mejores herramientas evaluativas que ayuden a regular todo el proceso de aprendizaje y a promover en los estudiantes las herramientas necesarias para regular el aprendizaje. La investigación tiene una utilidad importante, en la medida en que relaciona el desarrollo de la evaluación formativa con la calidad del aprendizaje y el desarrollo de mejores oportunidades de comprensión de las temáticas, participación e interés en clase.

Por otro lado, se destaca la investigación: “Prácticas de evaluación escolar en escuelas primarias de nuevo león”, una tesis de maestría desarrollada por Vidales. Su objetivo central fue el de reconocer las posiciones teóricas que se relacionan con las prácticas educativas de los docentes de educación primaria del estado de Nuevo León (México). Se contó como muestra de investigación con la participación de 40 docentes adscritos a cinco instituciones educativas diferentes, población a la cual se le aplicaron las entrevistas, así como observaciones de clase y grupos de discusión.

Los resultados permiten afirmar que a nivel general los docentes manejan un concepto de evaluación fragmentado y disperso, pues se han venido desarrollando una serie de bases teóricas que no siempre son entendidas o utilizadas consciente e intencionalmente. De esta manera, los maestros tienden a guiarse por su experiencia o criterio cuando se trata de elaborar instrumentos o asignar calificaciones, más que por principios teóricos explícitos. Este estudio permite comprender las percepciones de los docentes frente al proceso evaluativo, aportando temas de discusión importantes que pueden ser tenidos en cuenta para el presente estudio.

Con respecto al desarrollo y aplicación de la evaluación formativa, se tienen estudios empíricos relevantes que es importante considerar en la presente investigación. Por ejemplo, se resalta la tesis doctoral que lleva por título *La evaluación formativa y compartida en educación superior: un estudio de caso*. Esta investigación fue desarrollada por Hamodi (2014) en la Universidad de Valladolid, con la finalidad de analizar el uso que se hace de los procesos de evaluación en la educación superior, y de comprender la percepción que existe sobre los sistemas de evaluación por parte de los estudiantes y de los docentes. Se trabajó con un total de 150 docentes y 120 estudiantes

que hacen parte de cinco instituciones de educación superior en Valladolid, utilizando como técnicas de investigación encuestas, grupos de discusión y análisis de documentos.

A partir del desarrollo de los instrumentos se obtiene como resultado que generalmente se aplican enfoques tradicionales de evaluación, y que la evaluación formativa se utiliza muy pocas veces, dependiendo generalmente de los esquemas de enseñanza de cada docente, pero no de documentos ni criterios comunes que orienten las prácticas educativas, Por otro lado, se observa que existen diferencias en las percepciones sobre el tema, ya que los docentes opinan que se aplican herramientas de evaluación formativa continuamente, mientras que los estudiantes afirman que dichas herramientas se aplican en muy pocos casos. Esta investigación permite reconocer importantes limitaciones que se presentan en la educación a la hora de implementar la evaluación formativa.

Por otro lado, también se resalta la investigación que lleva por título: “Evaluación Educativa desde la Perspectiva del Maestro: Evaluación Formativa en la Telesecundaria Juan Rulfo”, elaborada por López (2013) como requisito para optar por el grado de Maestría en Educación con acentuación en Procesos de Enseñanza Aprendizaje del Tecnológico de Monterrey. El objetivo central fue el de analizar las capacidades y perspectivas que tienen los docentes a la hora de implementar procesos y herramientas de evaluación formativa en la escuela.

Para ello se aplicó el desarrollo de un estudio mixto, incluyendo técnicas cualitativas como entrevistas y grupos focales, además de técnicas cuantitativas basadas en el análisis de datos y estadísticas que permitieron relacionar el rendimiento académico de los alumnos con los procesos de evaluación. En particular, se observa que hace falta la

sistematización de las herramientas de la evaluación formativa, y que si bien los docentes tienen una percepción positiva sobre su uso y sus ventajas, la realidad es que carecen de criterios claros de valoración. En particular, esta tesis es clave para comprender el papel que desempeñan los docentes en el desarrollo de la evaluación formativa, y la necesidad de comprender sus percepciones para orientar estrategias de mejora.

2.3.3. Modelos de evaluación educativa.

Desde la perspectiva de Morales (2000), los modelos de evaluación se pueden clasificar desde dos formas de entender la evaluación. Por un lado, sitúa la evaluación sumativa y por el otro, la evaluación formativa. Aunque esta clasificación adolezca de caracterizar de manera precisa los diversos modelos de evaluación, resulta pertinente referirse a dicha clasificación, para precisamente, en seguida, ahondar en las particularidades de cada modelo mediante el contraste con la clasificación que hacen otros autores. En ese sentido, Morales (2000) describe la evaluación sumativa como aquella que tradicionalmente se ha entendido en las ciencias de la educación como un mecanismo de control que permite adecuar las particularidades del estudiante a las exigencias —preestablecidas— de un determinado modelo educativo. Se trata entonces de una evaluación de tipo generalizada que se da al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, razón por la cual es una evaluación indiferente a la temporalidad del proceso mismo.

Siguiendo a Morales (2000), el objetivo de la evaluación sumativa es determinar el grado de dominio que tiene el estudiante sobre un área específica de aprendizaje. Como resultado de este proceso cuantitativo de evaluación —que busca solo proporcionar un balance del aprendizaje— el alumno obtiene o no una calificación que acredita el

aprendizaje realizado. Por último, la característica principal de la evaluación sumativa radica tanto menos en su periodicidad cuanto más en su asiento al término del proceso de enseñanza y aprendizaje. Con respecto a la evaluación formativa, para Morales (2000) se trata de una evaluación vinculada fuertemente con el proceso de enseñanza y aprendizaje, y, por tanto, se trata de una evaluación que permite una retroalimentación en doble vía.

Por un lado, porque le permite informar al estudiante de su lugar en el recorrido de las diferentes etapas que debe atravesar para lograr eficazmente un aprendizaje específico. Por otro lado, le permite al docente tener una información y orientación precisa sobre el curso del proceso de enseñanza y aprendizaje; tanto de las fortalezas como de las debilidades que surgen en el proceso mismo. Dicho de otra manera, la evaluación formativa alude a una caracterización dinámica del escenario educativo en el que surgen múltiples interacciones y modificaciones entre los elementos que la configuran.

Finalmente, bajo esta caracterización la evaluación formativa en tanto elemento constituyente de la unidad del proceso educativo —del cual también hacen parte los momentos de enseñanza y de aprendizaje— se convierte en un elemento esencial de regulación de dicha unidad procesual. Es decir, en tanto la evaluación formativa no solo se constituye como un suministro de datos sobre los progresos del docente, sino también sobre las adecuaciones necesarias de los procesos e instrumentos para lograr el aprendizaje, dicha evaluación se convierte en un elemento crítico de la pertinencia de los elementos que constituyen el currículo educativo, su estructuración y las relaciones que mantiene con un contexto social y cultural específico (Morales, 2000).

Aunque la clasificación y caracterización de Morales (2000) señala puntos de contraste relevantes, no ahonda en las especificidades de cada modelo de evaluación. A continuación, se presenta una clasificación de los modelos de evaluación, a partir de los enfoques que los configuran y desde la siguiente definición de modelo de evaluación que ofrecen los autores, según los cuales “el modelo de evaluación hacer referencia al conjunto de postulados teóricos que procuran explicar epistemológica, ontológica, axiológica y metodológicamente el proceso de evaluación” (Arias, *et al.* 2019, p.2). Arias, *et al.* (2019) presentan una clasificación a partir de tres enfoques: el enfoque cuantitativo donde ubica el modelo de medición, el modelo de logro de objetivos, el modelo de análisis de sistemas y el modelo de toma de decisiones; el enfoque de transición, donde se reconoce el modelo sin referencia a objetivos; y, por último, el enfoque cualitativo, donde se establece el modelo basado en la crítica artística, el modelo iluminativo, el modelo respondiente, el modelo democrático, el modelo centrado en procesos, el modelo para la calidad y, finalmente, el modelo de evaluación-acción. Cada uno de estos modelos ofrece unas características que aquí deben ser descritas y desde la clasificación de (Arias, *et al.* 2019) se presenta a continuación.

2.3.3.1 Modelos de evaluación de enfoque cuantitativo.

Según Arias, *et al.* (2019), el modelo de evaluación como medición tiene como referente teórico la corriente conductista. En ese sentido, se trata la evaluación de procesos de instrucción que están fundamentados en el acondicionamiento del individuo de forma tal que responda a estímulos externos mediante conductas observables. El recurso didáctico de este tipo de modelo de evaluación generalmente es la instrucción programada que implica mediciones y evaluaciones en función de las conductas

observables. Este tipo de modelo es caracterizado como aquel en que el aprendizaje y la evaluación se determinan por la medición de los productos, esto es, como un proceso de carácter sumativo que se interesa exclusivamente en productos finales con resultados medibles y cuantificables. Los criterios de evaluación son los objetivos que se han establecido con anterioridad como, por ejemplo, de tipo específicos instruccionales. La medición no constituye una evaluación en sí misma, sino que hace parte del proceso evaluativo. En ese sentido, una evaluación por mediciones no es otra cosa que un ejercicio de convenciones con valores numéricos que se interpretan en una escala de apropiación de contenido. La consecuencia más notable es que bajo este modelo evaluativo en tanto el estudiante tiene un papel totalmente pasivo sobre su propia evaluación las diferencias individuales de los estudiantes se ven alisadas bajo un patrón de medición homogéneo.

El segundo modelo del enfoque cuantitativo presentado por Arias, et al. (2019) es el modelo de evaluación como logro de objetivos. Este modelo fue postulado por uno de los máxime teóricos de la evaluación educativa, a saber, Tyler (1973), y al ser el modelo de mayor incidencia en las ciencias educativas ha dado lugar a un sinnúmero de prototipos. Este modelo se fundamenta en la especificación previa de los objetivos a lograr, razón por la cual el propósito fundamental de la evaluación consiste en determinar en qué medida se logra alcanzar dichos objetivos. Al centrar su atención en la verificación o medición de los objetivos, es un modelo cuyo énfasis en los productos desatiende los procesos y los factores adicionales que puedan intervenir en el mismo.

En este modelo de evaluación los aprendizajes son entendidos como el caudal de conocimientos que se ha impulsado por la instrucción, por tanto, la evaluación de dichos

aprendizajes se limita a la verificación del logro cumplido sobre esos objetivos. Posteriores modificaciones al modelo inicialmente presentado por Tyler (1973), buscaron que no solo los logros de los objetivos, sino también los criterios y niveles de consecución se incorporaran en los procesos evaluativos. No obstante, como afirman Arias et. al. (2019), dado que el modelo se apoya principalmente en encuestas y entrevistas, la preocupación por mejorar dicho modelo se trasladó hacia la instrumentación que se utiliza para evaluar.

Vale la pena señalar que, sobre este modelo, Mora (2004) ofrece la siguiente descripción. Según la autora una de las principales críticas al modelo basado en objetivos es que la información llega demasiado tarde para ser utilizada eficazmente. A su vez, se trata de información que en ocasiones es de corto alcance para valorar un proceso de aprendizaje. Ahora bien, debe resaltarse que en este modelo se presentan medios prácticos para la retroalimentación y posterior reformulación de los objetivos. No obstante, como la evaluación se orienta fundamentalmente hacia el logro final, no se da posibilidad de perfeccionar el proceso de aprendizaje durante el proceso evaluativo. Finalmente, se trata de un modelo de evaluación que, aunque parece propender por un énfasis hacia la particularidad del estudiante, sigue orientándose hacia la optimización de los procesos.

El tercer modelo del enfoque cuantitativo presentado por el modelo de evaluación como análisis de sistemas. En este modelo el énfasis recae en los resultados que se obtienen luego de que se planifica una serie de procesos interrelacionados como el camino que deben atravesar unos insumos determinados. Se trata en cualquier caso de una evaluación focalizada en datos cuantitativos que se obtienen al final de una serie de

fases. Allí la evaluación se centra en las relaciones de causalidad de las variables cuantificables.

Como modelo de evaluación educativo, se trata de una visión que busca relacionar elementos estandarizados con diferencias encontradas durante el proceso de aprendizaje. No obstante, esto se hace mediante variaciones establecidas por indicadores y puntuaciones, por tanto, la técnica de estadística de correlación constituye la principal herramienta de este enfoque. Una de las características más notables de este tipo de evaluación es que el resultado de la evaluación de un estudiante en particular depende del rendimiento estadístico del grupo al que pertenece. Al utilizar una metodología de carácter positivista, este modelo busca una evaluación lo más objetiva posible y con poca o nula invariabilidad al aplicarse a grupos análogos. En otras palabras, se buscan resultados consistentes por lo que debe cumplir con principios técnicos estadísticos confiables. Según la clasificación realizada por Ayala (2009), este modelo hace parte del paradigma experimental o también llamados modelos experimentales de evaluación. Según esta caracterización se trata de un modelo cuyo valor reside en la optimización eficaz de resultados preestablecidos de aprendizaje. Además, hace parte del enfoque funcionalista en tanto que deja de lado las consideraciones de valor y su determinación de objetivos se desde instancias externas a la práctica educativa.

Como último modelo de evaluación que hace parte del enfoque cualitativo, se hace mención del modelo de evaluación para la toma de decisiones. En este modelo la evaluación se configura como un proceso sistemático que delimita, recolecta y proporciona información útil para la toma de decisiones. Más aun, la evaluación no solo se ve como una acción para el perfeccionamiento del proceso de aprendizaje, también

se incorpora un proceso evaluativo de la evaluación — metaevaluación. Su estructura básica se refiere a un proceso evaluativo distribuido en tres momentos: en un primer momento, se da una evaluación por contexto mediante la cual se obtiene información relevante que permite decidir el establecimiento de metas; en seguida, se evalúa la entrada de datos relevantes para dar forma al propósito del proceso; finalmente, se hace una evaluación del proceso para orientar su realización. Como un momento complementario, se presenta la evaluación del producto del proceso de aprendizaje.

Otra manera de caracterizar las fases de este modelo evaluativo es presentada por Arias *et al.* (2019) a partir de lo dicho por Lucas y Santiago (2004), quienes describen la primera fase como aquella donde tiene lugar una delimitación para identificar la información pertinente para quienes deben tomar las decisiones sobre el proceso. En la segunda fase se establece la obtención de la información previamente seleccionada; finalmente, en la tercera fase tiene lugar un retorno de la información a los responsables de la toma de decisiones del proceso. Los tres tipos de evaluaciones que se dan en este modelo —evaluación del contexto principal, evaluación de entrada y evaluación del proceso— tienen en su conjunto el propósito fundamental de interpretar, valorar y juzgar los logros alcanzados. De ahí que, los tres tipos de evaluaciones tienen asociaciones entre sí, aunque en cada una de ellas puede recurrirse a diversos métodos evaluativos.

Desde el análisis y clasificación de Mora (2004) en el modelo de evaluación de toma de decisiones se trata de proporcionar conocimientos y bases valorativas para tomar y justificar decisiones. Aquí pueden tener lugar métodos de evaluación tales como las inspecciones, valoraciones de las necesidades, estudios de casos, entre otros. La principal característica de este tipo de modelo es que realiza una evaluación continua y

sistemática; sin embargo, tiene como limitación que la colaboración entre el evaluador y el tomador de decisiones puede dar lugar a la distorsión en los resultados —de ahí la ya mencionada necesidad de establecer una metaevaluación.

Finalmente, para Ayala (2009) se trata de un modelo prescriptivo donde la tarea del evaluador se reduce a tomar decisiones racionales y abiertas, desde una correcta entrega de la información. Cabe resaltar que es posible complementar las descripciones previas con respecto a las fases o tipos de evaluación, en relación con cuatro tipos de decisiones que señala Ayala (2009) de la siguiente manera: decisiones de planificación sobre las particularidades de las metas y objetivos; decisiones de estructuración que se refieren a los medios para alcanzar lo planificado en la decisión anterior; decisiones de aplicación del proceso real y las modificaciones que sean necesarias; finalmente, decisiones de reciclaje que se refieren a la constatación de la congruencia entre resultados y metas y objetivos.

Antes de pasar a los modelos de evaluación de enfoque cualitativo, es necesario describir el modelo de evaluación sin referencia a objetivos que está a medio camino en lo que Díaz (2006) denominan como el enfoque de transición. Este modelo que surge como respuesta al modelo de logro de objetivos se busca proponer una imparcialidad frente a los eventos que surgen durante el proceso de aprendizaje. Siendo un modelo de evaluación que será usado como bastión para enfrentar los modelos cuantitativos, se enfatiza la mínima alteración de la investigación en tanto que propone al evaluador desconocer los objetivos que se persiguen. Resulta importante mencionar este modelo evaluativo puesto que, en tanto se trata de considerar con una suerte imparcialidad todos los efectos y factores contextuales que se inmiscuyen el proceso de aprendizaje,

constituye el modelo que funda el momento en que la evaluación formativa se incorpora al campo educativo.

Desde la caracterización de Ayala (2009) se trata de un modelo que integra el paradigma experimental con los métodos cualitativos de evaluación. Como aspecto importante a resaltar aquí, se tiene que mediante este modelo Scriven (1967) lleva a cabo tres distinciones conceptuales relevantes, a saber: la distinción entre funciones y objetivos de la evaluación, donde las primeras puede ser modificadas mientras que los segundos no; la distinción entre la evaluación formativa y la evaluación sumativa, donde la primera es aquella que contribuye al perfeccionamiento de un elemento, mientras que la segunda busca solamente comprobar la eficacia de los resultados; finalmente, la distinción entre evaluación y estimación de consecución de objetivos, esto es, aquella según la cual el análisis de eficiencia del elemento permite concretar el problema a evaluar, mientras que el mero grado de consecución de objetivos por sí solo es insuficiente.

2.3.3.2 Modelos de evaluación de enfoque cualitativo.

A continuación, se presentan los modelos de evaluación de enfoque cualitativo. El primero modelo cualitativo por describir se denomina modelo evaluativo basado en la crítica artística. En este modelo se considera la educación como un arte, tal que el evaluador es un experto que apoyado en experiencias propias emite juicios críticos con el objetivo de describir apreciativamente el valor del de la adquisición de aprendizajes por parte del estudiante. En este modelo de evaluación el proceso se asemeja al análisis que

hace un experto sobre una obra de arte; es decir, se resalta lo positivo y aquello por mejorar.

Este modelo de evaluación fue desarrollado por Eisner (1991) de cara a una transformación del modelo curricular de enseñanza en los Estados Unidos mediante la propuesta del modelo Discipline-Based Art Education (DBAE), cuya principal implementación se dio —junto a materiales didácticos— en los museos. Según Ayala (2009), en este modelo de crítica artística se logran identificar tres aspectos constitutivos, a saber: un carácter descriptivo y detalle de la situación que se conjuga con un enfoque fáctico; un carácter interpretativo mediante el cual se pretende dar cuenta de las interacciones que se perciben en el entorno de aprendizaje; y, finalmente, la realización de juicios de valor sobre los logros de aprendizaje alcanzados en tanto la evaluación se trata fundamentalmente de una actividad de valoración situacional que no debe recurrir a criterios estandarizados, antes bien, debe reconocer las peculiaridades de cada situación.

Se trata entonces de un modelo de evaluación cualitativo y procesual, que busca captar la singularidad del proceso de aprendizaje y sus relaciones. Siguiendo a Eisner (2002) una crítica adecuada será aquella que le permite a un evaluador con menos tino crítico, ver aquello que le resultaba oculto. En ese sentido, se trata de una evaluación que busca reeducar la capacidad de percepción, comprensión y valoración de aquellos que participan en la experiencia educativa (Ayala, 2009). No obstante, una de las debilidades remarcadas por este modelo de evaluación es que no parece ofrecer garantías con respecto al desarrollo de sus procedimientos de justificación metodológica y de recolección de información. Más importante aún, según autores como Chalmers (1996)

en la versión inicial del modelo se remarcaba la falta de planteamientos multiculturales en tanto que inicialmente solo hacía uso del arte occidental.

El siguiente modelo de enfoque cualitativo a considerar es el modelo de evaluación iluminativa. Se trata, según Arias *et al.* (2019), de un modelo emergente que tiene por fundamento una evaluación holística, en tanto que considera todos los aspectos orbitales del objeto evaluado; bien sean aspectos ambientales o instruccionales. Opera bajo el supuesto de que la evaluación debe darse en condiciones no artificiales sino en la cotidianidad del aula. En este modelo, el evaluador tiene la función de observar desde una posición imparcial, mientras recóge la información necesaria mediante instrumentos como, por ejemplo, entrevistas o encuestas para luego organizar la información recolectada y al compartirla con los estudiantes, buscar compartir responsabilidades e interpretaciones del acto educativo. Tiene la ventaja de ser un modelo que genera un excelente clima de confianza en la relación estudiante-docente de tal manera que la fiabilidad de la información es relevante; además, desde este modelo el docente se encuentra en un ámbito de motivación a reflexionar sobre su práctica y en ese sentido, a mejorar la consolidación de esta.

Según Mora (2004) es un modelo que nace para hacerle frente al modelo basado en objetivos y en ese sentido, se replantea las bases lógicas y las técnicas de evaluación convencionales. Así, surge una metodología que contempla el proceso educativo como un todo cuya descripción se enfatiza en el aspecto cualitativo del fenómeno. Propuesto inicialmente por Parlett y Hamilton (1977) se trata de un modelo cuyos objetivos se orientan más hacia la descripción e interpretación que hacia la valoración y predicción. Fundamentalmente, es un modelo evaluativo que llama la atención en la importancia de

revisar el sistema educativo y los medios de aprendizaje con los que se cuenta. De ahí que resulte primordial para el investigador conocer la cotidianidad del proceso y del individuo, y que su labor se pueda caracterizar desde tres etapas, a saber: una etapa de observación en la que se atienden a todas las variables que intervienen en el proceso educativo; una etapa de investigación donde se selecciona la información más relevante; y una etapa de explicación, donde se opera con los principios generales subyacentes a la organización del proceso (Mora, 2004).

Otro de los modelos de evaluación de enfoque cualitativos a resaltar, es el modelo evaluación respondiente. Presentado inicialmente bajo el nombre del modelo de la figura por Robert Stake (1988) se trata de un modelo que tiene como propósito responder a las problemáticas reales que se plantean los estudiantes y los docentes al momento de llevar a cabo un programa educativo. En este modelo, Stake propone inicialmente dos matrices de datos que permiten la descripción y el juicio, de tal manera que se cuenta con datos referidos a los antecedentes, proceso y resultados (Fonseca, 2007). Se trata de un modelo de cuya visión evaluativa es describir y juzgar un programa educativo desde los procesos formales de razonamiento. Es decir, utilizando los datos descriptivos y de juicio procedentes de los diversos actores que participan en el proceso educativo, en las dos matrices — de descripciones y de juicios— que a su vez dividen en la matriz de intenciones y de observaciones y en la matriz de estándares y juicios. En cada matriz se pueden describir las tres fases ya mencionadas y desde las cuales se establecen congruencias o divergencias entre lo observado y los estándares con el fin de emitir un juicio correcto.

Según Ayala (2009) algunos de los problemas que presenta este modelo tienen que ver con lo siguiente: la escasa consideración y precisión de los datos; la dificultad de distinguir claramente entre descripción y análisis; la confianza que se deposita en los participantes para analizar desde sus comentarios, la imagen del proceso educativo, así como las interacciones complejas y los factores latentes; y, finalmente la tendencia a infravalorar la naturaleza y función política de la evaluación. Adicional a esto, Fonseca (2007) señala que se trata de un modelo que presta mayor atención a los problemas que a las teorías y en ese sentido, se trata de una evaluación que depende de la implicación de los interesados en el análisis y valoración del programa educativo; lo cual por supuesto, puede verse como un punto en contra según las características particulares de cada proceso educativo.

El siguiente modelo presentado por Daza y Roa (2015) es el modelo de evaluación democrática. Este modelo ostenta la pretensión de abarcar todas las características del enfoque cualitativo de evaluación. Su fundamento consiste en los procesos de investigación y evaluación orientados hacia procedimientos y metodologías naturalistas, en tanto que considera la realidad como un todo dinámico que requiere orientación sobre cómo proceder y qué decidir. Se destaca de este modelo de evaluación el hecho de involucrar interpretaciones de los distintos sujetos evaluados mediante procesos de negociación que busca obtener consensos sobre los resultados del proceso de aprendizaje. Su propósito primordial se focaliza en promover cambios para la transformación real de diferentes elementos que hacen rodean el programa educativo, tales como creencias, modos y formas de actuar. Aquí el evaluador tiene una función

orientadora que busca promover las acciones que favorecen las discusiones y las disertaciones.

Este modelo tiene un especial énfasis en el carácter negociador del proceso. Por ello, como señala Ayala (2009) se trata de una evaluación que no solo se propone como una actividad cognitiva y valorativa, sino que se enfoca en facilitar y promover el cambio teniendo en cuenta la participación de todos los actores involucrados. Pese a que en este modelo el evaluador debe sumergirse en el escenario a considerar, tal que a partir de este modelo empiezan a formularse conceptos como la autoevaluación, es posible señalar algunos de los problemas que afronta el modelo democrático en tanto modelo como negociación.

En primer lugar, Ayala (2009) señala que este tipo de modelo tiene poco poder y utilidad de la información, en tanto que al ofrecer información equivalente a todos los participantes no se logra una igualdad de oportunidades. Antes bien, reafirma la tesis según la cual el acceso igualitario al conocimiento no cambia por sí mismo las relaciones de poder, con lo cual, surge para el evaluador el problema de qué información ofrecer a cuáles actores del proceso. En segundo lugar, en tanto es un modelo que hace uso de métodos naturalistas enfrenta la dificultad de establecer autenticidad y bases de confianza de la información.

Esto con el fin de reducir la falta de precisión en los planteamientos. Por último, ya que en este modelo se accede a dimensiones de información muy personal de los participantes tal que pueden llegar a ser conflictivas entre sí, el evaluador enfrenta el problema de la confidencialidad; dicho de otro modo, surge el problema por el derecho de la audiencia a conocer la realidad en su versión más completa desde las diferentes

perspectivas, y el derecho de los participantes a mantener su intimidad y esfera privada (Durán, 2015). Con todo, autores como Fonseca (2007) señalan que gracias a este modelo es posible integrar el rol del profesor en tanto investigador y evaluador, a la vez que invita a los participantes a investigar, experimentar y evaluar permanentemente la propia realidad natural. Señala, además, las entrevistas y debates como las principales técnicas para recabar la información. Finalmente, enfatiza la relevancia que tiene la neutralidad del docente en tanto evaluador que solo debe fomentar y orientar el diálogo y análisis entre los participantes.

El siguiente modelo de enfoque cualitativo a describir aquí se denomina modelo de evaluación centrado en procesos (Arias, et. al., 2019). Se trata de un modelo en el que se comprende que la información requerida en el proceso de evaluación no puede ser obtenida mediante pruebas netamente objetivas o con técnicas estandarizadas, es decir, mediante una evaluación sumativa. De ahí que en este modelo se haga uso de métodos cualitativos que busquen orientar la práctica educativa hacia la formulación racional de la acción didáctica, esto es, hacia uno de los elementos característicos de la evaluación formativa. En ese sentido, se trata de un modelo de evaluación que compromete la participación del estudiante y del docente en el desarrollo de la acción educativa, en tanto proceso dinámico y complejo donde lo relevante es el énfasis en la creatividad del estudiante. En efecto, en este modelo el centro de atención es el proceso del estudiante como un todo alrededor del cual se ajustan las estrategias e indicadores, así como se fomentan los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación con el fin de atender el desempeño experiencial (Pérez & Gimeno, 1993).

Asimismo, Durán (2015) resalta que este modelo evaluativo logra tener una visión más precisa de las aptitudes y capacidades del estudiante, en tanto que se trata de un modelo apoyado en las corrientes cognitivas y construccionistas, se centra en el aprendizaje significativo y en la capacidad de aprender antes que en el dominio de los datos básicos. Ciertamente, se trata de un modelo donde la evaluación no constituye el punto final del aprendizaje, sino un medio que se debe orientar hacia la reflexión. De ahí que sea necesario constantemente replantear las actividades y la manera como el estudiante se involucra con su forma de aprendizaje.

A partir de la clasificación planteada es posible atender dos modelos de evaluación más dentro del enfoque cualitativo. El primero de ellos se conoce como el modelo de evaluación para la calidad. Este modelo se apoya teóricamente en las ideas de Senge (2005) donde la evaluación consiste en ejercicio personal de cara a una investigación permanente. Al dictaminar la evaluación como un procedimiento subjetivo, este modelo establece la diferencia entre medir y evaluar a partir de la actitud del propio evaluador. Lo interesante de este planteamiento es que abre la puerta a un ejercicio de autoevaluación como elemento constitutivo de la evaluación.

Según González (2004), existe una amplia gama de modelos de evaluación de calidad fuera del ámbito educativo —modelo del premio Deming, del premio Baldrige, modelo ISO9000, entre otros— que, sin embargo, buscan trasladar sus estructuras a las ciencias de la educación. En ese sentido, se resalta la relevancia en la evaluación educativa que puede llegar a tener la implementación de las fases tradicionales del modelo de evaluación de calidad. Brevemente, estas fases consisten en los siguientes momentos: la corrección de errores, la obtención de información, el proceso sistemático,

el control externo, la autoevaluación y la mejora de la calidad. Por último, debe señalarse que en este modelo hay una importancia remarcada sobre el instrumento a partir del cual se evalúa la calidad del proceso; instrumento que puede diseñarse para recabar tanto información cuantitativa como cualitativa.

El último modelo de evaluación a resaltar es el denominado modelo de evaluación-acción (Díaz, 2006). En este modelo la evaluación se centra en aspectos y dimensiones concretas del fenómeno a evaluar, de forma tal que se logra involucrar en la evaluación a los individuos que hacen parte de dicho fenómeno. En estricto sentido, este modelo es indiferente a la elección por método de evaluación cuantitativo o cualitativo. De hecho, propende por un acercamiento de ambos enfoques en virtud de lograr un mejor estudio de la calidad de la acción.

Con respecto a los modelos de evaluación educativa, también se han desarrollado importantes estudios empíricos que es importante reseñar. Por ejemplo, se resalta la tesis de maestría elaborada por Baalam (2015), titulada: “Una caracterización de las prácticas evaluativas en cursos de Álgebra de Nivel Superior”. La investigación fue realizada en la Universidad Autónoma de Yucatán (México), y analiza cuáles son los modelos y prácticas de evaluación que se han venido estableciendo en el proceso de enseñanza. La metodología partió del desarrollo de una etnografía educativa, contando con la participación de 15 docentes y 5 directivos, que obliga a realizar observaciones participativas con la comunidad académica, y a comprender sus experiencias y narrativas a partir de entrevistas y grupos de discusión. Los resultados de investigación muestran los docentes usan las técnicas evaluativas informales, semiformales y formales de evaluación, de una manera que no se encuentra estandarizada y que responde

principalmente a los criterios de cada docente. Sin embargo, se observa que generalmente se utiliza la evaluación sumativa, y que estrategias como la autoevaluación y la coevaluación son relegadas a un segundo plano. Esta investigación permite reconocer que, a pesar de los diversos modelos de evaluación, en las instituciones generalmente se opta por aplicar el desarrollo de una evaluación sumativa.

También se destaca el estudio empírico desarrollado por Turpo (2011), en la Universidad de Deusto (España), el cual lleva por título: “Concepciones y Prácticas Evaluativas de los Docentes del Área Curricular de CTA en las II. EE. Públicas de Educación Secundaria de Arequipa (Perú)”. Como objetivo general se plantea analizar las prácticas y modelos educativos que se han venido orientando y estableciendo en la institución, partir del desarrollo de estudio mixto que incluye entrevistas, encuestas y análisis de las variaciones el rendimiento académico de los estudiantes a través de los años.

Como resultado se observa que existen concepciones y prácticas evaluativas que so tradicionales y que se han venido arraigando en la costumbre, de tal manera que es muy difícil tratar de cambiarlas. Por otro lado, se observa que los desarrollos de las prácticas evaluativas se fundamentan principalmente en una serie de supuestos que no tienen un fundamento teórico, y que no existen criterios claros para aplicar estrategias de evaluación. Esta investigación permite reconocer cómo el desarrollo de esquemas tradicionales de evaluación se puede convertir en un problema importante que afecta y limita en gran medida los procesos de aprendizaje y de formación.

Finalmente, se considera la tesis doctoral que lleva por título: “Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: Un estudio contextualizado en

La Unión, Chile”. Esta investigación fue elaborada por Zambrano (2014), con el objetivo de analizar el diseño, desarrollo, aplicación y resultado de la evaluación en la Universidad Autónoma de Barcelona. En la metodología se aplica el desarrollo de un enfoque mixto. En primer lugar, el enfoque cualitativo le permite comprender la percepción y las experiencias de la comunidad educativa frente a la evaluación. En segundo lugar, el enfoque cuantitativo permite analizar datos y valores que permitan reconocer los avances en el rendimiento académico de los estudiantes.

Los resultados del trabajo de campo le permiten afirmar a Zambrano (2014) que no hay coherencia entre lo que se observa en la práctica con las percepciones de los docentes. Mientras ellos plantean que aplican una evaluación formativa, la realidad es que generalmente se desarrollan procesos de evaluación sumativa. En este sentido, se reconoce la importancia de aplicar en las escuelas una evaluación crítica, que permita comparar el progreso del alumno en relación con un conjunto de metas, objetivos y logros. Esta investigación ayuda a comprender nuevas problemáticas que limitan el desarrollo de la evaluación formativa, y comprender estrategias que se pueden aplicar para enfrentar estas limitaciones.

En Colombia, se destaca la tesis de maestría que lleva por título: “Prácticas evaluativas de los docentes y sistema institucional de evaluación de estudiantes en el Instituto Integrado Francisco Serrano del Municipio San Juan de Girón”. La investigación fue elaborada por Ramírez y Rodríguez (2014) en una institución educativa del departamento del Tolima. El objetivo fue analizar la coherencia entre las prácticas evaluativas de los grados quinto de primaria y noveno de bachillerato, para observar si existen criterios claros de evaluación que sean

aplicados por los docentes. Se aplicó una metodología cualitativa, por medio de la cual se desarrollan entrevistas y guías de observación con un total de 12 docentes y 30 estudiantes (15 de quinto y 15 de noveno). Se observa que los docentes tienen un buen discurso sobre la evaluación formativa, que reconocen conceptos importantes y que tienen experiencia en el tema, Sin embargo, la realidad demuestra que los conceptos no se aplican en clase, y que existen profundas diferencias entre la percepción de los docentes y de los estudiantes frente a la utilidad y beneficios de la evaluación. La investigación permite avanzar en la comprensión sobre la falta de coherencia que existe entre los modelos pedagógicos, los conocimientos de los docentes y el desarrollo concreto de prácticas evaluativas en el aula de clases.

Unos hallazgos similares se observan en el estudio empírico elaborado por Gómez (2013), en el artículo de investigación que lleva por título: “Caracterización de las prácticas evaluativas de los docentes de matemática de la Institución Educativa Los Palmitos, Sucre – Colombia en el 2013”. Para la metodología se contó con la participación de 8 docentes que hacen parte del área de matemáticas, además de un total de 30 estudiantes de primaria. Se aplicaron entrevistas a los docentes y encuestas a los estudiantes para conocer el desarrollo de las prácticas evaluativas. Los resultados muestran que generalmente se desarrolla una evaluación sumativa en la cual importa más la nota que los avances en el proceso. Se aplican generalmente herramientas escritas de evaluación, y no se generan espacios para promover esquemas de evaluación grupal. De esta forma, en la evaluación no se valora el proceso ni se considera la evaluación como una herramienta que puede ayudar a transformar positivamente el proceso de formación académica. Esta investigación permite avanzar en la comprensión de las problemáticas

que se generan en las escuelas cuando la evaluación no se integra realmente a las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

También en Colombia, se resalta la investigación que tiene por título: “Prácticas evaluativas de los docentes de grado inicial en la Institución Educativa León XIII, del municipio de Soacha”. La investigación fue elaborada por Acero y Acero (2015), como requisito para optar por el título de maestría en educación de la Universidad Santo Tomás. El objetivo general fue analizar las prácticas evaluativas de los docentes de grado inicial en la institución. Se empleó una metodología cualitativa por medio de la cual se construyeron las narrativas de 8 docentes frente a la evaluación, y se establecieron además grupos de discusión para encontrar acuerdos y desacuerdos sobre el tema. Se concluye que las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes de grado inicial en la institución responden a una serie de requerimientos institucionales y gubernamentales que no garantizan el reconocimiento de las necesidades de los estudiantes. Este estudio permite reconocer que en las instituciones públicas del país es preciso seguir trabajando en el desarrollo de la evaluación como una herramienta integral que puede ayudar a favorecer el desarrollo de los procesos de formación.

