



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Evalu-a-cción

Concepciones de evaluación: perspectivas de docentes, estudiantes y padres de familia en la educación básica y media en la ciudad de Medellín

Juan Diego Martínez Marín

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas y Económicas,
Medellín, Colombia
2024

Evalu-a-cción

Concepciones de evaluación: perspectivas de docentes, estudiantes y padres de familia en la educación básica y media en la ciudad de Medellín

Juan Diego Martínez Marín

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título
de:

Doctor en Ciencias Humanas y Sociales

Director:

Doctor, Juan Antonio Zonorza Bonilla

Línea de Investigación:

Movimientos Sociales, Identidades y Nuevas Subjetividades

Grupo de Investigación:

Gestión y Políticas Públicas Territoriales -GPPT-

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas y Económicas

Medellín, Colombia

2024

A María Ligia Marín

Ligiecita “*está linda la mar, y el viento,
lleva esencia sutil de azahar;
yo siento en el alma una alondra cantar;
tu acento.*”

Ligiecita, “*te voy a contar un cuento*”
Rubén Darío (1908).

Agradecimientos

A María Ligia Marín, mi mamá, quien siempre creyó más en sus hijos que en ella, sin darse cuenta de que ellos creían más en ella que en sí mismos, pues era ella y su hacer lo que avivaba la idea de ser cada día mejores que el día anterior. A la alegría de mi mamá cada vez que recibía un título, una mención, una medalla dada a sus hijos. A la fuerza de mi mamá, quien vivió y murió como quiso.

A María Adriana Marín, la hermana, el faro, la mano que ayuda, la fuerza que aún guía la familia sin importar lo que se presente y lo que somos. A ella quien ha sido una extensión de la sabiduría de mi mamá y espero me acompañe hasta el resto de mis días.

A mis hermanos Alexis Martínez y Gilberto Marín por dar ejemplo de tenacidad y resiliencia a sus hijos y amados, por ende, a conmigo. Por ser fuerte de risas, abrazos y chistes de todos los calibres.

A Maria Camila Mejía Vélez por batallar una y mil veces con las complicaciones del quererme, y además de ello, con las tensiones que abriga el escribir y leer. Por ser polo a tierra estando en las nubes, por luchar tête-à-tête en la obtención de un título, que más que un título, es su manera crítica de mirar y analizar los del mundo para tomar decisiones de vida.

Al Negro que sin saber que esta tesis existe ha hecho mucho para que este documento llegue a su final morada.

A mis amigos Jean Paul Mejía, Faber Piedrahíta y Ana Builes por su ejemplo, cariño y compañía.

Al profesor Juan Antonia Zornoza por la paciencia, la guianza académica y las lecturas hechas.

A los profesores, padres de familia y estudiantes que estuvieron dispuestos responder a los cuestionamientos acerca de sus perspectivas de la evaluación educativa.

Resumen

Evalu-a-cción

Concepciones de evaluación: perspectivas de docentes, estudiantes y padres de familia en la educación básica y media en la ciudad de Medellín

Este trabajo de investigación tiene como objetivo principal desentrañar las concepciones sobre la evaluación que tienen los estudiantes, docentes y padres de familia en instituciones públicas de la ciudad de Medellín, centrándose específicamente en la educación básica y media. Asimismo, busca describir los discursos evaluativos docentes y examinar sus implicaciones en los procesos de aprendizaje. Para lograr estos propósitos, se adopta un enfoque fenomenológico-hermenéutico, ya que permite estudiar las realidades tal como son, considerando la temporalidad, contextualización, corporalidad y relación con el otro del fenómeno. La recolección de información se llevó a cabo con la participación de 275 personas, incluyendo 55 docentes, 110 estudiantes y 110 padres de familia de 11 instituciones educativas. Para recopilar la información, se utilizaron diversas herramientas como encuestas, entrevistas, análisis de documentos y bitácoras. A lo largo del desarrollo del texto fenomenológico, se describe cómo la concepción de la evaluación experimenta una transformación tanto en su conceptualización como en las prácticas asociadas. En los primeros niveles, para todos los participantes, se destaca un enfoque formativo que se centra en la valoración cualitativa del aprendizaje. A medida que avanzan en los niveles educativos, la evaluación evoluciona hacia la calificación o medición, donde el énfasis en el número tiende a superar la importancia del aprendizaje mismo para la mayoría de los participantes. Este cambio se atribuye, según el fenómeno, a las demandas sociales, políticas y económicas a nivel local, regional, nacional e internacional.

Palabras clave: Evaluación Educativa, Concepciones de Evaluación, Fenomenología-hermenéutica, Evaluación formativa y Sumativa, calidad educativa

Abstract

Evalu-a-ction

Conceptions of assessment: teachers, students and parents' understandings in basic and secondary education in Medellín

The main objective of this research is to unravel the conceptions about assessment held by students, teachers and parents in public institutions in Medellín city, focusing specifically on elementary and middle school education. It also seeks to describe teachers' assessment discourses and examine their implications in the learning processes. To achieve these purposes, a Phenomenological-Hermeneutic approach is used, since it allows studying the realities as they are, considering the temporality, contextualization, corporeality and relationship with the other of the phenomenon. The collection of information was carried out with the participation of 275 people, including 55 teachers, 110 students and 110 parents from 11 educational institutions. To collect the information, various tools were used, such as surveys, interviews, analysis of documents and logs. Throughout the development of the phenomenological text, it is described how the conception of evaluation undergoes a transformation both in its conceptualization and in the associated practices. In the early levels, for all participants, a formative approach that focuses on the qualitative assessment of learning is emphasized. As they progress through the educational levels, assessment evolves towards grading or measurement, where the emphasis on numbers tends to outweigh the importance of learning itself for most participants. This shift is attributed, according to the phenomenon, to social, political and economic demands at the local, regional, national and international levels.

Keywords: assessment, Conceptions of assessment, Phenomenology-hermeneutics, Formative and Summative Assessment, Educational Quality

Contenido

Lista de figuras.....	V
Lista de tablas	VI
Introducción	1
El contexto del Distrito de Medellín	8
Población del estudio.....	10
Estructura de la tesis	11
Capítulo I.....	14
Revisión de la Literatura	14
1.1. Evolución de los conceptos de enseñanza, aprendizaje, calidad educativa y evaluación	15
1.1.1. Evolución del concepto de aprendizaje.....	15
1.1.2. Evolución del concepto de enseñanza.....	17
1.1.3. Evolución del concepto de calidad académica en educación	20
1.1.4. Evolución del concepto de evaluación	22
1.2.1. Concepciones de docentes sobre evaluación a nivel global	27
1.2.2. Concepciones de docentes sobre evaluación a nivel nacional.....	33
1.2.3. Concepciones de estudiantes sobre evaluación a nivel global.....	35
1.2.4. Concepciones de estudiantes sobre evaluación a nivel nacional	39
1.2.5. Concepciones de padres de familia sobre evaluación a nivel global.....	43
1.2.6. Concepciones de padres de familia sobre evaluación a nivel nacional.....	45
2.1. Propósitos de evaluación	47
2.2. Principios de la evaluación.....	50
2.3. Tipos y formas de evaluación.....	55
2.3.1. Tipos de evaluación formativa y sumativa	56
2.4. Formas de evaluación.....	61
2.4.1 Principios de las formas de evaluación.....	64
Capítulo III.....	69
Una aproximación a la evaluación educativa desde instrumentos normativos	69
3.1. El papel de la evaluación en la Calidad Educativa	70
3.2. La evaluación en los instrumentos normativos colombianos	71
3.3. Evaluar para Avanzar.....	81
3.5. Día de la Excelencia – Día E.....	87
3.6. Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes -SIEE-.....	91
3.7. Índice Sintético de la Calidad Educativa -ISCE	93
3.8. Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 - El Camino Hacia la Calidad y la Equidad	95
Capítulo IV	101
Acercamiento metodológico.....	101
4.1. Introducción del método Fenomenológico- Hermenéutico de Max van Manen....	102
4.2. La Fenomenología trascendental Edmund Husserl.....	104

4.2.1 El Origen de la Fenomenología	104
4.2.2. La fenomenología como método de investigación en el contexto educativo .	107
4.3. La Hermenéutica.....	108
4.3.1. La Hermenéutica como método de investigación en el contexto educativo...	110
4.4. Los supuestos de la Fenomenología-hermenéutica de Max van Manen	111
4.5. El método Fenomenológico-Hermenéutico en el contexto educativo	113
4.6. El valor de la Fenomenología-hermenéutica en la evaluación educativa	114
4.7. La Fenomenología Hermenéutica en la interpretación de concepciones.....	116
4.8. La credibilidad de una investigación Fenomenología-hermenéutica.....	116
4.9. Método La Epoché - Reducción en la Fenomenología-Hermenéutica.....	118
4.9.1. La Reducción ontológica: desvelar la esencia de la experiencia.....	119
4.10. Objetivos y preguntas de investigación	119
4.10.1. Talleres acerca de la evaluación educativa	121
4.10.2. Encuesta	122
4.10.3. Entrevista	123
4.10.4. Análisis de instrumentos evaluativos	125
4.10.5. Bitácora	126
4.11. Análisis temático	127
4.12. Descripción de las fases del método fenomenológico-hermenéutico en la investigación.....	128
4.13. Selección de la muestra.....	131
4.14. Consentimiento informado	133
Capítulo V	135
La redacción del texto fenomenológico.....	135
5.1. Preguntas fenomenológicas de la investigación.....	136
5.3. Texto fenomenológico: las concepciones de evaluación	137
5.3.1. Profesores.....	137
5.3.2. Estudiantes.....	157
5.3.3. Padres de familia	164
Capítulo VI	169
Consideraciones finales.....	169
6.1. El recorrido de la investigación	170
6.2. La complejidad de la evaluación	173
6.3. Propuestas que emergen de la investigación.....	174
Referencias.....	177
Anexo A: Rúbrica para evaluar instrumentos de evaluación diseñados por los docentes	201
Anexo B: Encuestas a profesores, estudiantes y padres de familia	208
Anexo C: Preguntas de la entrevista a profesores, estudiantes y padres de familia 220	
Anexo D: Sabana de análisis de datos temáticos	223
Anexo E: Consentimiento Informado.....	224

Lista de figuras

<u>Pág.</u>		
Figura 1:	La evaluación como eje pedagógico 2
Figura 2:	Estructura de la Tesis13
Figura 3:	Propósitos de evaluación48
Figura 4:	Propósitos y principios de evaluación51
Figura 5:	Principios de las formas de evaluación65
Figura 6:	Principios de las formas de evaluación68
Figura 7:	Línea de tiempo de la evaluación educativa en instrumentos normativos79
Figura 8:	La evaluación como elemento sistémico y sistemático 171

Lista de tablas

Pág.

Tabla 1:	Tipos de evaluación formativa y sumativa	57
Tabla 2:	Formas de evaluación alternativas y tradicional	63
Tabla 3:	Instrumentos de valoración Evaluar para Avanzar	82
Tabla 4:	Fases del método fenomenológico-hermenéutico	127

Introducción

“Para corregir no hay que temer. El peor maestro es el maestro con miedo.”

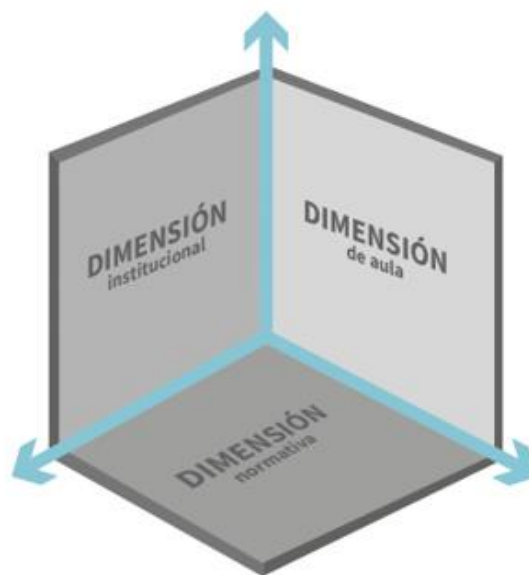
- Gabriela Mistral

El término "evaluación" en los contextos educativos oficiales en Colombia ha sido comúnmente asociado con la calificación de los logros alcanzados durante los períodos académicos (Chaves-Manzano y Ordoñez-López, 2020; Díaz et al., 2006). Esta equiparación puede atribuirse a factores normativos, ya que, aunque el Decreto 1290 de 2009 establece que la evaluación es un proceso continuo, no especifica en qué consiste dicho proceso. Además, se relaciona con aspectos formativos, dado que un considerable número de docentes en diversas áreas no ha recibido formación en literacidad evaluativa (Martínez-Reyes, 2015). Factores institucionales, como la necesidad de obtener resultados positivos en pruebas estandarizadas, han llevado a que las instituciones educativas se centren en procesos de evaluación de la suficiencia (Martínez-Rizo, 2010). También se ve influenciada por razones semánticas, ya que la palabra "evaluar", al tener una naturaleza polisémica, puede asociarse con verbos como apreciar, calcular, estimar, juzgar, entre otros (Gimeno & Pérez, 1996; Álvarez, 2008; Ruíz, F., 2014). En consecuencia, la concepción de la evaluación escolar/educativa en Colombia por parte de los agentes educativos, como profesores, estudiantes y padres de familia, está directamente vinculada con el tipo de evaluación sumativa y los resultados de los aprendizajes, que, desde la teoría, se asocian de manera imprecisa a la calificación de logros, desempeños o competencias y a la promoción educativa (OCDE 2016; Escalante et al., 2020).