2.3.4. Periodos de la evaluación educativa.

En términos generales existe un consenso entre los investigadores de las ciencias de la educación, acerca de la clasificación de los periodos históricos de la evaluación educativa. En efecto, autores como Chávez (1999), Tiana (1996) y Mora (2004) aceptan que los periodos de evaluación se han ubicado en cuatro generaciones según las influencias teóricas predominantes. Así se identifican las generaciones de medición, centrada en calcular el desempeño del alumno; generación descriptiva, cuyo énfasis

estuvo en la formulación de planes de acción detallados; generación de juicio, cuyo fin fue el de “reconocer la responsabilidad del personal docente en el logro de los objetivos educativos establecidos” (Alcaraz, 2015, pág. 15); finalmente, la generación constructivista, la cual se caracterizó porque los procesos de construcción de límites y parámetros educativos son elaborados por las personas que participan de la evaluación.

2.3.4.1 Generación de la medición.

En esta generación, Mora (2004) incluye el periodo denominado pre-tyleriano en el cual —por convención— se hace referencia a cualquier forma de evaluación que hubiese tenido lugar hasta antes de la aparición de las ideas de Ralph Tyler —reconociendo así a dicho autor como el precursor de los estudios en evaluación educativa—. Generalmente, se acepta que dicho periodo se extiende hasta finales del siglo XX, aunque algunos autores consideren que es un periodo que sigue en vigencia (Guba & Lincoln, 1989). Se trata en todo caso de un periodo caracterizado por la influencia de los procesos de acreditación de las instituciones y de los programas educativos (Mora, 2004), y principalmente, por la aparición de las pruebas estandarizadas como instrumentos de evaluación.

Según Durán (2015) en esta generación también es posible incluir los trabajos de psicología experimental de Fechner en los cuales se buscaba estructurar el modelo de medición psicofísica — aceptado hoy como el origen de la psicometría. A su vez, los estudios relacionados con las primeras escales de medición de la inteligencia y particularmente al trabajo en la investigación de la medición en la pedagogía. En ese sentido, es posible afirmar que la primera generación de la evaluación está

estrechamente relacionada con la obtención de datos para comparar los procesos de aprendizaje individuales, a partir de puntajes y cotejos numéricos.

2.3.4.2 Generación descriptiva.

En esta generación, Mora (2004) identifica el periodo considerado como tyleriano en tanto abarca la década de los treinta cuando Ralph Tyler presenta su visión renovada del currículo y la evaluación educativa. En ese modelo de planificación curricular tecnológico, se hace énfasis en la selección y organización del contenido y en la elección adecuada de estrategias para la transmisión de información y la evaluación de logros y objetivos. Vale la pena anotar que en la clasificación de Guba y Lincoln (1989) se establece el trabajo de Tyler en una segunda generación descriptiva, en tanto se repara en la deficiencia de la evaluación centrada en el rendimiento del estudiante y se hace hincapié en la descripción de fortalezas y debilidades en relación con los objetivos (Dobles, 1996).

Resulta importante resaltar también que durante esta generación no existía una hegemonía en los modelos de evaluación, pues, aunque en este período se manifiestan los 4 modelos evaluativos existentes hasta el momento, dentro de las que se resaltan el modelo de Tyler, los test estandarizados, el modelo del criterio profesional y la evaluación de los resultados del desarrollo del currículum, la realidad es que ninguna de estas concepciones teóricas llega a ser predominante en la práctica de la evaluación (Gil, Morales & Meza, 2017, p. 165).

Por su parte, González y Ríos (2016) incluyen esta generación dentro de lo que denominan la época del dinamismo, resaltando así los trabajos de Cronbach y Scriven.

En efecto, de manera paralela al trabajo de Tyler surgen una serie de reflexiones y aportes teóricos sobre las bases metodológicas de la evaluación. Varias de ellas Cronbach (1980) incorporan las nociones de evaluación al final de un proceso, la toma de decisiones en función de la evaluación, entre otras. Nade (2016) reconoce una segunda generación en esta clasificación, en tanto que hay un viraje investigativo desde la evaluación al individuo hacia la evaluación de currículo, estrategias y materiales instruccionales entre otros.

2.3.4.3 Generación de juicio.

Según Mora (2004) en esta generación es posible el periodo de la 'inocencia' y el periodo del realismo. El periodo de la inocencia va desde finales de la década de los cuarenta y los primeros años de la década de los cincuenta. Se trata de un periodo caracterizado por el auge de la oferta educativa, y, asimismo, por un incremento de la práctica evaluativa tanto de los profesionales en educación como de los procesos educativos en sí mismos. En términos teóricos, se trata de un periodo donde todavía los criterios de medición de resultados de Tyler tienen una amplia influencia.

El periodo del realismo abarca esencialmente la década de los sesenta. Según Mora (2004), se trata de una época en la que principalmente en Norteamérica la evaluación empieza un proceso de profesionalización. A partir de allí, el sistema educativo se plantea como reto a atender la elaboración de proyectos novedosos para el desarrollo del currículo escolar. Este planteamiento se da con especial interés en la enseñanza de las ciencias y las matemáticas. La influencia de autores como Cronbach (1980) es significativa, en tanto que invitan a reconceptualizar la evaluación concibiendo dicho

ejercicio en un tratamiento de la información tal que permita elaborar mejores currículos escolares.

En la clasificación de Arias *et al.* (2019) esta generación hace parte de la llamada era de la profesionalización, en el sentido de que durante estos años tiene lugar un auge fundamental en la literatura relacionada. En esta época es posible reconocer varios autores que ya se han mencionado y que están esencialmente ligados al enfoque de evaluación cualitativa. Así, por ejemplo, en este periodo se ubica el trabajo de Stake (1975) y su modelo de evaluación por respuesta, el modelo de evaluación democrática desarrollado por McDonald (1977), entre otros. Durante la era de la profesionalización así entendida, surge la tercera generación de la evaluación denominada la generación del juicio.

2.3.4.4 Generación constructivista.

Teniendo en cuenta lo anterior y en una diferencia de clasificación importante, Mora (2004) establece el periodo de la profesionalización en la generación constructivista; en esta generación también ubica el llamado periodo de autoevaluación. Sobre el primero, lo sitúa cronológicamente en los años setenta, y destaca que durante este periodo en la evaluación se establece una relación entre la investigación y el control del proceso y fenómeno a evaluar. Tanto Mora (2004) como Durán (2015) coinciden en que es durante este periodo donde no solo se enriqueció la evaluación por los modelos evaluativos, sino que —quizá más importante— la evaluación se convierte en un objeto de investigación, dando lugar así a la investigación evaluativa. Resulta por tanto resaltar que es a partir de esta época que se establece y acepta una distinción fundamental: por

un lado, se determina la evaluación educativa como una profesión, y, por el otro, se diferencia dicha profesión de la investigación educativa.

Siguiendo a Mora (2004), dentro de esta generación se encuentra el periodo de autoevaluación caracterizada por la premisa según la cual, todo el proceso educativo — incluida la evaluación— debe apuntar al desarrollo de aprendizaje y crecimiento personal de todos los actores involucrados en el proceso mismo. Esta idea se relaciona con proliferación de instituciones de educación superior —sobre todo en Latinoamérica— y la consecuente necesidad de acreditar las carreras profesionales que ofertan. Durante este periodo también tiene lugar la teorización sobre la metaevaluación concebida como una forma de asegurar la calidad de las evaluaciones de tal forma que la evaluación constituye la mejor herramienta de control de calidad del proceso educativo.

Finalmente, mediante esta reconstrucción teórica, conceptual e histórica de la evaluación educativa, ha sido posible rastrear los elementos que configuran la evaluación formativa, y con esto, se ha dado suficiente justificación teórica al concepto clave de la pregunta que orienta esta investigación. Aún más, se ha insinuado como dicho concepto ha estado estrechamente relacionado con el diseño de programas educativos, y en esa medida, con los sistemas nacionales de educación y la política pública de educación. En lo que sigue, se atiende a los dos elementos que dan cierre al marco teórico-referencial de esta investigación. Por un lado, se presenta un estado de la cuestión de los trabajos investigativos que se han ocupado de la relación entre la evaluación —formativa— y la ley general de educación colombiana —ley 115 de 1994—. El capítulo termina con una revisión de los documentos legales y normativos que establecen las directrices de

evaluación en la educación básica en Colombia, y, particularmente de la política distrital de educación.

2.4 Estado del Arte

Entre otras investigaciones internacionales, relacionadas con el tema puede encontrarse el artículo titulado *The Interplay of Formative Assessment and Instructional Quality – Interactive Effects on Students' Mathematics Achievement* de Pinger, Rakoczy, Besser y Klieme (2018), el cual tuvo como objetivo principal contribuir a la comprensión de la evaluación formativa mediante el análisis de la interacción entre una intervención de evaluación formativa y los aspectos de la calidad general de la instrucción. Para ello se empleó un estudio de diseño cuasiexperimental en el cual 15 docentes trabajaron con un grupo de 361 estudiantes en un grupo de control, así como 20 docentes que trabajaron con 498 estudiantes con un currículo modelado por la evaluación formativa en clases de matemáticas. Los autores encuentran que la implementación de herramientas de evaluación formativa no parecen ser suficientes para producir cambios en la calidad de la educación. No obstante Pinger, Rakoczy, Besser y Klieme (2018), encuentran que una intervención con material detallado y pautas puede contrarrestar los efectos de la calidad de la educación, fomentando el rendimiento de los estudiantes en clases con menores grados de orientación, así como un uso menos efectivo del tiempo de clases.

Otra investigación importante es *The use of Formative Assessment (FA) in Online Teaching and Learning during the COVID-19 compulsory education school closure: the Maltese experience* de Said (2020) artículo en el cual se pretendió investigar si la evaluación ormativa se estaba utilizando durante la enseñanza y el aprendizaje en línea,

especialmente en términos de herramientas digitales. Este estudio presenta información de cuatrocientas respuestas recibidas a un cuestionario en línea sobre el uso de la evaluación formativa por parte de los educadores malteses en los diferentes proveedores y niveles de educación antes y durante el cierre de la escuela a causa del aislamiento. Se encuentra el uso de una combinación de estrategias por parte de los maestros, que disminuyó significativamente cuando el aprendizaje se transfirió en línea. El mayor número de combinaciones de cuatro estrategias, seguido de un conjunto de tres, se mantuvo constante en términos de ser los modos de evaluación formativa más preferidos utilizados por los docentes.

En la misma línea se encuentra el artículo de Conderman, Pinter y Young (2020) titulado *Formative Assessment Methods for Middle Level Classroom*, este artículo tuvo por objetivo revisar la evaluación formativa y proporcionar ejemplos específicos de varios métodos de evaluación formativa para profesores de nivel secundaria. Para ello emplearon una metodología de revisión literaria acerca de las prácticas evaluativas docentes a nivel internacional. Conderman, Pinter y Young (2020) encuentran que la evaluación formativa es el proceso continuo de recopilación de datos mientras se realiza una instrucción pedagógica. Este proceso proporciona numerosas ventajas para profesores y alumnos, de allí la importancia de dedicar tiempo a infundir actividades de evaluación formativa con frecuencia, brindando variedad a los procesos de enseñanza – aprendizaje (Conderman, Pinter & Young, 2020). Los docentes están en el deber de elegir entre una variedad de evaluaciones formativas que les proporcionarán datos que informan su instrucción. Por lo tanto, los tipos de evaluaciones que desarrollan los docentes están limitados únicamente por su creatividad.

2.4.1 Estudios sobre la evaluación formativa en Colombia

Teniendo en cuenta que la pregunta orientadora de esta investigación hace referencia a la evaluación formativa dentro del marco legal colombiano, las investigaciones y estudios que resultan relevantes traer a colación serán aquellos que se hayan realizado sobre casos concretos del territorio nacional. Toda vez que, aunque estudios de otros países sobre la evaluación formativa brinden conocimiento sobre diversos aspectos que resulten relevantes, el interés de esta investigación está acentuado en cómo el marco legal colombiano posibilita o propende por el desarrollo de la evaluación formativa en Colombia.

Así pues, la primera investigación que se toma en cuenta es la de Martínez (2011), en la cual la autora se ocupa de las prácticas que favorecen la autorregulación de los aprendizajes, a través de un estudio de caso en la institución de educación básica Alejo Pimienta. La autora se propone como objetivo la construcción colaborativa de una propuesta de evaluación que favorezca la autorregulación de aprendizaje, desde las prácticas de evaluación de la institución. Entre las conclusiones de dicho ejercicio investigativo, vale la pena resaltar que Martínez (2011) identifica los factores problemáticos para la implementación propuesta, entre los que se destacan la falta de reconceptualización docente y la carencia de estrategias didácticas favorables. Finalmente, aunque la autora menciona que los lineamientos curriculares de la institución están denotados en una perspectiva de formación en línea con la Ley General de Educación, no hay un análisis explicativo sobre cómo dicha disposición legal realmente favorece la evaluación formativa.

Otro estudio significativo que debe señalarse es el realizado por Holgado, Maya, Ramos y Palacio (2014) quienes, a partir de la identificación de una problemática social como el trabajo infantil, analizaron desde la implementación de la política pública 'Educame primer, Colombia' la evaluación formativa que acompañó dicho programa. Según los autores, la recolección de datos cualitativos se dio de manera retrospectiva — esto es, luego de que finalizara la implementación del programa—, lo cual interfirió en la posibilidad de retroalimentar el proceso. En este sentido, la evaluación se llevó a cabo mediante el diálogo con los facilitadores de la implementación del programa más que directamente con los estudiantes. En síntesis, dado que el estudio se refiere a un programa de política pública transitorio y que buscaba responder a una problemática social de anormalidad, no establece relaciones entre la Ley General de Educación y la evaluación formativa, por ejemplo, de cara a la autonomía que podían tener los facilitadores en la implementación del proceso educativo.

Ciertamente, es posible encontrar una serie de trabajos bajo esta misma línea de investigación, a saber, el análisis de los resultados de la evaluación formativa en la implementación de procesos y estrategias o en la información que se obtiene como resultado del desarrollo de aprendizaje del estudiante. Así, por ejemplo, se resalta el trabajo de Florian, Bustos y Uribe (2009) quienes analizan la estructura de un sistema de evaluación virtual, con el fin de determinar el impacto positivo de dicha estrategia de evaluación en el proceso educativo de los estudiantes de la Universidad del Valle.

Asimismo, Rosales (2013) se propone diseñar un sistema de evaluación formativa basado en el concepto de responsabilidad. De nuevo, se trata en este caso de formular a nivel del aula estrategias e instrumentos que orienten la evaluación siguiendo ciertos

parámetros. En casos más específicos como el estudio de López (2010) se trata de analizar la evaluación formativa en el aprendizaje de un área determinada. En este caso, busca ver la participación de los estudiantes en el proceso evaluativo del aprendizaje de la lengua anglosajona. En ese mismo sentido se inscribe la investigación de Saavedra (2013) quien busca analizar las prácticas evaluativas en la creación literaria a nivel de la educación media. En este caso, el autor al mantener el enfoque en las estrategias de enseñanza y el desarrollo del aprendizaje pudo dar cuenta de la distancia entre uno y otro, causado entre otros factores, por las condiciones materiales del proceso educativo. No obstante, estas dificultades no fueron analizadas con relación al tipo de evaluación que se establece en el marco legal.

Conviene entonces traer a colación aquellos estudios que posiblemente se han enfocado en determinar el impacto o relación entre la legislación colombiana y las políticas públicas de educación, con los procesos de evaluación de la educación básica. Así, por ejemplo, se resalta el estudio de Ayala (2015) quien enfocándose en los puntajes del componente de matemáticas de la prueba PISA del 2012, analiza el Sistema Nacional de Evaluación de Colombia y la carencia de dicho sistema para mejorar los resultados frente a las debilidades encontradas. En este sentido el autor menciona que “algunos estudios sugieren que los colegios que implementan la evaluación formativa han logrado aumentar los logros escolares de los educandos y tener docentes mejor capacitados para identificar las falencias de sus alumnos” (Ayala-García, 2015, p. 5).

Uno de los estudios que quizá mayor relevancia tiene para la presente investigación, concierne a la red de trabajo analizada por Hamodi, López y López (2014) quienes dan cuenta de un proceso de colaborativo a nivel de docencia universitaria,

enfocado hacia la evaluación formativa. Más aun, dicha red de trabajo trasnacional se orienta al dar cuenta de la relevancia del Espacio Europeo de Educación Superior para apoyar mediante la evaluación formativa, los escenarios de aprendizaje universitario en países como Colombia. Como se infiere de lo recién dicho, este tipo de trabajo no se encuentra direccionado por la política pública de educación o por la legislación colombiana; antes bien, resalta la carencia de mecanismos de este tipo, tal que los docentes interesados han tenido que buscar en el horizonte internacional dicho espacio de trabajo colaborativo. Finalmente, resulta importante traer a colación la investigación de Vargas (2016) donde se plantea como uno de los objetivos comprender las prácticas de la evaluación docente en relación con la normatividad, allí, la autora concluye que:

Resulta urgente y necesario que el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación de la mano con las facultades de educación impartan formación al profesorado sobre el proceso de evaluación educativa, la cual comprende la evaluación institucional, evaluación docente y evaluación del aprendizaje (Vargas, 2016, p. 180).

En síntesis, puede inferirse la pertinencia de esta investigación, ante la ausencia de estudios que se ocupen de la incidencia de la Ley General de Educación en los procesos de evaluación formativa en Bogotá, la cual ha gestado cambios en los procesos de evaluación educativa de cara a la formación docente en estas áreas, no sólo reformulando los criterios de evaluación estudiantil, sino institucional, docente y de los procesos de enseñanza - aprendizaje. A continuación, se resaltan los diferentes documentos legales y normativos vigentes en Colombia, que se encuentran relacionados con la evaluación formativa en educación.

2.5 Legislación y Normativa Colombiana

En Colombia, la máxima legislación en términos de educación es la Ley General de Educación (Ley 115 de febrero 8 de 1994). En los artículos 20 y 21 de este documento aparecen señalados los objetivos —generales y específicos— de la educación básica, entre los que se destacan el desarrollo de habilidades comunicativas en cuanto a lectura, escritura y comunicación verbal como modos de expresarse correctamente, así como el propiciar la formación social, participativa y el desarrollo de valores civiles que fomenten la sana convivencia. En ese sentido, el artículo sexto de la misma ley menciona que la comunidad educativa en pleno deberá participar en los procesos de ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional para la correcta marcha de los establecimientos educativos.

Al hacer énfasis en estos aspectos descritos en la Ley General de Educación y teniendo en cuenta lo descrito al principio de este capítulo —en términos de los cimientos teóricos de la evaluación formativa— es posible inferir que la evaluación formativa constituye una herramienta precisa para dar cumplimiento a los objetivos planteados. No obstante, persiste la pregunta por si este diseño institucional incide positivamente en el desarrollo de la evaluación formativa. Ahora bien, de la mano de la Ley General de Educación actualmente Colombia cuenta con un marco normativo que hace parte de la política de educación del Gobierno Nacional. En efecto, como parte del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, *Pacto por Colombia, Pacto por la equidad* (Gobierno Nacional, 2018) y del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 (MEN, 2017^a) se expide la resolución 08881 de 2019 del Ministerio Nacional de Educación (MEN, 2019) mediante la cual se establece la estrategia Día E como una “jornada que busca la reflexión por parte de la

comunidad educativa en torno a la evaluación en el aula, en el marco del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE)” (MEN, 2009, p. 4).

Dicha estrategia tiene como un instrumento adicional el documento “La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento” (MEN, 2017, p. 2) el cual está dirigido hacia docentes, directivos y similares que hacen parte del Sistema Nacional de Educación. Finalmente, se tiene como normativa nacional el Decreto 1290 de 2009 “por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media” (Castro, Martínez, & Figueroa, 2009). Pese a que desde estos documentos normativos se establecen a nivel nacional las directrices y procesos de orientación para lograr una evaluación —formativa— que apunte a mejorar la calidad del proceso educativo, cabe la pregunta por la relación real entre la normatividad y la política pública nacional de educación, y los procesos educativos que tienen lugar en el aula de una institución de educación básica en una ciudad como Bogotá.

Finalmente, en este capítulo se ha presentado un amplio marco teórico del concepto de evaluación y en específico, de los rasgos característicos de la evaluación formativa. A su vez, se ha evidenciado que en la literatura actual no existe una investigación que se ocupe de la evaluación formativa en relación con la Ley General De Educación. Por último, se han señalado los puntos más relevantes de la legislación y las políticas públicas de educación de cara a los procesos evaluativos en la educación básica. En ese sentido, se han dejado sentadas las bases y los elementos teóricos necesarios para realizar una investigación orientada por categorías que ofrezcan

información sobre las prácticas educativas y evaluativas, sobre las políticas públicas de educación y sobre la evaluación formativa misma.

Al describir de manera pormenorizada los diferentes conceptos asociados a la pregunta de investigación, ha sido posible establecer las características esenciales de la evaluación en el proceso educativo, así como los modos en los cuales puede llevarse a cabo. A su vez, se ha encontrado puntos de encuentro con el concepto de evaluación formativa y más aún, propuestas de modelo evaluación donde se presta especial interés hacia el actor institucional; aspecto que es fundamental para la pregunta que orienta esta investigación. Ahora bien, para comprender la manera como los procesos evaluativos se articulan con los sistemas nacionales de educación se hace necesario dar una mirada a los cambios que la evaluación educativa ha tenido a lo largo de la historia. Mediante este ejercicio de identificación de los elementos relevantes, se abre campo a la descripción referencial y legal que requiere la pregunta que orienta esta investigación.

Capítulo III. Método

A continuación, se presenta el método de la investigación, donde se precisan los objetivos, participantes, escenario, instrumentos de investigación, operacionalización de categorías, procedimientos, diseño del método, momento de estudio, alcances del estudio, análisis de datos y consideraciones éticas. En conjunto, el desarrollo de este tema permite orientar una mayor precisión sobre el proceso que se establece para dar cumplimiento a los objetivos de la investigación, definiendo los diversos elementos que se deben considerar en el desarrollo de las actividades.

3.1. Objetivos

3.1.1. Objetivo general

Analizar la incidencia la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y sus instrumentos normativos en la aplicación de la evaluación formativa de docentes de básica primaria en la ciudad de Bogotá .

3.1.2. Objetivos específicos

- Caracterizar las prácticas de evaluación formativa desarrolladas por los docentes de básica primaria.
- Identificar el conocimiento de los docentes frente a los principios de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) en lo que se refiere a la evaluación formativa a estudiantes.

- Formular recomendaciones que permitan a los docentes llevar a su práctica cotidiana los principios y enfoques normativos desde los cuales se ha orientado el desarrollo y aplicación de la evaluación formativa.

3.2. Participantes

En cuanto a la población objeto de estudio, se contó con 43 docentes que hacen parte de diferentes instituciones educativas oficiales en la ciudad de Bogotá, con el fin de identificar su posición frente a la incidencia de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) en los procesos de evaluación utilizados en los ciclos de primaria, así como en los procesos de formación que los docentes adelantan al interior de las instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. A continuación, se presenta información relevante sobre los participantes.

- De los 43 docentes, 16 son hombres y 27 son mujeres.
- La mayoría de los docentes, 27, tienen experiencia docente entre 11 a 20 años.
- La mayoría de los docentes (21 docentes) están entre los 40 y los 50 años de edad.
- En cuanto al nivel de formación, 30 de los docentes tienen maestría, 4 licenciatura, 7 especialización y 2 doctorado.

Para calcular la muestra se tomó como población 35.223 docentes activos en Bogotá, esta cifra corresponde a los datos brindados por la Secretaría de Educación de la Alcaldía

Mayor de Bogotá en el año 2018, pero se realizó un muestreo aleatorio simple que permitió definir el tamaño de la muestra. Se obtuvo un margen de error del 14,94% al calcular la población total y la muestra, posteriormente se empleó la fórmula *Tamaño de Muestra = $Z^2 * (p) * (1-p) / c^2$, a partir de ella se obtuvo una muestra de 43 docentes adscritos a diferentes instituciones educativas en la ciudad de Bogotá.

Tabla 3.
Escenario

Institución	Cantidad de docentes participantes
Antonio García	1
British Council	1
Castilla IED	6
CEFA	2
Ciudadela Educativa de Bosa	5
Clemencia de Caycedo	1
Carlo Federici	1
José de Ferro	1
Nelson Mandela	4
Virginia Gutiérrez	1
Débora Arango	1
Francisco Javier Matiz	1
Nuestra Señora de la Salud	1
San José	1
Rafael Uribe	1
San Juan bautista	1
Instituto Tecnológico Saleciano	1
Javiera Londoño	2
Moderna	1

Nueva generación	1
Playas del Viento	1
Rodrigo Lara Bonilla	2
San Luis Gonzaga	1
Santa Elena	1
Técnica Occidente de Tuluá	1

3.3 Criterios de Inclusión y Exclusión

A continuación se muestran los criterios de inclusión, esto es, aquellos requisitos que debían cumplir los docentes de la población seleccionada para ser parte de la muestra, y por tanto, de la aplicación de los instrumentos investigativos seleccionados por este trabajo; así como los criterios de exclusión, centrados en caracterizar las condiciones que supondrían una negativa respecto a la participación de los docentes dentro de la aplicación de instrumentos de la investigación. Así, se expondrán los criterios de inclusión y exclusión que se emplearon para seleccionar la muestra de la presente investigación:

3.3.1 Criterios de Inclusión

- Docentes de instituciones educativas privadas o públicas ubicadas en la ciudad de Bogotá con 11 a 20 años de experiencia.
- Docentes de instituciones educativas privadas o públicas ubicadas en la ciudad de Bogotá entre los 40 – 50 años de edad.
- Docentes de instituciones educativas privadas o públicas ubicadas en la ciudad de Bogotá con un mínimo de licenciatura en formación académica.

- Docentes de instituciones educativas privadas o públicas ubicadas en la ciudad de Bogotá llevando procesos formativos con estudiantes de básica primaria.

3.3.2 Criterios de Exclusión

- Docentes de instituciones educativas privadas o públicas ubicadas en la ciudad de Bogotá con menos de 11 años de experiencia.
- Docentes de instituciones educativas privadas o públicas ubicadas en la ciudad de Bogotá menores de 40 y mayores 50 años de edad.
- Docentes de instituciones educativas privadas o públicas ubicadas en la ciudad de Bogotá que no cuenten con un mínimo de licenciatura en formación académica.
- Docentes de instituciones educativas privadas o públicas ubicadas en la ciudad de Bogotá que no adelanten procesos formativos con estudiantes de básica primaria.

3.4. Escenario

En lo referente al contexto de la población objeto de estudio, de acuerdo al Instituto Geográfico Agustín Codazzi (2016), Colombia es un país situado en la región Noroccidental de América del Sur, constituida como un estado social y democrático de derecho, organizado políticamente en 32 departamentos. La ciudad de Bogotá es la capital de Colombia, ubicada en el departamento de Cundinamarca. Bogotá es una entidad territorial de primer orden que goza de autonomía en su gestión territorial, de acuerdo a las posibilidades y los límites establecidos en la Constitución Política de 1991. Bogotá está constituida por 20 localidades, y es el centro neurálgico del desarrollo económico, político cultural, deportivo y turístico del país. En el plano económico, la ciudad se destaca por la madurez financiera, la aglomeración de las principales empresas del país en cada uno de

los sectores económicos. Es el principal mercado del país y el principal destino de la inversión extranjera.

En lo concerniente al ámbito educativo, la ciudad de Bogotá cuenta con un total de 2.404 instituciones educativas oficiales, según las cifras presentadas por el Ministerio de Educación Nacional (2021), dentro de los cuales se encuentran jardines infantiles, colegios e institutos. Por otro lado, cabe resaltar que en la ciudad se ha venido trabajando en el desarrollo de programas e iniciativas enfocadas en mejorar la calidad educativa, la cual se define como la sinergia existente entre la consecución de los estándares y las competencias propuestas en cada uno de los entornos de las diferentes instituciones educativas. En este sentido, se busca formular una serie de metas y logros por medio de estrategias que permitan medir la calidad de la educación, con el fin de que los estudiantes adquieran las capacidades necesarias para desenvolverse tanto fuera como dentro del aula de clase.

En la ciudad se ha comprendido que tanto la gestión educativa cómo la calidad educativa responde a un proceso evolutivo, el cual ha variado dependiendo de las necesidades y características del entorno, así como de la importancia de incluir nuevos esquemas de cambio y transformación en los procesos y esquemas de educación (Bernal, Martínez, & Parra, 2015). De esta manera, la gestión apunta al desarrollo de nuevas habilidades que permitan promover mejores iniciativas y estrategias que satisfagan los requerimientos de desarrollo en cualquier tipo de institución de tipo académico. Partiendo de esta contextualización sobre la población, para el desarrollo de la investigación se toma una muestra de 25 instituciones educativas oficiales de la ciudad e Bogotá, específicamente aquellas en las cuales desempeñan sus funciones los participantes. En

la tabla 3 se presentan las instituciones seleccionados, y el número de docentes que participan en la investigación para cada una.

3.5. Instrumentos de recolección de información

Según la naturaleza y características de la investigación, se utilizó como instrumento de recolección de información la entrevista semiestructurada y un cuestionario de preguntas cerradas. Estos instrumentos permitieron, a través el establecimiento de un grupo de categorías de análisis, caracterizar las prácticas educativas y evaluativas desarrolladas por los docentes, además de analizar el conocimiento de los docentes frente a los principios de la Ley 115 de 1994 en lo que se refiere a la evaluación a estudiantes. Los instrumentos también permitieron analizar aspectos relacionados con la capacitación docente en los colegios públicos de la ciudad de Bogotá.

3.5.1. Entrevistas

Se aplicó este instrumento en sus modalidades semiestructurada y estructurada, esto con la finalidad de establecer un criterio dialógico, a través de una dimensión situacional y referencial, analizando las construcciones históricas y sociales por medio de las cuales se estableció el conjunto de percepciones y construcciones de sentido que describieran la percepción de los entrevistados frente a los temas: prácticas evaluativas (3 preguntas), evaluación formativa (2 preguntas), prácticas educativas (3 preguntas), políticas públicas (4) preguntas), capacitación docente (2 preguntas) para un total de 14 preguntas.

Si bien se contó con una guía para el desarrollo de la entrevista, es importante tener en cuenta que en medio del diálogo que se generó con cada docente surgieron nuevas preguntas. En este sentido, fue necesario grabar las entrevistas para facilitar el proceso de análisis. La entrevista permite analizar percepciones de los participantes sobre el tema de estudio, a través de un Análisis Crítico del Discurso sobre los testimonios de los docentes y en el contenido de la Ley 115 de 1994 y su reglamentación. A continuación, se presenta el formato de la entrevista (ver tabla 4)

Tabla 4.
Formato de entrevista

Grupos o categorías de análisis	Preguntas
Prácticas evaluativas	1. ¿Cómo podría definir la evaluación educativa? 2. Defina las prácticas evaluativas y el enfoque que usted les ha dado en su práctica como docente. 3. ¿Qué estrategias evaluativas aplica con sus estudiantes?
Evaluación formativa	4. ¿Qué significa para usted la evaluación formativa y en qué se diferencia de otro tipo de evaluación? 5. ¿Cuál es el nivel de aplicación de la evaluación formativa en los estudiantes?
Prácticas educativas	6. ¿Cómo se planifican y diseñan las estrategias que orientan las prácticas evaluativas en la institución? 7. Las prácticas evaluativas en la institución se han transformado. ¿De qué forma? 8. ¿Qué elementos podría integrar o pensar que se requieren para mejorar la implementación de la evaluación formativa?
Políticas Públicas educativas	9. ¿Aplica los principios de equidad, participación, enfoque cualitativo, pertinencia, relevancia de la Ley 115 de 1994 en su práctica docente, y si es así cómo los aplica? 10. ¿Qué observaciones tiene sobre la evaluación de los estudiantes establecido en el Decreto 1290? 11. ¿Cuáles son las políticas y los paradigmas teóricos en el Sistema de Evaluación Colombiano? 12. ¿Cuál cree que son las condiciones necesarias para articular las políticas públicas en educación y

los colegios públicos respecto a la evaluación de los estudiantes

Capacitación docente

13. ¿Ha participado en procesos de capacitación y formación sobre evaluación formativa? ¿Cuáles?

14. ¿Cómo se podría mejorar la capacitación de los docentes para aplicar de manera adecuada la evaluación formativa en los estudiantes?

Fuente: Elaboración propia

3.5.2. Guion de preguntas con respuestas preestablecidas

Tomando como base los mismos grupos de categorías incluidas en la entrevista semiestructurada, se planteó un cuestionario de 10 preguntas así: prácticas evaluativas (4 preguntas), evaluación formativa (1 pregunta), prácticas educativas (2 preguntas), políticas públicas (1 pregunta), capacitación docente (2 preguntas). La intención central de incluir este cuestionario es el de favorecer una sistematización de las respuestas y determinar grados de acuerdo y desacuerdo entre los participantes, con respecto a un conjunto de afirmaciones claves que permiten comprender la aplicación de la evaluación formativa en las instituciones educativas objeto de estudio, el enfoque de las prácticas educativas y el conocimiento y aplicación de los principios incluidos en la Ley 115 de 1994 y en sus disposiciones asociadas.

Tabla 5.

Guion de preguntas con respuesta preestablecida

Grupo de Categorías	Preguntas	Respuestas preestablecidas				
		A	B	C	D	E
Prácticas evaluativas	1. ¿Cuál es el objetivo de la evaluación?	Medir	Juzgar	Acreditar	Calificar	Otro ¿Cuál?

	2. ¿Qué busca medir con la evaluación?	Resultados	Procesos	Contenidos	Resultados y proceso	Procesos y contenido
	3. Ante la afirmación: “todas las prácticas evaluativas se establecen a partir del enfoque colaborativo que potencia un rol participativo entre directivas, docentes y estudiantes”, usted está:	En total desacuerdo	En parte desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En parte de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Evaluación formativa	4. ¿Para qué utiliza los resultados de la evaluación?	Para buscar estrategias pedagógicas	Para informar al alumno sobre sus áreas de oportunidad	Para mejorar las prácticas educativas	Para informar al directivo sobre los resultados	Otro ¿Cuál?
Prácticas educativas	5. ¿Cuáles instrumentos ha aplicado en la evaluación formativa?	Trabajos escritos	Cartelera	Dramatizaciones	Maquetas	Otro ¿Cuál?
	6. ¿Las prácticas educativas son coherentes con las prácticas evaluativas?	En total desacuerdo	En parte desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En parte de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Políticas públicas educativas	7. ¿Las prácticas educativas son adecuadas para responder a las necesidades y problemas de los estudiantes?	En total desacuerdo	En parte desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En parte de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Capacitación docente	8. ¿Considera que el marco normativo sobre la evaluación es coherente con las necesidades y problemáticas de los estudiantes y las escuelas?	En total desacuerdo	En parte desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En parte de acuerdo	Totalmente de acuerdo
	9. ¿Considera que los docentes requieren formarse mucho más en aspectos relacionados con la evaluación?	En total desacuerdo	En parte desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En parte de acuerdo	Totalmente de acuerdo
	10. ¿Considera que la intensidad y eficiencia de los programas de capacitación en los cuales ha participado es?:	Muy bajas	bajas	Ajustadas	Altas	Muy altas

Fuente: Elaboración propia

En conjunto, el desarrollo de ambos instrumentos permite formular recomendaciones y propuestas que les permiten a los docentes llevar a su práctica cotidiana los principios y enfoques normativos desde los cuales se ha orientado el desarrollo y aplicación de la evaluación formativa, considerando de manea constante la modificación y transformación de estos criterios para constituir procesos evaluativos de mayor valor, guiados a fortalecer los procesos de enseñanza – aprendizaje que se gestan al interior de las instituciones educativas bogotanas. A continuación, en la tabla 6 se presenta la operacionalización de categorías:

Tabla 6.

Operacionalización de Categorías

Categorías	Concepto	Preguntas	Indicadores
Prácticas evaluativas	Las prácticas evaluativas permiten analizar el proceso de aprendizaje de un estudiante. Poseen una amplia complejidad, ya que se relacionan con diferentes tipos de factores clave que hacen parte del proceso educativo y de las prácticas pedagógicas. Sin embargo, en la práctica de la educación básica se evidencia un reduccionismo lingüístico que confunde evaluación con calificación. Es preciso entender que calificar no es lo mismo que desarrollo un proceso de evaluación, razón por la cual los docentes deben evaluar de manera integral al estudiante, implementando diferentes tipos de instrumentos que le permitan obtener una información completa que permita tomar decisiones y orientar transformaciones concretas en la práctica (Santos, 2006).	¿Cómo podría definir la evaluación educativa?	Depende de la ejecución de la práctica pedagógica y de la corriente teórica que la sustente. Se define en relación a las necesidades, objetivos, tipos de medición y de valoración que se persigan. Actividad crítica de aprendizaje
		Defina las prácticas evaluativas y el enfoque que usted les ha dado en su práctica como docente.	Proceso de enseñanza-aprendizaje integral. análisis sobre las causas y razones para determinados resultados actividad crítica permanente que se da en el proceso de enseñanza-aprendizaje
		¿Qué estrategias evaluativas aplica con sus estudiantes?	Heteroevaluación Autoevaluación Análisis de los insumos relevantes para tomar las decisiones acertadas Trabajo colaborativo entre los evaluadores
		¿Cuál es el objetivo de la evaluación?	Medición y control Revisión de los resultados Revisión del proceso Análisis sobre las causas y razones para determinados resultados
		¿Qué busca medir con la evaluación?	Objetivos Proceso Métodos Recursos Contexto Instrumentos.
Evaluación formativa	Considera los diversos aspectos asociados con el desarrollo de cada estudiante en su aspecto intelectual, colectivo y social, con el fin de analizar información para conocer y valorar los procesos de aprendizaje y el desarrollo de	¿Qué significa para usted la evaluación formativa y en qué diferencia de otro tipo de evaluación?	Proceso que permite observar las limitaciones y problemáticas que se generan en los procesos de aprendizaje. Proceso intelectual fluido y asequible para el estudiante

competencias de los educandos (López, 2009).

¿Cuál es el nivel de aplicación de la evaluación formativa en los estudiantes?	Respeto de la individualidad del estudiante Orientación de un proceso continuo y participativo para mejorar el aprendizaje de los estudiantes Favorecer la autonomía, responsabilidad y homogeneidad en el proceso evaluativo
¿Para qué utiliza los resultados de la evaluación?	Medir Calificar Ajustar estrategias de aprendizaje Desarrollo de desempeños Obtención de resultados Identificar las dificultades y carencias que el docente

Prácticas educativas	La práctica educativa se establece por medio de un diálogo y un proceso de retroalimentación en el cual las nuevas experiencias educativas fortalecen las teorías que establecen la función y el desarrollo de los conocimientos de los docentes y los aprendizajes de los estudiantes. De esta forma, en la práctica educativa se presenta una interacción inevitable de fuerzas que actúan tanto a favor de la continuidad como del cambio y la transformación. Se resalta una dimensión práctica y experimental que posibilita la construcción de nuevos enfoques, costumbres y metodologías, con la finalidad de enfrentar los nuevos retos que se establecen en el desarrollo de las actividades educativas (Carr y Kemis, 1986).	¿Cómo se planifican y diseñan las estrategias que orientan las prácticas evaluativas en la institución?	Relación permanente entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación Enfoque conductista Enfoque constructivista Constructivismo social
		Las prácticas evaluativas en la institución se han transformado. ¿De qué forma?	Inclusión de padres de familia en los procesos educativos Fortalecimiento de la participación de los estudiantes.
		¿Qué elementos podría integrar o pensar que se requieren para mejorar la implementación de la evaluación formativa?	Participación Asesorías constantes Articulación con las familias Atención a las necesidades de cada estudiante
		¿Cuáles instrumentos ha aplicado en la evaluación formativa?	Exámenes Talleres Autoevaluación Trabajos Asignaciones Participación

		¿Las prácticas educativas son coherentes con las prácticas evaluativas?	Información y orientación precisa sobre el curso del proceso de enseñanza y aprendizaje. Caracterización dinámica del escenario educativo
Políticas Públicas educativas	Las políticas públicas educativas permiten crear marcos legales y directrices de actuación que orientan la práctica educativa. Determinan unas preocupaciones y un lenguaje común a través del cual se establece un programa político, y un programa ideológico que permite orientar cambios concretos en diferentes ámbitos de los cuales depende el desarrollo de la educación. (Meny y Thoening, 1992).	¿Aplica los principios de equidad, participación, enfoque cualitativo, pertinencia, relevancia de la Ley 115 de 1994 en su práctica docente, y si es así cómo los aplica?	Conocimiento general de la ley 115 de 1884. Participación de la comunidad educativa en los procesos de ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional
		¿Qué observaciones tiene sobre la evaluación de los estudiantes establecido en el Decreto 1290?	Coherencia entre las políticas y la realidad de las aulas. Críticas ante los postulados de la ley.
		¿Cuáles son las políticas y los paradigmas teóricos en el Sistema de Evaluación Colombiano?	Relación entre la normatividad y la política pública nacional de educación.
		¿Cuál cree que son las condiciones necesarias para articular las políticas públicas en educación y los colegios públicos respecto a la evaluación de los estudiantes?	Evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento. Reglamentación de la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media
		¿Las prácticas educativas son adecuadas para responder a las necesidades y problemas de los estudiantes?	Estrategias de mejoramiento de la calidad del proceso educativo. Puntos más relevantes de la legislación y las políticas públicas de educación de cara a los procesos evaluativos en la educación básica
Capacitación docente	La capacitación docente responde a diversos factores que orientan la profesionalización y actualización continua de los maestros, para que puedan responder creativamente ante los dilemas y problemáticas que se presentan comúnmente en la	¿Ha participado en procesos de capacitación y formación sobre evaluación formativa? ¿Cuáles?	Cursos y talleres de capacitación Tipos de capacitación Aprendizajes obtenidos

educación. Los procesos de formación docente se orientan precisamente a mejorar la calidad de la educación, y por tal razón no se pueden orientar sin tener en cuenta las problemáticas que experimenta la educación en la actualidad. Por tanto, es sumamente relevante es comprender los procesos formativos de los estudiantes, los obstáculos que deben enfrentar, las limitaciones que les impiden alcanzar los logros y, más allá de ello, generar bases para un aprendizaje autónomo y significativo (Rufinelli, 2017).

¿Cómo se podría mejorar la capacitación de los docentes para aplicar de manera adecuada la evaluación formativa en los estudiantes?

Estrategias de mejora de la capacitación
Actualización de los conocimientos.

Fuente: Elaboración del autor

Para determinar la confiabilidad y consistencia interna de los instrumentos se utiliza como técnica la validación de expertos, con la finalidad de encontrar semejanzas y diferencias entre las opiniones de un panel de expertos, de tal manera que al tener varias concepciones la evaluación permita orientar cambios específicos en el instrumento que ayuden a mejorar su desarrollo, aplicación y cumplimiento de objetivos. En el anexo 1 se observa el formato aplicado.

3.6. Procedimiento

A continuación, se presentan las fases de investigación que permiten orientar el desarrollo del procedimiento. Estas se dividieron en 9 procesos diferentes, encargados cada uno de diversas labores, además de tener una naturaleza procedimental distinta. La recolección documental, el diseño de instrumentos y la validación de instrumentos constituyeron las fases iniciales de la investigación, cuyo fin era definir el abordaje del fenómeno estudiado. La definición de la muestra y consentimiento de los participantes, así como la aplicación de los

instrumentos conforman las fases medias de la investigación, enfocadas en la descripción del fenómeno. Finalmente, tabulación, medición, síntesis, al igual que las conclusiones y recomendaciones, fueron parte de la fase final de la investigación, cuyo objetivo fue el de consolidar e interpretar la información obtenida.

Tabla 7.
Fases de investigación

Fases	Descripción
Recolección documental	En esta fase preliminar se analiza el estado de la cuestión y los fundamentos teóricos relacionados con el problema, para el caso particular con la evaluación formativa y los procesos pedagógicos. También se presenta un análisis sobre el marco legal, reconociendo principalmente los elementos relevantes de la Ley 115 de 1994.
Diseño de los instrumentos	En esta fase se diseñan los instrumentos de investigación, con base en los objetivos propuestos y la pregunta que se ha planteado con respecto al problema de investigación. Asimismo, se selecciona la muestra con la que se va a trabajar y se desarrollan las categorías, para luego formular las respectivas preguntas y los indicadores de cada uno de los instrumentos.
Validación de los instrumentos	Se utiliza el método de la validación de expertos para verificar la fiabilidad de la investigación. Esto a su vez, implica que los expertos examinen aspectos como el constructo que es medido por el instrumento, así como el uso que se le dará a las puntuaciones obtenidas y la conceptualización desde la cual se orienta. Además, como lo explican Carvajal, Centeno, Watson, Martínez y Sanz (2011) evaluar la consistencia interna implica tener en cuenta su función, es decir, si el instrumento será utilizado como herramienta para un diagnóstico, o como un elemento que permite medir habilidades.
Definición de la muestra y consentimiento de los participantes	Se realiza un contacto inicial con las personas que pueden participar en la investigación y se les solicita su apoyo por medio de un consentimiento informado.
Aplicación de los instrumentos	Se realizan reuniones presenciales o virtuales, según la disponibilidad de los docentes, para aplicar los instrumentos. Previamente, se presentan las consideraciones éticas y se reciben los consentimientos firmados.
Tabulación	Las entrevistas son grabadas para que posteriormente puedan ser tabuladas en Excel, determinando la relación y las diferencias existentes entre las categorías de análisis y la percepción de cada uno de los participantes.
Medición	Se miden los resultados a partir de la aplicación de técnicas cualitativas como el análisis y la

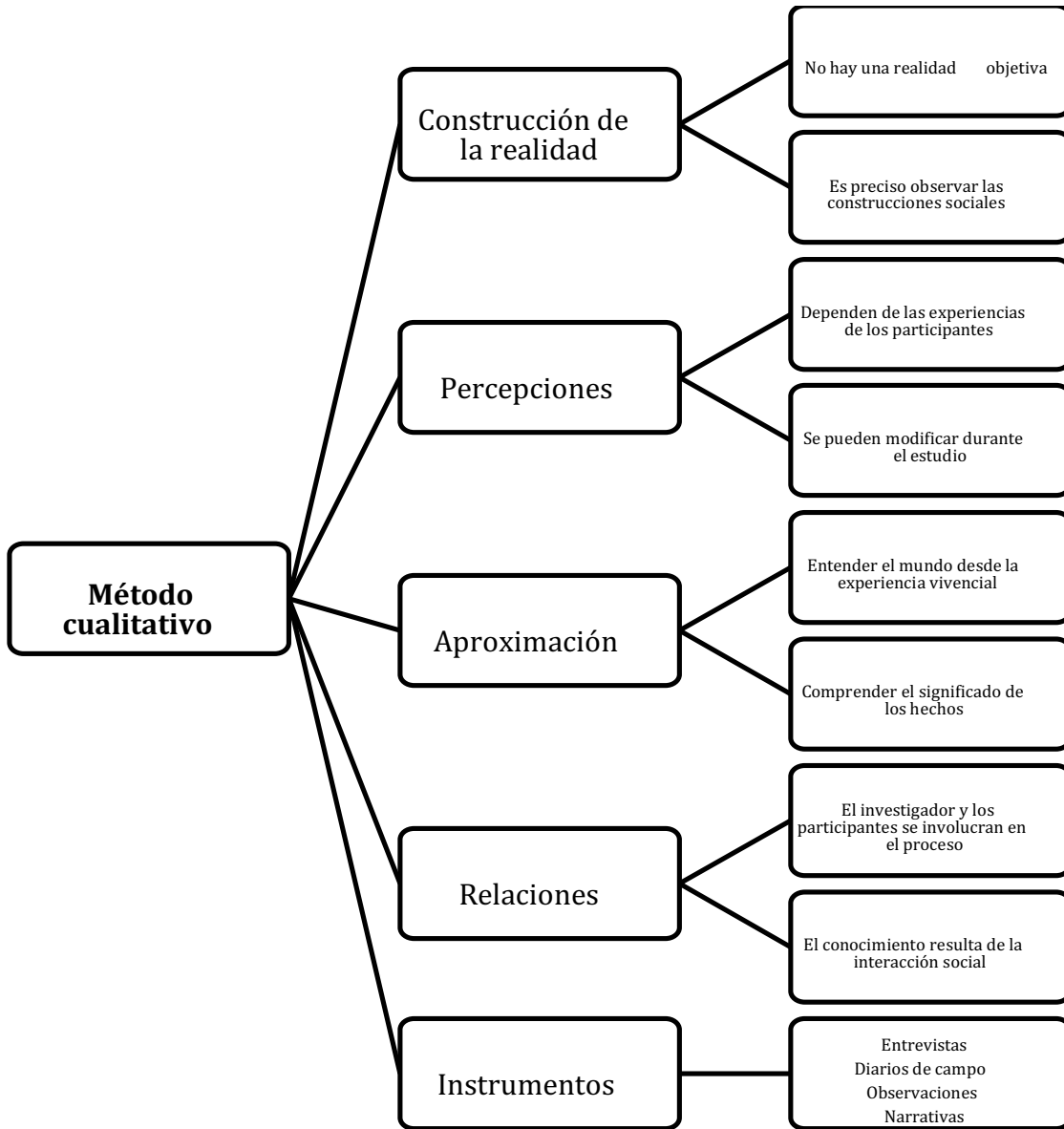
Fases	Descripción
Síntesis	observación. Adicionalmente, se presentan gráficas y tablas que permitan sistematizar la información y orientar la presentación de los resultados. Se sintetizan los hallazgos a través de un proceso de triangulación entre los resultados del análisis teórico y documental, de las entrevistas.
Conclusiones y recomendaciones	De acuerdo con los resultados obtenidos se presentan las conclusiones y recomendaciones finales.

Fuente: Elaboración propia

3.7. Diseño del Método

Se plantea el desarrollo de una investigación cualitativa, con el apoyo de algunos elementos cuantitativos, en la cual se parte de la necesidad de promover el desarrollo de datos descriptivos, los cuales se generan a partir de las percepciones de los participantes, sus pablaras, experiencia y conductas observables. Es importante establecer una construcción de la realidad con los docentes, a partir de la aplicación de los instrumentos de investigación. A partir de las preguntas e ítems que han sido presentados previamente, los docentes pueden exponer sus puntos de vista frente a los problemas que son tratados, para orientar de esta manera los objetivos y dar respuesta a la pregunta de investigación. Posteriormente, fue preciso establecer el desarrollo de un proceso de triangulación que permita comparar las percepciones y experiencias de los docentes con los hallazgos teóricos y conceptuales, para de esta forma orientar una discusión que permita establecer recomendaciones para solucionar la problemática. A continuación, se presentan los elementos centrales que se tienen en cuenta para la aplicación y desarrollo el método cualitativo en esta investigación.

Figura 2. Características el método cualitativo aplicadas en la investigación



Fuente: Elaboración propia con base en información tomada de Dávila (2006)

3.7.1. Diseño

El diseño de la investigación es de tipo no experimental, puesto que la idea central es observar los fenómenos tal y como se presentan en su contexto natural, con el fin de analizarlos posteriormente de manera sucinta. En este sentido, resulta clave

establecer y orientar espacios de participación en los cuales los docentes puedan comunicar sus experiencias, por medio de estos instrumentos de investigación. Conforme al paradigma constructivista, en esta investigación los instrumentos y la triangulación permiten analizar la manera en que se crean las significaciones y se construye la realidad por parte de las comunidades educativas. Se genera un enfoque particular en las experiencias, y se reconoce que no es posible alcanzar una única verdad, sino un conjunto de interpretación que depende de la forma en la cual se construyen el conocimiento. La perspectiva constructivista también permite reconocer la importancia de orientar el desarrollo de criterios dialógicos que ayuden a construir nuevos conocimientos en las comunidades.

3.7.2. Momento de estudio

La investigación se desarrolla a partir de una temporalidad específica, con el fin de conocer y analizar una problemática al interior de una comunidad educativa. En particular, se escoge una temporalidad, puesto que la aplicación del instrumento y el análisis de estos con la participación de los docentes se realiza en un único momento de tiempo, con el fin de explorar la situación y generar una visión o interpretación del problema. El momento de estudio es transversal ya que los datos fueron recolectados en un momento específico y su propósito esencial fue describir variables y analizar su incidencia e interrelación con un tiempo único.

3.7.3. Alcances del estudio

El alcance de investigación es descriptivo, pues la finalidad concreta que se persigue a través del desarrollo de un trabajo de campo es explicar las características de una

población concreta con respecto a una situación o área de interés, que en este caso se relaciona con el desarrollo de la evaluación formativa. Por otra parte, el carácter descriptivo requiere que el estudio se oriente a través de buenos conocimientos teóricos sobre el tema, con la finalidad de establecer el desarrollo de preguntas relevantes que se puedan resolver a través del trabajo de campo. En las investigaciones que implican el desarrollo de un enfoque descriptivo, es importante definir un conjunto de categorías, las cuales se selecciona de acuerdo con el desarrollo del marco teórico o del análisis conceptual que ha sido planteado. En particular, las categorías se caracterizan por el hecho de que, además de recoger conceptos, permiten registrar experiencias, acontecimientos, conductas y comportamientos (Quecedo & Castaño, 2009).

Por otro lado, es preciso tener en cuenta que en los estudios descriptivos se explica una situación en función de las variables de personas, lugar y tiempos. En este sentido, es preciso establecer relaciones concretas entre los sujetos, el contexto al cual pertenecen y las características de las situaciones que pueden llegar a estar afectando su percepción sobre el entorno y los significados que construyen en torno a una realidad determinada. De esta forma, es posible orientar estrategias descripciones integrales que tengan en cuenta la forma en la cual el espacio influye en la construcción del sentido.

El modo que se selecciona es inductivo, puesto que el investigador tiene la posibilidad de establecer conclusiones generales, a partir de hechos que son recopilados mediante la observación y la aplicación de los instrumentos (Dávila, 2006). En palabras de Hernández, Fernández y Batista (2012), en el modo inductivo no es posible influir en los resultados de la investigación a través de creencias o predisposiciones del

investigador. Lo anterior se realiza con el propósito de conseguir datos certeros y parciales que ayuden a cumplir de manera efectiva con la consecución de los objetivos.

Se considera el modo inductivo porque la idea es llegar a una comprensión detallada de las perspectivas que tienen las personas en torno a un fenómeno específico. Además, se parte de un análisis sobre la realidad, construida por una interpretación de las percepciones de los docentes, para a partir de allí identificar sus prácticas educativas, sus concepciones sobre la evaluación formativa y sus conocimientos sobre las políticas públicas educativas. De esta manera, se parte de una construcción sobre la realidad para que a partir de allí se desarrollen nuevos conocimientos e ideas que se conecten con la teoría.

3.8. Análisis de datos

Para el análisis de los datos se establece un proceso mediante el cual se realiza una interpretación y codificación de los hallazgos, los cuales se dividieron en fases como: 1) descubrimiento, 2) decodificación y 3) relativización; cada una de ellas se encargó de tratar los datos de manera distinta y con objetivos distintos. La fase descubrimiento se encargó de rastrear toda la información posible. La fase codificación se ocupó de aglomerar la información relevante y analizar su pertinencia con el objeto de investigación; mientras la fase de relativización puso en discusión los datos para llegar a una interpretación contextual de los mismos. En la siguiente tabla se muestran las fases empleadas por la investigación:

Tabla 8.
Fases para el análisis de datos

Fase	Descripción	Actividades
Descubrimiento	En esta fase es preciso examinar todos los datos posibles.	Leer e interpretar los datos
Codificación	Se reúnen y analizan todos los datos en torno a las ideas, conceptos e interpretaciones.	Desarrollar la operacionalización de las variables y codificar los datos.
Relativización	Se interpretan los datos en el contexto en el cual se realizó la sistematización	Relacionar datos directos e indirectos. Identificar los supuestos. Analizar la relación entre los datos y el problema.

Fuente: Elaboración propia con base en información tomada de Taylor y Bogdan (1990).

Además los datos se analizaron a partir del uso de programa estadístico SPSS, el cual es un acrónimo para Statistical Package for ciencias Sociales (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales), consiste en un programa que permite procesamiento general de datos relativos a ciertos estudios estadísticos considerados primordiales, especificación general de cualquier tipo de variable estadística y evaluación de relaciones entre dos variables, no obstante, es posible calcular datos multivariados (Moreno, 2008). Debido a su relación con el análisis de datos cualitativos se empleó en este estudio.

3.9. Consideraciones éticas

Se tienen en cuenta consideraciones éticas acuerdo a los lineamientos estipulados por la ley 1090 de 2006, en la cual se dicta el Código Deontológico y Bioético con respecto a la investigación con personas. En el Título II: Disposiciones Generales, aclara que las personas que ejercen su profesión estarán regidos por principios universales tales como la responsabilidad, competencia, estándares morales y éticos, confidencialidad, bienestar del usuario, entre otros, los cuales direccionan la relación con los participantes de la presente investigación, dado que se afrontan las consecuencias de dicha actividad, haciendo frente a la responsabilidad que conlleva la misma, garantizando la confidencialidad del ejercicio, utilizando dicha información sólo en actividades académicas, en fenómenos sociales y de competencia (Ley 1090 del 2006).

También se resalta la completa reserva de la persona y la responsabilidad de la información. Todo lo anterior bajo la premisa del Artículo 50, que contempla que las investigaciones de carácter científico con seres humanos estarán sustentadas en los principios éticos de respeto y dignidad salvaguardando el bienestar de los participantes y su seguridad por medio de la confidencialidad de la información (Artículo 5 de la resolución 8430). Ahora bien, para garantizar la participación de los docentes en la investigación, se plantea un consentimiento verbal y escrito, por medio del cual se autoriza la participación en cada una de las actividades, conociendo de antemano los procedimientos, los tiempos y los horarios de cada una de ellas. Los lineamientos éticos cumplidos por medio del desarrollo del presente estudio son:

- Privilegiar en todo momento el respeto a la integridad del ser humano, buscando el bienestar y la comodidad de los participantes de la investigación.
- Los participantes son informados verbalmente del estudio y a través de un consentimiento escrito en el que se indican los siguientes aspectos: objetivos de la investigación, procedimientos e instrumentos a utilizarse, beneficios que pueden obtenerse, garantía de recibir respuesta a cualquier pregunta y aclaración a cualquier duda durante el proceso, libertad de retirar su consentimiento en cualquier momento y dejar de participar en el estudio, sin que por ello se creen perjuicios en su contra.
- Se asegura a los participantes el respeto a la privacidad de la información suministrada en las entrevistas, según reglas definidas desde el comienzo, en torno a la confidencialidad del manejo de los datos.
- Se asegura el hecho de informarles a los participantes con tiempo sobre cualquier información o cambio que pueda desarrollarse a lo largo de la investigación. A través del desarrollo de los instrumentos se vigila cuidadosamente el bienestar de los participantes, y al final se les informa debidamente sobre los resultados de la investigación.

En este capítulo se ha presentado la esquematización metodológica de la tesis. En conjunto, las orientaciones sobre el análisis, el enfoque y diseño investigativo, además de los instrumentos de investigación, se establecen como las herramientas claves que permiten cumplir con los objetivos, comprobar el supuesto teórico y responder a la pregunta planteada. En conjunto, los métodos e instrumentos permiten orientar un enfoque

cualitativo centrado en el análisis de las percepciones de un grupo social en torno a una problemática determinada.

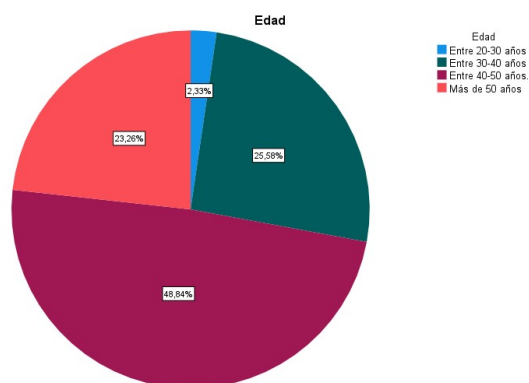
Capítulo IV. Presentación de Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en el trabajo de campo. Para organizar la presentación se analiza cada una de las variables (tabla 6), proporcionando los resultados de las preguntas correspondientes de la entrevista y el cuestionario por cada variable, incluyendo gráficas de los hallazgos que permiten reconocer relaciones y diferencias entre las respuestas de los docentes frente a cada una de las preguntas planteadas. Posteriormente, para cada variable se establece un análisis y una triangulación con la teoría, con la finalidad de orientar un análisis complementario a los temas y al problema que se está trabajando. Para comenzar el análisis, se presenta la información sociodemográfica de la muestra.

4.1. Datos sociodemográficos

Antes de iniciar el análisis, fue preciso recolectar datos de tipo sociodemográfico, a través de una entrevista donde se contó con la participación de los 43 docentes que componen la muestra. En primer lugar, se analiza la edad de los participantes con el fin de brindar datos sociodemográficos de la muestra seleccionada por la investigación, lo cual brindará luces sobre el segmento poblacional participante en la aplicación de instrumentos. Los datos recabados indican que alrededor del 48,84 % está en el rango de edad entre los 40 y los 50 años, como se muestra en la figura 3:

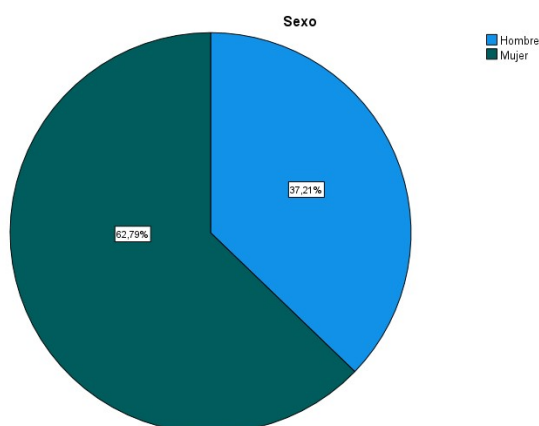
Figura 3.
Edad de los participantes



Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, el sexo de los participantes constituye otro elemento sociodemográfico fundamental, en tanto nos permite conocer la incidencia del sexo en el marco de la labor de docente en el país, pues aquellos datos obtenidos por un segmento poblacional particular, nos dará insumos para interpretar las percepciones docentes frente a la incidencia de la Ley 115 en el marco de los criterios evaluativos nacionales. Como se muestra en la figura 4, el 62,79% de los participantes fueron mujeres y el 37,21% fueron hombres:

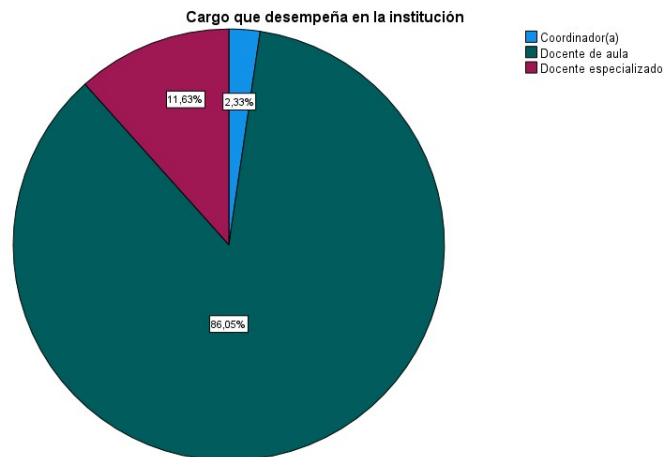
Figura 4.
Sexo de los participantes



Fuente: Elaboración propia

En cuanto al cargo que desempeñan en la institución, se observa en la figura 5 que el 86,05% son docentes de aula; el 11,63% son docentes especializados; y el 2,33% son coordinadores.

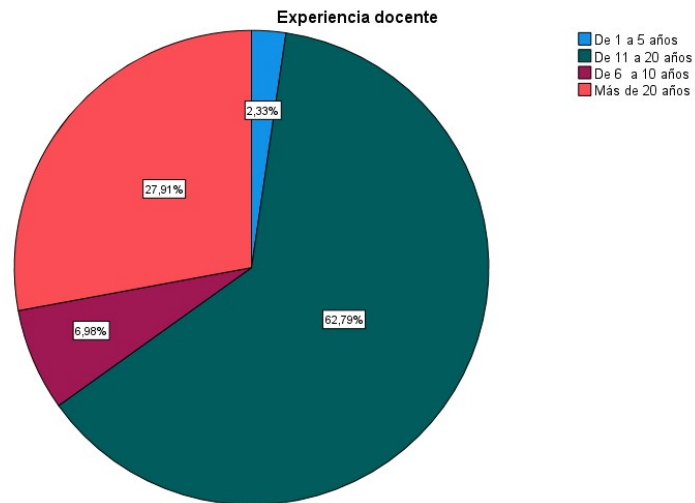
Figura 5.
Cargo en la institución



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en cuanto a la experiencia, se observa en la figura 6 que el 62,79% de entrevistados cuenta con una experiencia laboral entre 6 y 11 años, y el 27,91% cuenta con una experiencia mayor a 20 años. El 9,29% restante cuenta con experiencia menor a los 10 años.

Figura 6.
Experiencia de los docentes



Fuente: Elaboración propia

En general, se puede observar que la muestra está compuesta generalmente por docentes de aula, aunque también se han incluido percepciones de docentes especializados y de coordinadores, con la finalidad de orientar el desarrollo de resultados más completos. Por otro lado, se cuenta con docentes que tienen una gran experiencia como docentes, generalmente de más de 11 años, lo cual es clave teniendo en cuenta que han podido acumular a través de los años diferentes conocimientos sobre la evaluación. Teniendo en cuenta esta información, a continuación, se aborda la primera variable, correspondiente a las prácticas evaluativas.

4.2. Caracterización de las prácticas educativas y evaluativas desarrolladas por los docentes.

4.2.1. Resultados de la entrevista semiestructurada

La primera variable que se analiza es la de las prácticas evaluativas En el anexo 2 se muestra la totalidad de las respuestas. En primer lugar, se toman en consideración los resultados de la entrevista no estructurada con preguntas abiertas. Pregunta número 1, fue: ¿Cómo podría definir la evaluación educativa? Ante esta cuestión, lo primero que llama la atención es que no existe un criterio común entre los docentes para definir la evaluación. La tabla 9 muestra algunos docentes la definen como un proceso, otros como una estrategia, otros como un instrumento o una valoración. Cabe aclarar que para estas tabulaciones no se muestran porcentajes, ya que algunas de las respuestas pertenecen a un mismo docente.

Tabla 9.

Pregunta 1, ¿Cómo podría definir la evaluación educativa?

Respuesta	Número de docentes
Proceso	15
Calificación	4
Estrategia	8
Valoración	3
Estandarización	3
Actividad	5

Fuente: Elaboración propia

Entre las respuestas de los docentes se manifiesta que la evaluación educativa permite retroalimentar el conocimiento (anexo 2, docente 4), valorar de forma integral el

proceso de aprendizaje (docente 11 y 12), mejorar y tomar decisiones (docente 10, 11 y 15). Además, es una actividad que se nutre de un conjunto de vivencias que permiten evidenciar falencias y mejorar de manera constante y compartida la formación y el aprendizaje. También se destaca el papel que desempeña el estudiante en el proceso, ya que le permite comprender el nivel de avance frente a los procesos de conocimiento. Al docente, por su parte, le permite generar un análisis reflexivo sobre su práctica pedagógica. Pregunta número 2 fue: 2. Defina las prácticas evaluativas y el enfoque que usted les ha dado en su práctica como docente. Para comenzar, en la tabla 10 se muestra la definición que hacen los docentes de las prácticas educativas:

Tabla 10.
Pregunta 2. Prácticas evaluativas

Respuestas	Número de docentes
Abordaje integral del desarrollo del estudiante	9
Proceso cualitativo que permite orientar mejores resultados	10
Proceso continuo que permite identificar limitaciones y debilidades en los procesos	6
Proceso integral que exige desarrollar diferentes estrategias para obtener nuevos conocimientos que orienten el proceso de aprendizaje	2
Actividades que les permiten a los estudiantes mostrar cómo se han apropiado de los conocimientos	2
Proceso cíclico que fundamenta el desarrollo de nuevas capacidades, habilidades y aprendizajes	5
Exposición y socialización de los conocimientos aprendidos.	4

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, en cuanto al enfoque utilizado para orientar las prácticas educativas, se obtienen los siguientes resultados, que se muestran en la tabla 11:

Tabla 11.**Pregunta 3. Enfoques en las prácticas educativas**

Proceso asociado	Número de docentes
Evaluación de las dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales del estudiante, a través usando diversas estrategias dependiendo del contexto trabajado y las necesidades presentadas.	9
Se brinda información general de una temática y enseñanza por diferentes estrategias de aprendizaje, como aprendizaje significativo y experimental que desarrolla en los estudiantes bases relacionadas con el método científico.	10
La evaluación debe ser permanente, orientada a los intereses de los niños, no debe tener contenidos que confundan, debe ser clara y pertinente para el contexto en el que estén los niños.	6
Coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación.	2
Actividades en las que estudiantes demuestran su aprendizaje a partir de guías, trabajos individuales, grupales, proyectos, trabajos libres, exposiciones, juegos; el objetivo es que ellos/as mismos reconozcan su aprendizaje, lo que deben mejorar y fortalecer.	2
Basadas en los ciclos de aprendizaje que se proponen en las orientaciones pedagógicas publicadas en el gobierno Santos, las cuales describen: Exploración, Estructuración, Transferencia.	5
Actividades de índole oral, presentación, consultas, debates, actividades de trabajo con lápiz y papel como talleres, solución de problemas, preguntas abiertas y de competencias, el enfoque está orientado a potenciar las competencias	4

Fuente: Elaboración propia

Al responder esta pregunta, también se evidencian críticas al proceso evaluativo que se desarrolla en la autoevaluación. De acuerdo con uno de los docentes, las prácticas evaluativas son poco flexibles, pues se exige abarcar muchos temas sin hacer una correcta revisión y retroalimentación de los aprendizajes (Anexo 2). Por otro lado, un total de 6 docentes reconocen que existen factores que limitan el desarrollo de una verdadera

evaluación formativa, como la cantidad de estudiantes y la obligación de cumplir con un currículo. Finalmente, se plantea que lo que realmente importa en la institución no es el proceso sino darle un valor numérico a cada estudiante al final de cada trimestre (Anexo 2).

Otro componente importante en las respuestas de los docentes es que asimilan a la evaluación con un proceso de estandarización de conocimientos y actitudes. Sin embargo, un elemento de análisis interesante que se revela en esta primera pregunta es que en las respuestas de los docentes se expresan críticas importantes al proceso evaluativo. Por ejemplo, algunos docentes (docente 16 y 25, anexo 2) afirman que la evaluación sigue teniendo una única finalidad cuantitativa y que no se desarrollan mecanismos para evaluar la individualidad ni el proceso de cada estudiante.