Sin embargo, la evaluación en el contexto educativo va más allá del ejercicio sumativo para promover o calificar. Desde una perspectiva más integral, la evaluación se presenta como un eje pedagógico cuya función es vincular tres dimensiones: la política-normativa, la institucional/escuela y la de aula (ver figura 1), para favorecer así los aprendizajes y, por ende, la calidad educativa. Por lo tanto, la evaluación debe considerarse como un elemento educativo sistémico y sistemático que abarca variables políticas, sociales, culturales, económicas, pedagógicas y metodológicas; y, a su vez, exige prácticas coherentes con dichas variables (Cajiao, 2008; Echeverri et al., 2016; Flórez et al., 2019).

Figura 1

La evaluación como eje pedagógico



Nota. El grafico muestra la relación que existe ente las dimensiones política-normativa, institucional/escuela y de aula.

Según autores como Gimeno y Pérez (1996), Jurado et al. (2009), Peñaloza y Quiceno (2017), Torres y Cárdenas (2010), varios investigadores han abordado el concepto de evaluación desde una perspectiva amplia, entendida como el proceso mediante el cual se observan y valoran las prácticas educativas de diversos sujetos, especialmente profesores, estudiantes y padres de familia, en relación con sus características particulares. Este proceso sigue criterios predeterminados que facilitan la obtención de conclusiones sobre aspectos e implicaciones en función de las metas establecidas. No obstante, de acuerdo con Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1996) y Brown y Abeywickrama (2019), esta

comprensión no es tan clara para los agentes educativos, ya que, además de relacionarse con otras variables ya mencionadas, no se limita a una única práctica, sino a varias, dependiendo del propósito evaluativo, del tipo y la forma de evaluación (Álvarez, 2000; Bachman y Palmer, 1996; Brown y Abeywickrama, 2019; Peñaloza y Quiceno, 2017; Shohamy, 2000). Consecuentemente, la literatura sugiere que la evaluación en, de, para los aprendizajes (Earl y Giles, 2011; Earl, 2013) no se limita a un solo tipo de evaluación, sino que abarca varios tipos según el o los propósitos evaluativos (Consejo de Europa, 2001; De Miguel Díaz et al., 2006), es decir, que la evaluación es tanto sistémica como sistemática.

Estos tipos y propósitos evaluativos se concretan en formas (instrumentos) tanto tradicionales como alternativas (Brown y Abeywickrama, 2019), que a su vez se estructuran a través de rúbricas (estructuras) y principios que fortalecen el proceso evaluativo. En este contexto, el docente se convierte en el sujeto que materializa la teoría en instrumentos (teoría puesta en práctica) y los aplica mediante diversas prácticas evaluativas. Según Camilloni et al. (1998) y Palou de Maté, C., y Wiersma, B. (2011), en esta instancia, se considera que cuando el docente lleva a cabo la evaluación teorizada, se enfrenta a contingencias sociales, culturales, políticas y económicas que lo llevan a teorizar sus propias prácticas evaluativas (prácticas teorizadas).

En este contexto, el alumno se percibe como un sujeto pasivo que ve las prácticas evaluativas como una manera de medir o cuantificar lo aprendido sobre un tema. Al mismo tiempo, se cree que los estudiantes perciben la evaluación como un dispositivo de poder que premia o castiga y le asignan poco valor como un proceso que fortalece las competencias (Navarro y Rueda, 2009). Por su parte, se cree que los padres perciben la evaluación como un dispositivo de comprobación cuantificada que determina no solo la promoción de su hijo/a al siguiente nivel formativo, sino que también ratifican, al igual que los estudiantes, que la evaluación es un dispositivo de poder que puede jugar a favor o en contra de los intereses sociales y culturales de sus hijos (Harris, 2015).

Según lo expuesto, las percepciones de docentes, estudiantes y padres sobre la evaluación en el contexto educativo pueden analizarse y describirse desde una tríada que comprende lo normativo, lo institucional y las prácticas dentro y fuera del aula. En primer

lugar, al referirse a la dimensión normativa, se establece una relación con documentos internacionales, tales como los de la UNESCO (2016), la OCDE (2016), y el LLECE (2020); así como con documentos nacionales, como las políticas públicas educativas vigentes y los documentos normativos que las acompañan. Entre los documentos que influyen en la sistematización de la evaluación, se incluyen la Constitución Política de 1991, que, de acuerdo con el artículo 67, busca regular, inspeccionar y vigilar la educación para asegurar su calidad; la Ley 115 de 1994, que en su artículo 80 establece el sistema nacional de evaluación coordinado por el ICFES y las entidades territoriales para mejorar la educación mediante la evaluación de procesos formativos, teorías, instituciones y agentes educativos; el Decreto 1290 de 2009, que reglamenta la evaluación de los aprendizajes y la promoción de los estudiantes, indicando que esta evaluación debe llevarse a cabo en ámbitos internacionales, nacionales y escolares (art. 1); la Ley 1295 del 2009, que reglamenta la atención integral a los niños, en especial a aquellos clasificados en los niveles 1, 2 y 3 del SISBEN; la Ley 1098 del 2006, que ordena diseñar, ejecutar y evaluar las políticas para niños y adolescentes; la Ley 715 de 2001, que establece que es el Estado el que propone estrategias y mecanismos para evaluar a docentes y directivos docentes; el Decreto 4875 del 2011, que crea la Comisión Intersectorial de Primera Infancia para coordinar políticas, planes, programas y acciones de los diferentes actores nacionales; el Decreto 2582 de 2003, que formula el marco de reglas y acciones generales para evaluar el desempeño de docentes y directivos docentes que trabajan en instituciones oficiales; el Decreto 230 de 2002, que establece normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los estudiantes; el Decreto 2247 de 1997, que establece normas específicas en relación con la educación preescolar; el Decreto 1236 de 1995, que establece criterios especiales para las instituciones educativas con convenios internacionales para incorporar normas de evaluación de otros países; el Decreto 1860 de 1994, en el cual se establece que la evaluación será continua, integral, cualitativa y se presentará en informes descriptivos que respondan a estas características, entre otros.

Además de leyes y decretos, existen documentos normativos como el CONPES de 2013, que instituyó una política pública para promover el desarrollo integral de los niños; los planes nacionales de desarrollo de 2010–2014, que establecieron reformas a la estrategia actual de la educación inicial y atención a la primera infancia, y 2014–2018, que introdujo varias reformas para garantizar la sostenibilidad legal del programa De Cero a Siempre y

cerrar la brecha en el acceso y calidad de la educación; y el plan de desarrollo de 2018 – 2022, que sugiere mejorar la calidad educativa a partir de un enfoque territorial para reducir las brechas entre sectores y zonas en cuanto a la calidad de la educación preescolar, básica y media. También se podrían mencionar documentos como el Plan Nacional Decenal 2010 – 2016 y 2016 – 2026, así como los planes de desarrollo departamentales y municipales. A pesar de que todos estos documentos abordan aspectos relacionados con la legalidad, financiamiento, administración y estructuración de la educación, incluyendo la evaluación, no profundizan en la conceptualización de esta última ni en su desarrollo como proceso de y para los aprendizajes. Esta falta de profundización dificulta la descripción y comprensión de las funciones del sistema educativo y evaluativo colombiano (OCDE, 2016).

En segundo lugar, al abordar la dimensión institucional de la evaluación de y para los aprendizajes, se hace referencia al Proyecto Educativo Institucional (PEI) como la carta de navegación de toda institución educativa (MEN, 2007). Este documento, también normativizado (Ley 115 de 1994, Decreto 0180 de 1997, Decreto 1236 de 1995), se presenta como una guía para las instituciones educativas en la que se establecen los principios y objetivos institucionales, los recursos docentes y didácticos, y las normativas docentes y estudiantiles. Su propósito es responder a las contingencias y necesidades de los educandos en su contexto. El PEI se compone de cuatro aspectos: fundamentación, que incluye el concepto de educación y el modelo, entre otros aspectos; administrativo, que define la planta administrativa, directiva, docente, y gestiona los recursos, entre otras acciones; pedagógico, que establece la propuesta pedagógica, las metodologías, el plan de estudios, la malla curricular, entre otros; y comunitario, que indica la relación del PEI con el contexto y la comunidad.

Según el artículo 8 del Decreto 1290 de 2009, cada institución educativa debe contar con un Sistema Institucional de Evaluación (SIEE) de construcción libre, el cual debe vincular los componentes mencionados anteriormente, así como el desarrollo cognitivo, personal y social de los estudiantes (Art. 7). En esta dimensión, surge la pregunta de si los SIEE conceptualizan la evaluación, construyen un proceso válido y confiable de evaluación y proponen estrategias que relacionen los saberes con las propuestas pedagógicas y metodológicas, así como con las prácticas evaluativas de los docentes. Es decir, si integran

los tipos y las formas de evaluación necesarios a nivel institucional para favorecer los aprendizajes, el pensamiento crítico, la autonomía y la reflexión de los estudiantes, y en última instancia, para promover la calidad educativa.

Finalmente, las prácticas evaluativas, ya sea en el aula o fuera de ella, hacen referencia a la dimensión que debería vincular los saberes, logros y/o competencias en el contexto educativo (Camilloni et al., 1998; Perrenoud, 1998; García et al., 2011; Gimeno, 2008, 2010; Hincapié y de Araujo, 2022) con los tipos de evaluación, y estos, a su vez, con los instrumentos de evaluación, sus estructuras y principios (Álvarez, 2000; Bachman y Palmer, 1996; Brown y Abeywickrama, 2019; Shohamy, 2000; Tedesco y López, 2013). Asimismo, todos estos elementos (saberes, logros, competencias, tipos de evaluación, instrumentos, estructuras y principios) deben estar articulados con el Sistema Institucional de Evaluación (SIEE), el Proyecto Educativo Institucional (PEI), las exigencias nacionales e internacionales, así como con las necesidades educativas y contextuales de los estudiantes, sus estrategias y estilos de aprendizaje (Navarro y Rueda, 2009), y con las percepciones e intencionalidades formativas que tienen los padres de familia (Harris, 2015).

Al conceptualizar la evaluación como un sistema tridimensional, se evidencia que las prácticas evaluativas de y para los aprendizajes no se limitan únicamente a la calificación de logros y competencias, sino que también deben interrelacionarse con lo teórico, normativo, político, social, cultural, económico, contextual, técnico e instrumental. No obstante, según la teoría de Tenti Fanfani (2002) y Gimeno (2010), se ha identificado que, a pesar de que estas tres dimensiones del sistema de evaluación colombiano están declaradas y fundamentadas, no están claramente vinculadas entre sí ni conceptualmente, ya que no existe una definición clara sobre lo que se entiende por evaluación de y para los aprendizajes a nivel nacional. Tampoco lo están desde el punto de vista práctico, dado que existe una multiplicidad de prácticas evaluativas en el contexto que no necesariamente buscan mejorar la calidad de la educación, sino que apuntan a acciones como el control de la disciplina, la recompensa o castigo del desempeño de los estudiantes, o la legitimación de roles de poder, entre otras. Estas observaciones surgen de la experiencia del investigador en diversos talleres moderados en Medellín y otras ciudades del país. Por consiguiente, se puede afirmar que existe una discontinuidad entre la norma, los conceptos

y las prácticas evaluativas, lo cual implica que la evaluación no está funcionando como un eje articulador entre sus tres dimensiones (normativa, institucional y prácticas de aula), sino que estas están desvinculadas de alguna manera. Esta separación en el sistema de evaluación genera una multiplicidad de conceptos y prácticas que difieren entre sí y que no contribuyen a la calidad educativa del país (Chaves-Manzano y Ordoñez-López, 2020).

El interés por este constructo de investigación surge debido a que en los últimos ocho años, mi experiencia como docente universitario e investigador me ha permitido identificar que muchos docentes en la ciudad de Medellín, con los que he interactuado, desconocen el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Sistema Institucional de Evaluación Educativa (SIEE) (dimensión institucional); las normas y documentos nacionales que regulan la evaluación (dimensión normativa); y sus prácticas evaluativas (dimensión prácticas de aula). Por lo tanto, la evaluación desde sus miradas está supeditada a sus experiencias como docentes y a la forma cómo ellos fueron evaluados y formados, las cuales, por lo general, responden más a aspectos sumativos que formativos. Esto ha llevado a que algunos docentes de las instituciones oficiales de Medellín no comprendan la forma de evaluar en cada nivel educativo (primaria y secundaria en este caso), presenten dificultades a la hora de mediar con las dificultades de los estudiantes para alcanzar los logros y/o competencias declaradas en la malla curricular, en los planes de área y en las pruebas estatales (Pruebas Saber); y desconozcan los propósitos y funcionalidades de la evaluación. Estas comprensiones y prácticas por parte de los docentes generan repercusiones sociales y económicas a nivel institucional y nacional, al igual que a nivel cognitivo, metacognitivo y motivacional en los estudiantes, dado que muchos de ellos perciben la evaluación como un dispositivo de control, y no como un dispositivo de mejoramiento, lo cual tiene efectos negativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y, por ende, en la calidad educativa del país.

En correspondencia con la descripción hecha sobre la condición del concepto de evaluación en la introducción y los capítulos I, II y III, y la experiencia vivida por el investigador, emerge la pregunta fenomenológica de investigación: ¿Cuáles son las concepciones de evaluación educativa de los profesores, estudiantes y padres de familia en la ciudad de Medellín? A su vez, emergen otras preguntas moderadoras como: ¿Cómo son las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes? ¿Cómo se relacionan las

prácticas evaluativas de los docentes con el sistema de evaluación institucional? ¿Cómo la percepción del docente sobre la evaluación de los aprendizajes incide sobre sus prácticas evaluativas e impacta en los estudiantes y padres de familia? ¿De qué manera la conceptualización institucional de la evaluación puede modificar las prácticas evaluativas institucionales? ¿Qué criterios teórico-prácticos se pueden establecer para construir una rúbrica de evaluación que permita a los docentes hacer una reflexión sobre sus formas de evaluar? En concordancia con estas preguntas, esta investigación tiene como propósito desvelar las concepciones de evaluación que tienen los estudiantes, docentes y padres de familia acerca de la evaluación educativa en instituciones oficiales de la ciudad de Medellín, centrándose en la educación básica y media. De igual forma, se busca describir los discursos evaluativos docentes y sus implicaciones en los procesos de evaluación en el aula; desarrollar un marco teórico-histórico de la evaluación de los aprendizajes que permita a las instituciones educativas identificar, comprender y modificar las prácticas evaluativas de los docentes; y diseñar una rúbrica de evaluación del funcionamiento del sistema evaluativo institucional que le permita a los docentes hacer una reflexión crítica sobre los procesos evaluativos que lideran.

Para la consecución de tales propósitos, el método investigativo se basa en la investigación fenomenológica-hermenéutica, ya que esta permite estudiar las realidades tal como son. Según Martínez (2006), basándose en la teoría de Husserl (1974), la fenomenología hace uso de cuatro aspectos: la temporalidad, el contexto, la corporalidad y la relación con el otro, como una manera de interpretar los fenómenos; y la hermenéutica para comprenderlos (Van Manen, 2014). Ambos métodos permiten, sin sesgo alguno, develar, analizar, describir y comprender el fenómeno. Estos aspectos son de vital importancia para este trabajo, ya que se pretende describir y analizar las concepciones de evaluación de docentes, estudiantes y padres de familia como un fenómeno en los procesos educativos, y a su vez, como un fenómeno en relación con el funcionamiento de los sistemas institucionales de evaluación en la educación básica y media en el distrito de Medellín.

El contexto del Distrito de Medellín

Debido a que la evaluación ha adquirido diversas concepciones en todas sus dimensiones, los agentes educativos llevan a cabo prácticas que afectan el proceso formativo de los

estudiantes (Osorio, 2011). Esto se refleja en el desempeño poco satisfactorio de los estudiantes en varios contextos y escenarios sociales, culturales y educativos (Observatorio de Políticas Públicas del Consejo de Medellín, 2016-2019). En consecuencia, con respecto a los procesos evaluativos, es posible identificar interferencias y discontinuidades de orden normativo, conceptual y práctico que inciden en los procesos de aprendizaje (Medellín cómo vamos, 2022).

Las instituciones educativas de Medellín no son ajenas a esta tensión evaluativa. Como docente y formador de docentes, en los últimos años he tenido la oportunidad de trabajar con varios profesores en talleres sobre tipos y formas de evaluación. En dichos talleres, han expresado diversas concepciones de evaluación, mayormente asociadas a la calificación y el control, y han presentado instrumentos evaluativos de naturaleza tradicional, los cuales difieren de las propuestas metodológicas y didácticas institucionales. Además, en la construcción de estos instrumentos, los docentes suelen ignorar los principios evaluativos para el diseño de rúbricas (instrumentos evaluativos), lo que resulta en una práctica con niveles bajos de validez y confiabilidad. Esto afecta negativa y directamente las estrategias y estilos de aprendizaje de los estudiantes, así como sus resultados en las distintas pruebas evaluativas de orden institucional, nacional e internacional (Observatorio de Políticas Públicas del Consejo de Medellín, 2016-2019), impidiendo que alcancen los resultados propuestos por el estado. A su vez, esta afectación también incide en los padres de familia, algunos de los cuales desconocen los procesos formativos tanto desde el punto de vista teórico como práctico, viendo la evaluación como una herramienta que mide numéricamente el nivel de competencia, conocimiento o suficiencia de sus hijos basada únicamente en los resultados y no en los procesos (Cuartas, Gómez y Ortiz, 2006).

Según el informe de Medellín Cómo Vamos - 2022, Medellín, Colombia, es una de las ciudades que cuenta con mayor inversión pública para el mejoramiento de la calidad educativa, reflejándose en una reducción del analfabetismo según los estándares planteados por la UNESCO (2019). Además, ha mejorado el nivel de cobertura en primaria, secundaria y media técnica en jóvenes y adultos, promoviendo programas de educación terciaria y creando alianzas para mejorar la empleabilidad. Sin embargo, a pesar de estos

esfuerzos, siguen presentándose niveles altos de deserción, repitencia y extra-edad en básica secundaria, especialmente en el grado sexto.

Población del estudio

En relación con la selección de la muestra en la ciudad de Medellín, donde se lleva a cabo la investigación, se parte del Sistema de Información del Ministerio de Educación denominado "Buscando Colegio". Esta plataforma presenta un listado de 269 instituciones oficiales que abarcan desde educación preescolar hasta media. Dicho listado incluye datos como la ubicación geográfica, el nombre de las instituciones, el sector, la jornada escolar y el tipo de educación que ofrecen, entre otros. Estos datos, según se indica en la página, son extraídos del Directorio Único de Establecimientos Educativos (DUE) administrado por las Secretarías de Educación certificadas. De este listado, se seleccionaron once (11) instituciones que cumplen con los siguientes criterios: 1. Pertenecer al sector oficial y contar con licencia reconocida, con el objetivo de describir y validar la coherencia del sistema nacional de evaluación con las propuestas institucionales; 2. Ser de género mixto para ser más inclusivas en relación con las prácticas evaluativas de los docentes; 3. Estar ubicadas en zonas urbanas para facilitar la movilidad del investigador y de otros participantes; 4. Contar con niveles de básica primaria, básica secundaria y media, ya que estos son los niveles propuestos en el proyecto de investigación; 5. Tener grados desde transición hasta once, para validar los niveles educativos declarados para el desarrollo de la investigación; 6. Independientemente de la jornada, ya que se busca que cumpla con los niveles antes estipulados; 7. Contar con un carácter académico, lo cual validaría las diversas prácticas evaluativas docentes en relación con el PEI institucional, el método, los tipos y la forma de evaluación; y 8. Ser de educación tradicional, para reducir el sesgo en cuanto a los diferentes modelos educativos existentes.

En cuanto a la selección de participantes, se eligen de forma aleatoria 5 docentes por institución y uno por cada grado tercero y quinto en primaria; séptimo, noveno y once de secundaria. Esta elección se alinea con la estrategia de Pruebas Saber del Ministerio de Educación (MEN) y el ICFES, aplicada desde abril de 2022, que busca medir el nivel de competencia de los estudiantes (MEN, 2023). También se seleccionan dos estudiantes y dos padres de familia. La elección de los docentes se justifica porque sus prácticas

evaluativas son el resultado de sus apropiaciones conceptuales; los estudiantes, por ser quienes realizan las tareas y actividades comunicativas que constituyen los procesos formativos y sumativos de la evaluación (Brown y Abeywickrama, 2019); y los padres de familia, como agentes que, aunque externos al proceso evaluativo, impactan en la calidad de la educación mediante sus intervenciones tanto dentro como fuera del aula (Echeverría-Fernández y Obaco-Soto, 2021). En total, se contará con la participación de 275 sujetos (55 docentes, 110 estudiantes y 110 padres de familia).

Estructura de la tesis

Según lo expuesto anteriormente, este trabajo de grado se divide en seis capítulos que abordan de manera argumentada los siguientes aspectos: 1. Las concepciones de evaluación, enseñanza, aprendizaje, prácticas evaluativas y calidad educativa, 2. La teoría de la evaluación desde un enfoque a los propósitos, tipos, principios y formas, 3. La política pública evaluativa, 4. El desarrollo de la propuesta metodológica, 5. La producción de un texto fenomenológico y 6. las consideraciones finales.

En el primer capítulo, se realiza una revisión de la literatura abordando diversas perspectivas académicas e investigativas sobre la evolución de los conceptos de evaluación y prácticas evaluativas, aprendizaje, enseñanza y calidad educativa. Además, se describe la historicidad de la evaluación en la normativa colombiana hasta la fecha y se exploran las concepciones de profesores, estudiantes y padres de familia sobre aprendizaje, enseñanza, prácticas evaluativas y calidad educativa. Este análisis se lleva a cabo con el propósito de establecer un marco sólido que valide la relevancia de este trabajo en relación con las concepciones de evaluación y sus prácticas en contexto.

El segundo capítulo se dedica a describir y argumentar, a partir de varios teóricos de la evaluación y referentes a nivel internacional (Bachman & Palmer, 2010; Barnes, Fives & Dacey, 2017; Bennett, 2011; Bourke, 2016; Brown & Abeywickrama, 2019; Consejo de Europa, 2001; DeLuca, LaPointe-McEwan y Luhanga, 2016; Dixson & Worrell, 2016; Earl, 2013, Earl & Giles, 2011, Gimeno & Pérez, 1996; Hayward, 2015; Jorba & Sanmartí, 2000; Jorba & Sanmartí, 2000; Jurado, et al., 2009; Masters, 2013; Peñaloza & Quiceno, 2017; Shohamy, 2007; Taras, 2005; Torres & Cárdenas, 2010; Wyatt-Smith, Klenowski y Gunn,

2010), los propósitos, tipos, formas y principios de las evaluaciones. Esto se realiza con la intención de generar un marco conceptual robusto que fundamente la descripción del fenómeno y la teoría como fenómeno mismo a explorar en esta investigación. La descripción de esta teoría se presenta, según lo requerido por el método seleccionado, sin juzgarla por parte del investigador, sino como una posibilidad de identificar cómo impacta y es comprendida y desarrollada por los agentes educativos participantes.

El tercer capítulo realiza una revisión documental acerca del papel que desempeña la evaluación educativa en la calidad educativa del país. En otras palabras, se explora un espectro histórico-normativo de la evaluación y se enlaza la concepción de esta en dichos documentos para identificar su continuidad o discontinuidad. Asimismo, se exploran planes y estrategias como el Plan de Fortalecimiento Académico - Evaluar para Avanzar, el Día E, el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes -SIEE-, el Índice Sintético de la Calidad Educativa -ISCE-, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 - El Camino Hacia la Calidad y la Equidad, la Estrategia de Seguimiento al Aprendizaje - Supérate con el Saber, y el Plan Educativo Municipal de Medellín -PEM-. Estas propuestas guardan una relación directa con el constructo de la investigación e inciden en la política pública educativa del país en términos de calidad.