Por otro lado, se señala también que la evaluación es más un requisito con el cual se debe cumplir para determinar si un estudiante aprueba o no una nota; y que para orientar el proceso evaluativo es preciso cumplir con los requisitos planteados por la institución, lo cual limita en gran medida las posibilidades de orientar nuevos procesos evaluativos que respondan realmente a un proceso formativo. Incluso una docente relaciona a la evaluación con “una estrategia perversa”, pues únicamente se enfoca en la nota y no en el aprendizaje (Anexo 2, docente 17)

En particular, estos resultados permiten observar que 22 docentes poseen una conceptualización sobre la evaluación desde una perspectiva formativa, pues la reconocen como un proceso de retroalimentación, una estrategia de seguimiento que tiene como finalidad promover la reflexión y mejorar la práctica pedagógica. La pregunta 3 fue: ¿Qué estrategias evaluativas aplica con sus estudiantes? Nuevamente se observa una falta de

criterios comunes, se encontraron 16 respuestas, siendo la de mayor mención la de resolución de problemas (12) y las de menor mención la de escritos reflexivos y sustentaciones con 1 mención cada una. En las respuestas se observan diferentes tipos de estrategias, dentro de las cuales se resaltan las siguientes, en la tabla 12:

Tabla 12.
Pregunta 4. Estrategias evaluativas

Resolución de problemas	12
Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación	9
Evaluación escrita, oral, procedimental, actitudinal y ética	8
Evaluaciones orales	8
Aplicación de los conocimientos en contexto	7
Exámenes escritos, exposiciones, salidas al tablero, consultas, revisión de cuadernos.	7
Participaciones en clase	6
Observación directa	5
Evaluaciones entre pares	5
Evaluaciones en línea usando la plataforma Edmodo.	4
Actividades narrativas, argumentativas, informativas, descriptivas.	4
Talleres	3
Matrices de evaluación conjunta	2
Escritos reflexivos	1
Sustentaciones	1
Entrevistas, conversatorios, plenarias.	3

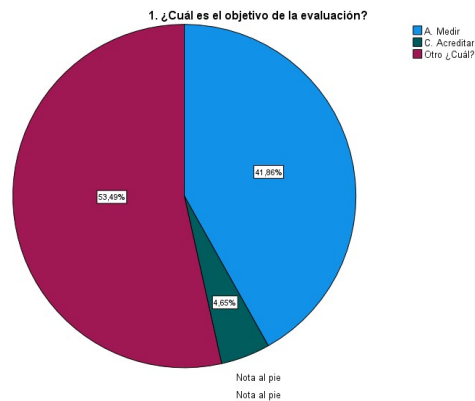
Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar, se utilizan distintos tipos de estrategias para orientar los procesos evaluativos, estas se caracterizan no sólo por su profundidad, sino por su carácter práctico distinto. La selección de estas estrategias generalmente dependen de las costumbres y experiencias de los docentes, por lo que algunas podrían resultar adecuadas en ciertos contextos, mientras otras no llegarían a ser tan pertinentes. Otro factor que influye en la selección de estrategias son las actividades que los docentes consideran les pueden generar mejores reportes sobre los aprendizajes y apropiación del conocimiento a los estudiantes.

4.2.2. Resultados de la entrevista estructurada

Para complementar la parte de la entrevista referida a las prácticas evaluativas, se toman en consideración los resultados de la entrevista estructurada con preguntas cerradas. La pregunta 1 fue: ¿Cuál es el objetivo de la evaluación? Los resultados se muestran en la figura 7.

Figura 7.
Pregunta 1, ¿Cuál es el objetivo de la evaluación?

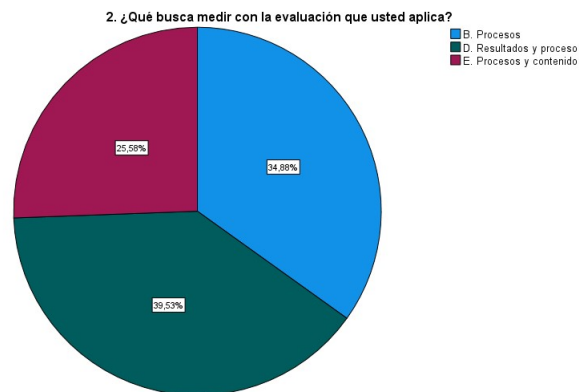


Fuente: Elaboración propia

El 41,86% opina que el objetivo es medir, mientras que únicamente el 4,65% plantea que el objetivo es acreditar. Por otro lado, se observa que el 53,49% opina que el objetivo no es medir ni acreditar, sino otro. Para el ítem de “juzgar y calificar” no hubo respuestas, lo cual implica ausencia de conformidad con este rubro. La pregunta 2 fue: ¿Qué buscan medir con la evaluación? En la figura 8 se observa que el 39,5% de los entrevistados busca medir por medio de la evaluación los resultados y el proceso; el 34,9% busca medir los procesos; y el 25,6% pretende evaluar procesos y contenido.

Figura 8.

Pregunta 2. ¿Qué busca medir con la evaluación?



Fuente: Elaboración propia

Para la mayoría de los docentes parece tener más importancia, evaluar los resultados y proceso (39.53 %), después los procesos (34.88 %); y finalmente procesos y contenido (25.58 %), aunque no existen diferencias significativas entre los porcentajes. Posteriormente, en la entrevista estructurada se consultó el nivel de acuerdo de los docentes frente a la siguiente afirmación (pregunta 3): “Todas las prácticas evaluativas se establecen a partir del enfoque colaborativo que potencia un rol participativo entre directivas, docentes y estudiantes”. Los resultados se muestran en la figura 9.

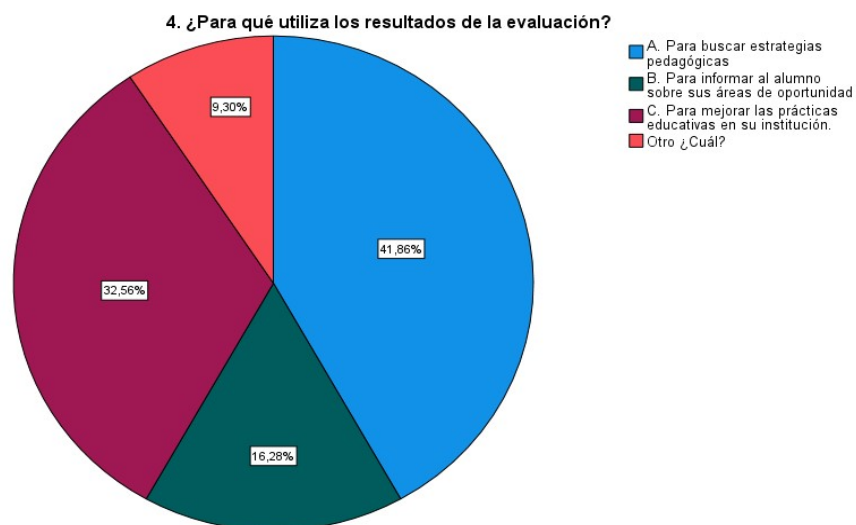
Figura 9. Pregunta 3: “Todas las prácticas evaluativas se establecen a partir del enfoque colaborativo que potencia un rol participativo entre directivas, docentes y estudiantes”.



Fuente: Elaboración propia

Se observa que el 48,84% está en parte de acuerdo con que las prácticas evaluativas se establecen a partir del enfoque colaborativo que potencia un rol participativo entre directivas, docentes y estudiantes. El 34,88% están totalmente de acuerdo. El 8,98% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo. El 4,45% se encuentra en parte en desacuerdo, y también el 6,65% están en total desacuerdo con la afirmación. Los resultados muestran que, en general, sí se ha orientado un enfoque colaborativo basado en el diálogo y la comunicación para orientar el diseño y desarrollo de las prácticas educativas. Finalmente, la pregunta 4 fue: ¿Para qué utiliza los resultados de la evaluación?, Los resultados se muestran en la figura 10.

Figura 10. ¿Para que utiliza los resultados de la evaluación?



Fuente: Elaboración propia

Con un 41,9% los docentes usan los resultados de la evaluación para buscar estrategias pedagógicas; el 32,6% para mejorar las prácticas educativas en su institución; el 16,3% para informar al alumno sobre sus áreas de oportunidad. Dentro del 9,30% (un total de 4 docentes de los 43) que respondieron: “Otro”, se destacan respuestas como crear prácticas pedagógicas, medir el nivel de desempeño, realizar retroalimentación, mejorar la práctica pedagógica e impactar la vida de los estudiantes y mejorar los procesos de enseñanza.

4.3. Evaluación formativa

4.3.1. Resultados de la entrevista semiestructurada

Para iniciar la presentación de resultados de esta variable se toma como referencia las preguntas de la entrevista con pregunta abiertas, esto con el fin de permitir a los entrevistados mayor libertad en las respuestas, se trata de un instrumento que intentó no influir en las percepciones que los docentes tenían de las situación analizada, a saber: la

incidencia de la Ley 115 en los procesos evaluativos docentes nacionales. La pregunta 4 fue: ¿Qué es para usted la evaluación formativa y en qué se diferencia de otro tipo de evaluación? Para iniciar, en la tabla 13 se presentan los ejes conceptuales a los cuales los docentes asocian la evaluación formativa:

Tabla 13.

Pregunta 5. Ejes conceptuales asociados a la evaluación formativa.

Eje conceptual	Número de docentes
Proceso	22
Desarrollo de habilidades	17
Retroalimentación	14
Hábitos de estudio	12
Aprendizaje significativo	7
Papel del estudiante en el proceso de aprendizaje	6

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta la importancia de comprender y analizar posteriormente estas definiciones, con el fin de compararlas con las conceptualizaciones que se presentaron en el marco teórico, en la tabla 14 se transcriben algunas de las respuestas de los docentes. Analizar las respuestas de los maestros desde una perspectiva narrativa, sin alteración de las palabras empleadas, permite al investigador obtener insumos invaluable, en tanto la expresión de cada docente configura una manera particular de sentir y abordar la situación, Para ello, se clasifican las definiciones de acuerdo al eje conceptual que se destaca en cada respuesta, como se muestra en la tabla 14:

Tabla 14.
Definiciones sobre la evaluación formativa

Eje conceptual	Definiciones
Retroalimentación	La evaluación formativa permite hacer una retroalimentación permanente de los procesos enseñanza aprendizaje donde se aprende a través de hacer conciencia y reflexión sobre los aprendizajes para la vida.
	Es un proceso diario y constante en dónde la retroalimentación es parte fundamental, requiere tiempo y trabajo personalizado
	Evalúa un proceso y se base en una retroalimentación bilateral, dónde cada individuo puede mejorar y aportar en busca de lograr un objetivo en común, se diferencia de otras formas en que involucra a cada estudiante en situaciones que muchas veces son reales desarrollando sus habilidades y mejorando en sus dificultades, es un diálogo constante entre todos los participantes para lograr un objetivo en común.
Proceso	Permite construir ciudadanos (y personas) consecuentes con su progreso integral, diferente de la que "mide" conocimientos o desempeños.
	Es una actividad ejecutada de manera sistemática y continua cuyo propósito fundamental es suministrar la información necesaria dentro del proceso educativo, centra su atención en un proceso de mejora, por lo tanto, desde un comienzo orienta todo su esfuerzo a tener incidencia directa en mejorar los aprendizajes y desempeño académico de los estudiantes.
	Es una actividad educativa constante día a día del estudiante, de sus procesos, de sus avances, de sus necesidades, que me proporciona información necesaria para determinar que debo agregar o quitar en el proceso educativo.
	Aquella que se realiza sobre la marcha del proceso educativo para ajustar procesos de enseñanza y aprendizaje
	La evaluación formativa tiene en cuenta los procesos pasos o procedimientos que realiza el estudiante para llegar a un producto

final y se centra en hacer sentir al estudiante que quién dirige el aprendizaje presta atención a todo el proceso y lo valora

Es un proceso continuo y sistemático que permite evidenciar los aprendizajes, diferenciándose de otras formas de evaluación en que permite realizar ajustes al proceso de enseñanza o a las técnicas de aprendizaje de los estudiantes, el error se convierte en una gran oportunidad de mejora del aprendizaje

Hábitos de estudio

la evaluación formativa construye confianza y permite que los estudiantes alcancen los objetivos planteados con mejores resultados pues pueden hacer correcciones en el camino antes de presentar sus productos finales.

Es la evaluación que más allá de dar una valoración y ya, es aquella que da recomendaciones, sugerencias y pasos a seguir (plan de mejora) para que la persona pueda modificar y mejorar esos aspectos en los cuales presenta falencias.

Papel del estudiante en el proceso de aprendizaje

La evaluación formativa tiene como enfoque el aprendizaje, el estudiante es el centro.

La combinación de métodos y actividades con las cuales se puedan valorar los aprendizajes de los estudiantes y buscar forma de apoyarlo en el mejoramiento de sus aprendizajes, algunas otras formas de evaluación no se preocupan por el ser.

Desarrollo de habilidades

La evaluación de carácter formativa se caracteriza por que el estudiante interioriza los aspectos a mejorar y se fortalece sus habilidades o aptitudes, este tipo de evaluación no busca una valoración cuantitativa sino cualitativa, el cual busca fortalecer las competencias de los estudiantes.

Es una forma de construir conocimiento en donde se aprende del error y se motiva la construcción de propuestas de mejoramiento

La evaluación formativa tiene, en, cuenta las debilidades y fortalezas de los estudiantes para en base, a eso realizar un mejoramiento en, el proceso de aprendizaje.

Tiene en cuenta factores tanto cognitivos como afectivos que intervienen en el estudiante y propone estrategias para fortalecer la autonomía y
responsabilidad del estudiante

Aprendizaje significativo

La evaluación formativa prioriza el aprendizaje de los estudiantes, es decir, hace uso de herramientas y/o técnicas que aseguren un aprendizaje significativo, que brinde aplicación a los estudiantes en diferentes contextos.

La evaluación formativa prioriza el aprendizaje de los estudiantes, es decir, hace uso de herramientas y/o técnicas que aseguren un aprendizaje significativo, que brinde aplicación a los estudiantes en diferentes contextos.

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar, existen diferentes tipos de respuestas por parte de los docentes. Según lo que se evidencia en el anexo 2, definen a la evaluación formativa como un proceso (22), dentro del cual hacen parte fundamental actividades como la retroalimentación (14) y la transformación de los hábitos de estudio (12), además de promover el desarrollo de nuevas habilidades (17) que mejoren los procesos de construcción del conocimiento (9), potencien el papel que desempeña el estudiante en las actividades de clase (7), y ayuden a fortalecer un aprendizaje significativo (6). La pregunta 5 fue: ¿Cuál es el nivel de aplicación de la evaluación formativa en los estudiantes? Lo que se puede observar en las respuestas es que el nivel de aplicación de la evaluación formativa depende de las pretensiones de cada docente. Estas son algunas de las respuestas:

- En general se viene con una educación tradicional, sin embargo, se han venido modificando muchas prácticas en el aula que permiten llegar a una evaluación formativa (docente 2).
- Su aplicación se observa en cada uno de los procesos de aprendizaje y evaluativos que se ejecutan (docente 6).

- Cuesta aplicarla, el sistema es muy cuantitativo, exagerado el nivel de exigencia para certificar más que por aprender (docente 17).
- La mayoría la entiende y se compromete con el mejoramiento (docente 21)
- En mi concepción de la educación le doy más énfasis a la evaluación formativa, ya que ésta da cuenta de mejores seres humanos y ciudadanos (docente 23).
- Se considera parte integral del proceso enseñanza y aprendizaje, permitiendo evidenciar su desempeño (docente, 9, 10 y 30)
- En mi caso es constante, en el de la institución es mínimo (docente 32).

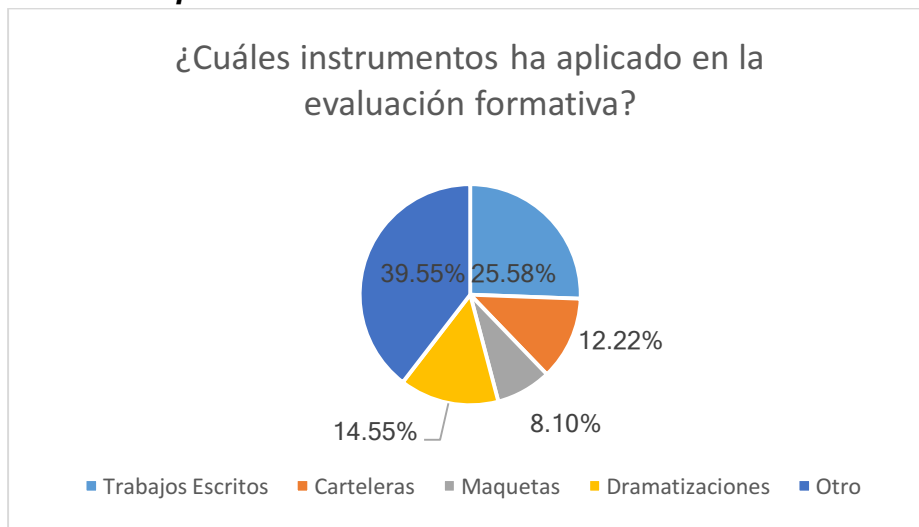
Se resaltan, por tanto, las capacidades y los criterios de los docentes para orientar el desarrollo de la evaluación formativa. Además, en el sistema educativo ellos mismos encuentran limitaciones que dificultan la posibilidad de promover la evaluación formativa, debido a que hay una necesidad constante de poner calificaciones cuantitativas que, en última instancia son las que definen cuál es el progreso del estudiante. Esta situación obliga a generar espacios de reflexión, teniendo en cuenta que la aplicación de la evaluación formativa se relaciona con procesos esenciales de la educación y de la construcción de procesos de aprendizaje. En este sentido, de acuerdo con el análisis planteado por los docentes, se puede decir que aplicar la evaluación formativa depende de los criterios y pretensiones de cada maestro, pero que no cuentan con guías, principios ni capacitaciones sobre el tema por parte del sistema educativo, el cual por el contrario sigue exigiendo las notas como el principal y casi que exclusivo resultado de la evaluación.

4.3.2. Resultados de la entrevista estructurada

Se incluyó una pregunta en la entrevista con preguntas cerradas, que corresponde a la pregunta 5 de este instrumento: ¿Cuáles instrumentos ha aplicado en la evaluación formativa? Los resultados se muestran a continuación, en la figura 11:

Figura 11.

Pregunta 5. Instrumentos aplicados en la evaluación formativa



Fuente: Elaboración propia

Con un 25,58 %, las docentes han aplicado trabajos escritos para la evaluación formativa. El 14,55% ha usado dramatizaciones. El 12,22% utiliza carteleras. El 8,10% hace uso de maquetas. Del 39,55% que respondió “otro”, se resaltan las siguientes estrategias: autoevaluación, construcciones del saber, expresión del aprendizaje, resolución de problemas, programas, mesas de diálogo y debate frente a situaciones formuladas con problemas susceptibles a resolver; mapas conceptuales, evaluaciones, proyectos de software, exposiciones, mesa redonda, ponencias, presentaciones orales, organizadores gráficos de palabras, test, desempeño en la clase, diseños experimentales, videos explicativos sobre temáticas o ejercicios., monitoreo o explicación de temas establecidos, este último a estudiantes que tienen dificultad en la asignatura. Rúbricas,

portafolios, canciones, producción de textos, presentaciones digitales, foros y Podcast. Estas respuestas permiten observar una gran variedad de herramientas e instrumentos para promover el desarrollo de la evaluación formativa, que incluyen actividades individuales, grupales, además de diferentes estrategias que les permiten a los estudiantes orientar diferentes soluciones y alternativas para promover el desarrollo de la evaluación formativa.

4.4. Prácticas educativas

4.4.1. Resultados de la entrevista semiestructurada

Para esta variable se incluyeron tres preguntas en la entrevista con preguntas abiertas. La pregunta 6 fue: ¿Cómo se planifican y diseñan las estrategias que orientan las prácticas evaluativas en la institución? los resultados se muestran en la tabla 15.

Tabla 15.

Pregunta 7. ¿Cómo se planifican y diseñan las estrategias que orientan las prácticas evaluativas en la institución?

Respuestas	Número de docentes
Se planifican desde el PEI en los planes de estudio	14
Siguiendo los lineamientos del Ministerio De Educación	14
Siguiendo el Sistema de Evaluación Institucional (SIE),	13
Se planifican desde el SIEEP	9
Reuniones entre docentes y directivas	7

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con las respuestas, se observa que las prácticas evaluativas se

planifican desde el PEI (14 menciones) en los planes de estudio y planificados desde el Sistema Institucional de Evaluación Escolar Pública (SIEEP), el cual contó con 9 menciones. Además, se elaboran por áreas con objetivos y competencias, para lo cual se abren espacios y tiempos para el diseño en equipo de las estrategias evaluativas que se van a llevar a cabo con los estudiantes. En este sentido, se plantea que las estrategias y las prácticas evaluativas en la institución son concertadas entre el grupo de docentes y las directivas a través de reuniones diseñadas para tal fin. Generalmente se establecen unos lineamientos desde las áreas, con base en los estándares mínimos de aprendizaje. Institucionalmente se trabaja la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación; al trabajar en un sistema cuantitativo se definen un mínimo de notas dependiendo de la carga académica; y al interior del aula cada docente define sus mecanismos e instrumentos de evaluación (Anexo 2).

En cuanto al proceso, para cada eje temático se desarrolla una evaluación, después se identifican las fallas en las cuales está incurriendo el estudiante, se explica nuevamente la temática, se hace la retroalimentación y posteriormente, cuando se ha mejorado en la comprensión y entendimiento del tema, se evalúa nuevamente para verificar si se ha mejorado o no la competencia. El proceso planifica de acuerdo con los lineamientos del ministerio de educación nacional, como estándares de competencias, competencias básicas del área, derechos básicos de aprendizaje y bajo las orientaciones del sistema de evaluación y promoción institucional que está inmerso el PEI. En conjunto, todo está enmarcado en el Sistema de Evaluación Institucional (SIE), el cual es construido por los docentes y avalado por los consejos académico y directivo. Por otro lado, se reconoce la

importancia del Decreto 1290, y en reunión de Concejo Académico se planean y diseñan las estrategias de evaluación.

La pregunta fue: ¿Las prácticas evaluativas en la institución se han transformado? Los entrevistados expresan la forma en que las prácticas educativas se han transformado positivamente, principalmente al haber incluido el tema de la autoevaluación con parámetros claros, al transformar la práctica de educación tradicional, convirtiendo el quehacer pedagógico en una herramienta de transformación en la vida de los estudiantes; y al promover el desarrollo de una evaluación cada vez más participativa. También se señala que las prácticas se han venido transformado, ya que son más dinámicas y no se limitan al simple examen de responder preguntas tipo ICFES. Se incluyen actividades prácticas que pueden ser individuales o grupales, además de las enviadas al grupo familiar. En general, esta situación ha ayudado a que exista mayor conciencia de los docentes y estudiantes frente a la evaluación y su función dentro del proceso educativo.

Por otro lado, un factor de análisis interesante es que las prácticas se han venido flexibilizando debido a las transformaciones sociales y tecnológicas que han sido generadas por la pandemia del COVID – 19, situación que ha obligado a establecer nuevos procesos de relacionamiento entre los docentes y los estudiantes. En este sentido, se reconoce que varios docentes vienen implementando nuevas prácticas evaluativas, en especial con ayuda de recursos tecnológicos y virtuales. Durante la pandemia fue necesario que los estudiantes cuestionaran la forma en que evalúan, pasando de una evaluación casi cuantitativa a una cualitativa. Además, ya no solo se evalúa el conocimiento y los procesos del estudiante sino el acompañamiento de la familia. Finalmente, la pregunta 8 fue: ¿Qué elementos podría integrar para mejorar la

implementación de la evaluación formativa? Se destacan los siguientes factores que deben tomarse ser tenidos en cuenta para mejorar el desarrollo y aplicación de la evaluación formativa en la institución, como se muestra en la tabla 16:

Tabla 16.

Pregunta 8. Elementos que se podrían integrar para mejorar la implementación de la evaluación formativa

Respuestas	Respuestas
Socializar experiencias institucionales	12
Que la evaluación tenga en cuenta características de la institución y del estudiante, más enfocado en el contexto.	9
Cualificación docente.	7
Fundamentar el concepto de aprendizaje colaborativo, construcción social del conocimiento, aprendizaje por proyectos.	7
Indagar en el sentir de los estudiantes sobre sus propios procesos de aprendizaje. Mejorar estructuralmente y en recursos y las instituciones educativas públicas.	6
El currículo debe ser formativo y no sumativo, como lo es actualmente.	5
Se podría implementar un mayor trabajo interdisciplinar y la puesta en común de criterios que permitan fortalecer la evaluación formativa	4
Se debe integrar el elemento afectivo, es decir una evaluación que responda a lo que piensa y siente el estudiante.	4
Procesos de retroalimentación permanente.	3
Reconocimiento real del espacio actual de enseñanza y aprendizaje	3
Aprender más sobre el contexto de los estudiantes.	2
Cambio en la mentalidad del conjunto de docentes	1
El acompañamiento de la familia es fundamental para mejorar y reforzar la evaluación formativa.	1

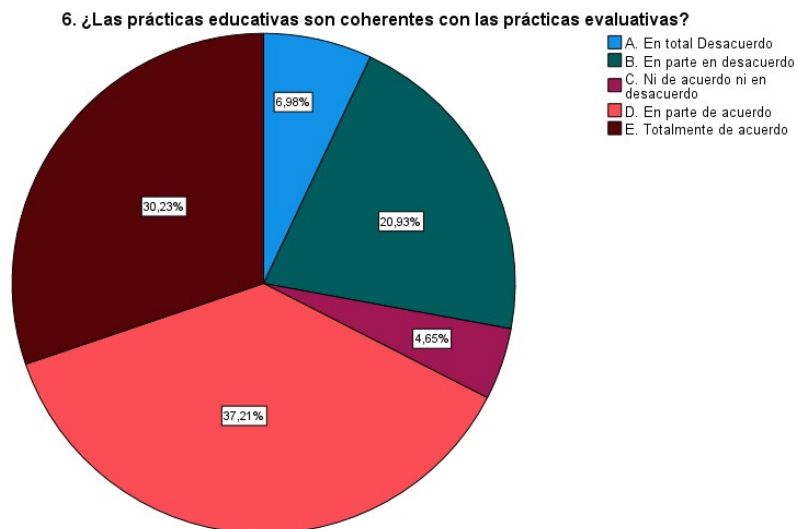
Fuente: Elaboración propia

4.4.2. Resultados de la entrevista estructurada

En la entrevista con preguntas cerradas se contó con un número total de cuatro preguntas -algunas de respuesta múltiple, otras de respuesta abierta-. La primera pregunta corresponde al número 6: ¿Las prácticas educativas son coherentes con las prácticas evaluativas? El 37,21% está parcialmente de acuerdo con que las prácticas educativas sí

son coherentes con las prácticas evaluativas; mientras que el 30, 23% está en total acuerdo. Sin embargo, hay un 20,93% que está parcialmente en desacuerdo, y un 6,98% que están en total desacuerdo, como se muestra en la figura 12.

Figura 12.
Pregunta 6. Coherencia entre las prácticas educativas y evaluativas

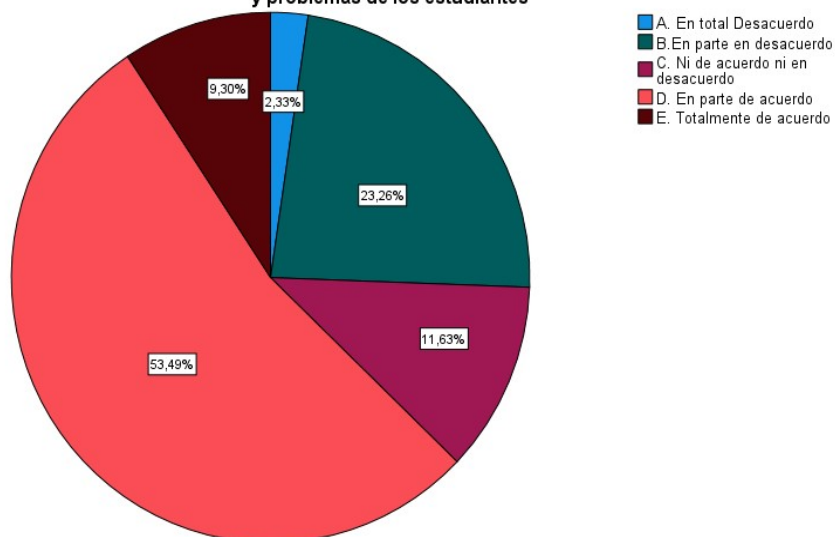


Fuente: Elaboración propia

La pregunta 7 de la entrevista estructurada fue. ¿Las prácticas educativas que se aplican en la institución son adecuadas para responder a las necesidades y problemas de los estudiantes? El 53, 49% están en parte de acuerdo, mientras que el 9, 30% está en total acuerdo. Se observa que hay un 23,26% que está en parte en desacuerdo, y solo un 2% que está en total desacuerdo. Por otro lado, hay un 4,65% que no está de acuerdo ni en desacuerdo, como se muestra en la figura 13. En suma, se encuentra una mayoría de los entrevistados de acuerdo con que existe coherencia entre las prácticas educativas y evaluativas que ejecutan al interior de sus aulas.

Figura 13.
Pregunta 7. Pertinencia de las prácticas

7. ¿Las prácticas educativas que se aplican en la institución son adecuadas para responder a las necesidades y problemas de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia

4.5. Políticas Públicas educativas

4.5.1. Resultados de la entrevista semiestructurada

La pregunta número 9 es: ¿Aplica los principios de equidad, participación, enfoque cualitativo, pertinencia, relevancia de la Ley 115 de 1994 en su práctica docente? Los resultados se muestran en la tabla 17.

Tabla 17.
Pregunta 9. Aplicación de los principios de la Ley 115 de 1994

Respuestas	Número de docentes
Sí	31
Aplico los principios señalados	4
Algunas veces	1
Creo que sí	1

Fuente: Elaboración propia

Los docentes plantean que es un deber hacerlo, desarrollando diferentes estrategias dónde las habilidades y conocimientos sean valoradas, no simplemente con una nota sino con retroalimentación de cada actividad tanto individual como conjunta. Además, se plantea la importancia de tener en cuenta la participación de los estudiantes en su mismo proceso evaluativo mediante la coevaluación y la autoevaluación, respondiendo al principio según el cual todos los estudiantes aprenden y se desarrollan de formas diferentes. Los docentes también plantean que su trabajo es regido por la Ley General de Educación, y por ende en el salón de clase se debe enseñar y practicar la equidad y promover la participación. Es preciso, por tanto, flexibilizar el currículo de acuerdo a las condiciones de acceso del estudiante, generando ambientes de aula inclusiva. Por ejemplo, algunas de las respuestas son:

- “Sí. Se tiene en cuenta cada estudiante su diferencia social y de aprendizaje y así mismo se evalúa de acuerdo a su individualidad. Además, se tienen en cuenta el grupo como guía de aprendizaje”.
- “Sí, en la evaluación tengo en cuenta las características de los chicos, valoro procesos, con temáticas de situaciones del contexto y que le son útiles y las competencias de mi área desde la normatividad”

La siguiente es la pregunta 10: ¿Qué observaciones tienen sobre la evaluación de los estudiantes establecido en el Decreto 1290? A continuación, en la tabla 18, se muestra cuántos docentes están a favor y cuántos en contra:

Tabla 18.**Pregunta 10. Acuerdo y desacuerdo ante el Decreto 1290**

No es un buen plan de mejoramiento	9
Es un decreto amplio con mucho espacio para la interpretación	8
Establece una posición facilista en la educación	6
Los principios incluidos en el decreto favorecen mejores proceso de formación	5
Se favorece la autonomía	3
El Decreto es bueno peor las instituciones no lo aplican bien	3
No especifica los procesos de autoevaluación	3
Se favorece la inclusión educativa	2

Fuente: Elaboración propia

Frente a esta pregunta existen posiciones contrarias. Por un lado, se encuentran los docentes que reconocen que los principios incluidos en el decreto son buenos, ya que permite que cada institución determine su SIE en función de sus particularidades y de la formación que desea implementar en sus estudiantes. De esta forma, el Decreto 1290 establece diferentes elementos en el sistema de evaluación de las Instituciones educativas, entre estos: autonomía e inclusión. Las observaciones recaen en que las instituciones deben mejorar la forma en que aplican e incorporan los principios del Decreto, a través de procesos en los cuales se puedan definir criterios claros de evaluación, vinculando la evaluación formativa.

Por otro lado, hay docentes que no valoran positivamente el contenido del Decreto 1290, pues no están de acuerdo con el plan de mejoramiento. Además, opinan que pareciera que a pesar de todo es muy fácil pasar de año, aunque no se tengan los aprendizajes necesarios para ello. Plantean también que la autoevaluación es poco efectiva, y que el Decreto no regula los programas de educación flexible, porque contradice

los principios de estos programas y no los tiene en cuenta. En general, este grupo de docentes coincide en que es un decreto amplio que se presta para muchas interpretaciones, y su implementación en la SIEE no se conceptualiza desde el contexto.

El problema central es que el Decreto parte de la base de que el aprendizaje se puede homogeneizar, y no reconoce que la población es variable y presenta habilidades y dificultades aun en ámbitos iguales. Está centrado en la certificación, pero no en la construcción efectiva de los procesos de aprendizaje. De tal forma, se promueve una educación facilista para los estudiantes, estableciendo conceptos de promoción a través de la socialización, sin profundizar el pensamiento crítico, reflexivo y constructivo. También se relaciona la pregunta 11: ¿Cuáles son las políticas y los paradigmas teóricos en el Sistema de Evaluación Colombiano? Esta pregunta tiene diversas respuestas. Algunas formuladas de manera general, otras contestadas de forma muy escueta y sin relación a la pregunta, pero lo más importante es que hay docentes que no respondieron a la pregunta y otros señalaban que no tenían clara la temática señalada. Estas son algunas de las respuestas que se destacan:

- Disminuir la reprobación (docente 1).
- Seguimos siendo muy conductistas. Es importante generar cambios de transformación que realmente estén acordes a las necesidades de la sociedad actual (docente 2)
- La cantidad de estudiantes (docente 3)
- Entregar estadísticas de promoción (docente 4)
- Estudiar para pasar y no para aprender fundamentalmente (docente 5)
- En mi opinión el sistema de evaluación colombiano sigue enfocándose en la parte sumativa los estudiantes y los docentes en su gran mayoría entienden que es la única

forma de mostrar que se ha logrado algún tipo de avance o cumplimiento de metas (docente 9)

- El sistema educativo colombiano está basado en modelos copiados del extranjero que no responden a las necesidades contextuales de país, además se requiere una reforma estructural al sistema educativo en especial al currículo (docente 13).
- No tengo claridad frente a este tema (docente 26)
- La educación en Colombia es inequitativa, clasista (docente 27)
- Muchos piensan que la manera tradicional es la mejor, otros que todo debe cambiar, como sociedad todos se deben poner de acuerdo mirando pros y contras de las posiciones (docente 38)

Como se puede observar, existen posiciones muy distintas y respuestas que no se pueden entender de acuerdo con el planteamiento de la pregunta. Sin embargo, se observa a nivel general una perspectiva crítica. La opinión de los docentes es que el sistema educativo se basa en la competencia y la estandarización de procesos, y que además está basado en modelos copiados del extranjero que no responden a las necesidades contextuales de país. En este sentido, es preciso orientar un paradigma educativo que valore más lo colaborativo y la innovación. Para avanzar en el análisis de los resultados, la pregunta 12 de la entrevista semiestructurada fue: ¿cuáles cree que son las condiciones necesarias para articular las políticas públicas en educación y los colegios públicos respecto a la evaluación de los estudiantes? A continuación, se muestran algunas de las respuestas:

- Que el gobierno desde el Ministerio haga cumplir el establecimiento de la evaluación formativa (docente 6)

- Que se trabaje más en el tema y se mire realmente lo necesario en los estudiantes. Y la comunidad educativa (docente 7)
- Voluntad política y social (docente 8)
- Se necesita proveer entrenamiento acompañamiento y monitoreo constante (docente 9)
- Volver al centralismo será y que haya seguimiento (docente 12)
- Las condiciones para articular las políticas públicas en educación pública, es que la normativa educativa debe estar enfocada a las necesidades contextuales de cada región del país y no ser políticas estandarizadas y homogéneas, cuando sabemos que en Colombia una gran diversidad sociocultural (docente 13)
- Considero que debe existir una mayor formación en evaluación, para que haya mayor conciencia de ello; al igual que unas políticas públicas más acordes con o cambios actuales del proceso educativo (docente 15)
- Tener en cuenta estas políticas, pero también el contexto, necesidades y particularidades reales y propias de cada comunidad (docente 16)
- Armonizar políticas educativas con necesidades formativas de las regiones (docente 19).
- Crear espacios diversificados que permitan evaluar desde diferentes contextos (docente 20)
- Teniendo en cuenta los contextos de cada Institución y la realidad territorial. Se necesita mayor exigencia, con conciencia social (docente 25)

- Que todos los participantes en el proceso educativo fijen unos objetivos teniendo en cuenta la educación y no en qué tan económico y favorecedor es algún tipo de formación. (docente 26)
- Diseñar una ruta de acompañamiento a todas las instituciones en donde prime la evaluación formativa, pero ante todo que todos los actores del proceso educativo tengan la mejor disposición para apropiarse de nuevos conceptos y metodológicas, que posteriormente se lleven a la práctica y paralelo a esto un buen seguimiento al cumplimiento de cada proceso (docente 28)
- Entender la evaluación en términos formativos y fomentar procesos de investigación dentro del aula que involucren diversas áreas (docente 36)

Como se puede apreciar, para los docentes es clave generar más autonomía a las instituciones y no condicionar la evaluación tanto a indicadores externos, pues la experiencia personal que ellos tienen en el aula resulta ser un insumo que escapa a las visiones externas de los lineamientos estatales a nivel educativo, en tanto no logra captar las complejidades vividas por los maestros al interior de las aulas de clase, particularidad que pueden ser abordadas desde la modificación en razón de factores internos y no externo. Por tanto, las políticas públicas requieren de revisión y ajustes a la realidad de la sociedad actual en Colombia, con el fin de conocer las necesidades reales de las escuelas públicas en el país en especial las necesidades rurales.