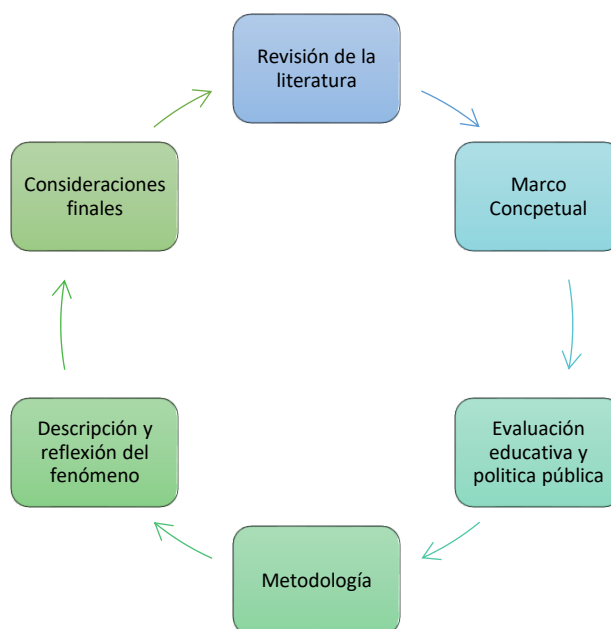
El cuarto capítulo describe y justifica la propuesta metodológica, los instrumentos utilizados y la forma en que se analiza la información. Esta investigación de corte fenomenológico-hermenéutico, basada en la propuesta de van Manen (2003), hace uso de la Fenomenología como una manera de interpretar fenómenos y la Hermenéutica como una manera de comprenderlos. Por ende, este enfoque permite describir el objeto de estudio de este trabajo, que son las concepciones de evaluación de docentes, estudiantes y padres de familia. Para el desarrollo de dichas concepciones, se emplean instrumentos de recolección de información como encuestas, entrevistas abiertas y participativas, análisis de documentos y bitácora. El análisis de la información desde la propuesta metodológica facilita la interpretación del fenómeno mediante la construcción de textos reflexivos que exponen las concepciones de evaluación de los sujetos participantes, abordando aspectos como los propósitos, tipos, formas y principios de evaluación.

El quinto capítulo presenta un texto fenomenológico que evidencia la comprensión de la experiencia vivida, es decir, la descripción del fenómeno que representa la concepción de evaluación de profesores, estudiantes y padres de familia. Este texto va más allá de ser simplemente una forma de presentar los hallazgos; es una narración que reconoce la subjetividad y la complejidad de las experiencias, expresando a profundidad la autenticidad explorada y vivida, desvelando significados. La reducción de este texto implica una inmersión en el contexto teórico y físico del fenómeno, la identificación de temas y patrones, y la construcción de un tejido narrativo.

En el sexto capítulo, en las Consideraciones Finales, se destaca la importancia del trabajo de investigación y los aportes que este puede ofrecer para generar una transformación en la comprensión de la evaluación. En este capítulo, se realiza un recorrido por el trabajo de investigación, se evidencia, a través de un gráfico, la complejidad de la evaluación como un elemento sistémico y sistemático en el contexto educativo, y se plantean acciones necesarias para fortalecer y unificar la concepción de la evaluación.

Figura 2

Estructura de la Tesis



Nota: El gráfico presenta la estructura de la tesis la cual está distribuida en 6 capítulos.

Capítulo I

“Nadie educa a nadie —nadie se educa así mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo.”
- Paulo Freire. Pedagogía del Oprimido

Revisión de la Literatura

La evaluación de los aprendizajes se ha transformado de forma compleja a lo largo del tiempo, esto debido a que en ella intervienen una serie de aspectos tales como los alcances de las políticas educativas, la puesta en práctica de propuestas curriculares, la planificación del proceso educativo, las dinámicas sociales y culturales, entre otros (Salas et al., 2017). Asimismo, se reconoce que la participación familiar y la interacción con la comunidad también juegan un papel fundamental en la evaluación educativa. En este sentido, la evaluación se ha convertido en un requisito esencial para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que permite identificar fortalezas y debilidades en el sistema educativo, así como realizar ajustes y mejoras continuos en la práctica pedagógica.

El presente capítulo tiene como objetivo abordar la confluencia entre la educación y la evaluación a través de una revisión de literatura. En la primera sección, se analizará la

evolución de los conceptos de evaluación, aprendizaje, enseñanza y calidad educativa. Esta revisión permitirá comprender cómo estos conceptos han ido evolucionando a lo largo del tiempo y cómo se han interrelacionado entre sí. Además, en la segunda sección se examinará la trayectoria histórica de la evaluación dentro de los marcos regulatorios y normativos colombianos. Se analizará cómo se ha desarrollado la evaluación en el contexto educativo de Colombia y cuál ha sido su influencia en las políticas y prácticas educativas del país. En la tercera sección, se explorarán las diferentes concepciones de evaluación, enseñanza, aprendizaje y calidad educativa que tienen los padres, estudiantes y docentes. Esta exploración permitirá identificar las diversas perspectivas y enfoques que existen en torno a estos conceptos, lo cual es fundamental para comprender las complejidades y desafíos que enfrenta la educación en la actualidad.

1.1. Evolución de los conceptos de enseñanza, aprendizaje, calidad educativa y evaluación

1.1.1. Evolución del concepto de aprendizaje

A lo largo de la historia de la educación, el concepto de aprendizaje ha mutado de manera significativa, siendo moldeada por una variedad de enfoques pedagógicos y teorías educativas. Antiguamente, el aprendizaje se concebía como un proceso de memorización de conceptos y la transmisión unidireccional de conocimiento por parte del maestro al estudiante. Sin embargo, con el surgimiento de corrientes pedagógicas como el socio-constructivismo, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje significativo, se ha producido un cambio de paradigma en la forma en que se concibe y se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje (Cabrera, 2023).

A principios del siglo XX, surge el conductismo como una escuela de pensamiento formal, en la cual se concebía el aprendizaje como un proceso de adquisición de respuestas observables a estímulos específicos, destacando el papel del refuerzo y la repetición (Skinner, 1954). Desde esta perspectiva, el enfoque se centra en las respuestas concretas que un individuo produce como resultado de la exposición a ciertos estímulos, y se presta una atención limitada a los procesos cognitivos internos. Se considera que los comportamientos son moldeados principalmente a través del condicionamiento, que puede

ser de dos tipos: el condicionamiento clásico, propuesto por Pavlov (1927), en el que un estímulo neutro llega a evocar una respuesta condicionada tras ser asociado repetidamente con un estímulo incondicionado; y el condicionamiento operante, desarrollado por Skinner (1954), donde los comportamientos se fortalecen o debilitan mediante refuerzos positivos o negativos.

Sin embargo, esta visión reduccionista fue cuestionada por el enfoque cognitivo, que enfatizó la importancia de los procesos internos de procesamiento de la información y la construcción del conocimiento (Piaget, 1970). En el enfoque cognitivo, el aprendizaje se definió como un proceso intrincado que involucra la adquisición, procesamiento y almacenamiento de información en la mente del individuo. Desde esta perspectiva, se presta una atención significativa a los procesos mentales internos, como la percepción, la memoria, el pensamiento y el razonamiento, que son considerados fundamentales para la comprensión y el aprendizaje de nuevos conocimientos (Bruner, 1960). Este enfoque destaca la idea de que los estudiantes responden pasivamente a estímulos externos, y que ellos son activos en la construcción de su conocimiento a través de la reflexión y la resolución de problemas (Dewey, 1933). Además, se reconoce la importancia de los factores individuales, como las experiencias previas y las estructuras cognitivas, en la asimilación de nueva información y la adaptación de esquemas mentales existentes (Ausubel, 1968).

Posteriormente, surge la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), la cual destacó la influencia de la interacción social y la zona de desarrollo próximo en el proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, se enfatiza que el aprendizaje no es simplemente un proceso individual, sino que se da en el contexto de interacciones sociales, donde los individuos participan en actividades colaborativas y comparten significados con otros miembros de su comunidad (Rogoff, 1990). Esta teoría subrayó la importancia de la cultura y el contexto en la formación de la mente y el aprendizaje, y ha tenido un impacto significativo en la educación, pues dio paso a enfoques pedagógicos actuales que priorizan la colaboración y la construcción social del conocimiento, como el constructivismo y posteriormente el socio-constructivismo (Cabrera, 2023).

El paradigma socio-constructivista de la educación esboza el aprendizaje como un proceso dinámico y colaborativo en el cual los individuos construyen activamente su conocimiento a través de la interacción con su entorno y con otros. Como corriente pedagógica, el socio constructivismo destaca la importancia de que los estudiantes sean agentes activos en su proceso de aprendizaje, de tal manera que este no es simplemente la asimilación pasiva de información, también una actividad cognitiva y socialmente mediada (Palincsar, 1998; Jonassen, 1999).

La concepción del aprendizaje se ha enriquecido mediante la integración de múltiples perspectivas teóricas y avances en la investigación educativa. Estos enfoques y paradigmas han permitido que hoy en día el aprendizaje se comprenda como un proceso complejo y multidimensional en el cual los individuos construyen activamente su conocimiento, participan en experiencias significativas y se involucran en interacciones sociales y tecnológicas (Bransford, et al., 2000; Siemens, 2005). Además, se reconoce la importancia de las dimensiones socioemocionales, como la motivación, el interés y la autorregulación, en la adquisición y aplicación efectiva del conocimiento (Pintrich, 2000; Dweck, 2006). En este contexto, el aprendizaje se ve como un proceso continuo y a lo largo de toda la vida, donde los individuos tienen un papel activo en su propia educación y adaptación a un mundo en constante cambio (Siemens, 2005; UNESCO, 2015). Asimismo, la tecnología y las redes digitales han ampliado las oportunidades de aprendizaje, brindando acceso a una variedad de recursos y herramientas que permiten la personalización y la colaboración en la construcción de conocimiento.

1.1.2. Evolución del concepto de enseñanza

La evolución del concepto de enseñanza ha sido un tema de profundo interés y análisis en el ámbito de la educación a lo largo de la historia. Desde las primeras formas de transmisión de conocimiento en las antiguas civilizaciones hasta los enfoques pedagógicos más contemporáneos, la concepción de lo que implica enseñar y cómo se lleva a cabo este proceso ha experimentado transformaciones significativas. Como señala Bruner (1960), la educación ha evolucionado desde una perspectiva centrada en la mera transferencia de información hacia un enfoque más centrado en el estudiante, donde se

valora la participación activa, la construcción del conocimiento y la adaptación a las necesidades individuales de aprendizaje.

El enfoque tradicional de enseñanza ha sido una característica recurrente en la historia de la educación. Durante gran parte del siglo XIX y principios del siglo XX, se concebía la enseñanza como una transmisión unidireccional de conocimiento desde el profesor hacia el estudiante (Dewey, 1933). Esta perspectiva estaba arraigada en una visión conductista del aprendizaje, donde el énfasis recaía en la memorización y la repetición de hechos y conceptos predefinidos. Los contenidos eran predeterminados por el currículo y los estudiantes tenían un papel pasivo en el proceso, limitándose a recibir información de sus maestros. Esta visión histórica de la enseñanza estaba estrechamente relacionada con la autoridad del profesor como fuente única de conocimiento (Freire, 1970).

En estos enfoques tradicionales de enseñanza, el papel del profesor era central y jerárquico. El docente se consideraba la autoridad suprema en el aula, encargado de impartir información y establecer las pautas del aprendizaje (Freire, 1970). El profesor era el poseedor del conocimiento y asumía un rol predominantemente instructivo, donde su tarea principal era transmitir de manera unidireccional los contenidos a los estudiantes. Este modelo de enseñanza subestimaba la participación activa y la autonomía del estudiante, relegándolo a un rol pasivo de receptor de información (Dewey, 1933). La relación entre profesor y estudiante estaba marcada por una dinámica de poder desequilibrada, donde la autoridad del docente prevalecía sobre la voz y la participación del estudiante.

Las metodologías y enfoques pedagógicos asociados con el enfoque tradicional de enseñanza eran predominantemente basados en la transmisión de información. Las clases solían seguir un patrón de exposición magistral, donde el profesor explicaba el contenido y los estudiantes escuchaban y tomaban notas pasivamente (Bruner, 1960). Las evaluaciones se centraban en pruebas escritas y exámenes de opción múltiple que medían la capacidad de memorizar información. El enfoque estaba orientado hacia la adquisición de conocimientos teóricos y la preparación para exámenes estandarizados, lo que limitaba el desarrollo de habilidades críticas, el pensamiento independiente y la creatividad (Dewey, 1933). Este paradigma pedagógico tuvo un impacto duradero en la educación, pero

también generó críticas y provocó un cambio hacia enfoques más centrados en el estudiante en las décadas posteriores.

El enfoque tradicional de enseñanza ha sido objeto de críticas sustanciales debido a sus limitaciones. Las principales críticas se centran en su naturaleza pasiva, la falta de relevancia contextual, la falta de atención a las diferencias individuales de aprendizaje y la ausencia de un enfoque en el desarrollo de habilidades y competencias prácticas (Freire, 1970; Dewey, 1933). Además, este enfoque tiende a generar desinterés y desmotivación en los estudiantes al no involucrarlos activamente en el proceso de aprendizaje. Como resultado, en las últimas décadas, la educación ha experimentado un cambio significativo hacia enfoques más centrados en el estudiante y participativos, como el constructivismo o socio constructivismo, esto en busca de superar las limitaciones inherentes al enfoque tradicional de enseñanza (Bruner, 1960).

El enfoque constructivista transformó la enseñanza al reconocer que los estudiantes son activos participantes en su propio proceso de aprendizaje. Como mencionó Piaget (1970), los individuos construyen su conocimiento a través de la asimilación y la acomodación de nueva información en estructuras cognitivas existentes. Estos enfoques promovieron un cambio en el rol del profesor, de mero transmisor de conocimiento a facilitador y guía del proceso de construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. De esta manera, la enseñanza se concibe como un proceso que implica crear un entorno propicio para que los estudiantes construyan activamente su comprensión (Bransford, et al., 2000). En este sentido, el profesor se convierte en un facilitador del aprendizaje, cuyo papel es guiar, plantear preguntas y promover la reflexión.

Como se ha evidenciado, el concepto de enseñanza en la educación actual ha experimentado cambios significativos, alejándose de enfoques tradicionales hacia paradigmas más contemporáneos y centrados en el estudiante. Según Siemens (2005), uno de los paradigmas contemporáneos clave es el "conectivismo", que reconoce la influencia de la tecnología y la conectividad en el aprendizaje. Este enfoque promueve la idea de que el conocimiento no reside únicamente en individuos, además en redes de información y en la capacidad de acceder a ellas. La enseñanza en este contexto implica

guiar a los estudiantes en cómo navegar y utilizar eficazmente estas redes, así como fomentar habilidades de autorregulación y pensamiento crítico.

Otro paradigma contemporáneo relevante es el "aprendizaje basado en proyectos" (ABP), que enfatiza la aplicación práctica del conocimiento (Thomas, 2000). En este enfoque, la enseñanza se centra en la resolución de problemas y la realización de proyectos auténticos, lo que promueve la transferencia de habilidades a situaciones del mundo real. Además, el "aprendizaje cooperativo y colaborativo" ha ganado prominencia (Palincsar, 1998), lo que implica la enseñanza a través de la interacción entre pares y la colaboración en la construcción de conocimiento.

La evolución del concepto de enseñanza a lo largo de la historia refleja una transformación profunda en la pedagogía, desde enfoques tradicionales de transmisión de conocimientos hacia paradigmas contemporáneos centrados en el estudiante y en la construcción activa del conocimiento. Este cambio ha sido influenciado por teóricos como Piaget, Vygotsky y Bruner, quienes han destacado la importancia de la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Los paradigmas actuales, como el conectivismo, el aprendizaje basado en proyectos y la colaboración, han redefinido aún más la enseñanza como una experiencia dinámica y colaborativa.

1.1.3. Evolución del concepto de calidad académica en educación

La calidad académica en la educación se ha convertido en un tema de vital relevancia en la contemporaneidad, siendo un componente fundamental en la mejora de los sistemas educativos a nivel global (Santiago, 2010). Su importancia radica en su influencia directa sobre el aprendizaje de los estudiantes y, por ende, en la consecución de los objetivos educativos. La educación de alta calidad es esencial para fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas, críticas y analíticas en los estudiantes, así como para prepararlos para enfrentar los desafíos cambiantes de la sociedad y el mundo laboral (Ravitch, 2010). Además, está estrechamente relacionada con la evaluación de los aprendizajes, pues se entiende como el medio para lograr que los contextos escolares tengan estándares de calidad que fomenten la equidad educativa, y que garanticen acceso a una educación de alta calidad que ayude a superar las metas educativas nacionales y a enfrentar sus retos

sociales (Darling-Hammond, 2017). En este sentido, la calidad académica no solo impacta en el desarrollo individual de los estudiantes, también tiene repercusiones significativas en el progreso social y económico de las naciones (Hanushek & Woessmann, 2015).

La concepción de calidad académica se ha transformado conforme a los cambios de paradigma que se han dado en el contexto educativo. Antiguamente, el concepto de calidad académica hacía énfasis en la transmisión de conocimientos y la autoridad del maestro como fuente suprema de sabiduría. La antigua Grecia, por ejemplo, valoraba la educación como un proceso esencial para la formación de ciudadanos virtuosos (Jaeger, 1945). Platón, en su obra "La República," destacaba la importancia de un sistema educativo riguroso y la necesidad de selectos "guardianes" educados de manera excepcional (Platón, 380 a.C.). Aristóteles, por su parte, enfatizaba la importancia de la enseñanza como un medio para alcanzar la excelencia moral e intelectual (Aristóteles, 350 a.C.). Estas concepciones tempranas de calidad académica se centraban en la formación integral del individuo y la influencia del maestro como modelo y guía, sentando las bases para las posteriores evoluciones del concepto.

Con el paso de los siglos, la concepción de calidad académica evolucionó en paralelo con los cambios socioculturales y pedagógicos. Durante la Edad Media, la educación estaba fuertemente influenciada por las instituciones religiosas, y la calidad se medía en gran medida por la ortodoxia religiosa y la memorización de textos sagrados (Tinctoris, 1476). Sin embargo, en el Renacimiento, se produjo un cambio significativo hacia una educación más humanista que valoraba la curiosidad, el pensamiento crítico y el estudio de las humanidades como elementos clave de la calidad académica (Garin, 1965). Este período también vio el surgimiento de las primeras universidades modernas, que buscaban promover la investigación y la erudición (Clark, 2006). Estos cambios marcaron el inicio de una transición hacia una concepción más amplia y diversa de calidad académica, que abarcaría no solo el conocimiento religioso, sino también las artes liberales, la ciencia y las humanidades.

La ilustración del siglo XVIII marcó otra fase significativa en la evolución del concepto de calidad académica. Filósofos como Immanuel Kant abogaron por una educación basada en la razón, la crítica y la libertad de pensamiento, destacando la importancia de la

formación de individuos autónomos y capaces de participar activamente en la sociedad (Kant, 1784). Este enfoque humanista y centrado en el individuo influyó en la creación de sistemas educativos más abiertos y democráticos en el siglo XIX (Dewey, 1916). La calidad académica comenzó a vincularse con la equidad, la accesibilidad y la promoción de una ciudadanía informada y participativa.

En el siglo XX, con el surgimiento de la psicología educativa y la investigación en pedagogía, se introdujeron enfoques más científicos para evaluar la calidad académica. La medición y la evaluación se convirtieron en aspectos clave, lo que llevó a la creación de estándares y sistemas de control de calidad en la educación (Tyler, 1949). La calidad académica se volvió más cuantitativa y basada en resultados, lo que influyó en las políticas educativas en todo el mundo.

El siglo XXI ha continuado viendo cambios significativos en la concepción de calidad académica, impulsados en gran medida por avances tecnológicos y una sociedad cada vez más globalizada. La llegada de la era digital ha ampliado las oportunidades de acceso a la educación y ha dado lugar a nuevos modelos de aprendizaje en línea, lo que ha llevado a la reconsideración de cómo medir y garantizar la calidad académica en entornos virtuales (Anderson & Dron, 2011). Además, la noción de calidad se ha vuelto más inclusiva, reconociendo la importancia de la diversidad y la equidad en la educación (DeMatthews et al., 2016). Hoy día ya no se limita únicamente a la adquisición de conocimientos, también se centra en el desarrollo de habilidades socioemocionales, la ciudadanía global y la capacidad de resolver problemas complejos (Darling-Hammond et al., 2019). Estas transformaciones del concepto son clave para adaptar las prácticas educativas y las políticas educativas a las demandas cambiantes de la sociedad.

1.1.4. Evolución del concepto de evaluación

La evaluación de los aprendizajes en el ámbito educativo es una práctica fundamental que ha evolucionado a lo largo de la historia para desempeñar un papel central en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La importancia de la evaluación radica en su capacidad para medir el progreso de los estudiantes, identificar áreas de mejora y

proporcionar retroalimentación valiosa tanto para los educadores como para los aprendices (Black & Wiliam, 1998).

A lo largo del tiempo, la evaluación ha dejado de ser una simple herramienta de calificación y selección para convertirse en un medio esencial para comprender cómo se adquieren y aplican conocimientos y habilidades. A continuación, se describe la evolución histórica del concepto de evaluación de los aprendizajes, analizando cómo ha pasado de enfoques iniciales centrados en la medición cuantitativa hacia un paradigma más inclusivo y centrado en el aprendizaje (Brookhart, 2013).

En las concepciones iniciales de evaluación en la antigüedad, particularmente en la educación clásica, la evaluación se caracterizaba por su enfoque en la memorización y la repetición de conocimientos. En la antigua Grecia, por ejemplo, la educación estaba centrada en la retórica y la oratoria, y los estudiantes debían demostrar su dominio de estas habilidades memorizando y recitando discursos y textos literarios (Jaeger, 1945). En el contexto romano, la evaluación se centraba en gran medida en la capacidad de los estudiantes para reproducir conocimientos y textos clásicos de manera precisa (Grant, 2000). Esta concepción de evaluación se basaba en la idea de que la repetición constante y la memorización eran fundamentales para la adquisición de conocimientos y habilidades. La evaluación se utilizaba principalmente como un medio para verificar la fidelidad en la reproducción de información, y el enfoque estaba en la precisión en lugar de la comprensión profunda o la aplicación práctica de los conocimientos.

Estas prácticas de evaluación en la antigüedad, centradas en la memorización y la repetición, estaban arraigadas en la creencia de que la adquisición de conocimientos era un proceso principalmente pasivo y que el papel del estudiante consistía en retener y repetir lo que se les enseñaba. La autoridad del maestro era fundamental en este contexto, y la evaluación se utilizaba para medir la capacidad del estudiante para reproducir fielmente lo que se les había transmitido (Curren, 2010). Estas concepciones iniciales de evaluación en la educación clásica sentaron las bases para las posteriores evoluciones en la evaluación educativa, a medida que se desarrollaron enfoques más centrados en el proceso de aprendizaje y en la comprensión profunda de los contenidos.

La influencia de la Revolución Industrial en la evaluación marcó un punto de inflexión en la concepción y las prácticas evaluativas en el ámbito educativo. Durante el siglo XIX, la revolución industrial trajo consigo una serie de cambios profundos en la sociedad, la economía y la educación. A medida que la industrialización avanzaba, la demanda de mano de obra en la industria y la necesidad de evaluar y seleccionar a los trabajadores se volvieron cruciales. Esto condujo a una transformación en la percepción de la evaluación, que comenzó a centrarse en la medición cuantitativa y la estandarización.

La industrialización de la educación se manifestó en la creación de sistemas escolares más uniformes y en la estandarización de contenidos y evaluaciones. La medición cuantitativa se convirtió en un componente esencial de la evaluación, y las pruebas estandarizadas comenzaron a utilizarse para medir el conocimiento y las habilidades de los estudiantes de manera uniforme (Torrance & Pryor, 2001). Este enfoque cuantitativo en la evaluación se alineaba con la necesidad de clasificar y seleccionar a los estudiantes de acuerdo con las demandas de la fuerza laboral industrial.

De esta manera, la revolución industrial cambió drásticamente la percepción del concepto de evaluación y las prácticas evaluativas en la educación. La estandarización y la medición cuantitativa se convirtieron en elementos centrales de la evaluación, reflejando la necesidad de la sociedad industrial de evaluar y clasificar a los individuos de manera eficiente. Esta transformación en la percepción y las prácticas de evaluación también tuvo un impacto significativo en la enseñanza y el aprendizaje. Con el énfasis en la medición cuantitativa y la estandarización, la enseñanza se orientó hacia la transmisión eficiente de contenidos que pudieran ser evaluados de manera uniforme. Los maestros se convirtieron en facilitadores de la instrucción, centrándose en la entrega de información que se consideraba fundamental para el desempeño en un mundo industrializado (Cizek & Bunch, 2007).

La estandarización y la medición cuantitativa también llevaron al desarrollo de sistemas de clasificación y ranking, lo que influyó en la percepción de la calidad de la educación. La evaluación se convirtió en un medio para clasificar a los estudiantes en función de su rendimiento, lo que a su vez afectó la percepción de la calidad de la enseñanza y de las instituciones educativas (Biesta, 2007). Este enfoque cuantitativo en la evaluación y la

calidad se mantuvo durante gran parte del siglo XX y continuó influyendo en la educación hasta el día de hoy.

La transición hacia una evaluación más centrada en el aprendizaje se gestó como respuesta a las limitaciones percibidas del enfoque cuantitativo y estandarizado que predominó durante la revolución industrial. A medida que avanzaba el siglo XX, se desarrollaron nuevas perspectivas pedagógicas que reconocían la necesidad de enfocarse en el proceso de aprendizaje y en la comprensión profunda de los contenidos. La influencia de pensadores como John Dewey y Jean Piaget fue fundamental en este cambio de paradigma (Stenhouse, 1975).