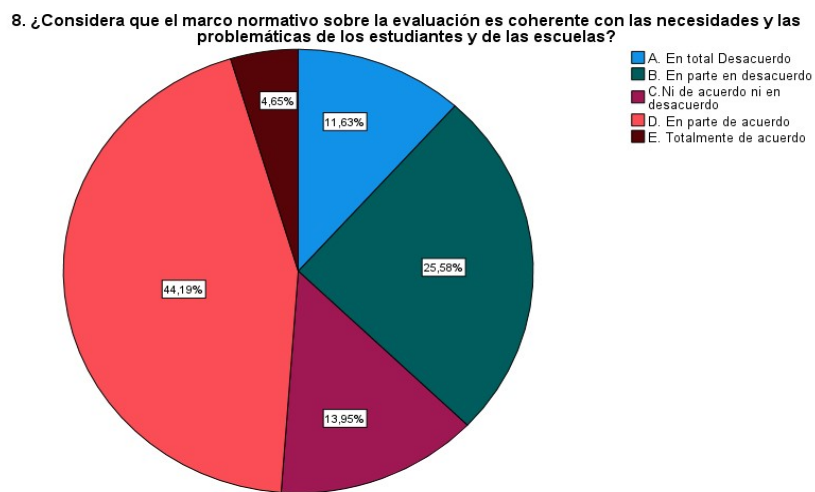
4.5.2. Resultados de la entrevista estructurada

En la entrevista con preguntas cerradas se plantea la siguiente pregunta, que corresponde a la pregunta 8: ¿Considera que el marco normativo sobre la evaluación es

coherente con las necesidades y las problemáticas de los estudiantes y de las escuelas? Como se muestra en la figura 14, el 44.10% de los entrevistados está en parte de acuerdo con que el marco normativo sobre la evaluación es coherente; y 13.95% está totalmente de acuerdo. El 13,95% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, y el 25,58% está en parte en desacuerdo.

Figura 14.

Pregunta 8. Marco normativo y problemáticas de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia

4.6. Capacitación docente

4.6.1. Resultados de la entrevista semiestructurada

Para esta variable, la primera pregunta corresponde al número 13 del instrumento: ¿Ha participado en procesos de capacitación y formación sobre evaluación formativa? Los resultados se muestran en la tabla 19:

Tabla 19.**Pregunta 12. Participación en procesos de capacitación**

Respuestas	Número de docentes
Sí	9
Sí, pero en procesos de capacitación que son financiados personalmente	14
No	15

Fuente: Elaboración propia

La repuesta más común es que los docentes establecen el desarrollo de la capacitación a nivel de formación personal, por medio de diplomados, maestrías o especializaciones, usando para ello recursos propios. En este sentido, la mayoría del conocimiento que han obtenido los docentes sobre evaluación viene cursos que han hecho por su cuenta o lecturas personales. En cuanto a apoyos institucionales para la capacitación se resaltan las semanas institucionales, el programa Evaluar para Avanzar y Supérate del ICFES. También hay docentes que han participado en cursos como: La evaluación como elemento transformado, Educación popular para la América Latina y Seminario internacional de educación (anexo 2). La siguiente pregunta corresponde a la pregunta 14 de la entrevista: ¿Cómo se podría mejorar la capacitación para aplicar de manera adecuada la evaluación formativa en los estudiantes? Los resultados se muestran en la tabla 20:

Tabla 20.**Pregunta 13. Estrategias para mejorar la capacitación**

Respuestas	Número de docentes
Mayor número de encuentros	13
Fortalecimiento de las políticas públicas	10

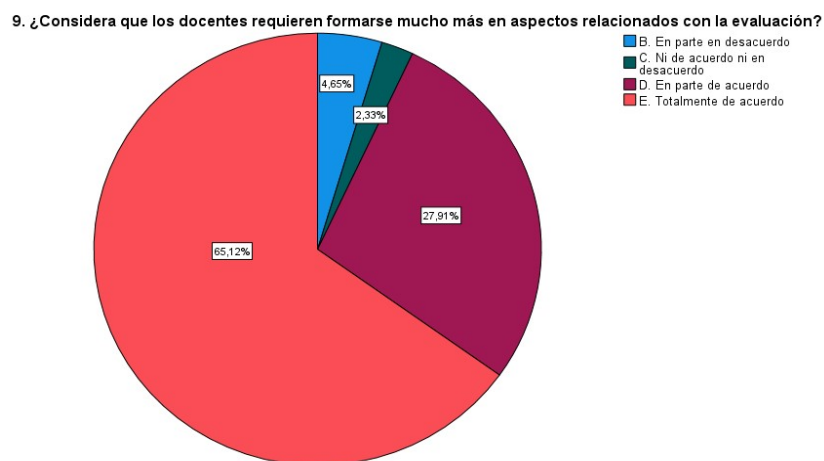
Fuente: Elaboración propia.

4.6.3. Resultados de la entrevista estructurada

Finalmente, se presentan dos preguntas cerradas para la variable de capacitación. La primera corresponde al número 9 del instrumento: ¿Los docentes requieren formarse mucho más en aspectos relacionados con la evaluación? Fue una pregunta que se formuló con el objetivo de descubrir la percepción de capacitación docente por parte de las muestra de maestros abordada por la investigación. Como se muestra en la figura 15, el 93.03% de los docentes está de acuerdo y totalmente de acuerdo en que requieren formarse mucho más en aspectos relacionados con la evaluación:

Figura 15.

Pregunta 9. ¿Los docentes deben capacitarse mejor en evaluación?



Fuente: Elaboración propia

Esta pregunta permite soportar el hecho de que los docentes desconocen lo que es evaluación y necesitan capacitación para apropiarse de esta temática. La pregunta 10 es:

¿Cuál es su percepción sobre la intensidad y eficiencia de los programas de capacitación en los cuales ha participado? Los resultados muestran la figura 16:

Figura 16.
Percepción sobre los programas de capacitación



Fuente: Elaboración propia

Del total de los entrevistados, el 20,93% considera que la intensidad y eficiencia de los programas de capacitación es alta, mientras que un 30,23% considera que son bajas, y un 13,95% que son muy bajas. Hay también un 34,88% que piensa que son ajustadas. Se observa, por tanto, un importante desacuerdo frente a los resultados de los programas de capacitación, lo cual obliga a mejorar constantemente el diseño de estas iniciativas, teniendo en cuenta para ello las necesidades y vacíos que se puedan estar presentando en la práctica educativa.

4.7 Recomendaciones

También es importante formular recomendaciones y propuestas que les permitan a los docentes llevar a su práctica cotidiana los principios y enfoques normativos desde los cuales se ha orientado el desarrollo y aplicación de la evaluación formativa, entre ellas encontramos las siguientes formulaciones. Para empezar, se resalta la importancia de la capacitación y de la formación como herramientas que se deben potenciar en el desarrollo de la docencia, a través de espacios de participación en los cuales se puedan compartir experiencias y profundizar los conocimientos en torno a la evaluación. Es preciso que en estos espacios haya un componente importante relacionado con el marco legal de la evaluación en Colombia, para establecer comparaciones entre lo que se encuentra escrito en la ley con lo que realmente se vivencia en la práctica cotidiana.

Por otro lado, es clave que en las instituciones educativas se profundice en mayor medida el desarrollo de análisis críticos sobre los contenidos de la ley, para que de esta manera se puedan generar mejores adaptaciones a los principios normativos, teniendo en cuenta para ello las características del contexto, las necesidades de los estudiantes y los ritmos de aprendizaje. En este sentido, se recomienda como elemento central la necesidad de mejorar la articulación que existe entre el Ministerio de Educación, principal actor en la formulación de las leyes, con las directivas de las diferentes instituciones educativas, para de esta manera orientar normas y principios que posean como una de sus características centrales la posibilidad de transformarse y de adaptarse.

Otra recomendación importante es revisar constantemente las estrategias evaluativas en cada institución, para ver cuáles son los resultados que se están obteniendo, y cuáles son

las estrategias y actividades que deben transformarse para hacer frente a los retos que se imponen en la época actual, caracterizada por la globalización y la revolución digital. En conjunto, estos factores obligan a repensar constantemente la evaluación, y a desarrollar nuevos procesos y alternativas que permitan mejorar la calidad educativa y el desarrollo de nuevos principios que se adapten a las normas y que permitan resolver las necesidades que experimentan los estudiantes, y las problemáticas que pueden estar afectando los procesos de aprendizaje. Para terminar, en cuanto a la generación de nuevas líneas de investigación u otras investigaciones a partir del trabajo, se recomienda:

- Profundizar el desarrollo de investigaciones en las cuales se analiza la coherencia entre la política pública educativa con lo que en realidad ocurre en la práctica escolar, no solo en lo que tiene que ver con la evaluación formativa sino también con el desarrollo de otra serie de prácticas de las cuales depende la calidad de la educación.
- Desarrolla investigaciones en las cuales se establezcan propuestas de capacitación y formación docente en el tema de la normatividad y el marco legal sobre la educación en Colombia.
- Desarrollar investigaciones en las cuales se establezcan observaciones en el aula de clases para analizar los tipos de evaluación que usan los docentes.
- Profundizar el análisis en torno a la relación que existe entre el desarrollo de la evaluación y las características del contexto social.

- Profundizar el análisis en torno a la relación que existe entre las prácticas educativas y las prácticas de evaluación.
- Desarrollar grupos focales en los cuales los docentes puedan compartir sus experiencias e ideas en torno a la evaluación educativa.

En conjunto, a través de estas investigaciones que se proponen, es posible orientar un mejor conocimiento sobre la importancia de evaluación formativa, y también sobre la relación que existe entre la política pública educativa y la realidad de las aulas de clase. Lo anterior con el fin de proponer nuevas estrategias, principios y herramientas que puedan generar como resultado una mayor calidad educativa en Colombia, como un requisito fundamental para promover el bienestar y la calidad de vida de las comunidades, así como el desarrollo de mejores posibilidades para fomentar el desarrollo sostenible en todo el país.

En este capítulo se ha presentado un análisis detallado de los resultados de los instrumentos de investigación planteados, presentado gráficas y tablas que permiten comprar y sistematizar los hallazgos. El análisis planteado permite entender la visión, percepción y experiencias de los docentes frente a la evaluación formativa, en relación a cada una de las variables que han orientado el desarrollo de la investigación. A continuación, por tanto, es preciso proponer una discusión que permita profundizar un proceso de triangulación entre las perspectivas de los docentes y lo que se ha venido estableciendo en el marco teórico.

Capítulo V. Discusión- Conclusiones

En este capítulo se presenta la discusión y las conclusiones de la investigación. Para ello, se analizan los hallazgos del objetivo general, objetivos específicos y pregunta de investigación, concluyendo de esta manera en torno al supuesto de la investigación. Se presenta un análisis específico de cada una de las variables, resaltando de esta manera la aplicabilidad de los resultados. A lo largo del texto se establece una relación con autores que han analizado la misma temática sobre la evaluación formativa, desde perspectivas teóricas y empíricas. Además, se presenta un análisis crítico a la tesis, se describe la generación de nuevas líneas de investigación y se plantean las aportaciones para la sociedad y el campo del conocimiento estudiado.

5.1. Discusión

El objetivo general fue analizar la incidencia de la Ley 115 de 1994 en la aplicación de la evaluación formativa en estudiantes de básica primaria en Bogotá. Los hallazgos muestran que tiene una incidencia limitada, pues sus visiones y análisis sobre la evaluación formativa depende principalmente de su práctica pedagógica, de sus experiencias y procesos de formación, pero no del contenido de la ley. Los docentes reconocen a la evaluación como un abordaje integral del desarrollo del estudiante, un proceso cualitativo que permite orientar mejores resultados, un proceso continuo que permite identificar limitaciones y debilidades, un esquema de acompañamiento integral que exige desarrollar diferentes estrategias para obtener nuevos conocimientos que orienten el proceso de aprendizaje, un conjunto de actividades que les permiten a los estudiantes mostrar cómo se han apropiado de los

conocimientos, y un proceso cíclico que fundamenta el desarrollo de nuevas capacidades, habilidades y aprendizajes.

Si bien los docentes comprenden y tienen conocimientos sobre el marco legal que orienta el desarrollo de la evaluación en el país, se observa una percepción crítica sobre las leyes y decretos. Para los docentes, el problema es que el sistema de evaluación colombiano sigue enfocándose en la parte sumativa los estudiantes, y los docentes en su gran mayoría entienden que es la única forma de mostrar que se ha logrado algún tipo de avance o cumplimiento de metas. Por otro lado, se reconoce que en Colombia no existe un sistema de evaluación con políticas y paradigmas bien definidos, razón por la cual las dinámicas de evaluación dependen del partido político que esté de turno en el poder, copiando modelos de otros países según lo dictan las grandes organizaciones.

Por otro lado, se observan una serie de limitaciones y obstáculos en la práctica que afectan el desarrollo de la evaluación formativo. De acuerdo con los hallazgos, los docentes sí comprenden la importancia de la evaluación en el proceso educativo, y además reconocen el marco legal asociado, pero las obligaciones institucionales, la necesidad de tomar decisiones de manera acelerada sobre la promoción y aprobación e materias de los estudiantes, el enfoque en lo sumativo en lugar de lo cualitativo, generan como resultado importantes limitaciones para promover el desarrollo de procesos evaluativos en los cuales verdaderamente se aporte en el proceso y aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, se puede comprobar el supuesto de la investigación, según el cual la incidencia de la Ley 115 en la aplicación de la evaluación formativa en estudiantes de básica primaria en Bogotá ha sido limitada de acuerdo con la realidad de las escuelas de básica primaria en la ciudad de Bogotá.

Con respecto a los objetivos específicos, el primer fue identificar desde una perspectiva teórica las políticas educativas que se han establecido a través de la Ley 115 de 1994 desde las cuales se ha orientado y especificado el diseño de la evaluación formativa. El análisis del marco teórico permite reconocer la evaluación se comprende como una parte inherente del proceso pedagógico, la cual configura como una actividad compleja en tanto que está condicionada por diferentes aspectos y elementos individuales, sociales e institucionales. Al tiempo, esa misma complejidad repercute en el proceso de construcción de conocimiento y en la interacción del estudiante con su entorno y su consolidación de estrategias de aprendizaje. Por tanto, si la evaluación constituye una actividad consustancial a toda actividad dirigida hacia la enseñanza y el aprendizaje Morales (2000), entonces se trata también de un problema ético y metodológico, toda vez que tiene que formular y operar procedimientos e instrumentos para obtener información de la manera más adecuada para que sea una actividad realmente legítima.

Por otro lado, se realizó una caracterización de las prácticas educativas y evaluativas desarrolladas por los docentes de básica primaria en colegios públicos de la ciudad de Bogotá. Con respecto a este objetivo se muestra que los docentes muestran en un 53.49 % estar en parte de acuerdo con que las prácticas educativas que se aplican en su institución y que provienen de diferentes instituciones responden a las necesidades y problemas de los estudiantes. Es significativo que es un porcentaje bajo (23.26 %) los que están en parte en desacuerdo, y es una minoría 2.33 % los que están totalmente en desacuerdo. Se puede observar, por tanto, que hay una visión generalmente positiva sobre las prácticas educativas, y que sí pueden responder de manera efectiva a las necesidades de los estudiantes.

Es una idea común entre los docentes de la institución que las prácticas evaluativas en la institución educativa han venido cambiando con el tiempo, debido a que ahora no solamente se pretende que los estudiantes adquieran nuevos conocimientos, sino que se establezca un trabajo multidimensional que impacte todos los aspectos de la vida del estudiante. En este sentido, se ha venido avanzando en otro de los aspectos que Santos (2003) señala como fundamental en la evaluación, que es el hecho de tratar de ir más allá de lo cuantitativo, identificando los elementos que deben trabajarse más en clase según el proceso y las vivencias de cada estudiante, para de esta manera orientar nuevas estrategias para revertir los resultados negativos.

Por tanto, como lo señala Ariza (2017) en su estudio, es preciso favorecer la posibilidad de compartir las experiencias exitosas entre los docentes de cada institución, además de fomentar un diálogo participativo de las necesidades institucionales con respecto a sus SIE y la coherencia que deben tener las políticas para fortalecer los procesos de aprendizaje. Lo anterior obliga a que la normativa educativa se enfoque en necesidades contextuales de cada región del país, en lugar de ser políticas estandarizadas y homogéneas que olvidan la gran diversidad sociocultural. Es importante anotar que las autoridades ya se fijaron en ese error y ahora lo quieren corregir con el plan de mejoramiento, pero los docentes creen que este plan contradice lo señalado en lo que señala su decreto.

Estos resultados son similares a los obtenidos en la investigación de Sánchez, M.; Martínez (2020) en la cual se observa que los conocimientos que tienen los docentes sobre la evaluación no se aplican realmente en los procesos de aprendizaje, a pesar de que un 56 % de los docentes reconocen haberse formado específicamente en evaluación del aprendizaje, pues existen diferencias significativas entre lo que los docentes creen que son

los usos y beneficios de la evaluación, con lo que se exige a nivel institucional y del currículo. Por esta razón, se observa que existe poca articulación entre los enfoques pedagógicos, los conocimientos de los docentes y el desarrollo de las prácticas evaluativas en clase.

También se pueden tener en cuenta los hallazgos de (Ramírez, n.d.), quien explica que en las escuelas del país normalmente se aplica una evaluación sumativa, enfocada en las notas que van obteniendo los alumnos, pero sin reconocer la importancia del proceso. Por tanto, se reconoce que en la evaluación no se valora el proceso ni se considera la evaluación como una herramienta que puede ayudar a transformar positivamente el proceso de formación académica. Lo señalado anteriormente es algo que también se encontró en nuestra investigación, pero con menor magnitud, dado que solo hay entre 6 y 10 (16.6 – 27.7 %) docentes que ven a la evaluación desde una perspectiva sumativa.

Es importante tener en cuenta las apreciaciones del estudio de Alarcón Bayona et al., (2019), quienes explican que en la evaluación formativa se tienen en cuenta todos los diversos aspectos que se relacionan con el desarrollo de un individuo en su aspecto intelectual, colectivo y social. Por tanto, la evaluación formativa se enfoca en el carácter educativo y orientador propio de la evaluación, centrándose en el análisis del proceso de aprendizaje comprendido como un todo, desde la fase de diagnóstico de las necesidades, debilidades y fortalezas, hasta el momento de la evaluación final.

Al analizar el conocimiento de los docentes frente a los principios de la Ley 115 de 1994 en lo que tiene que ver con las prácticas evaluativas, se observa que los docentes conocen los principios de la ley, pero plantean una posición crítica, ya que reconocen que no se relaciona con un buen plan de mejoramiento educativo (9 docentes); que es un decreto

amplio con mucho espacio para la interpretación (8 docentes), que establece una posición facilista en la educación (6 docentes); y que si bien el decreto contiene principios importantes, no hay una buena aplicación en las instituciones (3 docentes). En este sentido, las observaciones generales de los docentes son que las instituciones deben mejorar la forma en que aplican e incorporan los principios del Decreto, a través de procesos en los cuales se puedan definir criterios claros de evaluación, vinculando la evaluación formativa.

Para ello, explica Santos (2003), es vital que la evaluación en las instituciones sea independiente y comprometida, de tal manera que los principios que guían la implementación de las actividades evaluativas no deben estar sometidos a ningún tipo de poder o interés que vaya más allá de aquellos vinculados con el mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, la evaluación debe comprometerse con una serie de principios y de valores que se desarrollan a lo largo de todo el proceso educativo, en el cual es docente y las directivas representan un sujeto imparcial, pero completamente comprometido con el desarrollo académico y humano de sus estudiantes.

Por tanto, es clave citar a Castrillón y De (2016), quienes explican que un aspecto relevante es que la evaluación educativa no debe ser entendida como el paso final del proceso de aprendizaje, como la última actividad que se realiza para saber qué recuerdan los estudiantes de las clases y de las actividades. Por el contrario, la evaluación debe ser un proceso constante que se desarrolle a lo largo de todo el proceso, con el fin de identificar cuáles son los avances de los estudiantes, cuáles son los objetivos que se han ido alcanzando y cuáles las limitaciones y dificultades que enfrenta el proceso educativo, con el fin de establecer medidas y estrategias de mejora que beneficien el proceso.

Por otro lado, de acuerdo con Moreno (2016), el proceso de formación educativa acontece en un marco diverso y heterogéneo que lo edifica como multidimensional, por tanto, su criterio evaluativo difícilmente se reduce al uso de instrumentos de evaluación clásicos, criticados ampliamente por su carácter reduccionista. Si se asume un modelo de enseñanza, una teoría de aprendizaje concreta, así mismo se asumirá un modelo evaluativo concreto que sea pertinente para aquel contenido que pretende evaluarse. En este proceso participan diversos factores que escapan a la decisión teórica efectuada por el docente, pues su proceso de evaluación se verá mediado también por la presencia o ausencia de experiencia docente, condiciones laborales diversas, posibilidades de crecimiento profesional y el espacio que entraña el proceso formativo que este adelanta (Fandiño Parra & Bermúdez Jiménez, 2015)

Es claro, como lo explican Alarcón Bayona et al., (2019),, que las prácticas educativas han venido cambiando con el tiempo, razón por la cual en las instituciones académicas se buscan continuamente estrategias que les permitan a los docentes captar la atención del estudiante, orientar los procesos de aprendizaje de forma didáctica y fortalecer las habilidades de pensamiento. Por tanto, de acuerdo con Rodríguez, Denegri & Alcocer (2017), es tarea de toda la comunidad académica desarrollar nuevas técnicas y modelos de enseñanza, manteniendo una actitud constante de innovación que les permita transformar los recursos tradicionales de la pedagogía, incluyendo nuevas prácticas, y generar una mayor interacción y dinámica en el aula de clases.

En efecto, de acuerdo con Cardona et al. (2020) la principal crítica que se realiza a la metodología de educación tradicional es la falta de diálogo y la escasa interacción entre docente y estudiante, puesto que lo que predomina es un monólogo por parte del docente, en donde el estudiante es solo un depositario de información, que no tiene derecho a opinar

ni cuestionar, sino únicamente a recibir las indicaciones del docente -no más que un receptáculo de información-. Este modelo y concepción trae consigo diversas complejidades. De acuerdo con Sáenz, Cárdenas y Rojas (2010):

La educación continuada del profesor hace parte fundamental de su formación integral que transcurre entre la reflexión permanente de su quehacer, el conocimiento cabal del saber propio de su disciplina o profesión, el desarrollo de habilidades para aplicar las estrategias metodológicas modernas y el reconocimiento de la relación con los estudiantes como punto de partida para llevar a buen término este proceso (p. 24).

Las percepciones de los docentes van de la mano con lo que plantea Cardona et al. (2020), quien asegura que en Colombia se requiere una reforma estructural al sistema educativo en lo que tiene que ver con la evaluación, ya que se ha tratado de promover una estandarización enfocada en los resultados, que no tiene en cuenta las diferencias que existen entre los conceptos y el hecho de que los procesos de construcción del conocimiento dependen de una serie compleja de variables que tienen que ver con las experiencias y las situaciones que experimentan cotidianamente los estudiantes.

En este sentido, es preciso mejorar el desarrollo de la capacitación, teniendo en cuenta con Becerra (2019) que es un proceso que también les permite a los docentes conocer más sobre su práctica y generar aprendizajes significativos que apoyen el desarrollo de procesos de transformación de las actividades en el aula. Sin embargo, estas iniciativas de capacitación y actualización no solo deben estar orientadas de acuerdo con los nuevos contenidos y desafíos que se establecen en el campo educativo, sino que también se deben tener en

cuenta las particularidades de los docentes, las debilidades, fortalezas y capacidades, las cuales generalmente se encuentran asociadas a los contextos en los cuales enseñan y en el conjunto de principios que aplican de forma regular en sus clases. De acuerdo con Sáenz, Cárdenas y Rojas (2010):

La educación continuada del profesor hace parte fundamental de su formación integral que transcurre entre la reflexión permanente de su quehacer, el conocimiento cabal del saber propio de su disciplina o profesión, el desarrollo de habilidades para aplicar las estrategias metodológicas modernas y el reconocimiento de la relación con los estudiantes como punto de partida para llevar a buen término este proceso (p. 24).

Finalmente, para formular recomendaciones y propuestas que les permitan a los docentes llevar a su práctica cotidiana los principios y enfoques normativos desde los cuales se ha orientado el desarrollo y aplicación de la evaluación formativa, es importante analizar los resultados de cada una de las variables que integran la investigación, a partir de un proceso de triangulación que permita comparar los hallazgos de los instrumentos con los enfoques que se han venido orientando en la literatura y en la investigación académica sobre las prácticas evaluativas, la evaluación formativa, las prácticas educativas, las políticas públicas asociadas al tema de la evaluación, y la capacitación docente.

5.2 Prácticas evaluativas

Con respecto a la primera variable, correspondiente a las prácticas evaluativas, los resultados permiten reconocer que los docentes identifican a la evaluación como un “Proceso de tipo cualitativo que permite orientar mejores resultados”, el 41,86% opino que el objetivo es medir y el 53,49% opino que la evaluación no mide ni acredita; y tampoco juzga y califica,

ya que esta aseveración no tuvo respuestas. Por otro lado, se pudo observar que 22 de los 36 docentes (61.1 %) poseen una conceptualización sobre la evaluación desde una perspectiva formativa, pues la reconocen como un proceso de retroalimentación, una estrategia de seguimiento que tiene como finalidad promover la reflexión y mejorar la práctica pedagógica.

También se pudo identificar que al menos de 6 docentes reconocen que existen factores que limitan el desarrollo de una verdadera evaluación formativa, debido a la cantidad de estudiantes y la obligación de cumplir con un currículo; y para algunos su respuesta se orienta a que realmente lo que importa en la institución no es el proceso sino darle un valor numérico a cada estudiante al final de cada trimestre. Incluso una docente relaciona a la evaluación con “una estrategia perversa”, pues únicamente se enfoca en la nota y no en el aprendizaje

Lo anterior permite inferir que en la institución no se está aplicando de manera rigurosa y con criterios claros la evaluación formativa, pues si bien los docentes están familiarizados con el concepto, y reconocen la importancia de los procesos, la retroalimentación y el desarrollo de enfoques integrales que permitan mejorar continuamente los procesos de apropiación del conocimiento de los estudiantes, la realidad es que existen limitaciones en las instituciones que dificultan en gran medida la posibilidad de aplicar la evaluación formativa. No obstante, el logro obtenido de un 61.1 % de conceptualización como evaluación formativa es un buen resultado y solo falta poco para consolidarse. Una de estas limitaciones son las presiones de cumplir con un currículo riguroso, que depende de la necesidad de poner notas y calificaciones a las estudiantes de una manera periódica. Al final, la nota es el único instrumento que permite determinar si el estudiante ha cumplido con los objetivos planteados

y si ha aprendido, cuando en realidad no se examinan los casos individuales y no se contemplan los avances obtenidos en el proceso.

5.3 Evaluación formativa

Aunque se evidencia que no existen criterios comunes para definir a la evaluación formativa, sí se puede observar que los docentes tienen claros muchos de los conceptos relevantes asociados a este tipo de evaluación, dentro de los cuales se destacan la retroalimentación (14 docentes), los procesos (22 docentes), el desarrollo de nuevos hábitos de estudio (12 docentes), el fortalecimiento del papel del estudiante en el proceso de aprendizaje (6 docentes), el desarrollo continuo de habilidades (17 docentes) y el aprendizaje significativo (7 docentes). Los docentes también reconocen la importancia de comprender las características del contexto del estudiante, para orientar mejores estrategias evaluativas que sean coherentes con sus necesidades y posibilidades. Además, se observa que el 41,9% de los docentes reconoce la importancia de usar los resultados de la evaluación para buscar estrategias pedagógicas; mientras que el 32,6% los usa para mejorar las prácticas educativas en su institución

Se puede observar, por tanto, que gracias a la experiencia y los procesos de formación, los docentes conocen la evaluación formativa, entienden los conceptos asociados y las particularidades que la diferencian de otros tipos de evaluación. Sin embargo, existe una enorme diferencia entre saber qué es la evaluación formativa y poder aplicarla en el aula de clases. En este punto es importante tener en cuenta las palabras de Santos (2003), quien explica que el desarrollo de la evaluación formativa depende de una serie de hechos y situaciones que existen en cada institución, desde las cuales se trata de promover mejores procesos de aprendizaje a través de la evaluación.

En este sentido, es preciso favorecer el desarrollo de estrategias mediante las cuales sea posible cumplir con las necesidades del currículo, sin tener por ello que reducir a la evaluación a un proceso sumativo. Para ello, es preciso mejorar la articulación y la colaboración entre docentes, directivas, familias y autoridades en el campo de la educación en el país, con la finalidad de promover perspectivas más integrales sobre la evaluación, evitando que sea vista como una suma de instrumentos que permiten calificar las prácticas educativas, sino como un componente formativo del desarrollo educativo, centrado en el individuo y sus interacciones para llegar al conocimiento, fortaleciendo el proceso de aprendizaje de acuerdo a las metas y a las capacidades de cada uno de los estudiantes.

Sin embargo, es claro que en la institución no se han desarrollado criterios comunes para orientar el desarrollo de la evaluación formativa. Esto se evidencia en el hecho de que los docentes aplican una gran variedad de instrumentos al desarrollar la evaluación formativa, dependiendo en cada caso de sus preferencias personales. Por ejemplo, el 25,58 %, desarrollan trabajos escritos para la evaluación formativa; el 14,55% ha usado dramatizaciones; el 12,22% utiliza carteleras y el 8,10% hace uso de maquetas. Para los docentes también es preciso avanzar en la inversión educativa para satisfacer las necesidades básicas de toda la población; fortalecer la formación docente, generar grupos de investigación institucionales, establecer relaciones internacionales que permitan un intercambio de saberes con otros países. Finalmente, se plantea que el Ministerio de Educación y la SED deben estar capacitando constantemente a los docentes, involucrarlos en sus decisiones sobre las políticas de evaluación.

5.4 Prácticas Educativas

Es importante partir de reconocer que hay un 20,93% de docentes que está parcialmente en desacuerdo con que las prácticas educativas son coherentes con las prácticas evaluativas, mientras que un 6,98% está en total desacuerdo. Se ha gestado un proceso de cambio al interior la institución, pues los docentes han logrado desarrollar un enfoque cada vez más centrado en el estudiante, para lo cual han venido usando diferentes tipos de herramientas evaluativas, dentro de las cuales se destacan la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, resolución de problemas, actividades narrativas, argumentativas, informativas, descriptivas; matrices de evaluación conjunta, participación, entrevistas y aplicación de los conocimientos en contexto.

Sin embargo, de acuerdo con las percepciones de los docentes, se resalta la falta de criterios comunes que se establezcan a partir de conocimientos compartidos a través de estándares académicos orientados y definidos por toda la comunidad académica a través de procesos de participación y diálogo. A pesar de que hay un 53,49% de docentes que está de acuerdo en que las prácticas educativas que se aplican en la institución son adecuadas para responder a las necesidades y problemas de los estudiantes, se observa en la entrevista semiestructurada que los enfoques y actividades que han permitido la transformación de la evaluación han dependido más de los criterios de cada docente que de un marco común que orienta el desarrollo de los procesos educativos.

Ante esta situación, la evaluación debe ser considerada como una fuente valiosa de información que ayuda a evidenciar los aspectos positivos que se están estableciendo al interior de las actividades pedagógicas, así como los elementos problemáticos que

requieren ser atendidos para consolidar procesos formativos de calidad en todas sus esferas. En este sentido, los cambios en la práctica evaluativa y educativa no pueden depender de intentos asilados de los docentes, sino que deben responder a un marco común de acción, que es principalmente de lo que carece actualmente la institución, y en lo cual se debe trabajar de cara a mejorar de manera efectiva y constante los procesos evaluativos como actividades integrales que ayuden a mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y la capacitación de los docentes. Para esta variable se observa también una crítica importante a los procesos de capacitación, pues los docentes consideran que no existe un buen apoyo a nivel institucional y local para participar en programas de capacitación, razón por la cual deben costearse por sí mismos cursos, especializaciones o lecturas personales con el fin de aprender más sobre la práctica educativa y la evaluación.

En este sentido, es preciso mejorar el desarrollo de la capacitación, teniendo en cuenta que es un proceso que también les permite a los docentes conocer más sobre su práctica y generar aprendizajes significativos que apoyen el desarrollo de procesos de transformación de las actividades en el aula. Sin embargo, estas iniciativas de capacitación y actualización no solo deben estar orientadas de acuerdo con los nuevos contenidos y desafíos que se establecen en el campo educativo, sino que también se deben tener en cuenta las particularidades de los docentes, las debilidades, fortalezas y capacidades, las cuales generalmente se encuentran asociadas a los contextos en los cuales enseñan y en el conjunto de principios que aplican de forma regular en sus clases.