La evaluación formativa, que busca proporcionar retroalimentación continua a los estudiantes para mejorar su aprendizaje, se convirtió en un enfoque clave (Black & Wiliam, 1998). En lugar de limitarse a medir el resultado final, la evaluación se utilizaba para monitorear el progreso de los estudiantes, identificar áreas de mejora y adaptar la enseñanza en consecuencia. Se valoraba la capacidad de los estudiantes para aplicar el conocimiento de manera significativa y demostrar habilidades metacognitivas, como la autorregulación del aprendizaje.

Esta transición hacia una evaluación centrada en el aprendizaje se ha fortalecido con el tiempo y ha llevado al desarrollo de enfoques más inclusivos y auténticos de evaluación, donde se valora la aplicación práctica de los conocimientos y la resolución de problemas complejos. Este cambio ha llevado a la percepción de la evaluación como una herramienta para mejorar el aprendizaje y no solo como un medio para medir el rendimiento (Brookhart, 2013).

Por otra parte, la aparición de las tecnologías de información y comunicación también ha llevado a los actores educativos a repensar el concepto de evaluación. La llegada de la tecnología digital ha brindado nuevas oportunidades para la evaluación educativa, permitiendo la creación de entornos de evaluación en línea, la utilización de plataformas interactivas y la recopilación de datos en tiempo real. Estos avances han facilitado la evaluación continua y formativa, ya que los educadores pueden utilizar herramientas

digitales para supervisar el progreso de los estudiantes de manera más ágil y precisa (Bennett, 2010).

La adaptación de la evaluación al contexto digital no solo ha cambiado la forma en que se administra y recopila la información, sino que también ha abierto nuevas posibilidades para la evaluación auténtica y basada en competencias. Los estudiantes pueden demostrar sus habilidades en entornos digitales mediante la creación de proyectos multimedia, la participación en simulaciones interactivas y la resolución de problemas en línea. Esta evolución ha llevado a una mayor alineación entre la evaluación y las demandas del siglo XXI, que requieren habilidades digitales, colaboración en línea y adaptación a entornos tecnológicos en constante cambio (Lai & Bower, 2019).

Asimismo, la globalización ha planteado desafíos y oportunidades adicionales en la evaluación. La diversidad cultural y lingüística en las aulas ha llevado a la necesidad de desarrollar evaluaciones culturalmente sensibles que sean justas y equitativas para todos los estudiantes (Bravo, 2015). La globalización también ha impulsado la necesidad de evaluar la competencia intercultural y la capacidad de los estudiantes para participar en contextos internacionales (Deardorff, 2009). De esta manera, la tecnología y la globalización han transformado profundamente cómo se concibe la evaluación y por consiguiente las prácticas de evaluación, permitiendo un enfoque más flexible y auténtico, al tiempo que han requerido una mayor sensibilidad cultural y una adaptación a las demandas de una sociedad global e interconectada.

La evolución histórica del concepto de evaluación en el ámbito educativo refleja una serie de transformaciones fundamentales a lo largo de los siglos. Desde las primeras prácticas de evaluación centradas en la memorización y la repetición en la antigüedad hasta el enfoque actual en la evaluación centrada en el aprendizaje y la adaptación a las tecnologías digitales y la diversidad cultural, se puede apreciar una continua evolución en cómo percibimos y practicamos la evaluación educativa. La Revolución Industrial desempeñó un papel crucial al introducir la estandarización y la medición cuantitativa, mientras que el cambio hacia una evaluación centrada en el aprendizaje se produjo como respuesta a las limitaciones de este enfoque. La era de la tecnología y la globalización ha

proporcionado nuevas herramientas y oportunidades para la evaluación, al tiempo que ha planteado desafíos relacionados con la adaptación y la equidad.

1.2. Concepciones de evaluación

1.2.1. Concepciones de docentes sobre evaluación a nivel global

En la literatura de investigación publicada, el término concepciones ha sido entendido desde múltiples puntos de vista (Alves, Neves & Gomes, 2010; Brown, 2008; Brown, Lake & Matters, 2011; Durden, 2018; Mansoor & Somayeh, 2017; Opre, 2015; Yates & Johnston, 2018). Este estudio se basa específicamente en tres perspectivas teóricas (Brown, 2008; Brown, Lake & Matters, 2011; Opre, 2015). En su investigación empírica, Brown (2008) reconoció que la palabra concepción, como estructura cognitiva, abarca la forma en que "un profesor ve, interpreta e interactúa con el entorno de enseñanza" (p. 2); una idea que se circunscribe en sistemas de creencias y subgrupos. Por su parte, Brown, Lake y Matters (2011) sostienen que las concepciones abarcan la forma en que los profesores piensan y actúan en relación con sus creencias, contextos y prácticas de enseñanza y aprendizaje. Para Opre (2015), la definición concepciones está relacionada con la integración de los conocimientos, las creencias y las prácticas de los docentes. Siguiendo estas perspectivas teóricas, en esta investigación se entiende por concepciones de evaluación, un conjunto de creencias sobre teorías y prácticas que valoran y miden las capacidades y competencia de los agentes educativos.

Una investigación llevada a cabo en Queensland, Australia, demostró por medio de un modelo cualitativo sobre concepciones de evaluación (Brown, Lake & Matters, 2011), que las comprensiones de los docentes sobre evaluación se ven directamente afectadas por la relación que hay entre los contextos y las políticas educativas. Por lo tanto, el modelo sugiere que las concepciones que los profesores tienen sobre evaluación pueden ser analizadas desde tres perspectivas diferentes. Una de ellas se refiere a la evaluación como forma de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, la otra a la evaluación como forma de responsabilizar a las instituciones educativas, los profesores y los estudiantes, y la última a la evaluación como elemento irrelevante en el proceso educativo.

Asimismo, los resultados del estudio demostraron que las políticas educativas del contexto tienen un impacto directo en la forma que los profesores comprenden el concepto de evaluación, lo que a su vez afecta sus prácticas y procesos evaluativos. Brown, Lake y Matters (2011) descubrieron que los profesores demostraban tener acogida hasta cierto punto por la noción de evaluación presentada en las políticas de evaluación del Departamento de Educación de Queensland; las cuales tienen una tendencia a prácticas de evaluación formativa. No obstante, los resultados del estudio indicaron que, en cierta medida, los profesores estaban en desacuerdo con el uso de la evaluación como forma de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, y con el uso de la evaluación como forma de mejorar la responsabilidad escolar.

Al igual que Brown, Lake y Matters (2011), un estudio realizado en las ciudades de Hong Kong y Guangzhou (China) por Brown, Hui, Yu y Kennedy (2011) destacó cómo los contextos y las políticas educativas podrían determinar las concepciones de los profesores sobre la evaluación. Los investigadores aplicaron un inventario autoadministrado para explorar la concepción de la evaluación de los profesores con una muestra de 1.014 profesores de Hong Kong y 898 de las ciudades de Guangzhou. Sin embargo, las investigaciones realizadas en China arrojaron resultados diferentes. A diferencia de las políticas de evaluación de Queensland, el sistema educativo chino ha favorecido el uso de exámenes estandarizados para medir los conocimientos de los estudiantes (Brown, Hui, Yu & Kennedy, 2011). En consecuencia, se constató que estos profesores chinos asociaban directamente la evaluación con las prácticas vinculadas a las políticas nacionales, que respondían a los intereses de la evaluación sumativa. Siguiendo estas ideas, las concepciones de los profesores chinos sobre la evaluación se apoyaban en la noción de rendición de cuentas, ya que concebían que esto es lo que permite la mejora y la calidad de la educación.

En una investigación realizada en algunos países occidentales (representados por Estados Unidos, Reino Unido, Nueva Zelanda, Australia y Finlandia) y orientales (representados por Hong Kong y Singapur), Azis (2012) exploró las concepciones de los profesores sobre la evaluación y descubrió que estas concepciones están alineadas con los objetivos educativos contextuales. En los países occidentales, afirmó que los profesores favorecían la evaluación formativa y los instrumentos alternativos. En consecuencia, las estrategias

pedagógicas como la autoevaluación, la evaluación entre pares, la realimentación o el uso de tareas de resolución de problemas eran preferidas a la evaluación sumativa y a los instrumentos tradicionales como las pruebas estandarizadas. En Hong Kong y Singapur, Azis (2012) observó que, aunque los profesores reconocían parcialmente que el uso de la evaluación podía promover el aprendizaje de los estudiantes, preferían la evaluación sumativa y los instrumentos tradicionales, como las pruebas estandarizadas. También se mostraron preocupados por el papel que su experiencia docente y su formación desempeñaban en la construcción de sus concepciones de la evaluación, destacando la importancia de participar en programas de desarrollo profesional, con el fin de dar forma a su formación en evaluación.

En Arabia Saudita, Hakim (2015) realizó un estudio de caso en una institución educativa para examinar las concepciones de la evaluación a nivel institucional. El investigador observó que, aunque los 30 profesores que participaron en el estudio tenían títulos de enseñanza y experiencia en educación, el uso de las herramientas y técnicas de evaluación establecidas por la institución seguía siendo poco claro. Por lo tanto, sus concepciones de la evaluación se habían vuelto erráticas y contradictorias para sus prácticas en el aula y las exigencias institucionales. Según Hakim (2015), debido a que la evaluación aparecía de forma incoherente en las directrices institucionales, las prácticas y concepciones de evaluación de los profesores también lo hacían en su toma de decisiones cotidiana.

En Egipto, Gebril (2017) investigó las concepciones de los profesores de lengua sobre la evaluación con 170 profesores en formación y titulados. Descubrió que ambos grupos de profesores tenían creencias incoherentes sobre la evaluación de su objeto de enseñanza. Los profesores de inglés titulados preferían una combinación de prácticas de evaluación formativa y sumativa, mientras que los profesores en formación favorecían la evaluación sumativa, puesto que esta está alineada con sus demandas contextuales, educativas, económicas y culturales. Ambos grupos expresaron que las pruebas y sus resultados indicaban sustancialmente el progreso en el aprendizaje del idioma, cómo se podían mejorar los cursos de formación del profesorado y cómo se debían invertir los recursos para aplicar eficazmente las políticas de evaluación de su objeto de enseñanza en el país.

En otro proyecto de investigación realizado en Ecuador, América del Sur, Brown y Remesal (2017) utilizaron dos modelos cualitativos para determinar el nivel de concordancia entre 563 profesores ecuatorianos sobre las concepciones de evaluación. Establecieron que las políticas educativas limitaban las prácticas de evaluación de los docentes, pero no necesariamente reflejaban las que ellos respaldaban, ni sus creencias sobre la evaluación. Desde esta perspectiva, algunas instituciones educativas y profesores de Ecuador demostraron un cierto nivel de conciencia sobre la importancia de las prácticas de evaluación formativa que podrían contribuir a la mejora de la educación. Esto los había llevado a desempeñar un doble rol en el aula, en el que habían tratado de dar cumplimiento a las políticas nacionales, para que los estudiantes estuvieran preparados para las pruebas y las mediciones; así como a abogar por estrategias de evaluación formativa que ayudaran a los estudiantes a aprender utilizando sus recursos contextuales, culturales, económicos y sociales.

Barnes, Fives y Dacey (2017) desarrollaron un proyecto en los EE. UU., denominado U.S. teachers' conceptions of the purposes of assessment. Teaching and Teacher Education, en cual se trabajó la descripción y análisis de las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes, en escuelas oficiales, desde el preescolar hasta el grado doce. El trabajo de investigación arrojó como resultados que los docentes tienen diversas concepciones sobre evaluación y que ellas afectan las prácticas evaluativas; además, se identificó que, según los docentes, los procesos de evaluación sirven para mejorar los procesos de enseñanza y por ende los de aprendizaje; sin embargo, también fue posible concluir que, para algunos docentes, la evaluación es equiparada con la calificación, en tanto ésta puede ser sistematizada y sirve para la promoción. Esta caracterización indica que la evaluación pierde su función vinculante entre los saberes, los métodos, las didácticas y los agentes educativos; por ende, se convierte en un elemento irrelevante en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

En Portugal se realizó un trabajo de investigación, en cinco universidades, el cual indagaba por las concepciones y prácticas de evaluación en la educación superior (Pereira y Flores, 2016). El trabajo se centró en el papel de la evaluación, las concepciones de los docentes sobre prácticas evaluativas y los métodos usados por ellos. Este proyecto mostró que existe una contradicción entre lo que los docentes creen que es la evaluación y su función

en el contexto educativo; entre sus concepciones y prácticas de aula. Según la investigación, estas contradicciones encuentran su origen en la cantidad de trabajo de los docentes, carencia de recursos humanos y físicos, y la obligatoriedad de la evaluación sumativa entendida como calificación e impuesta por las instituciones; lo cual va en contra vía de las prácticas centradas en el estudiante y en los aprendizajes.