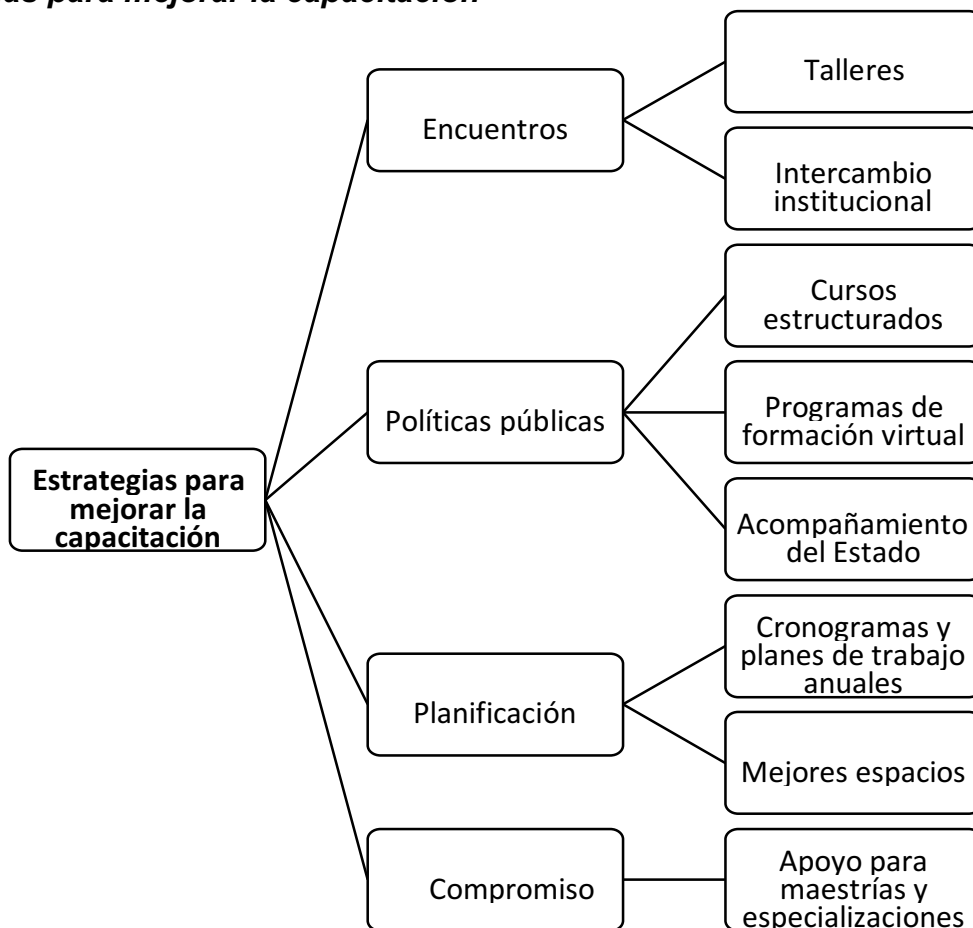
Políticas Públicas educativas

Existe un análisis crítico por parte de los docentes sobre el marco normativo asociado a la evaluación formativa, pues opinan que es un marco muy amplio que se presta para el desarrollo de diferentes tipos de interpretaciones (docentes 4, 8, 27, 28 y 31, anexo 2). En el caso de los docentes que participaron en la investigación, se observa una crítica común a la estandarización general de la evaluación impuesta por el marco legal. Lo anterior genera como resultado, según las apreciaciones de algunos docentes, que todos los estudiantes tienen que cumplir con los logros a través de refuerzos e infinidad de oportunidades, en medio de un proceso en el cual no se obtienen realmente los aprendizajes. De esta forma, los docentes observan que están siendo muy conductistas, y que es importante generar cambios de transformación que realmente estén acordes a las necesidades de la sociedad actual.

Capacitación

Efectivamente, uno de los principales problemas que limitan el desarrollo de una mejor educación, es el hecho de que muchas veces los docentes no saben cómo aplicar sus conocimientos en el aula de clases, de tal forma que no existe una coherencia entre sus fundamentos conceptuales con los logros que pueden obtener en lo que se refiere al apoyo del proceso formativo de los estudiantes, esto es particularmente problemático en cuanto a garantizarle a la población estudiantil docentes de calidad que verdaderamente apoyen su proceso formativo. De acuerdo con los resultados de la pregunta 14, se plantea la siguiente propuesta para mejorar el desarrollo de la capacitación, en la figura 17:

Figura 17.
Estrategias para mejorar la capacitación



Fuente: Elaboración propia

La pregunta central de la investigación fue ¿Cómo incide la Ley 115 de 1994 y sus instrumentos normativos en la construcción y aplicación de la evaluación formativa en estudiantes de básica primaria en la ciudad de Bogotá? Por otro lado, al identificar desde una perspectiva teórica las políticas educativas que se han establecido a través de la Ley 115 de 1994 desde las cuales se ha orientado y especificado el diseño de la evaluación formativa, se resalta el caso del Decreto 1290, “por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media”.

Una limitación importante con respecto al Decreto, según las apreciaciones de 4 docentes, es que este tipo de normativas lo que hacen es homogenizar los aprendizajes, sin tener en cuenta que la población es variable y que presenta diversas habilidades y dificultades. Dos docentes plantean que la normativa frente a la evaluación se centra en la certificación y no en la calidad de las prácticas educativas, e incluso un docente afirma que: “El Decreto 1290 promueve una educación facilista y mediocre para los estudiantes, estableciendo conceptos de promoción a través de la socialización, sin profundizar el conocimiento del pensamiento crítico, reflexivo y constructivo”.

Como se puede apreciar, las prácticas educativas y evaluativas se establecen a través de una serie de hábitos, vivencias y experiencias personales de los docentes. Sin duda alguna, como se puede deducir de las respuestas planteadas, para los docentes tienen mucha más importancia los conocimientos que adquieren a través de la experiencia, que los contenidos incluidos en la ley, en la normatividad y en la política pública que existe sobre la educación y sobre la evaluación. Si bien en estas normas se incluyen estándares básicos, lo más importante para orientar el desarrollo de los procesos pedagógicos es la práctica en el aula de clase, la interacción con los estudiantes y la observación diaria de las necesidades, lo cual en conjunto va orientando y transformando una serie de pautas y principios que se articulan con las prácticas educativas.

Debido a esta situación particular, se puede observar también que la incidencia de la ley en la evaluación formativa es limitada, no solo por debilidades de la propia normativa para contemplar la importancia de orientar estrategias evaluativas contextualizadas, sino también porque para los docentes es mucho más importante el resultado de la práctica en el aula que los principios que se encuentran en los documentos normativos. Ahora bien, con respecto al

tercer objetivo: Analizar el conocimiento de los docentes frente a los principios de la Ley 115 de 1994 en lo que tiene que ver con las prácticas evaluativas, se puede observar que en general los docentes conocen la ley (el 100% de ellos afirma conocer los postulados y principios de la ley). Además, también la totalidad de los docentes afirman que aplican los principios de equidad, participación, enfoque cualitativo, pertinencia, relevancia de la Ley 115 de 1994 en su práctica docente. Sin embargo, por los datos obtenidos todavía se muestran criterios que no son homogéneos y tienen reservas importantes frente a esta ley que es preciso tener en cuenta.

Es posible percibir que los principios y contenidos de la ley no son lo suficientemente claros. Por otro lado, existe un intento por la planta docente de aplicar los principios, siendo prioritaria también la aplicación de estrategias que fortalezcan los procesos educativos, respetando la individualidad y evaluando según los avances personales y no según estándares esperados. Se observa, de esta forma, que puede haber una diferencia importante entre aplicar estándares y atender a las necesidades específicas de cada estudiante.

Finalmente, es preciso reconocer que esta investigación ha tenido una serie de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas. En cuanto a las fortalezas, se destaca la posibilidad de consultar y analizar la percepción de 43 docentes que hacen parte de diversas instituciones, que han tenido diferentes experiencias y que han hecho diferentes usos de la evaluación dependiendo de los contextos y de las características y necesidades de los estudiantes. A partir de sus percepciones, conocimientos e ideas, ha sido posible orientar un análisis integral sobre las diversas variables que se han desarrollado en la investigación, ofreciendo de esta manera una mayor profundidad al concepto de evaluación formativa. Se

destaca como fortaleza también la posibilidad de haber asociado los hallazgos de la investigación con el resultado de otros estudios que se han venido desarrollando en los últimos años, lo cual ha sido importante para orientar una estrategia de triangulación de la información, que ha permitido establecer semejanzas y diferencias entre los análisis sobre la evaluación formativa.

En cuanto a las oportunidades, se destaca la importancia de seguir trabajando el desarrollo de análisis en los cuales se pueda comparar y contrastar lo que se encuentra escrito en la ley y en la política pública sobre educación, con lo que en realidad sucede en las aulas de clase, con las experiencias de los docentes y con sus ideas sobre la práctica educativa. De esta forma es posible orientar nuevas estrategias que permitan mejorar la coherencia que debe existir entre el marco normativo y la realidad de la educación, partiendo de una retroalimentación planteada por los mismos docentes, para que se puedan establecer mejores adaptaciones en las normas, de tal forma que sean más consecuentes con las problemáticas y necesidades que se experimentan en los diferentes contextos educativos.

Sobre las debilidades, se puede decir que hubiera sido ideal contar con una muestra más grande de docentes, pero lastimosamente las características actuales asociadas con una pandemia mundial limitaron las posibilidades de establecer encuentros presenciales y de acceder a una mayor cantidad de docentes. Por otro lado, es preciso reconocer que el enfoque de esta investigación ha sido el de analizar el impacto de una ley sobre la evaluación formativa, pero más allá de ello es preciso avanzar en el desarrollo de propuestas concretas mediante las cuales se pueda mejorar la articulación entre la ley y la práctica educativa. Otra debilidad importante es que también por motivos de limitación de los docentes para participar

en la investigación, solo 38 de los 43 participantes pudieron responder a tiempo las preguntas de la entrevista semiestructurada.

En cuanto a las amenazas, es claro que la pandemia generada por el COVID – 19 ha producido importantes riesgos para el desarrollo de la investigación y de la práctica educativa. Temas como la cuarentena, el distanciamiento social y la necesidad de establecer estrategias de enseñanza virtual han generado como resultado que sea posible establecer el desarrollo de nuevas propuestas de investigación, especialmente aquellas que requieren el desarrollo de un trabajo de campo. Sin embargo, la virtualidad también abre nuevas oportunidades para establecer un contacto muchas veces más rápido y eficiente, siempre y cuando se establezcan estrategias adecuadas para sistematizar y tabular los datos y la información.

5.5 Conclusión

La investigación encontró que efectivamente uno de los principales problemas que limitan el desarrollo de una mejor educación, es el hecho de que muchas veces los docentes no saben cómo aplicar sus conocimientos en el aula de clases, de tal forma que no existe una coherencia entre sus fundamentos conceptuales con los logros que pueden obtener en lo que se refiere al apoyo del proceso formativo de los estudiantes. Los docentes también reconocen que si bien en Colombia se ha hablado en la última década de evaluación formativa, las políticas no establecen una ruta de trabajo que conduzca a todas las instituciones a lograr esta meta. Se ha transitado por diferentes paradigmas, como el conductista, cognitivista y constructivista, pero siempre se ha visto la evaluación como un insumo para decidir si un estudiante aprueba o reprueba.

Por otro lado, se observa que para los docentes el Decreto 1290 es muy permisivo y amplio, lo cual genera mucho espacio de interpretación para que cada establecimiento elija sus prácticas de evaluación. El problema, según lo explican los docentes, es que algunos de ellos lo hacen a conciencia pensando en la formación de los estudiantes, pero a la mayoría no le interesa. Se observa también una crítica importante a los procesos de capacitación, pues los docentes consideran que no existe un buen apoyo a nivel institucional y local para participar en programas de capacitación, razón por la cual deben costearse por sí mismos cursos, especializaciones o lecturas personales con el fin de aprender más sobre la práctica educativa y la evaluación.

Pudo encontrarse que en la práctica, de acuerdo con la percepción de 43 docentes de diferentes instituciones educativas de básica primaria, la evaluación formativa no se aplica con respecto a unos criterios claros, a través de los cuales los docentes puedan orientar y estructurar un conjunto común de prácticas educativas. Por el contrario, lo que se observa es que no solo la aplicación sino también la concepción y definición de la evaluación formativa depende no del conocimiento de la ley, sino de un conjunto de experiencias y conocimientos que los docentes han venido acumulando a través de los años, ya sea a través de la práctica en el aula, de la información que reciben sobre el desarrollo educativo, o de los procesos de capacitación.

En este sentido, se puede comprobar la hipótesis de investigación, según la cual: la incidencia de la Ley 115 de 1994 en la aplicación de la evaluación formativa en estudiantes de básica primaria en Bogotá ha sido limitada de acuerdo con la realidad de las escuelas de básica primaria en la ciudad de Bogotá. Limitada en el aspecto de que a la fecha de esta investigación han pasado 26 años y los avances apenas alcanzan un 63 % en algunas de las

diferentes variables estudiadas. Es importante, por tanto, explicar por qué razones la Ley no ha tenido la incidencia esperada en el desarrollo de la evaluación formativa. Se puede resaltar, de acuerdo con las percepciones de los docentes, que la Ley se encuentra descontextualizada por respecto a las necesidades de los estudiantes y a la realidad de las escuelas.

Con respecto al Decreto 1290, los docentes opinan que se establecen muchas facilidades para que los estudiantes puedan pasar de curso sin haber cumplido con los requerimientos necesarios y sin haber demostrado conocimientos en las diferentes áreas; o que la autoevaluación, según los criterios planteados en el Decreto 1290, resulta ser poco efectiva en la práctica. Por otro lado, de acuerdo con la percepción de los docentes, es un decreto amplio que se presta para muchas interpretaciones, y que en realidad no ofrece criterios comunes que puedan orientar mejores procesos de evaluación en todas las instituciones.

Al caracterizar las prácticas educativas y evaluativas desarrolladas por los docentes de básica primaria en colegios públicos de la ciudad de Bogotá, se puede observar que se trata de prácticas heterogéneas, que responden a diferentes tipos de enfoques, los cuales varían dependiendo de diversos factores, dentro de los cuales se destacan la experiencia de los docentes, la forma en la cual conciben los procesos de formación, las características del contexto, las necesidades de los estudiantes y la forma en la cual se establecen las relaciones entre docentes y alumnos.

En cuanto a las prácticas evaluativas que aplican los maestros, se puede observar una variedad importante de respuestas, ya que los docentes hablan de prácticas evaluativas

flexibles, que se adaptan a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. También hacen referencia a enfoque inferenciales e interpretativos, al uso de técnicas de evaluación aplicadas en momentos de clase, así como el uso de los diversos tipos, dentro de los cuales se destacan la autoevaluación y coevaluación durante el desarrollo las unidades de aprendizaje. El trabajo investigativo encuentra importancia en la evaluación formativa a través del desarrollo de un proceso que le permite: 1. Seleccionar los aprendizajes a enseñar y evaluar. 2. Caracterizar el proceso de enseñanza aprendizaje. 3. Desarrollar actividades de aprendizaje diferenciadas. 4. Recoger información sobre el proceso del estudiante y reflexionar sobre lo sucedido. 5. Transformar las prácticas aula.

Por otro lado, se reconocen que las prácticas educativas dependen de cada grupo y contexto, teniendo en cuenta que las prácticas evaluativas son aquellos métodos o recursos que le permiten al docente valorar el aprendizaje de sus estudiantes. El enfoque empleado se relaciona con evaluar las dimensiones del ser, del saber y en especial, el hacer, utilizando para ello diferentes instrumentos como la observación, evaluación oral, exposición, seguimiento de instrucciones, elaboración de proyectos y evaluaciones en línea, entre otros. También se destacan prácticas como el trabajo individual y grupal, trabajo colaborativo y creaciones, las cuales se utilizan para identificar las dificultades, retroalimentar el proceso educativo y reflexionar para mejorar el quehacer formativo y educativo. Se reconoce también que la evaluación debe ser permanente, orientada a los intereses de los niños, no debe tener contenidos que confundan, debe ser clara y pertinente para el contexto en el que estén los niños.

Sin duda alguna, el tema de la incidencia de la ley en los procesos evaluativos de educación en el país debe ser profundizado en investigaciones posteriores en las cuales se

analice la percepción de los docentes sobre las leyes que rigen y orientar el desarrollo de la educación en Colombia. Este fenómeno puede explicar por qué algunos docentes tienen la percepción de que la Ley 115 de 1994 no responde a las necesidades individuales, y tampoco establece estrategias para adaptar los principios a cada contexto. En suma, estas fueron las conclusiones a las que se pudo llegar con la presente investigación.

Referencias

- Acero, D., y Acero, I. (2015). Prácticas evaluativas de los docentes de grado inicial en la institución educativa León XIII, del municipio de Soacha. Tesis de Maestría. Universidad Santo Tomás.
- Ahumada, P. (1998). Hacia una Evaluación de los Aprendizajes en una Perspectiva Constructiva.
- Alassutari, P., Brannen, J. & Bickman, L. (2008). The Sage Handbook of Social Research Methods. London: Sage Publications.
- Alcedo, Y. y Chacón, C. (2010). El rol del docente en la evaluación cualitativa de los aprendizajes en inglés. *Revista Evaluación e Investigación*, 5(1), 55-72.
- Alfaro, G. (1996). Evaluación cualitativa: técnicas y estrategias. San José, Costa Rica: UNA.
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. España., Morata.
- Arias, S., Labrador, N., Gámez, B. (2019). Modelos y épocas de la evaluación educativa. En *Educere* (23) 75. Universidad de los Andes. Venezuela.
- Ariza, F. (2017). Las creencias de docentes de educación infantil acerca de los ambientes de aprendizaje: Un estudio de caso. Universidad del Norte. Departamento de Educación.
- Arona, B. (2017). Modelo conductista y constructivista: cómo evaluar el diseño. En *Escritos en la Facultad*, (136).

- Arrieta, J. (2017). Evaluación de y para el aprendizaje: Procesos de retroalimentación en escenarios presenciales de educación básica secundaria. Maestría en Educación. Universidad de Monterrey.
- Atkinson, T. & Claxton, G. (2005) *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Ayala, V. (2009). Modelos contemporáneos en evaluación educativa. *Temas para la educación*, 5, 13-26.
- Ayala-García, J. (2015). Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia, *Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional y Urbana*, Banco de la República - Economía Regional.
- Baalam, C. (2015). Una caracterización de las prácticas evaluativas en cursos de álgebra de nivel superior. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán. *Barcelona*.
- Berry Newman, C. (2017). Equipping Africa's Primary School Learners for the Future. Atlantic Council.
- Brown R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en educación superior*. Madrid:
- Cabezas, J. (2011). Consideraciones preliminares entorno del pensamiento pedagógico del Profesor.
- Camargo, A., Franco., D. Vergara, M., Calvo, A., Londoño, S., Zapata, F., y Garavito, D. (2017). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, 7(8); 22-

- Carr, W. (2006). Education without theory. *British Journal of Educational Studies*, 54(12), 136–159. Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical*. Estados Unidos: Routledge.
- Castejón FJ., López V., Julián, J., y Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de educación física. *Rev Int Med Cienc Act Fís*, 11(42), 1-9.
- Castro, H., Martínez, E., & Figueroa, Y. (2009). Evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia. <https://bit.ly/3dFJnV8>
- Cifuentes, G. (2016). Educational governance and innovation: Technology as end and means of government. *Policy Futures in Education*, Vol. 14, No.2 , 286 – 299.
- Chalmers, D. J. (1996). *The conscious mind: In search of a fundamental theory*. Oxford university press.
- Chávez, R. J. (1999). *Actualidades de las tendencias educativas*. La Habana: MINED.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En Coll, C. Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps). *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación escolar*, (pp. 157 – 186), España: Alianza Editorial.
- Comunicación personal.

- Congreso de Colombia (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [115 de 1994]: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Coombe, Ch. (2007). *Guía práctica para evaluar estudiantes de Lenguas*. Michigan. The University of Michigan Press.
- Cronbach, J. (1980). Toward reform of program evaluation (p. 3). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cubero, K., Villanueva, L. (2014). La evaluación cualitativa en el proceso enseñanza-aprendizaje como principio fundamental de una formación más humanista. *Revista Nuevo Humanismo*, 2(1). Pp 37-50.
- Dávila, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, 12, 180-205.
- Daza, E., & Roa, M. (2015). Relación de las Prácticas Evaluativas con los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en el Área de Matemáticas. Memoria 11° Encuentro Colombiano de Matemática Educativa (págs. 508-517). Bogotá: Universidad de la Salle.
- De Witte, K., Titl, V., Holz, O., & Smet, M. (2019). Overview of education systems. En K. De Witte, V. Titl, O. Holz , & M. Smet, *Financing Quality Education for All* (págs. 25 - 40). Lovania : Leuven University Press.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(2), 88103. Dobles, M. C. (1996). *Acreditación en educación superior: orígenes, prácticas actuales, perspectivas*.

Duque, R. (1993). La evaluación en la ES Venezolana. *Planiuc*. 4(2), 17-18.

Durán, N. (2015). Caracterización de las prácticas evaluativas en el programa virtual de psicología de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (Tesis de maestría), Universidad Pedagógica Nacional, *educativos. Universidad y Sociedad*, 9(4), 162-167. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

Eisner, E. (1991) El ojo ilustrado. Indagación educativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona:

Eisner, E. (2002). *El Arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.

Elbaz, F. (1998) Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. En: VILLAR A., LM. Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado. Alcoy-España: Marfil, S. A.

Erazo, M. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educación y Educadores*, 12(2), 47-74.

Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance improvement quarterly*, 6(4), 50-72.

- Escobar, A. (2004) Participación ciudadana y políticas públicas. Una problematización acerca de la relación Estado y Sociedad Civil en América Latina en la última década. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, Vol. 8. Pp. 97 - 108
- Escorcía, J. (2008). ¿Qué es la evaluación educativa? *Lumen - Instituto de Estudios en Educación*, 7(4), 193-203.
- Figuroa, H., Muñoz, K., Lozano, E., Zavala. E. (2018). Análisis crítico del conductismo y constructivismo, como teorías de aprendizaje en educación. *Open Journal Systems en Revista: Revista De Entrenamiento*, 4(1), 01-12.
- Flórez, R. (2006.) *Evaluación, pedagogía y cognición*. México D.F. McGRAW-HILL
- Florian, B., Bustos, J., y Uribe F., (2009). Aplicación web PARA evaluación formativa universitaria basada en competencias. *Revista Educación en Ingeniería*, 4(8), 1-12.
- Fonseca, J. (2007). Modelos cualitativos de evaluación. En *Educere*, vol. 11, núm. 38, julioseptiembre, pp. 427-432. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela
- Gavilanes, R. V. (2009). Hacia una nueva definición del concepto de política pública. (U. d. Rosario, Ed.) *Desafíos*.
- Gil Álvarez, J. L., Morales Cruz, M., & Meza Salvatierra, J. (2017). La evaluación educativa como proceso histórico social. *Perspectivas para el mejoramiento de la calidad de los sistemas*
- Gómez, P. (2002). Teorías de aprendizaje y formación de profesores.

- Giordano, C., & Morandi, G. (2016). La evaluación es Educación. Trayectorias Universitarias, Vol. 2, No. 2, 1 - 2.
- Gleason, B., & Von Gillern, S. (2018). Digital Citizenship with Social Media: Participatory Practices of Teaching and Learning in Secondary Education. Journal of Educational Technology & Society, Vol. 21, No. 1, 200 - 212.
- Gómez, C., & López, N. (2016). Concepciones y Prácticas Evaluativas en la Institución Educativa
- Gómez, J. C. (2013). Caracterización de las prácticas evaluativas de los docentes de matemática de la Institución Educativa Los Palmitos, Sucre – Colombia. Cartagena: Recuperado de <http://revistas.cecar.edu.co/escenarios/article/view/39>.
- González, F., & Ríos, J. (2016). Caracterización de las prácticas evaluativas en lengua extranjera. *Lenguaje*, 38 (1), 113-136.
- González, F., Ayarza, H. (1996). Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe. En *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Documentos de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, La Habana, Cuba.
- González, M. (2012). La evaluación formativa y la evaluación por competencias. La Habana: Editorial Universitaria. Recuperado de <http://revistas.mes.edu.cu>

- Griffin, P., & Cole, M. (1984). Current activity for the future: The Zo-ped. *New directions for child and adolescent development*, 1984(23), 45-64.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Guerra J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano... *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(2).
- Guerra, I. (2007). *Evaluación y Mejora Continua. Conceptos y herramientas para la medición y mejora del desempeño*. Global Business Press. United States of America.
- Hadad, Y., Baruch, K., & Naveh, G. (2020). The relative importance of teaching evaluation criteria from the points of view of students and faculty. *y, Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 45, No. 3, 447 - 459.
- Hamodi C., López, A., López V. (2014). Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: creación, consolidación y líneas de trabajo. *Revista de evaluación educativa* 3 (1).
<http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Hamodi, A. (2014). La evaluación formativa y compartida en la evaluación formativa y compartida en educación superior: un estudio de caso. Tesis doctoral., Universidad de Valladolid.

- Heritage, M. (2011). Formative assessment: An enabler of learning. *Better: Evidence-Based Education*, 6, 18-19.
- Hernández, M. (2000). La evaluación como estrategia docente en el desarrollo de la competencia escritora. *Educación*, 2(3), 34-56.
- Hernández, R. Fernández, C & Baptista, P. (2012). *Metodología de la investigación*. México D.F. McGraw- Hill.
- Herrón, M. (2017). Las creencias de docentes de educación infantil acerca de los ambientes de aprendizaje: Un estudio de caso. Universidad del Norte. Maestría en Educación – Énfasis en Educación Infantil.
- Holgado D., Maya I., Ramos, I., y Palacio J. (2014) El papel de los facilitadores en la implementación de los “Espacios para Crecer”: evaluación formativa del programa con menores trabajadores “Educame Primero, Colombia”. *Universitas psychologica*, 13 (4), 15-33.
- Hortigüela , D., Pérez Pueyo, Á., & Abella , V. (2015). Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa. Contraste de grupos en las mismas asignaturas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol.13, No 1, 35 - 48 .
- Kraft, M., & Gilmour, A. (2017). Revisiting The Widget Effect Teacher: Evaluation Reforms and the Distribution of Teacher Effectiveness. *Educational Researcher*, Vol. 46, No. 5, 234 - 249.

- Kramer, S. (2019). The power of critical discourse analysis: Investigating female-perpetrated sex abuse victim discourses. En S. Laher, A. Fynn, & S. Kramer, *ransforming Research Methods in the Social Sciences* (págs. 236 - 250). Johannesburgo: Wits University Press.
- Konstantinov, N. A. (1974) *Historia de la Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Kozulin, A. (1986). The concept of activity in Soviet psychology: Vygotsky, his disciples and critics.
- Krippendorff, K. (1990). Metodología del análisis de contenido. Paidós.
- Labra, O. (2013). Positivismo y Constructivismo: Un análisis para la investigación social. *Rumbos*, 7(7), 12 – 21.
- López, A. A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. voces y silencios. *Revista latinoamericana de educación*, 1(2), 111-124.
- López, B., Hinojosa, E. (2001). Evaluación: conceptos y sus determinantes. En *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*, 69-70.
- López, E. (2013). Evaluación Educativa desde la Perspectiva del Maestro: Evaluación Formativa en la Telesecundaria Juan Rulfo. Tecnológico de Monterrey. Maestría en Educación con acentuación en Procesos de Enseñanza Aprendizaje.

- López Pastor, V., Sonlleve Velasc, M., & Suyapa Martínez , S. (2019). Evaluación Formativa y Compartida en Educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 12, No. 1, 5 - 9.
- López, Á., Virgüez, A., Silva, C., & Sarmiento, J. (2017). Desigualdad de oportunidades en el sistema de educación pública en Bogotá, Colombia. *Lecturas de Economía* - No. 87., 165 - 190.
- López, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior*. Madrid: Narcea.
- López, V. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 33-56.
- Lukas, J. F. y Santiago, K. M. (2004). Evaluación de centros escolares de educación secundaria del País Vasco. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 6 (2). <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-lukas.html>
- Mason, C., & Goldman , S. (2017). Facilitated Individualized Education Planning: The State of Implementation and Evaluation. *Journal of Disability Policy Studies*, Vol. 27, No. 4, 212 – 222.
- Martínez M. (2011). La evaluación formativa en la escuela: prácticas que favorecen la autorregulación de los aprendizajes.
- Martínez Rizo, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 849-875.

- McDonald, J. (1977). Research and development strategies for improving teacher education. *Journal of Teacher Education*, 28(6), 29-33.
- Meeker, D., Cerully, J., & Joh, M. (2015). Summative Evaluation. En D. Meeker, J. L. Cerully, & M. D. Joh, *SimCoach Evaluation* (págs. 19 - 32). RAND Corporation.
- Mejía, M. T. (2015). Procedimientos para la evaluación formativa bajo la filosofía constructivista del aprendizaje en educación básica (Tesis doctoral). Universidad Fermín Toro, Venezuela.
- MEN (2017a). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026.
- MEN (2017). La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento.
- MEN (2019). Resolución 08881 de 2019.
- MEN. (2017). La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento. Colombia.
- Mendoza, G. J., Sánchez, H. S., y Martínez, T. G. (Coord.). (2012). La construcción del conocimiento. Miradas desde la psicología educativa, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Meny, Y., Thoenig, J. (1992). *Las políticas públicas*. Barcelona: Ariel.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). Los beneficios de evaluar. *Al tablero: El periódico de un país que educa y que se educa*, págs. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87447.html>.

- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009*. Bogotá: Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf.
- Miras, T., & Solé, M. (1990). El alumnado: la evaluación como actividad crítica de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 189.
- Miras, T., & Solé, M. (2001). O construtivismo em sala de aula. En *Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Moll, L. (1988). La zona de desarrollo próximo de Vygotsky: una reconsideración de sus implicaciones para le enseñanza. 248-257. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48359.pdf
- Monteagudo, J. (2014). Las prácticas de evaluación en la materia de Historia de cuarto en la comunidad Autónoma de la Región de Murcia". Esta investigación fue elaborado por Monteagudo. Tesis de Maestría. Universidad de Murcia.
- Mora, A. (2004). La evalaución educativa: concepto, periodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2). 1-28.
- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. En *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre. Universidad de Costa Rica. San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>

- Morales, A. (2000). Principios y modelos generales de evaluación en educación. Sus fines y sus tipos. La evaluación en el proceso educativo y en la toma de decisiones curriculares.
- Morales, O., & Valverde, Y. (2016). Evaluación y prácticas evaluativas. *Revista UNIMAR*, 34(1), 87-94.
- Moreno, P. C. (2009). Un recorrido histórico sobre concepciones de la evaluación y sus propósitos en el proceso educativo en Colombia. ¿Cómo ha influido en la educación? Asociación Colombiana de Matemática Educativa. *10º Encuentro de Matemática Educativa* (págs. 1-8). Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. México: UAM, Unidad Cuajimalpa.
- Nade, J. (2016). Concepto y características de la evaluación. *Revista del Club Militar*, 320, 2-10.
- Nade, J. (2016). Concepto y características de la evaluación. *Revista del Club Militar*, 320, 2-10.
- Ocaña, A. O. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U.
- OECD. (2005). *Formative assessment improving learning in secondary classrooms: Improving learning in secondary classrooms*. París: OECD Publishing
- OCDE. (2018). *Results from PISA 2018*. OCDE.

OHCHR. (2019). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*.
ONU.

Ontoria, A., Gómez, J., Molina, A. (2003). Potenciar la capacidad de aprender a aprender. ed. Alfaomega. México.

[orientacioneducativa/tema-38-principios-y-modelos-generales-de-evaluacin-en-educacin/](#)

Osorio, K. y López, A. (2014). La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 13-30.

Paidós.

Peña, A., Jiménez, M., & Ruíz, J. (2016). Capital humano, inversión educativa y crecimiento económico: Revisión y actualización de la asimetría económica regional en España (1980-2012). *Revista de Estudios Regionales*, No. 106, 21 - 53 .

Parlett, M., Hamilton, D. (1977) Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programs. Beyond the numbers game: A reader in education evaluation. London. Pasek de Pinto, E. (2009). Reflexiones en torno a la evaluación cualitativa en el aula. *Academia*, 8(16), 2-12.

Pasek de Pinto, E. y Mejía, M. T. (2014). ¿Cómo entienden la evaluación formativa los docentes?

Pasek, E., y Mejía, M. (2017), Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 177-193.

- Pérez Calero, L., & Pérez Luño, A. (2017). III Congreso Internacional Virtual innovación pedagógica y praxis educativa. *III Congreso Internacional Virtual innovación pedagógica y praxis educativa* (págs. 606 - 615). Sevilla: Universidad Pablo de Olavide Sevilla.
- Perochena González, P., & Coria, G. (2017). La singularidad según la educación personalizada en la era digital. *Educación Vol. 26, No. 50*, 162 - 181.
- Pereira, D. y Flores, M. (2016). Conceptions and practices of assessment in higher education: A study of Portuguese university teachers. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 9-29.
- Pereira, J. (2007). Evaluación, medición o verificación de los aprendizajes en el aula: Un estudio de caso en el Colegio Humanístico Costarricense de Heredia. *Rev Electrónica Educare*, 19(2), 22-45,
- Pérez, A., Clavero, D., Ayala, L., y Falcón, Z. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *Edumecentro*, 3(9), 34-56.
- Pérez, Ángel. y Gimeno, S. (1993). La Evaluación su Teoría y su Práctica. *Cuadernos de Educación*, 143, 33-56.
- Pérez, E. (2005). Enseñanza y evaluación: Lo uno y lo diverso. *Educere*, 9(31), 473-479.
- Pérez, J. (2007). La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje. propuesta de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés. Tesis Doctoral. Universidad de Girona. *Pesqui.*, São Paulo, 43(1), 97-111.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. España: Labor.

- Pintor Díaz , P. (2017). Gamificando con Kahoot en evaluación formativa. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje, Vol. 3, No. 2* , 112 - 117.
- PISA. (2020). *NCES Handbook of Survey Methods*. PISA.
- Puentes Borges, A., Puentes Bencomo, D., & Puentes Bencomo, E. (2017). Por una mayor objetividad en la triangulación de los instrumentos de diagnóstico. *Didasc@lia: Didáctica y Educación, Vol. 8, No. 4* , 77 - 84 .
- Pio XII del Municipio de San Pedro de los Milagros (Trabajo de grado especialización),
- Pozo, J., I. (1996). No es oro todo lo que reluce ni se construye (igual) todo lo que se aprende: contra el reduccionismo constructivista. *Anuario de Psicología, 4(69)*, 127 - 139.
- Practicas%20evaluativas%20de%20los%20docentes%20y%20sistema%20institucional%20de%20evaluaci%C3%B3n%20de%20estudiantes%20en%20el%20instituto%20integrado%20Francisco%20Serrano.
- PND (2018). Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, Pacto por Colombia, Pacto por la equidad <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Resumen-PND2018-2022-final.pdf>
- Quecedo, R., y Castaño, c. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica, 14*, 5-39.
- Ramírez, A., y Rodríguez, D. (2014). Prácticas evaluativas de los docentes y sistema institucional de evaluación de estudiantes en el instituto integrado francisco

serrano del municipio San Juan de Girón. Universidad del Tolima. Facultad de ciencias de la educación. Maestría en educación.

Ramírez, G., & Rodríguez, A. (2014). Practicas evaluativas de los docentes y sistema institucional de evaluación de estudiantes en el Instituto Integrado Francisco Serrano del Municipio San

Recuperado de

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at01/PRE11788615>

Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Granada.

Rivero R, M., Montejo L., M., & Azcuy L. , L. (2016). La evaluación del aprendizaje desde la atención a la diversidad. *Novo Tékhne*, Vol. 2, No. 1, 27 - 35.

Rodríguez, W., Denegri, J., & Alcocer, M. (2017). Innovación pedagógica: Una oportunidad para la comunidad universitaria en donde todos ganan Mesa de Reflexión en Innovación Pedagógica y Didáctica. *Reflexiones Pedagógicas URosario*, No. 11, 2 - 11.

Rojo, G., y Damaso, M. (1999). Epistemología, constructivismo y didáctica. *Revista Cubana de Psicología*, 15(2) pp. 117 – 123.

Rosa, S. (2009). El Constructivismo desde su aplicación en el Nivel Básico de la Educación Dominicana: Un estudio a partir de las actitudes del profesorado. Tesis doctoral. Sistema de Estudios de Postgrado Escuela de Ciencia de la Educación Doctorado Latinoamericano en Educación.

- Rosales, M (2013). Diseño de un sistema de evaluación formativa en responsabilidad social. <https://core.ac.uk/reader/143447710>
- Rufinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educ.*
- Saavedra, S. (2013). Hacia una evaluación formativa, crítica y artística de la creación literaria. *Revista Folios*, 37, 167-183.
- Sáenz, P., Cárdenas, M., y Rojas, B. (2010). Efectos de la capacitación pedagógica en la práctica docente universitaria en salud. *Rev. salud pública*. 12 (3): 425-433.
- Salazar, C. (2008). Políticas Públicas, Think & Tanks. Cuadernos Latinoamericanos de Administración, 45.
- Samboy, L. (2009). *La evaluación sumativa*. Pachuca de Soto: Universidad Autónoma de Estado de Hidalgo.
- Sánchez Sánchez, G. (2020). Prácticas evaluativas y diversidad. In J. Gázquez Linares, M. Molero Jurado , Á. Martos Martínez , A. Barragán Martín, M. Simón Márquez, M. Sisto , . . . B. Tortosa Martínez, Investigación en el ámbito escolar. Nuevas realidades en un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas. (pp. 865 - 876). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Santos, M. (1999). *Evaluación educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Argentina: Editorial Magisterio del Río de La Plata.