En Chile, Zambrano (2016) realizó un trabajo de investigación denominado Prácticas evaluativas de los docentes en Chile: una realidad in situ. Este trabajo tenía como objetivo caracterizar y analizar el proceso evaluativo que desarrollaban los docentes en educación general básica. Se abordó la importancia de la evaluación en los procesos formativos y su relación con los aspectos normativos e institucionales. De igual manera, se planteó la evaluación de los aprendizajes como una actividad compleja, que requiere de un trabajo colaborativo y reflexivo entre docentes, ya que ellos dinamizan los ámbitos educativos en todos sus niveles y están directamente relacionados con lo normativo y los sistemas de calidad educativa. Como conclusión, se exponen las concepciones que tiene los docentes sobre evaluación y cómo estas inciden en sus prácticas, lo cual los lleva a pensar la evaluación desde un aspecto tradicionalista y centrado en la calificación y la promoción, más que en las competencias de los estudiantes; además de eso, se expresa un distanciamiento entre el qué y el cómo se enseña con el qué y cómo se evalúa. Finalmente, los autores afirman que la competencia en el saber de cada docente, no implica la implementación de buenas prácticas evaluativas.

En el año 2011, en México, se presentó el informe de un trabajo de investigación llamado Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México. Este informe fue patrocinado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México, y tenía como propósito identificar las opiniones y prácticas docentes de evaluación en educación primaria. El trabajo muestra los aportes empíricos que los docentes hacen sobre la evaluación de los aprendizajes desde sus concepciones, los aspectos a evaluar, recursos, instrumentos y la forma de reportar los resultados de las prácticas evaluativas. Asimismo, los aportes de este trabajo sirvieron para la sistematización de conceptos y prácticas que deberían realizarse en aula en relación con la evaluación de los aprendizajes; es decir, la relación sistémica que existe entre los saberes, lo didáctico, lo metodológico y lo instrumental de la evaluación. Además, por

medio de este proyecto investigativo, se ratifican los principios de evaluación (según Brown, 2014; la validez, confiabilidad, democracia, justicia, impacto, autenticidad y practicidad) al afirmar que las prácticas evaluativas de los aprendizajes son una actividad dinámica que incluye la participación de los agentes educativos, la relación entre los saberes y las prácticas educativas, y la contextualización y la conceptualización de la evaluación; en otras palabras se expresa el qué, el porqué, el cómo y el para qué de la evaluación (García, Aguilera, Pérez y Muñoz, 2011).

El trabajo *Prácticas evaluativas del profesorado de primaria, condicionantes de su actividad docente* (Blanco y González. 2010), en el que participaron trece centros de primaria en Córdoba, España, tenía como objetivo explorar cómo los docentes desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de los usos y funciones de la evaluación. Por medio de esta exploración se pretendía describir y analizar cómo sus prácticas evaluativas, incluyendo usos y formas, condicionaban su labor docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto con el objetivo de analizar la coherencia que había entre sus conceptualizaciones de evaluación y sus prácticas evaluativas. Los resultados obtenidos mostraron que los docentes consideran la evaluación como algo necesario e importante para su actividad docente, pero a su vez que es difícil y compleja, lo que genera multiplicidad de concepciones y prácticas, validando que hay una distancia entre lo que creen que es la evaluación y las prácticas de esta, en relación con sus usos y sus formas.

Los estudios presentados en esta sección han proporcionado una visión general de las concepciones de los profesores sobre la evaluación en diferentes partes del mundo. Han demostrado que las concepciones de la evaluación varían de acuerdo con las exigencias contextuales, socioculturales y políticas. En los países en los que los marcos de evaluación responden a intereses formativos, como Australia o Finlandia (Azis, 2012; Brown, Lake y Matters, 2011), los profesores parecían afrontar la idea de la evaluación como un proceso de andamiaje para mejorar el aprendizaje. Por el contrario, en los países donde la evaluación sumativa prevalecía en las políticas nacionales, parecía haber dos corrientes de pensamiento (Azis, 2012; Brown, Hui, Yu & Kennedy, 2011; Brown & Remesal, 2017; Gebril, 2017; Hakim, 2015). Algunos profesores de estos contextos (China, Egipto, Ecuador, Hong Kong, Singapur) estaban de acuerdo con la idea de la medición como algo crucial para lograr la calidad educativa y cumplir con las demandas económicas; mientras

que otros la encontraban conflictiva y decidían comprometerse con formas alternativas de evaluación en sus aulas cuando era posible.

1.2.2. Concepciones de docentes sobre evaluación a nivel nacional

En cuanto a los antecedentes nacionales, se ha identificado que la evaluación como objeto de estudio es un tema común, por lo cual existen diversos trabajos investigativos sobre esta; gran parte de dichas investigaciones están enfocadas en educación superior; no obstante, hay pocas investigaciones que trabajen la caracterización de las prácticas evaluativas de los aprendizajes en los niveles educativos de preescolar, básica y media. En la ciudad de Bogotá, Herrera (2015), desarrolló la tesis de doctorado *Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza*. Este trabajo fue llevado a cabo en una institución educativa oficial de la ciudad, con el objetivo de caracterizar y analizar las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los docentes en básica primaria, para así reflexionar y proponer transformaciones que favorecieran la práctica pedagógica. En sus conclusiones, la investigadora encontró que, entre los docentes, hay una discrepancia entre lo que se entiende por evaluación de los aprendizajes y sus diferentes prácticas. Por otro lado, las prácticas evaluativas fluctúan entre la evaluación formativa y sumativa, pero la tendencia es que ella esté más relacionada con la calificación como un medio para validar un resultado. Finalmente, se identificó que los docentes no tienden a estructurar sus prácticas evaluativas, que ellas son discontinuas, alejándose de la relación que existe entre lo pedagógico, lo didáctico y lo metodológico.

Otra investigación en la ciudad de Bogotá, realizada por Herrera, Gámez, Torres, Corredor y Quintero (2008) nombrada *¿Qué pensamos cuando evaluamos? La evaluación al tablero*, tuvo como propósito comprender aspectos relacionados con las prácticas evaluativas cotidianas, en dos instituciones oficiales. Por medio de este proyecto, los autores buscaron identificar las estrategias y los instrumentos evaluativos, y la relación que existía entre la práctica evaluativa, el quehacer docente y la evaluación institucional. Como resultado, se encontró que las prácticas evaluativas están centradas en usos de instrumentos tradicionales, razón por la cual existe una confusión entre lo que es calificación y evaluación. Se pudo identificar, también, que las prácticas son un proceso

conductista en el cual la tarea se constituyó en el elemento de control en el aula y fuera de ella, y a su vez la forma más común de ejercer la práctica evaluativa. Por otro lado, para los docentes la evaluación es más una exigencia institucional que una estrategia ligada a los procesos pedagógicos, metodológicos y didácticos; por lo tanto, las prácticas evaluativas no eran válidas ni confiables, debido a que no se evaluaba de la manera que se enseñaba y aprendía. Finalmente, se pudo observar que los docentes desconocen los principios, los tipos y las formas de evaluación; por lo tanto, sus prácticas son de orden de calificación que de la evaluación misma.

Borjas, Silgado y Castro (2011) realizaron una investigación en la ciudad de Barranquilla, a la cual titularon La evaluación del aprendizaje de las ciencias: la persistencia del pasado. Esta propuesta investigativa fue desarrollada en una institución educativa que atiende estudiantes de preescolar, básica y media, y tenía como objetivo establecer las relaciones que existen entre las historias de vida de los docentes, sus concepciones evaluativas y sus prácticas de aula. Este trabajo mostró como conclusión que las prácticas evaluativas docentes estaban relacionadas con las prácticas a las que ellos fueron expuestos en sus procesos formativos; es decir, que hubo una transferencia de acciones que se limitan más a la verificación cuantitativa de los resultados, que a la promoción de los mismos saberes. Además de esto, los instrumentos usados eran de corte tradicional y no estaban vinculados a los mismos procesos de enseñanza y aprendizaje, por ende, lo metodológico y lo didáctico no estaban relacionados con las prácticas evaluativas. Finalmente, los docentes afirman que estas prácticas las realizan no solo porque fueron sujetos de ellas, sino también porque son una exigencia institucional.

En Antioquia, en San Pedro de los Milagros, Gómez y López (2011) realizan una investigación llamada Concepciones y prácticas evaluativas en la institución educativa Pío XII. El objetivo era reconocer las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes para construir una propuesta de evaluación pedagógica que fortaleciera los procesos de enseñanza y aprendizaje. En sus conclusiones, los autores exponen que hay una multiplicidad de concepciones sobre evaluación, lo cual dificulta las prácticas evaluativas; que se aplican varias formas de evaluación, pero que aún son muy comunes las tradicionales (examen, taller), las cuales están sustentadas en las formas de las Pruebas Saber y en las exigencias de la institución; que las prácticas evaluativas aún están

centradas en la medición, lo cual dificulta una mirada de orden formativo, continuo y democrático; y finalmente, que los docentes necesitan más espacios de reflexión para proponer nuevas prácticas evaluativas.

En la búsqueda de los antecedentes locales, no se encontró mucha información de trabajos de investigación relacionados con las prácticas evaluativas docentes y su relación con el funcionamiento de los sistemas institucionales de evaluación. Lo que justifica una vez más por qué desarrollar un trabajo de investigación como este en la ciudad de Medellín. Se rescata el siguiente trabajo: en Medellín, Cuartas, Gómez y Ortiz (2006), desarrollaron un proyecto de investigación denominado Las prácticas de evaluación del aprendizaje en el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, en el nivel de Educación básica secundaria del establecimiento Jesús María Valle del Colegio Vida y Paz. Este proyecto tuvo como objetivo verificar los criterios de coherencia, pertinencia y flexibilidad de las prácticas evaluativas en el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, con los referentes legales e institucionales, con miras a fortalecer los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Para esto se caracterizaron las prácticas evaluativas en relación con las concepciones de los docentes y los marcos normativos institucionales y nacionales. Como resultado de la investigación se pudo notar que la propuesta evaluativa está centrada en la evaluación sumativa y que aún no es muy clara la participación de la evaluación formativa; que las prácticas y los procesos de evaluación son coherentes con la propuesta institucional y nacional; y que las prácticas son coherentes con las concepciones, aunque son diversas.

1.2.3. Concepciones de estudiantes sobre evaluación a nivel global

Comprender la percepción de los estudiantes sobre la evaluación de los aprendizajes radica en su influencia significativa en el proceso educativo y en los resultados académicos. Como señalan Black y Wiliam (1998), la evaluación no es solo un instrumento para medir el aprendizaje, también desempeña un papel crucial en la promoción del aprendizaje efectivo. La forma en que los estudiantes perciben y comprenden la evaluación puede influir en su motivación, enfoque de estudio y nivel de compromiso con las tareas académicas (Harlen & Crick, 2003). Además, las concepciones de los estudiantes sobre la evaluación pueden variar ampliamente, desde verla como una oportunidad de aprendizaje

hasta considerarla una tarea simplemente orientada a obtener calificaciones (Brown, Harris, & Harnett, 2012). Por lo tanto, comprender estas concepciones es esencial para diseñar estrategias de evaluación más efectivas y para promover un entorno educativo que fomente el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades metacognitivas.

La formación de las concepciones de los estudiantes sobre la evaluación se puede comprender a través de diversas teorías y modelos que explican cómo estos construyen sus percepciones. Una de las teorías prominentes es la teoría de la atribución, que sugiere que los estudiantes atribuyen sus éxitos y fracasos en la evaluación a factores internos (como la habilidad) o factores externos (como la dificultad de la tarea) (Weiner, 1985). Esta teoría influye en cómo los estudiantes interpretan los resultados de las evaluaciones y cómo responden emocionalmente a ellos.

Por otro lado, la teoría de la motivación y el logro de Atkinson (1964) destaca la importancia de la motivación y las metas personales en la formación de concepciones sobre la evaluación. Los estudiantes pueden adoptar una orientación de logro de aprendizaje, donde ven la evaluación como una oportunidad para adquirir conocimientos y mejorar, o una orientación de logro de rendimiento, donde su objetivo principal es obtener calificaciones altas (Dweck, 1986). Estas orientaciones influyen en cómo los estudiantes se enfrentan a las evaluaciones y cómo interpretan sus resultados.

La formación de concepciones de evaluación también está influenciada por factores individuales, sociales y culturales. Los factores individuales, como la autoeficacia y la autoimagen académica, juegan un papel importante en cómo los estudiantes perciben su capacidad para enfrentar evaluaciones (Pajares, 1996). Los aspectos sociales, como las expectativas de los padres, los compañeros y los docentes, pueden moldear las actitudes de los estudiantes hacia la evaluación (Kloosterman, 2002). Además, las influencias culturales pueden dar forma a las concepciones de evaluación, ya que diferentes culturas valoran de manera diferente el enfoque en el aprendizaje, la competencia y la autorregulación (Hong, 2001).