- Santos, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de personas eres. *Revista enfoques educacionales*, 5(1), 69 – 80.
- Schön, D. (2010). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós.
- Schunk, D. (1997). Teorías del aprendizaje. Pearson educación.
- Schunk, D. (2012). Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa. México: Pearson Educación.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation (AERA Monograph series on curriculum evaluation, No. 1). New York: Rand Mc Nally.
- Siles Rojas, C. (2017). La evaluación en educación infantil y educación primaria. In B. Bermejo Campos, & C. Ballesteros, Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria (pp. 231 - 258). Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.
- Singh, O. (2018). International Dynamics On The Rights Of The Child. World Affairs: The Journal of International Issues, Vol. 22, No. 1, 136 - 151.
- Snigh, K. (2017). Right to Education. India International Centre Quarterly, Vol. 42, No. 3/4, 119 - 130
- Senge, P. M. (2005). *La quinta disciplina en la práctica*. Ediciones Granica SA.
- Serrano, S. (2002). La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras. *Educere*, 6(19), 247-257.

- Shinkfield, A., Stufflebeam, L. (1995). *Teacher evaluation: Guide to effective practice*.
- Stake, R. E. (1975). Program evaluation, particularly responsive evaluation. En *Occasional Paper No. 5*. Kalamazoo: Western Michigan University Evaluation Center.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Taylor, S. y., Bogdan, R. (1989). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Barcelona.
- Temporetti, F. (2007). Introducción: El retorno del hijo prodigioso. En Vygotsky, L., S. *Pensamiento y habla*, (pp. LXXXVII – CXXV) Argentina: Colihue.
- Tiana, Alejandro. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos* No.10, pp. 37-61.
- Torres, A. (1999). *Aprender a investigar en comunidad II: enfoques cualitativos y participativos en investigación*
- Tyler, R. (1973). Principios básicos del currículo (Vol. 370, No. 9). Buenos Aires: Troquel.
- Universidad Católica de Manizales. Recuperado de: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/handle/10839/245>.

UNESCO. (2016). Designing effective monitoring and evaluation of education systems for 2030 :A global synthesis of policies and practices. UNESCO Education Sector.

UNESCO. (2017). Learning assessment at UNESCO Ensuring effective and relevant learning for all. Shutterstock.

UNESCO-UIS. (2017). Quick Guide No. 3 Implementing a National Learning Assessment. UNESCO-UIS.

Valcácer, D. (2018). Análisis de contenido sobre las políticas educativas y la evaluación formativa para docentes de Educación Superior. Universidad La Gran Colombia Facultad de Ciencias de la Educación Maestría en Educación.

Valdez, J. (2010). Teorías educativas y su relación con las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). En *Trabajo presentado en el XVII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática de la Universidad Nacional Autónoma, México.*

Van Dijk, T. (2000). *Estudios sobre el discurso: una introducción multidisciplinaria.* Barcelona:

Vargas, E. (2016). Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el municipio de Pereira.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa.* Barcelona: Gedisa Editorial.

- Velasco, J y González, L. (2008). Sobre la teoría de la educación dialógica. *Educere*, 12, (42), 461 – 470.
- Verdejo, P., Encinas, M., & Trigos, L. (2012). Estrategias para la evaluación de aprendizajes complejos y competencias. *Innova Cesal*
- Vernez, G., Culbertson, S., Constant, L., & Karam, R. (2016). Assessing Teacher Training. In G. Vernez, S. Culbertson, L. Constant, & R. Karam, Initiatives to Improve Quality of Education in the Kurdistan Region—Iraq (pp. 69 - 82). RAND Corporation.
- Vidales, I. (2015). Prácticas de evaluación escolar en escuelas primarias de nuevo león. Mexico:
- Videla, J. (2010). *Evaluación* . Santiago de Chile: Universidad Arturo Prat.
- Vygotsky, L. S. (1978). Socio-cultural theory. *Mind in society*, 52-58.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-
- Wertsch, V., J. (1993). Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada, España: Visor.
- Zambrano, A. (2014). *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: Un estudio contextualizado en La Unión, Chile (Tesis doctoral)*, Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de

Zambrano, A. (2014). *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: Un estudio contextualizado en La Unión, Chile (Tesis doctoral)*, Universidad Autónoma de

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

Normatividad

Congreso de la República. Decreto 1002 de 1984

Congreso de la República. Decreto 1290 de 2009

Congreso de la República. Decreto 1419 de 1978:

Congreso de la República. Decreto 1469 de 1987

Congreso de la República. Decreto 230 de 2002

Congreso de la República. Ley 115 de 1994

Congreso de la República. Ley 1324 de 2009

Ministerio de Educación Nacional. Resolución 17486 de 1984

Anexos

Anexo 1. Validación del instrumento

Para el desarrollo el formato de validación de expertos, se tienen en cuenta los siguientes elementos:

- 1. Definir el objetivo de la prueba:** Es clave definir con precisión el objetivo por el cual se consulta a los expertos, en este caso: determinar la confiabilidad y consistencia interna de un instrumento diseñado por los investigadores.
- 2. Selección de los expertos:** En este caso, la selección se establece de acuerdo a los siguientes criterios: a) motivación para participar. b) experiencia. c) asociación con el tema
- 3. Definir los indicadores medidos en cada uno de los ítems del instrumento:** Esto es clave para que el experto pueda analizar la pertinencia y relevancia de cada ítem.
- 5. Explicitar tanto las dimensiones como los indicadores que está midiendo cada uno de los ítems:** Esto le permitirá al juez evaluar la relevancia, la suficiencia y la pertinencia del ítem.
- 6. Diseñar planillas de evaluación:** En esta planilla los expertos escriben sus observaciones para cada ítem con respecto a temas como la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia.

La planilla para determinar la validez del instrumento se compone de una serie de calificaciones que determinan la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, siguiendo la siguiente escala.

1: No cumple con el criterio.

2: Bajo nivel

3: Moderado nivel

4: Alto nivel.

Por favor, de acuerdo con la lectura y el análisis que ha desarrollado sobre el instrumento, y teniendo en cuenta la escala presentada, marque con una X en donde corresponda de acuerdo con su valoración como experto:

Categoría	Ítems	1	2	3	4
Suficiencia	Los ítems son suficientes para medir las dimensiones				
	Los ítems que componen al instrumento se relacionan de manera adecuada entre sí				
	Las puntuaciones del instrumento son consistentes.				
	Es posible obtener resultados concretos a través de la aplicación del instrumento				
Claridad	Los ítems son claros				
	Los ítems usan las palabras adecuadas				
	Los ítems pueden ser entendidos fácilmente				
Coherencia	El instrumento es coherente con la pregunta de investigación				
	A través de la aplicación del instrumento es posible responder a los objetivos de la investigación.				
	El instrumento puede ser aplicado en otro contexto cultural distinto en el cual se creó.				
Relevancia	Todos los ítems son necesarios en el instrumento				

El instrumento mide el concepto que quiere medir
 Los ítems miden lo que se proponen

Fuente: Elaboración del autor

Anexo 2. Resultados de la entrevista semiestructurada

Datos sociodemográficos

Edad	Cargo que desempeña en la institución	Experiencia docente	Último grado de escolaridad alcanzado
Entre 30-40 años	Docente de aula	De 11 a 20 años	Maestría
Entre 40-50 años.	Docente de aula	De 11 a 20 años	Maestría
Más de 50 años	Docente de aula	Más de 20 años	Maestría
Más de 50 años	Docente de aula	Más de 20 años	Especialización
Entre 40-50 años.	Docente especializado	De 11 a 20 años	Maestría
Más de 50 años	Docente de aula	De 11 a 20 años	Doctorado
Más de 50 años	Docente de aula	Más de 20 años	Especialización
Entre 20-30 años	Docente de aula	De 1 a 5 años	Maestría
Entre 40-50 años.	Docente especializado	Más de 20 años	Maestría
Entre 40-50 años.	Docente de aula	De 11 a 20 años	Maestría
Entre 40-50 años.	Docente de aula	De 11 a 20 años	Maestría
Más de 50 años	Docente especializado	De 11 a 20 años	Maestría
Entre 40-50 años.	Docente de aula	De 11 a 20 años	Maestría
Entre 40-50 años.	Docente de aula	De 11 a 20 años	Maestría
Entre 40-50 años.	Docente de aula	Más de 20 años	Maestría
Entre 30-40 años	Docente de aula	De 11 a 20 años	Maestría
Entre 40-50 años.	Docente de aula	De 11 a 20 años	Maestría
Entre 30-40 años	Docente de aula	De 6 a 10 años	Maestría
Entre 40-50 años.	Docente de aula	De 11 a 20 años	Especialización
Entre 40-50 años.	Docente de aula	Más de 20 años	Licenciatura
Entre 30-40 años	Docente de aula	De 11 a 20 años	Maestría
Entre 40-50 años.	Docente de aula	De 11 a 20 años	Maestría
Entre 30-40 años	Docente de aula	De 11 a 20 años	Maestría
Entre 30-40 años	Docente de aula	De 11 a 20 años	Maestría
Entre 30-40 años	Docente de aula	De 11 a 20 años	Maestría
Entre 30-40 años	Docente de aula	De 11 a 20 años	Maestría
Entre 30-40 años	Docente de aula	De 11 a 20 años	Maestría
Entre 30-40 años	Docente especializado	De 11 a 20 años	Maestría
Entre 40-50 años.	Docente de aula	De 11 a 20 años	Maestría
Entre 40-50 años.	Docente de aula	De 11 a 20 años	Maestría
Entre 40-50 años.	Docente de aula	De 11 a 20 años	Maestría
Más de 50 años	Docente de aula	Más de 20 años	Maestría
Más de 50 años	Docente de aula	Más de 20 años	Especialización
Entre 30-40 años	Docente de aula	De 11 a 20 años	Maestría
Entre 40-50 años.	Docente de aula	De 11 a 20 años	Maestría
Entre 20-30 años	Docente de aula	De 1 a 5 años	Licenciatura

Entre 40-50 años.	Coordinador(a)	De 6 a 10 años	Maestría
Entre 40-50 años.	Docente de aula	De 6 a 10 años	Especialización

Prácticas Evaluativas

1. ¿Cómo podría definir la evaluación en el ámbito educativo?	2. Defina las prácticas evaluativas y el enfoque que usted les ha dado en su práctica como docente	3. ¿Qué estrategias evaluativas usted aplica con sus estudiantes?
Proceso mediante el cual se determina el avance del estudiante	Las prácticas son las estrategias que emplea el docente para evaluación y retroalimentación. Se deben enfocar en lo cognitivo, en lo procedimental y en lo actitudinal.	autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación
Una forma de medir los procesos de enseñanza aprendizaje en cualquier nivel y en cualquier sentido.	Evaluación cognitiva, procedimental, participativa, de pensamiento crítico y propositivo.	Evaluación escrita, oral, procedimental, actitudinal y ética
No refleja las habilidades y competencias	Como un proceso de retroalimentación	La heteroevaluación y coevaluación
Estrategia para retroalimentar el conocimiento de los niños	Dialogica formativa	Resolución de problemas
Proceso de subjetividades consensuadas asociadas al acompañamiento del proceso pedagógico que se enmarcan en un modelo referencial	Asignación continua en una escala de valores de referencia sobre cada uno y el todo del contenido propuesto; con enfoque inferencial e interpretativo	Considero importantísima la autoevaluación y la valoración de los términos de referencia de cada actividad realizada
Es un instrumento de evaluación que está orientado para que el estudiante comprenda cuanto y como está avanzando, para de esta manera pueda mejorar sus aprendizajes y en el docente, promover un análisis reflexivo sobre su práctica pedagógica	Ha estado orientada bajo los parámetros de la evaluación formativa agotando las cinco etapas: 1. Seleccionar los aprendizajes a enseñar y evaluar. 2. Caracterizar el proceso de enseñanza aprendizaje. 3. Desarrollar actividades de aprendizaje diferenciadas. 4. Recoger información sobre el proceso del estudiante y reflexionar sobre lo sucedido. 5. Transformar las prácticas aula.	Exámenes escritos, exposiciones, salidas al tablero, consultas, autoevaluación, coevaluación, revisión de cuadernos, construcciones del saber.
Es una actividad continua que se realiza para determinar el nivel de conocimientos y o saberes que tiene una persona.	Las prácticas evaluativas son las diferentes formas de evaluar cada día a los estudiantes. Se les da un enfoque de aprendizaje diario. crear hábitos. planificar. evaluar. desarrollar. corregir.	Evaluaciones, exposiciones, mapas conceptuales, Cintas de tiempo. Cuadros evaluativos.
Proceso de valoración de un proceso de formación, con base en criterios prefijados, para tomar decisiones que propendan al mejoramiento	Utilización de técnicas de evaluación aplicadas en momentos de clase, así como el uso de los diversos tipos de evaluación: autoevaluación, coevaluación durante el desarrollo las unidades de aprendizaje	Consiste en desarrollar un contenido de aprendizaje y luego aplicar técnicas de evaluación en distintos momento de clase, para valorar sus aprendizajes

La evaluación en Colombia es una combinación entre evaluación formativa y sumativa, siendo la última mucho más frecuente.	Esta respuesta depende de cada grupo y contexto. Actualmente utilizo más la evaluación formativa pero sin dejar de lado la evaluación sumativa ya que los estudiantes requieren de ambas	Dependiendo del grupo se pueden utilizar estrategias como evaluación a través del juego, a través de rúbricas, de tareas de proyectos.
---	--	--

Es un proceso mediante el cual, se busca valorar de forma integral el proceso de aprendizaje mediante la observación y análisis del desempeño estudiantil, con el fin de mejorar y tomar decisiones en relación a la enseñanza-aprendizaje	Las prácticas evaluativas son aquellos métodos o recursos que le permiten al docente valorar el aprendizaje de sus estudiantes. El enfoque empleado se relaciona con evaluar las dimensiones del ser, del saber y en especial, el hacer, al trabajar una asignatura más práctica (Tecnología e Informática), utilizando diferentes instrumentos (observación, evaluación oral, exposición, seguimiento de instrucciones, elaboración de proyectos, evaluaciones en línea, entre otros	Se realizan evaluaciones orales, exposiciones, evaluación del proceso desarrollado en proyectos y del resultado final, evaluaciones entre pares, evaluaciones en línea usando la plataforma Edmodo, observación y análisis de resultados, autoevaluación.
--	---	---

Es un proceso mediante el cual, se busca valorar de forma integral el proceso de aprendizaje mediante la observación y análisis del desempeño estudiantil, con el fin de mejorar y tomar decisiones en relación a la enseñanza-aprendizaje	Las prácticas evaluativas son aquellos métodos o recursos que le permiten al docente valorar el aprendizaje de sus estudiantes. El enfoque empleado se relaciona con evaluar las dimensiones del ser, del saber y en especial, el hacer, al trabajar una asignatura más práctica (Tecnología e Informática), utilizando diferentes instrumentos (observación, evaluación oral, exposición, seguimiento de instrucciones, elaboración de proyectos, evaluaciones en línea, entre otros	Se realizan evaluaciones orales, exposiciones, evaluación del proceso desarrollado en proyectos y del resultado final, evaluaciones entre pares, evaluaciones en línea usando la plataforma Edmodo, observación y análisis de resultados, autoevaluación.
--	---	---

Evaluar es valorar desempeños	Formativa	Específicas no tengo
-------------------------------	-----------	----------------------

La evaluación en el ámbito educativo es la oportunidad de registrar si el estudiante ha adquirido una serie de competencias que se deben dimensionar desde el ser, hacer, saber hacer.	Evaluación del ser: el enfoque que se le da a esta es que el estudiante tenga la capacidad de relacionarse, capacidad del trabajo en grupo, resolución de problemas, trabajo cooperativo. Evaluación de saber hacer: capacidad de resolución de problemas aplicados a la vida. Evaluación del hacer: Los conocimientos que tiene la resolución de problemas	Las estrategias evaluativas que se usan habitualmente, actividades narrativas, actividades expositivas, actividades argumentativas, actividades informativas, actividades descriptivas entre otras, son estrategias de evaluación que se usan frecuentemente.
--	---	---

La evaluación se realiza de manera formativa ya que incluye tanto lo cuantitativo como lo cualitativo con respecto a los estudiantes	Las prácticas evaluativas son aquellas por medio de las cuales buscamos evaluar los conocimientos del estudiante. He hecho uso de los conocimientos previos, los trabajos escritos. Trabajo individual y grupal, trabajo colaborativo y creaciones las cuales enfocó de tal manera que se hace un trabajo valorativo dando en grupo una crítica constructiva.	Exámenes escritos donde finalmente se analizan los resultados para realizar plan de mejora, los trabajos colaborativos donde cada estudiante participa activamente, la creación de ideas de acuerdo al tema tratado para que luego expongan, en el aula.
Debe ser un proceso vivencial, reflexivo y transversal; que permita evidenciar falencias y mejorar de manera constante y compartida la formación y el aprendizaje.	Son las acciones encaminadas a identificar las dificultades, retroalimentar el proceso educativo y reflexionar para mejorar el que hacer formativo y educativo.	principalmente que la evaluación sea una experiencia formativa y para lo cual se requiere de estrategias de acercamiento y reflexión de los resultados para mejorar de manera constante. para lo anterior se requiere especialmente de la expresión del conocimiento por parte de los estudiantes y de una evaluación compartida y justa.
Valoración cuantitativa y cualitativa de un proceso de aprendizaje en una etapa definida	Yo evalúo al estudiante desde sus dimensiones cognitivo, procedimental y actitudinal, para abordarlo de forma integral. Esto lo hago usando diversas estrategias dependiendo el contexto trabajado y las necesidades presentadas.	Talleres, exámenes tradicionales, matrices de evaluación conjunta, escritos reflexivos, sustentaciones, etc.
Perversa... se enfoca en la nota y no en el aprendizaje	Soy flexible y humanista	Portafolio, debates, creaciones
Una forma de estandarización de conocimientos y actitudes.	Enseñanza directa, por el cual se brinda información general de una temática. Enseñanza por diferencia estrategias de aprendizaje como aprendizaje significativo y experimental que desarrolla en los estudiantes bases relacionadas con el método científico.	Evaluación por competencias, evaluación directa, evaluación formativa.
Fase de maduración, armonización de los aprendizajes.	Evaluación cualitativa, el mayor propósito es el aprendizaje de los estudiantes.	Entrevistas, conversatorio, plenarias, informes escritos, pruebas escritas.
En la práctica, es saber si el estudiante asimiló lo visto durante un periodo de tiempo.	La evaluación debe ser permanente, orientada a los intereses de los niños, no debe tener contenidos que confundan, debe ser clara y pertinente para el contexto en el que estén los niños.	Talleres, escritos, exposiciones, trabajos en equipo.
Proceso continuo de valoración de aprendizajes, incluye la revisión y la realimentación.	Tiene que ver con lo ya mencionado, actividades en las que los/las estudiantes demuestran su	Las mencioné anteriormente: autoevaluación, trabajos en equipo, individuales, actividades dirigidas

	aprendizaje, la apropiación del conocimiento. A partir de guías, trabajos individuales, grupales, proyectos, trabajos libres, exposiciones, juegos. El objetivo es que ellos/as mismos reconozcan su aprendizaje, lo que deben mejorar y fortalecer. Procesos de autoevaluación.	por los /las estudiantes, con esto evaluó en qué nivel se encuentran, recién la realimentación y tienen la oportunidad de mejorar.
como un proceso sistemático, continuo y dinámico.	actividades que se realizan con el objetivo de ayudar al aprendizaje de los estudiantes, desde un enfoque holístico.	como, por ejemplo: observación, prácticas de laboratorio, preguntas reflexivas o problematizadoras, pruebas escritas u orales, exposiciones creativas.
En el momento la evaluación es tradicional, basada en su mayoría de veces sólo por los conocimientos temáticos y pocos dados por el contexto.	Procuró poner en práctica procesos de coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación	Utilizo estrategias tradicionales, cuestionarios, tareas, así como experimentación, pequeños debates, escritos, exposiciones, participación
Mediciones de la consolidación del aprendizaje, de los objetivos o propósitos que se hayan fijado y que generan oportunidades de mejora.	Las prácticas evaluativas que llevo a cabo están basadas en los ciclos de aprendizaje que se proponen en las orientaciones pedagógicas publicada en el gobierno Santos, las cuales describen: Exploración, Estructuración, Transferencia. El enfoque que realizo es evaluación de desempeños (Resnick)	Diagnóstica, formativa, sumativa
Es un instrumento que da cuenta del proceso formativo y educativo del estudiante.	Aplico la evaluación cuantitativa y cualitativa y he tratado tener un enfoque integral en la evaluación, validando todos los aprendizajes, desde lo teórico - práctico y desde el ser, hacer y saber hacer.	Aquellas que me den cuenta del avance de sus aprendizajes desde los procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales procurando formar mejores seres humanos.
Consiste en dar un valoración cualitativa o cuantitativa a una actividad escolar realizada por un estudiante, con el fin de conocer su aprendizaje, procesos y desempeño frente a diferentes situaciones problema.	Actividades de índole oral, presentación, consultas, debates. Actividades de trabajo con lápiz y papel como talleres, solución de problemas, preguntas abiertas y de competencias. El enfoque está orientado a potenciar las competencias.	Actividades orales, escritas y de experimentación.
Evaluar es calificar	Las prácticas evaluativas son poco flexibles y el tiempo de trabajo para la evaluación es saboteado por el sistema institucional y estatal. Se intenta abarcar mucho tema sin hacer una correcta revisión y	Pruebas escritas Desarrollo de experimentos Trabajo colaborativo Creación de escritos Exposiciones

retroalimentación de los aprendizajes.

El proceso de seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes	Toda aquella acción que busca verificar la apropiación de los aprendizajes y la puesta en práctica en los contextos de los estudiantes. Siempre me he caracterizado por priorizar una evaluación formativa.	Listas de chequeo, Rúbricas, observación directa, participaciones en clase, aplicación de los conocimientos en contexto.
la evaluación es el conjunto de prácticas que se desarrollan para conocer los aprendizajes en sus diferentes aspectos.	Las practicas evaluativas son aquellas actividades que se desarrollan teniendo en cuenta diferentes pautas de seguimiento para alcanzar objetivos propuestos, actualmente se desarrolla evaluación y autoevaluación con un enfoque formativo.	Métodos por proyectos, mapas conceptuales, uso de Tics, trabajo en equipo, diario de campo.
Como un proceso de apoyo y/o retroalimentación para observar el nivel alcanzado por el estudiante y basándose en los resultados idear estrategias para, en caso de no alcanzar los objetivos propuestos, reforzar aquellas falencias encontradas para que las pueda superar.	Durante todo el trimestre se van observando los procesos educativos de cada estudiante teniendo en cuenta sus necesidades y si es un estudiante con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Se tiene en cuenta el trabajo en clase, las actividades en casa y las evaluaciones finales (todo esto equivale al 70% de la nota final). En la institución hay un proceso al final de cada trimestre en donde se realiza una evaluación por competencias tipo ICFES, el cual tiene una valoración de la nota final del 20% y también se realiza una autoevaluación por parte del estudiante en donde se le invita a reflexionar su proceso teniendo en cuenta varios aspectos, no sólo los académicos (esta equivale al 10%). Muchas veces se pretende que con esos resultados se pueda hacer un trabajo más personalizado con los estudiantes para no generalizar (que realmente la evaluación sea formativa), pero debido a la cantidad de niños y niñas, además de una urgencia de cumplir con un currículo, no se realiza como tal, sino que se termina siguiendo los mismos temas para todos y evaluando lo mismo,	Observación Rubricas Pruebas escritas Trabajo en clase y en casa (cuadernos)

lamentablemente. En lo único que si se nota una marcada diferenciación y flexibilización es con los niños y niñas de NEE ya que este si es un trabajo más en conjunto con orientación y educación especial.

Necesario y útil	Enfoque enseñanza para la comprensión. Vital para el proceso	Oral, escrita. Etc
Proceso continuo para determinar si se cumple el objetivo propuesto	son los procesos que renovar para orientar los avances del conocimiento de los estudiantes. Enfoque constructivista	Dependiendo de las situaciones, temas utilizo estrategias de participación, trabajo en grupo, competencia, cooperación etc
COMO LA RESÚESTA A UN APRENDIZAJE	COEVALUACION	ACTIVIDADES - CONCURSOS - VIDEOS Y GUIAS
Es una evaluación que sigue teniendo el mismo fin cuantitativo y que no permite evaluar la individualidad.	A diario en clase en cada encuentro intento realizar una evaluación de cierre para poder encontrar las dudas o los aprendizajes que no se alcanzaron para poder reforzar en el próximo encuentro, sin embargo cuando llegan las evaluaciones trimestrales como directriz institucional pues se aplican a todos los estudiantes por igual y darle un valor número a la misma y su porcentaje en la nota final.	Actividades lúdicas, dibujos, sopas de letras, creaciones propias de los estudiantes.
Un proceso para valorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.	El enfoque es formativo y las prácticas interdisciplinarias.	Trabajo colaborativo, debates, foros , desarrollo de tópicos generadores de problemas.
Como un ejercicio formativo que orienta al seguimiento del proceso del estudiante y no únicamente a sus resultados.	Prácticas evaluativas: entre evaluación tradicional y por proyectos. Enfoque: comunicativo.	Heteroevaluación y autoevaluación.
Proceso de mejora continua de los aprendizajes	Proceso para mejorar la eficiencia educativa (promoción de estudiantes)	participación, reflexión y evaluación escrita
Algo necesario siempre y cuando se ciña a los requerimientos establecidos	Trabajo en aula, esfuerzo, evaluaciones finales	Evaluación oral, evaluación escrita de selección múltiple, coevaluación, heteroevaluación, evaluación por proyecto de aula.

Evaluación Formativa

4. Defina ¿qué es para usted la evaluación formativa y en qué se diferencia de otro tipo de evaluación?
5. ¿Cuál es el nivel de aplicación de la evaluación formativa en los estudiantes

Es la que el estudiante recibe sugerencias para mejorar	Alta
La evaluación formativa permite hacer una retroalimentación permanente de los procesos enseñanza aprendizaje donde se aprende a través de hacer conciencia y reflexión sobre los aprendizajes para la vida.	En general se viene con una educación tradicional, sin embargo se han venido modificando muchas prácticas en el aula que permiten llegar a una evaluación formativa.
la potencialización De las habilidades y desempeños	80%
Se evalúa el proceso de aprendizaje y se retroalimenta, es constante	Constante
La que permite construir ciudadanos (y personas) consecuentes con su progreso integral... diferente de la que "mide" conocimientos o desempeños.	Tan subjetivo como resulten ser las pretensiones de cada docente, (esto partiendo de la suposición de tener un docente que fue evaluado formativamente)
Es una actividad ejecutada de manera sistemática y continua cuyo propósito fundamental es suministrar la información necesaria dentro del proceso educativo. Centra su atención en un proceso de mejora, por lo tanto, desde un comienzo orienta todos su esfuerzo a tener incidencia directa en mejorar los aprendizajes y desempeño académico de los estudiantes.	Su aplicación se observa en cada uno de los procesos de aprendizaje y evaluativos que se ejecutan.
Es una actividad educativa constante día a día del estudiante , de sus procesos , de sus avances, de sus necesidades, que me proporciona información necesaria para determinar que debo agregar o quitar en el proceso educativo.	No es clara la pregunta
Aquella que se realiza sobre la marcha del proceso educativo para ajustar procesos de enseñanza-aprendizaje	(pregunta poco clara)...yo la aplico con bastante frecuencia, para saber en qué estado se encuentran los aprendizajes y que debe ajustarse
La evaluación formativa tiene en cuenta los procesos pasos o procedimientos que realiza el estudiante para llegar a un producto final y se centra en hacer sentir al estudiante que quién dirige el aprendizaje Presta atención a todo el proceso y lo valor La evaluación formativa construye confianza y permite que los estudiantes alcancen los objetivos planteados con mejores resultados pues pueden hacer correcciones en el camino antes de presentar sus productos finales	En mi caso la evaluación formativa se aplica frecuentemente el estudiante sabe que puede requerir una asesoría comentario o corrección durante sus procesos cuando lo necesita para garantizar que su aprendizaje se está dando en la forma correcta

Es un proceso continuo y sistemático que permite evidenciar los aprendizajes, diferenciándose de otras formas de evaluación en que permite realizar ajustes al proceso de enseñanza o a las técnicas de aprendizaje de los estudiantes. El error se convierte en una gran oportunidad de mejora del aprendizaje	Se evalúan los proyectos se aula en diferentes momentos, teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante y valorando su desempeño en cada momento. Se está implementando, pero aún falta en otros procesos
Es un proceso continuo y sistemático que permite evidenciar los aprendizajes, diferenciándose de otras formas de evaluación en que permite realizar ajustes al proceso de enseñanza o a las técnicas de aprendizaje de los estudiantes. El error se convierte en una gran oportunidad de mejora del aprendizaje	Se evalúan los proyectos se aula en diferentes momentos, teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante y valorando su desempeño en cada momento. Se está implementando, pero aún falta en otros procesos
Es una Evaluación que permite tener en cuenta las particularidades y la defino como una evaluación auténtica.	En general no de los estudiantes si no de los docentes 40o/o
La evaluación de carácter formativa se caracteriza por que el estudiante interioriza los aspectos a mejorar y se fortalece sus habilidades o aptitudes, este tipo de evaluación no busca una valoración cuantitativa sino cualitativa, el cual busca fortalecer las competencias de los estudiantes.	Bajo el principio de la evaluación formativa los estudiantes se fortalecen integralmente en todas las dimensiones del ser humano.
La evaluación formativa tiene, en, cuenta las debilidades y fortalezas de los, estudiantes para en base, a eso realizar un mejoramiento en, el proceso de aprendizaje. Se diferencia de otro tipo de evaluación ya que tiene en cuenta los diagnósticos individuales de cada estudiante para prepararlos mejor trabajando así las necesidades de cada uno y fijándonos más en, quienes presentan necesidades educativas especiales. .	Se usa en todos los niveles de aprendizaje teniendo en cuenta las falencias que cada uno pueda presentar y que se evidencia en el diagnóstico inicial.
en términos generales es un modelo de evaluación que permite la retroalimentación y reflexión de los aprendizajes que se enfoca principalmente en los resultados, no como un fin sino como un inicio en el proceso educativo.	no comprendo la pregunta.
Creo que es la evaluación que más allá de dar una valoración y ya, es aquella que da recomendaciones, sugerencias y pasos a seguir (plan de mejora) para que la persona pueda modificar y mejorar esos aspectos en los cuales presenta falencias.	Muy aplicable, creo que debe uno propender por qué siempre sus evaluaciones sean de carácter formativo.
Formativa tiene centro en el aprendizaje y no en el logro de la nota	No entiendo esta pregunta

evalúa un proceso y se base en una retroalimentación bilateral, dónde cada individuo puede mejorar y aportar en busca de lograr un objetivo en común. Se diferencia de otras formas en que involucra a cada estudiante en situaciones que muchas veces son reales desarrollando sus habilidades y mejorando en sus dificultades, es un diálogo constante entre todos los participantes para lograr un objetivo en común. Muchas veces no hay nota.	Baja
Evaluación formativa tiene como enfoque el aprendizaje, el estudiante es el centro.	Cuesta aplicarla, el sistema es muy cuantitativo, exagerado el nivel de exigencia para certificar más que por aprender.
Es la que se preocupa por aportar en la formación de cada niño y deja la lado la nota como eje fundamental de dicha evaluación.	En mi experiencia tiene un alto porcentaje.
La que permite mejorar las capacidades, habilidades o competencias, no excluye, brinda oportunidades. Otro tipo de evaluación por ejemplo en la que la nota es lo único que motiva o amenaza.	No es clara la pregunta para mí.
La combinación de métodos y actividades con las cuales se puedan valorar los aprendizajes de los estudiantes y buscar forma de apoyarlo en el mejoramiento de sus aprendizajes, algunas otras formas de evaluación no se preocupan por el ser.	en cualquier nivel de educación.
Es una forma de construir conocimiento en donde se aprende del error y se motiva la construcción de propuestas de mejoramiento	La mayoría la entiende y se compromete con el mejoramiento
Basada en la clase que realizo y que tanto han aprendido los estudiantes. Me permite centrarme en los vacíos que tienen los estudiantes y trabajar en ellos.	No es clara la pregunta.
Es aquella que tiene en cuenta el ser humano en su esencia.	En mi concepción de la educación le doy más énfasis a la evaluación formativa; ya que ésta da cuenta de mejores seres humanos y ciudadanos.
Evaluación formativa es aquella que no tienes en cuenta un dato cuantitativo o cualitativo sino que se ajusta durante los procesos de enseñanza-aprendizaje orientando, motivando y transformando conocimientos.	En todas las clases durante las explicaciones o interacción entre pares con la docente.
Es un proceso diario y constante en dónde la retroalimentación es parte fundamental. Requiere tiempo y trabajo personalizado.	La aplicación no es posible debido al número de estudiantes. Debido a la falta de formación en

	los docentes. A la falta de interés de docentes instituciones y el estado.
La evaluación formativa prioriza el aprendizaje de los estudiantes, es decir, hace uso de herramientas y/o técnicas que aseguren un aprendizaje significativo, que brinde aplicación a los estudiantes en diferentes contextos. Por otro lado, en la evaluación sumativa que es la más usada en las instituciones prevalece una nota cuantitativa que solo es usada para llenar las planillas, aunque, si se le da un uso pedagógico a estos resultados esta puede servir de diagnóstico para una evaluación formativa.	Digamos que el nivel viene dado por el tipo de recurso o técnica que se usa, en ese sentido, se persigue un 100% de aplicación, sin embargo, se necesita un proceso de reflexión por parte de todos los actores para que dicha aplicación sea efectiva.
La evaluación formativa es el tipo de evaluación que tiene en cuenta el proceso de aprendizaje del estudiante, no los resultados con el fin de brindar una mejora continua, se basa en orientar, regular y motivar.	El nivel de aplicación de evaluación formativa es continuo, en las escuelas rurales se trabaja el sistema Escuela Nueva que permite el trabajo por guías de aprendizaje que evalúan de forma constante los procesos de aprendizaje.
Es un proceso evaluativo que es constante, en donde se tiene en cuenta cada avance del estudiante durante todo el año. Esta evaluación permite que se vayan reforzando y trabajando las dificultades que va teniendo el niño y niña para ayudarlo a que al final pueda superar por lo menos los mínimos de cada nivel. Se diferencia que esta no sólo busca obtener una nota valorativa para el estudiante sino determinar sus falencias o sus avances.	Es aplicable en todos los ámbitos en los que se desempeña el estudiante.
Es la que nos permite identificar las falencias presentadas del proceso de aprendizaje y así mejorarlas. En la actualidad todas las evaluaciones apuntan a esto mismo.	Permanente
Evaluación formativa para mí son las estrategias utilizadas para valorar los aprendizajes de los estudiantes y se diferencia por qué no es sólo una nota la que me dice realmente si aprendió	Se considera parte integral del proceso enseñanza Aprendizaje , permitiendo evidenciar su desempeño
La que me permite estar continuamente evaluando a mis estudiantes	Debería ser continuo
La evaluación formativa es la que permite identificar las falencias para poder fortalecerlas.	En mi caso es constante, en el de la institución es mínimo.
La que se enfoca a reconocer procesos e individuos	Un nivel alto ya que busco identificar y fortalecer potencialidades
Siguiendo a Sonsoles Fernández, es un tipo de evaluación auténtica, centrada en el proceso y	Considero que eso depende no sólo del ejercicio docente sino de las dinámicas

en el estudiante como centro de este. Tiene en cuenta factores tanto cognitivos como afectivos que intervienen en el estudiante y propone estrategias para fortalecer la autonomía y responsabilidad del estudiante.

escolares que proponga la institución. Por ello, considero que es una situación muy fluctuante para catalogarla de manera regular.

Evaluación basada en evidencias	Media
Después de una explicación pertinente a la materia, se generan diversas maneras de evaluar lo aprendido por el estudiante	El mayor porcentaje

Prácticas Educativas

7. ¿Cómo se planifican y diseñan las estrategias que orientan las prácticas evaluativas en la institución?

8. Las prácticas evaluativas en la institución se han transformado. ¿De qué forma?

Por consenso entre compañeros de área	Se ha incluido la autoevaluación con unos parámetros bien claros
Se abren espacios y tiempos para el diseño en equipo de las estrategias evaluativas que se van a llevar a cabo con los estudiantes.	Se ha venido transformando la práctica de educación tradicional, convirtiendo el quehacer pedagógico en una herramienta de transformación en la vida de los estudiantes.
De acuerdo a las competencias	No
Es integral, constante y participativa	No tengo conocimiento
La verdad... yo aún considero sumamente válidos los contenidos, las temáticas asociadas al concepto y los objetivos antes de los desempeños... Lo evaluable surge de la relación entre lo aprendido y lo demostrable en contexto	La necesidad de sincronizarse con un modelo pedagógico ha hecho que los cambios en las prácticas cotidianas... incluyendo la evaluación se vuelvan cada vez más participativa y elaborada
Cada eje temático tiene su evaluación, después se identifican las fallas en que se está incurriendo por parte del estudiante, se explica nuevamente la temática, es decir, se hace la retroalimentación y posteriormente cuando se ha mejorado en la comprensión y entendimiento del tema se evalúa nuevamente para verificar si se ha mejorado o no la competencia.	Se encuentra en proceso de transformación y ha sido muy lento por la oposición que se ha tenido por parte de algunos docentes
Se elabora por áreas con objetivos y competencias .	Se hacen de acuerdo a cada grupo y por supuesto que se han transformado ya que cada año los estudiantes son diferentes .
Se planifican desde el PEI, en los planes de estudio y concretamente en el SIEEP	Se han flexibilizado con las transformaciones sociales y tecnológicas causadas por la pandemia
Todas las estrategias y las prácticas evaluativas en la institución son concertadas entre el grupo de docentes y las directivas a	En algunas de las instituciones en las que he trabajado no se han adaptado las prácticas evaluativas en otras sí depende del interés por

través de reuniones diseñadas para tal propósito	estar al día en estas prácticas por parte de las directivas
Generalmente se establecen unos lineamientos generales desde las áreas, con base en los estándares mínimos de aprendizaje. Institucionalmente se trabaja la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación; al trabajar en un sistema cuantitativo se define un mínimo de notas dependiendo de la carga académica. Al interior del aula, cada docente define sus mecanismos e instrumentos de evaluación	Varios docentes vienen implementando nuevas prácticas evaluativas, en especial con ayuda de recursos tecnológicos y virtuales
Generalmente se establecen unos lineamientos generales desde las áreas, con base en los estándares mínimos de aprendizaje. Institucionalmente se trabaja la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación; al trabajar en un sistema cuantitativo se define un mínimo de notas dependiendo de la carga académica. Al interior del aula, cada docente define sus mecanismos e instrumentos de evaluación	Varios docentes vienen implementando nuevas prácticas evaluativas, en especial con ayuda de recursos tecnológicos y virtuales
Diagnóstico, planeación de mejoramiento, ejecución de actividades y seguimiento	No ha habido estudio sobre eso
Dichas estrategias se planifican y si diseñan acorde a los lineamientos del ministerio de educación nacional como estándares de competencias, competencias básicas del área, derechos básicos de aprendizaje y bajo las orientaciones del sistema de evaluación y promoción institucional que está inmerso el PEI.	Las practicas evaluativas en la institución educativa han cambiado o se han transformado con el tiempo, debido a que ahora no solamente se pretende que los estudiantes adquieran nuevos conocimientos, sino que es multidimensional, es decir buscan impactar todos los aspectos de la vida del estudiante.
Se planifican y diseñan en grupos de trabajo del mismo grado teniendo en cuenta los resultados anteriores tanto de boletines como de evaluación institucional de los estudiantes, SABER e ICFES. se incluye además el plan de mejoramiento que es necesario en la evaluación.	Si se han transformado ya que son, más dinámicas y no sólo se limitan al simple examen de responder preguntas tipo icfes, se incluyen actividades prácticas que pueden ser individuales o grupales además de las enviadas al grupo familiar.
En la institución se plantean estrategias enmarcadas en la normatividad y en especial del SIEE, pero en términos reales cada docente implementa su práctica evaluativa desee su parecer.	Existe mayor conciencia de los docentes y estudiantes frente a la evaluación y su función dentro del proceso educativo, sin embargo en términos reales existe mucha resistencia por parte de los docentes a la implementación de una evaluación realmente formativa.
En diálogo constante y directo entre toda la comunidad educativa, enmarcado en los lineamientos del PEI	Se han modificado año a año buscando que sea de forma más integral y no tan aislada o segmentada.

hay un referente común que es el sistema de evaluación... pero cada profesor los aplica a su entender	no; seguimos siendo tradicionalista...
Se hace reuniones con docentes y se discute las posibles estrategias y prácticas orientadas por el enfoque del PEI.	Estamos estrenando PEI y hemos iniciado un proceso en el cual en semanas institucionales vemos los pro y contra para mejorar
Se realizan según lo concertado en el sistema institucional de evaluación.	Estamos en proceso.
Existen unos criterios unificados, pero cada docente es autónomo en la forma en que evalúa	Consideró que no. Es muy difícil renovar las prácticas existentes dese hace mucho tiempo.
Un poco se hace en las semanas institucionales en área, pero gran parte viene de un trabajo y motivación personal. Hay momentos de corte de notas para saber cómo van los/las estudiantes y cómo se les puede ayudar, a partir de refuerzos, por ejemplo.	La transformación es constante, ya que de nuestros/as estudiantes vamos aprendiendo, de las experiencias de docentes. Ya no es exclusivo o está en el poder absoluto de docentes, sino que es dialógica.
se planifican por áreas y por grados	la institución busca mejorar las prácticas educativas y evaluativas aplicando estrategias como STM+H, que busca favorecer el trabajo en grupo y el aprendizaje por proyectos, así la evaluación se realizará en un proceso continuo, dinámico y en pro del mejoramiento de los aprendizajes de cada estudiante.
En las reuniones institucionales para la planeación del año escolar, durante el proceso se ajustan las estrategias	Durante la pandemia fue necesario cuestionarnos la forma en que evaluamos, pasando de una evaluación casi cuantitativa a una cualitativa, definidos en procesos concretos
Con todos los docentes que van a cada grado y basadas en el ciclo de aprendizaje y en el plan del área.	No podría establecerlo ya que no llevo mucho tiempo en el colegio y no sé cómo hayan sido antes.
Desde el S.I.E., las mallas curriculares, las reuniones de área se planean los procesos evaluativos.	Han logrado un gran impacto, logrando un mejoramiento académico en la Institución y formando mejores seres humanos.
Se planifican y diseñan de acuerdo al plan de estudios, las directrices del área y el trabajo autónomo del docente en su práctica pedagógica.	Si, y más aún Dada la coyuntura actual. Ya no solo se evalúa el conocimiento y los procesos sino el acompañamiento de la familia.
Cada docente lo realiza de manera independiente.	Está en constante construcción gracias a los procesos de formación de los docentes.
Se planifican teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes y el nivel de escolaridad. Asimismo, atendiendo a los referentes de calidad.	Tomando como referencia la pandemia, dichas prácticas han tenido que trasladarse al ámbito virtual o a distancia, buscando diferentes recursos o medios con los cuales se puede

	realizar un seguimiento a los aprendizajes de manera objetiva.
En la institución se tiene en cuenta el decreto 1290 y en reunión de Concejo Académico se planean y diseñan las estrategias de evaluación.	sí, pasamos de evaluar solo resultados a evaluar procesos y a tener en cuenta diversos aspectos para una formación integral.
Todo está enmarcado en el Sistema de Evaluación Institucional (SIE), el cual es construido por los docentes y avalado por los consejos académico y directivo. Principalmente se tiene en cuenta que para el tipo de evaluación cuantitativa el estudiante se familiarice con las pruebas estándar del país (pruebas Saber).	Según por lo contemplado en el SIE sigue siendo la misma desde que yo estoy ahí, en lo único que ha cambiado es en el porcentaje que se le da a cada proceso. Antes lo que era trabajo en clase y en casa tenía un valor del 60%, la evaluación cuantitativa 30% y la autoevaluación continúa teniendo un valor del 10%
Con un enfoque enseñanza para la comprensión.	Si las docentes y las institucionales están anclados de las nacionales.
Se planifican de acuerdo a las necesidades, avances de los estudiantes.	Ya no es sólo una nota se evidencian los aprendizajes y se da solución a sus inquietudes
diseñando y cumpliendo con un objetivo propuesto	no, yo considero que los docentes lo hemos transformado
Desde la malla curricular se pide a los docentes incluir las prácticas evaluativas durante el proceso.	Hay propuesta de que sean más formativas y menos cuantitativas, pero al final siguen teniendo un porcentaje alto en la nota.
En equipo interdisciplinario y a partir de un tópico generador	Si, con el trabajo en equipo e interdisciplinario
Mediante el PEI, el cual está basado en los lineamientos emanados por el MEN	Ahora nos interesamos más por hacer trabajo transversal entre áreas.
A partir de las necesidades de los estudiantes, requisitos de ley y requisitos institucionales este último desde el proyecto PTA del MEN.	Si. Se inicia una evaluación formativa con enfoque inclusivo (aplicación del DUA)
A través del PEI cada docente en su libertad de cátedra genera estrategias para evaluar a los estudiantes	Es algo muy difícil de decir, cada docente hace lo que quiere, hay muchos que lo intentan, otros que creen que lo hacen bien como siempre lo han hecho, y unos pocos que innovan, en esta época de pandemia a muchos les ha tocado aprender, pero igual intentan hacer lo mismo de siempre

Políticas Públicas Educativas

- | | | | |
|---|---|---|--|
| 9. ¿Aplica los principios de equidad, participación, enfoque cualitativo, pertinencia, relevancia de la Ley 115 de 1994 | 10. ¿Qué observaciones tiene sobre la evaluación de los estudiantes establecido en el Decreto 1290? | 11. ¿Cuáles son las políticas y los paradigmas teóricos en el Sistema de Evaluación Colombiano? | 12. ¿Cuál cree que son las condiciones necesarias para articular las políticas públicas en educación y los colegios públicos |
|---|---|---|--|

en su práctica docente, y si es así cómo los aplica?			respecto a la evaluación de los estudiantes
Algunas veces	Por lo menos más rigurosa que el 230	Disminuir la reprobación	Dar más autonomía a las instituciones y no condicionar la evaluación tanto a indicadores externos
Si. Todos somos diferentes en todos los aspectos	A pesar de que cambian los decretos y las normas de evaluación, se sigue sintiendo presión de políticas de educación sobre el nivel de repitencia de los estudiantes como instrumento de evaluación de la calidad de la educación.	Seguimos siendo muy conductistas. Es importante generar cambios de transformación que realmente estén acordes a las necesidades de la sociedad actual.	Las políticas públicas requieren de revisión y ajustes a la realidad de la sociedad actual en Colombia. Los dirigentes en materia de educación deben saber de pedagogía y conocer las necesidades reales de las escuelas públicas en el país en especial las necesidades rurales.
Ley 115	Las posibilidades de mirar la evaluación de forma diferente a una nota	La cantidad de estudiantes	Cambiar la mirada frente a la evaluación
Practico el conocimiento compartido	No estoy de acuerdo con el plan de mejoramiento	Entregar estadísticas de promoción	Compartir experiencias exitosas de evaluación
La realidad evidencia que una cosa es favorecer estos principios en el espacio pedagógico y otra es la precariedad con que se pueden aprovechar con grupos tan diversos. Se aplican por oportunidad y pertinencia, pero con restricción de su uso adecuado en la mayoría de los casos.	Que pareciera que la interpretación más vendida es que a pesar de todo es muy fácil pasar, aunque no se tenga lo necesario para ello.	Estudiar para pasar... y no para aprender fundamentalmente... Los estudiantes se frustran por los docentes... no por las asignaturas...	Mientras se siga considerando la educación como un montón de derechos sin deberes (de todos los actores), deslegitimizando la labor docente y se sigan tercerizando procesos no será posible sincronizar los propósitos del colegio con las expectativas y exigencias de la realidad a la que se enfrentaran los actuales educandos...

Es una evaluación sistemática, continua, abarcadora, completa, diferenciada, potenciadora, participativa, con amplio registro. Así mismo, aplicando principios de equidad, pertinencia, enfoque cualitativo.	La autoevaluación es poco efectiva	Cada institución debe escoger el sistema de evaluación y promoción de los estudiantes.	Que el gobierno desde el Ministerio haga cumplir el establecimiento de la evaluación formativa.
Si. Se tiene en cuenta cada estudiante su diferencia social y de aprendizaje y así mismo se evalúa de acuerdo a su individualidad. Además se tienen en cuenta el grupo como guía de aprendizaje.	Ninguna	Reforma educativa. Manejo de recursos, evaluación, autonomía de cada institución.	Que se trabaje más en el tema y se mire realmente lo necesario en los estudiantes. Y la comunidad educativa.
Si, en la evaluación tengo en cuenta las características de los chicos, valoro procesos, con temáticas de situaciones del contexto y que le son útiles y las competencias de mi área desde la normatividad	Me parece una norma razonable	Las contempladas en las leyes, decretos, resoluciones, circulares, etc. La última es el decreto 1075 de 2015	Voluntad política y social
Efectivamente la evaluación debe ser incluyente eso significa que deben aplicarse los principios de equidad y participación Aunque el enfoque que se menciona es principalmente cualitativo también hay que mencionar se la parte cuantitativa y ambas tienen que	La evaluación de desempeños que menciona el decreto es lo que la mayoría de instituciones ha implementado desde hace años desempeño superior alto bajo etcétera	En mi opinión el sistema de evaluación colombiano sigue enfocándose en la parte sumativa los estudiantes y los docentes en su gran mayoría entienden que es la única forma de mostrar que se ha logrado algún tipo de avance o cumplimiento de metas	Se necesita proveer entrenamiento acompañamiento y monitoreo constante

tener en cuenta los contextos sociales de los estudiantes y en ese respecto las planeaciones de clase son particulares para cada contexto habiendo dicho la anterior la planeación de clase que realizo tiene en cuenta que la evaluación sea Imparcial y lo más objetiva posible

<p>Aplico los principios señalados, desde la organización del plan curricular del área, diseñando contenidos actualizados acordes a las edades de cada grado, elaborando proyectos de aula interdisciplinarios y relacionados con el contexto escolar, estableciendo lineamientos para una valoración integral del estudiante.</p>	<p>Considero que es apropiado, con el fin de que cada institución determine su SIE en función de sus particularidades y de la formación que desea implementar en sus estudiantes</p>	<p>El sistema educativo se basa en la competencia y la estandarización de procesos, lo que se podría cambiar por un paradigma educativo que valore más lo colaborativo y la innovación</p>	<p>Fomentar un diálogo participativo de las necesidades institucionales con respecto a sus SIE y la coherencia que deben tener las políticas para fortalecerlos</p>
--	--	--	---

<p>Aplico los principios señalados, desde la organización del plan curricular del área, diseñando contenidos actualizados acordes a las edades de cada grado, elaborando proyectos de aula interdisciplinarios y relacionados con el contexto escolar, estableciendo lineamientos para una valoración integral del estudiante.</p>	<p>Considero que es apropiado, con el fin de que cada institución determine su SIE en función de sus particularidades y de la formación que desea implementar en sus estudiantes</p>	<p>El sistema educativo se basa en la competencia y la estandarización de procesos, lo que se podría cambiar por un paradigma educativo que valore más lo colaborativo y la innovación</p>	<p>Fomentar un diálogo participativo de las necesidades institucionales con respecto a sus SIE y la coherencia que deben tener las políticas para fortalecerlos</p>
--	--	--	---

Desde técnicas que me permitan revisar diferencias

Excelente, las instituciones no lo toman como tal, los directivos se deben poner con una sola línea de evaluación, vas a diferentes escuelas a revisar SIEE y anda a media marcha.

El primer punto es que sea autónomo para las instituciones desde un pensamiento colectivo pero pasa lo contrario es monotemático y el segundo puro bla bla bla

Volver al centralismo será y que haya seguimiento.

Dichos principios los aplico en la práctica educativa, con la imparcialidad con los estudiantes, los estudiantes se expresan libremente, oportunidad de participación en el gobierno escolar, los estudiantes construyen sus propios conocimientos de acuerdo a sus necesidades contextuales.

Una de las observaciones que se le hacen al decreto 1290 es que no regula los programas de educación flexible, por que contradice los principios de estos programas y no los tiene en cuenta.

El sistema educativo colombiano está basado en modelos copiados del extranjero que no responden a las necesidades contextuales de país, además se requiere una reforma estructural al sistema educativo en especial al currículo.

Las condiciones para articular las políticas públicas en educación pública, es que la normativa educativa debe estar enfocada a las necesidades contextuales de cada región del país y no ser políticas estandarizadas y homogéneas, cuando sabemos que en Colombia una gran diversidad socio-cultural.

Son los aplico: induciendo a la participación de los estudiantes dando particular atención a aquellos estudiantes que más requieren atención para que mejoren, su proceso de enseñanza aprendizaje y por lo tanto sus resultados en la evaluación.

Siempre se presentan dificultades en el porcentaje que se deja en un nivel ya que el índice a veces es alto y hay presión sobre los estudiantes que deben ser promocionados.

Las políticas del sistema educativo están basadas en la calidad educativa que se tiene presente con respecto a la globalización que vivimos y a través del cual se presentan evaluaciones institucionales, de tipo nacional e internacional, como las pruebas PISA. LOS paradigmas teóricos, se presentan desde los organismos internacionales que buscan una igualdad en cuanto a los países desarrollados y

Las condiciones necesarias serían además de tener una estructura sólida de la institución tener los implementos necesarios para el proceso de enseñanza aprendizaje incluyendo, la parte tecnológica que vez muy necesaria en, los colegios públicos.

subdesarrollados,
pero nos falta mucho
desarrollo tecnológico
para competir.

Considero que sí, aunque no están muy claros en la norma.	Realmente es un decreto amplio que se presta para muchas interpretaciones si su implementación en le SIEE no se conceptualiza desde el contexto.	dos preguntas: frente a las políticas; considero que las se refiere al decreto 1290 donde se dan los parámetros para el SIEE, la cual emana de la ley general de educación y la constitución política.; frente a los paradigmas que se enfrenta el sistema educativo está en el planteamiento de una evaluación para la cobertura (repetencia y deserción), dejando de la do la calidad educativa, y por otro lado la reflexión crítica de la evaluación formativa con las resistencias esperadas.	Considero que debe existir una mayor formación en evaluación, para que haya mayor conciencia de ello; al igual que unas políticas públicas más acordes con o cambios actuales del proceso educativo.
Sí. Creo que siempre intento tener en cuenta la participación de los estudiantes en su mismo proceso evaluativo mediante la coevaluación y la autoevaluación.	Ninguna	Tener como base los Derechos Básicos de Aprendizaje como algo no negociable dentro del proceso evaluativo del estudiante.	Tener en cuenta estas políticas, pero también el contexto, necesidades y particularidades reales y propias de cada comunidad.
Trato de ser justo con el estudiante...	Es buena pero el magisterio no la entiende	Formación por competencias, evaluación por evidencia, aprendizaje significativo	Eliminar esa idea de competir entre pares, el mejor icfes, primer puesto, el que gana la asignatura, el que pierde, Todo pasa por la creación de nuevas prácticas y nuevo lenguaje.

Es un deber como docente hacerlo, desarrollando diferentes estrategias dónde las habilidades y conocimientos sean valoradas, no simplemente con una nota sino con retroalimentación de cada actividad tanto individual como conjunta.	Mientras se piense que el aprendizaje se puede homogeneizar siempre habrá problemas, porque la población es tan variable y presenta tantas habilidades y dificultades en igual o distintos ámbitos. Cuando se piense al individuo como ser individual y no tan grupal habrá un verdadero cambio. Preparamos para ser mano de obra y no para dirigir.	Es muy amplia	Inversión tanto en la parte educativa, cómo las necesidades básicas de toda la población, una verdadera demografía de las instituciones y su entorno, fortalecer la formación docente, generar grupos de investigación institucionales. Establecer relaciones internacionales que permite un intercambio de saberes con otros países.
Se respeta los ritmos e intereses del estudiante, sus tiempos para el aprendizaje.	Centrada en la certificación	No son claros.	Armonizar políticas educativas con necesidades formativas de las regiones.
Si. Todos los niños tienen el derecho de participar en las actividades evaluativas que se llevan a lo largo del periodo. Cada niño es diferente y por lo tanto la evaluación, aunque sea parecida para todos debe tener en cuenta esta realidad.	Son pertinentes para el proceso formativo de los estudiantes	No sé	Crear espacios diversificados que permitan evaluar desde diferentes contextos.
Si. Justamente haciendo actividades que no solo destaque a los mismos de siempre, sino que involucre etnias, mujeres, principalmente. El trato lo se desvía al más "listo" o al "primero" que haga algo, sino que todos y	Justamente lo anterior, no sé tiene en cuenta los contextos, tanto de los/las estudiantes como de los establecimientos educativos. Es muy difícil evaluar o "calificar" a todos como si fueran iguales y tuvieran la misma condición.	NS/NR	Conocer el contexto y que los "expertos" Sena docentes de aula de los colegios, no solamente investigadores y profesionales de las áreas. Se requieren docentes.

todas tiene las mismas oportunidades.

Quienes tienen mayores dificultades por diferentes motivos reciben una atención especial y otra forma de explicarles los contenidos, dependiendo de las necesidades.

desde el respeto por la diferencias y teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje	a pesar del lineamiento del ministerio, cada institución tiene la libertad para realizar su SIEE, y en mucho, la autonomía del docente, donde no hace que los docentes no veamos obligados a cambiar las estrategias de evaluación.	el paradigma m sociológico.	
Trato de brindar oportunidades al estudiante para que su evaluación sea formativa	.	.	.
Si, actividades donde se muestren mujeres en el ámbito científico, permito y estimulo la participación de todos, planteo desarrollos desde lo cualitativo.	Deja algunas incógnitas sobre NEE,	Desde la constitución del 91, regulada por la ley 115. Paradigma cualitativo.	Que sean claras para los docentes, que haya procesos formativos de actualización por ejemplo,
Si los aplico, desde la evaluación integral	Pienso que el decreto 1290 promueve una educación facilista y mediocre para los estudiantes, estableciendo conceptos de promoción a través de la socialización y no profundiza el conocimiento del	La estandarización, todos los estudiantes tienen que ganar a través de refuerzos e infinidad de oportunidades, en las cuales el estudiante no obtiene realmente los aprendizajes. Por el contrario cada vez es más mediocre	Teniendo en cuenta los contextos de cada Institución y la realidad territorial. Se necesita mayor exigencia, con conciencia social.

pensamiento crítico,
reflexivo y
constructivo.

Si, respondiendo al principio que todos los estudiantes aprenden y se desarrollan de formas diferentes.	No tiene en cuenta las nuevas formas de aprendizaje	No tengo claridad frente a este tema	Que todos los participantes en el proceso educativo fijan unos objetivos teniendo en cuenta la educación y no en qué tan económico y favorecedor es algún tipo de formación.
---	---	--------------------------------------	--

El sistema educativo colombiano en el papel se presenta como equitativo, sin embargo en todo momento sus derechos no son garantizados. Actualmente en la situación de pandemia muchos niños desertaron del sistema escolar porque el estado no le brindó la conectividad y el equipo tecnológico.	Creo que hay que pasar hacia una evaluación personalizada y cualitativa. Trabajar en proyectos En clases tipo seminario con participación de varios docentes.	La educación en Colombia es inequitativa, clasista. Estudiar en Colombia es un privilegio, pero no es un derecho.	Se requieren más escenarios Se requiere mayor capacitación docente.
--	--	--	--

El sistema colombiano es una vergüenza.

Teniendo en cuenta las particularidades de los niños y niñas, pero a la vez brindando oportunidades de afianzar los aprendizajes.	El decreto 1290 establece diferentes elementos en el sistema de evaluación de las Instituciones educativas, entre estos: autonomía e inclusión. Las observaciones recaen en la buena adopción por parte de las instituciones, en las cuales se deben definir criterios claros de evaluación,	En Colombia se ha hablado en la última década de evaluación formativa, sin embargo, las políticas no establecen una ruta de trabajo que conduzca a todas las instituciones a lograr tal meta. Se ha transitado por diferentes paradigmas: conductista, cognitivista,	Diseñar una ruta de acompañamiento a todas las instituciones en donde prime la evaluación formativa, pero ante todo que todos los actores del proceso educativo tengan la mejor disposición para apropiarse de nuevos conceptos y metodológicas, que posteriormente se lleven a la práctica y
---	--	--	---

	vinculando la evaluación formativa.	constructivista y conectivismo (emergente), pero siempre se ha visto la evaluación como un insumo para decidir si un estudiante aprueba o reprueba.	y paralelo a esto un buen seguimiento al cumplimiento de cada proceso.
si, como docentes nos rige la Ley General de Educación y por ende en el salón de clase se enseña y practica la equidad, la participación, también a través de talleres de inclusión.	Personalmente el decreto 1290 me ha parecido muy permisivo es decir cada establecimiento elige sus prácticas de evaluación algunos lo hacen a conciencia pensando en la formación de los estudiantes, pero la mayoría lamentablemente no.	Considero que en Colombia no tenemos un sistema de evaluación con políticas y paradigmas bien definidos, estamos a merced del partido político que este de turno en el poder, copiando modelos y tratando de igualarnos a otros países según lo dictan las grandes organizaciones.	Se necesita tener las mismas oportunidades en un mercado enfoque en el mejoramiento de los resultados del aprendizaje, equidad de oportunidades educativas, capacidad para recopilar y usar datos para documentar las políticas uso efectivo de la financiación para orientar las reformas, mayor participación de las múltiples partes interesadas en el diseño y la implementación de las políticas.
En lo posible se busca que haya una que otra actividad diferenciada según los procesos de los estudiantes, más que todo en las áreas de matemáticas y lenguaje. Y, como ya lo había expresado anteriormente, con los estudiantes de NEE es donde más se evidencia.	Me parece que todos los aspectos están ahí contemplados y es en lo que nos basamos en la institución, lo cual no está tan fuera de la normalidad. Aunque el tener que hacer una valoración numérica al final hará que la evaluación formativa se pierda, no cumpla para lo que se tiene estipulada.	*En las políticas ahora se tiene en cuenta el hacer una evaluación institucional (la cual no veo que cambie en nada en lo que se hace año a año). La evaluación que se hace en el aula que es lo del decreto 1290 Las evaluaciones censales (pruebas saber) *En cuanto a los paradigmas tengo entendido que es observar, examinar y evaluar. Pero la	El Ministerio de Educación y la SED deben estar capacitando constantemente a los docentes, involucrarlos aún más en sus decisiones sobre las políticas que asumen para la evaluación. Muchas veces se hacen capacitaciones para explicar algunos temas, pero queda ahí, no hay un acompañamiento, no hay una involucración

		verdad no sé bien de ellas.	real que les permita ver las particularidades de cada institución o de cada zona. Así como se nos pide tener una evaluación formativa con los estudiantes, así mismo debería ser la retroalimentación de ellos en cada institución. Es difícil mas no imposible.
Si	Ninguno	Están sesgados a una educación extranjera, en la que difiere y por mucho de la realidad colombiana.	Dejar de responder a políticas extranjeras e ir de la mano con la realidad de los estudiantes y docentes de este país.
En la práctica docente tiene relevancia ya que se debe dar oportunidad a todos los estudiantes de aprender teniendo las mismas posibilidades	Se debe tener en cuenta el desempeño de los estudiantes, sus dificultades para realizar en verdad una valoración formativa.	No se	Condición importante el trabajo en equipo, la equidad, la inclusión y los procesos
Si	¿La promoción? El SIEE	quizás la privatización de la educación	La
Intento hacerlo, teniendo en cuenta las necesidades de cada estudiante, aplicando estrategias que fortalezcan los procesos respetando la individualidad y evaluando según los avances personales y no según estándares esperados.	No se ajustan a las realidades de las instituciones ni de las exigencias finales de las pruebas estandarizadas.	Desde la práctica yo diría que conductista.	Que cuando se creen las políticas, se tenga en cuenta la opinión de los docentes, se haga un estudio juicioso de la realidad de nuestro país y que no sigan copiando modelos extranjeros a medias.
Si , valorando procesos y personas	El desplazamiento que se hace del conocimiento, pero destacó la regulación sobre el manejo del poder del docente en la evaluación.	Los paradigmas de calidad y eficiencia bajo las teorías de aprendizaje significativo.	La formación de los docentes

Sí, actualmente en el colegio donde trabajo, utilizamos una escala valorativa cualitativa y flexibilizamos el currículo de acuerdo a las condiciones de acceso del estudiante.	La escala de evaluación es ambigua y puede ser interpretada de distinta forma por cada institución educativa.	No lo tengo claro.	Entender la evaluación en términos formativos y fomentar procesos de investigación dentro del aula que involucren diversas áreas.
Si. Generando ambientes de aula inclusiva.	Debe mantenerse metas explícitas de promoción de estudiantes	Evaluación por contenidos importantes es la evaluación cuantitativa promedios ...promoción de estudiantes condicionado a la evaluación. Cuantitativa ...	Se debe eliminar el concepto de evaluación por contenidos y vincular la evaluación de aprendizajes. Para esto se debe crear desde el MEN una instancia o estamentos que monitoree y haga propuestas de mejoramiento de manera permanente a la evaluación del sistema educativo colombiano
Creo que sí	La forma de evaluar, tiene que variar, tiene que evolucionar, y es un trabajo de toda la sociedad con un gran componente académico	Muchos piensan que la manera tradicional es la mejor, otros que todo debe cambiar, como sociedad todos se deben poner de acuerdo mirando pros y contras de las posiciones	Ese trabajo debe partir desde la academia y no desde los políticos, la única manera de mejorar es que ese trabajo este liderado por los que saben, con la ayuda de todos los sectores

Capacitación Docente

13. ¿Ha participado en procesos de capacitación y formación sobre evaluación formativa? ¿Cuáles?	14. ¿Cómo se podría mejorar la capacitación de los docentes para aplicar de manera adecuada la evaluación formativa en los estudiantes?
No	Programar más encuentros
Formación personal a través de diplomados la maestría y especialización. Actualmente adelantó el doctorado en educación que me permite conocer más sobre el tema.	Permitir una capacitación global de los maestros, que cualifica la profesión docente.

No	Mediante talleres
No	Implementar las políticas públicas hacia la formación docente en evaluación
Si... pero hace como 8 años... ahora solo leo por cuenta mía	Exigiendo que Todos se cualifique permanentemente... no entiendo porque no se le exige lo mismo a los docentes del 2277 que a los del 1278... pareciera que ya ellos lo "supieran todo y no necesitan más"...
Los esfuerzos personales y el estudio individual que he adelantado	Dictar un curso estructurada sobre evaluación formativa y supervisar la aplicación en el aula de clases
Los que se hacen en las semanas institucionales.	Capacitando realmente a los docentes y en general la comunidad educativa.
Siii, evaluar para avanzar, supérate, del ICFES	Mediante la articulación de la capacitación con implementación de actividades propias de cada área, en instituciones distintas a las de origen (intercambio institucional), y la posterior retroalimentación a los docentes, con base en los resultados de los estudiantes. Además, se deben dar las condiciones para ello, referentes
La mayoría del conocimiento que obtenido sobre evaluación viene de talleres en la propia institución y cursos que he hecho por mi cuenta o lecturas que he hecho por mi cuenta	Hay que brindar ejemplos puntuales de cómo se puede hacer evaluación formativa independientemente de los contextos y las dificultades que pueden tener los estudiantes y las instituciones
No	Crear programas de formación virtuales y gratuitos a nivel nacional, que permitan definir unos criterios claros en las instituciones para la aplicación de este tipo de evaluación
No	Crear programas de formación virtuales y gratuitos a nivel nacional, que permitan definir unos criterios claros en las instituciones para la aplicación de este tipo de evaluación
Muchas	Esto no es total de los docentes, aquí tiene que ver desde los DD que poco interés toman al respecto.
Es participado en algunos como: "La evaluación como elemento transformador" "Educación popular para la América Latina" "Seminario internacional de educación" Estas capacitaciones buscaban que el docente estuviera una nueva concepción de lo que significa evaluar y educar.	Se debería implementar una política de capacitación en todas las instituciones.
Sí, pero han sido solo de un, día, me parece que debe darse le mas amplitud al tema	Tener una programación que abarque varios meses y no sólo una charla de un día porque es

	un tema de gran importancia que debe darse le el tiempo, que lo merece.
Si, desde mis estudios de maestría.	Debe ser con cursos que enfaticen y profundicen en el aspecto evaluativo, al igual que mucha reflexión y cambio de paradigma.
No.	No sabría decirlo, ya que no he participado en ninguna de estas capacitaciones.
No	Que entren a estudiar maestrías y doctorados...y no solo docentes, directivos y autoridades educativas.
No	Dar apertura a una amplia variedad de posibles capacitaciones y estudios tanto nacionales e internacionales, que permitan disminuir de forma gratuita poder contextualizarnos con los nuevos retos que el mundo exige.
No	L a formación humanista debería ser el centro.
No	Brindar los espacios necesarios para la participación docente
En seminarios de evaluación, en las clases de la maestría y en jornadas en el colegio.	Mayor acompañamiento, cursos o dichas capacitaciones aplicables directamente en el contexto.
si,	En la formación de docente, no en la capacitación, una charla de dos horas no forma personas, solo las deja con dudas o inquietudes de los que se debe o no hacer.
No	.
No	Que se generen los espacios adecuados para hacerlo.
Si. Curso de formación Evaluación Diagnóstico - formativa.	Con Especializaciones, Maestrías y Doctorados gratuitos. Pero a su vez con programas serios de transformación social, desde el Sistema Educativo.
No	Debería ser una política distrital.
Si, capacitación curso pequeños científicos y en la maestría de enseñanza de las ciencias.	Cursos anuales con diferentes actividades y estrategias.
Si, desde el Programa Todos a Aprender en busca de fortalecer el conocimiento didáctico del contenido en cada uno de lo elementos que comprenden el proceso de evaluación.	Haciendo un seguimiento adecuado a la implementación de estrategias y herramientas propias de la evaluación formativa. Asimismo, empoderar a los directivos docentes para que lideren el proceso de adopción de esta evaluación.
En la mayoría de capacitaciones a las que uno asiste se toca el tema de la evaluación formativa, pero así de forma exclusiva solo evaluación formativa no.	Primero contar con personas bien capacitadas en el tema y segundo tener en cuenta el contexto para el desarrollo de las mismas.

No. Sólo lo que debo leer al momento de realizar una actividad en las semanas institucionales. Hay una "capacitación" entre pares, lo que cada uno conozca y vaya aprendiendo en el proceso. Es más un aprendizaje propio porque es necesario pero no he asistido ni he recibido ningún tipo de capacitación como tal.

Que no sea una capacitación de un día al año, que sea algo constante, por lo menos unas cinco al año.

Si, par evaluador.	Permitir ser más autónomos.
No he participado	Participando
No	Cada docente dar lo mejor de su actitud para el cambio. Las instituciones brinden los espacios necesarios para dichas capacitaciones con personal idóneo y estrategias y herramientas claras que permitan ver la evaluación de mejor forma
Seminarios en la universidad.	Realizar mayor formación durante el año escolar y que se demuestre que es aplicable y no que al final los van a obligar a dar resultado con nota.
Charlas institucionales, curso evaluación diagnóstico formativa	Vinculando a las instituciones y diseñando instrumentos y haciéndoles seguimientos.
Sí, a través del magisterio, en cursos de ABP.	Que fueran capacitaciones entendidas como un continuum de evaluación y no como islas aisladas.
Si Evaluación formativa desde el ICFES	Desde la Praxis y llevando sus experiencias a mejorar de manera permanente los sistemas institucionales de evaluación
Si, posgrados	Que sea un trabajo serio, estructurado que parta de los académicos