A nivel individual, la autoeficacia, como concepto propuesto por Bandura (1977), desempeña un papel fundamental en la construcción de estas concepciones. Los

estudiantes que creen en su capacidad para tener éxito en tareas de evaluación tienden a abordarlas con mayor confianza y un enfoque de aprendizaje, mientras que aquellos con una baja autoeficacia pueden experimentar ansiedad y adoptar enfoques evitativos (Zimmerman, 2000). Desde una perspectiva social, los docentes juegan un rol de suma importancia en la construcción de concepciones evaluativas. La realimentación y la comunicación de expectativas por parte de los profesores pueden influir en la forma en que los estudiantes perciben la evaluación y su propio desempeño (Hattie & Timperley, 2007). Asimismo, las interacciones con los compañeros y las normas del grupo también pueden moldear las actitudes de los estudiantes hacia la evaluación (Butler, 1988). La dimensión cultural, por su parte, desempeña un papel a través de valores y creencias distintos en relación con la educación y la evaluación. Por ejemplo, en algunas culturas, el énfasis puede ponerse en la competencia individual y el logro académico, mientras que, en otras, la colaboración y el aprendizaje colectivo pueden ser más valorados (Tobin, et al., 2009). Estas diferencias culturales pueden dar lugar a concepciones diversas sobre la evaluación y sus propósitos.

Diferentes investigaciones han realizado proyectos para describir la concepción que tienen los estudiantes sobre la evaluación de los aprendizajes, aportando información relevante para el campo disciplinar. En unos estudios ejecutados por Taras (2005) y Sambell, McDowell y Montgomery (2013), se observa una variedad de concepciones entre los estudiantes. Algunos estudiantes tienden a ver la evaluación como una oportunidad para medir su propio aprendizaje y progreso, mientras que otros pueden enfocarse principalmente en la obtención de calificaciones y el rendimiento en sí mismo. Estas diferencias en las concepciones afectan la forma en que los estudiantes se enfrentan a las tareas de evaluación y cómo interpretan la realimentación que reciben. Asimismo, los estudios que se han llevado a cabo han revelado que las concepciones de evaluación de los estudiantes pueden evolucionar con el tiempo y la experiencia educativa. Por ejemplo, investigaciones de Carless (2006) y Boud y Falchikov (2006) han demostrado que la participación activa en procesos de evaluación formativa puede llevar a un cambio positivo en las concepciones de los estudiantes, promoviendo un enfoque más orientado al aprendizaje y al desarrollo de habilidades metacognitivas.

En términos de impacto en el rendimiento académico, Hattie y Timperley (2007) señalan que cuando los estudiantes tienen concepciones de evaluación alineadas con el aprendizaje y la mejora, tienden a obtener mejores resultados y a mostrar un mayor compromiso en sus estudios; sin embargo, como se mencionaba anteriormente, las concepciones de evaluación de los estudiantes pueden ser influenciadas por la cultura educativa y el contexto escolar, lo que a menudo resulta en diferencias notables en cómo los estudiantes de diferentes regiones del mundo perciben y comprenden la evaluación. Un estudio transcultural realizado por Tobin et al., (2009) arrojó datos importantes sobre estas diferencias en las concepciones de evaluación entre estudiantes de China, Japón y los Estados Unidos.

En el contexto chino, la evaluación tiende a estar fuertemente enfocada en la competencia y el rendimiento individual. Los estudiantes chinos a menudo experimentan una presión significativa para obtener calificaciones sobresalientes, ya que estas calificaciones son vistas como un camino hacia oportunidades educativas y profesionales. Como resultado, las concepciones de evaluación entre estudiantes chinos suelen estar más orientadas hacia la obtención de calificaciones que hacia el aprendizaje en sí mismo. En contraste, en Japón, existe una mayor valoración de la cooperación y el aprendizaje grupal en la cultura educativa. Los estudiantes japoneses pueden percibir la evaluación como una oportunidad para demostrar su contribución al grupo y su capacidad para trabajar en equipo. Esto ha llevado a concepciones de evaluación más centradas en el proceso de aprendizaje colaborativo y menos enfocadas en la competencia individual. En los Estados Unidos, las concepciones de evaluación son más diversas debido a la diversidad cultural y a la variedad de enfoques pedagógicos. Los estudiantes estadounidenses suelen tener concepciones de evaluación que varían según su entorno educativo específico, con algunos enfocados en obtener calificaciones altas y otros en el desarrollo de habilidades y el aprendizaje personal.

Por su parte, otros estudios han revelado que las concepciones de evaluación de los estudiantes también pueden estar influenciadas por la percepción de la justicia y la equidad en el proceso de evaluación. En un estudio realizado por Brown y Knight (1994), se encontró que los estudiantes a menudo evaluaban la calidad de una evaluación en función de su percepción de la equidad en los procedimientos de evaluación, como la claridad de

los criterios y la consistencia en la aplicación de estos criterios. Esto sugiere que los aspectos de transparencia y equidad en la evaluación son elementos críticos para la construcción de concepciones positivas de evaluación entre los estudiantes. Asimismo, se ha observado que la realimentación desempeña un papel fundamental en la formación de las concepciones de evaluación de los estudiantes. Según Nicol y Macfarlane-Dick (2006), la realimentación efectiva, que se centra en el aprendizaje y proporciona orientación específica para la mejora, puede influir en que los estudiantes vean la evaluación como una oportunidad para el desarrollo y el crecimiento. Por lo tanto, la calidad de la realimentación proporcionada por los docentes puede ser determinante en la forma en que los estudiantes perciben y utilizan la evaluación en su proceso de aprendizaje.

Como se puede evidenciar la investigación existente ha revelado la diversidad de las concepciones que pueden tener los estudiantes sobre la evaluación de los aprendizajes, estas van desde verla como una oportunidad de aprendizaje hasta centrarse exclusivamente en la obtención de calificaciones. Factores individuales, sociales, culturales y de equidad desempeñan un papel crucial en la formación de estas creencias, y la calidad de la realimentación proporcionada por los docentes también influye en cómo los estudiantes perciben y utilizan la evaluación en su proceso de aprendizaje. Además, las diferencias culturales destacan la necesidad de una comprensión culturalmente sensible de estas concepciones. Finalmente, comprender y abordar estas concepciones es esencial para diseñar prácticas de evaluación efectivas que promuevan un enfoque centrado en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades entre los estudiantes en un mundo educativo diverso y dinámico.

1.2.4. Concepciones de estudiantes sobre evaluación a nivel nacional

En el contexto colombiano, la evaluación de los aprendizajes ha sido un tema de gran importancia en el ámbito educativo. La evaluación no solo se utiliza para medir el desempeño de los estudiantes, sino que también desempeña un papel relevante en la toma de decisiones educativas y la mejora de la calidad de la enseñanza (García & Fierro, 2019). En Colombia, como en muchos otros países, las políticas educativas han evolucionado para enfocarse en una evaluación más formativa y orientada al aprendizaje,

lo que ha llevado a un interés creciente en comprender las concepciones de evaluación de los estudiantes (Hernández & Ramos, 2017).

La investigación en Colombia ha revelado una diversidad de concepciones de evaluación entre los estudiantes. Algunos estudiantes pueden ver la evaluación como una oportunidad para demostrar sus conocimientos y habilidades, mientras que otros pueden experimentarla como una fuente de ansiedad debido a la presión por obtener calificaciones altas (González, 2015). Estas diferencias en las concepciones de evaluación pueden estar influenciadas por factores individuales y por factores culturales y sociales específicos del contexto colombiano (Rodríguez, 2018).

Rodríguez (2018) describe a cabalidad la influencia de diversos factores socioculturales en las concepciones de evaluación de estudiantes en Colombia. El estudio examina cómo las experiencias y contextos sociales y culturales de los estudiantes colombianos pueden moldear sus percepciones y actitudes hacia la evaluación educativa. El autor resalta que, en Colombia, al igual que en otros países, las concepciones de evaluación no son homogéneas, y varían significativamente entre los estudiantes debido a factores individuales y contextuales. El artículo discute cómo las diferencias en términos de género, nivel socioeconómico, origen étnico y nivel educativo de los padres pueden influir en la forma en que los estudiantes perciben la evaluación.

Además, el estudio sugiere que la cultura educativa colombiana desempeña un papel importante en la formación de las concepciones de evaluación. Por ejemplo, las prácticas educativas tradicionales que enfatizan las calificaciones y la competencia pueden llevar a concepciones de evaluación centradas en la obtención de notas en lugar del aprendizaje real. Por otro lado, las prácticas pedagógicas que promueven la autorreflexión y el desarrollo de habilidades pueden dar lugar a concepciones de evaluación más orientadas al aprendizaje.

Las políticas educativas en Colombia también han tenido un impacto en las concepciones de evaluación de los estudiantes. La implementación de estándares educativos y evaluaciones estandarizadas ha influido en cómo los estudiantes perciben la evaluación y su propio aprendizaje. El artículo de Hernández y Ramos (2017) titulado Políticas de

evaluación educativa en Colombia: un análisis desde la perspectiva de los estudiantes ofrece un análisis detallado de cómo las políticas de evaluación educativa en Colombia son percibidas por los estudiantes. La investigación se basa en la perspectiva de los propios estudiantes para examinar cómo estas políticas impactan en su experiencia educativa y en sus concepciones de evaluación. Uno de los impactos más significativos de las políticas educativas en las concepciones de evaluación de los estudiantes es la orientación que estas brindan hacia un enfoque más centrado en la medición cuantitativa y la estandarización. En muchos casos, las políticas de evaluación pueden poner un énfasis excesivo en la obtención de calificaciones y resultados estandarizados, lo que puede llevar a que los estudiantes vean la evaluación como un proceso de obtener notas en lugar de un proceso de aprendizaje auténtico. Esta orientación puede contribuir a la percepción de que el propósito principal de la evaluación es la clasificación y la comparación en lugar de la mejora del aprendizaje. Además, las políticas educativas también pueden influir en la percepción de los estudiantes sobre la importancia de la evaluación en su experiencia educativa. Si las políticas enfatizan la evaluación como un medio para la rendición de cuentas y la toma de decisiones a nivel institucional, los estudiantes pueden percibir que la evaluación es más una herramienta de control que una oportunidad para su desarrollo. Por otro lado, si las políticas promueven una evaluación más formativa y centrada en el aprendizaje, los estudiantes pueden tener una concepción más positiva de la evaluación como un medio para mejorar sus habilidades y conocimientos.

En otro estudio realizado por Rojas y Martínez (2019), se aborda la relación entre las prácticas pedagógicas de los docentes y las concepciones de evaluación de los estudiantes de bachillerato en el contexto colombiano. El estudio se enfoca en analizar cómo las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes pueden influir en la forma en que los estudiantes perciben y comprenden el proceso de evaluación. Una de las principales conclusiones del artículo es que las prácticas docentes desempeñan un papel crucial en la formación de las concepciones de evaluación de los estudiantes. Las estrategias de evaluación implementadas por los docentes, como los tipos de evaluaciones (formativas, sumativas, entre otras) y la realimentación proporcionada, tienen un impacto significativo en cómo los estudiantes interpretan el propósito y el significado de la evaluación. Por ejemplo, cuando los docentes utilizan enfoques de evaluación más

formativos que se centran en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades, los estudiantes tienden a concebir la evaluación como una oportunidad para mejorar y aprender. En contraste, cuando las prácticas docentes se centran principalmente en evaluaciones sumativas y calificaciones, los estudiantes pueden percibir la evaluación como un proceso orientado exclusivamente hacia la obtención de notas (Rojas & Martínez, 2019). El artículo también resalta la importancia de que los docentes sean conscientes de cómo sus prácticas de evaluación pueden influir en las concepciones de evaluación de los estudiantes. Esto implica la necesidad de una reflexión constante sobre las estrategias de evaluación empleadas y cómo estas estrategias pueden alinear mejor la evaluación con los objetivos educativos centrados en el aprendizaje. En última instancia, el artículo enfatiza que las prácticas docentes efectivas y orientadas al aprendizaje pueden contribuir a una percepción más positiva y constructiva de la evaluación entre los estudiantes de bachillerato en Colombia.

A pesar de los avances en la comprensión de las concepciones de evaluación de los estudiantes en Colombia, aún existen desafíos y brechas en la literatura (García & Fierro, 2019). Los estudios revisados que exploran las concepciones de evaluación de estudiantes en Colombia han revelado la complejidad y la influencia de una serie de factores socioculturales, políticos y pedagógicos en la percepción de los estudiantes sobre la evaluación. Estos factores incluyen las políticas educativas, las prácticas docentes, la cultura educativa y las diferencias individuales entre los estudiantes. A través de estas investigaciones, se ha destacado la importancia de considerar las perspectivas de los estudiantes en el diseño de políticas y prácticas de evaluación, así como la necesidad de promover enfoques de evaluación más orientados al aprendizaje y formativos. Además, se ha subrayado la relevancia de la realimentación efectiva y el desarrollo de prácticas pedagógicas que fomenten una comprensión más profunda y significativa de la evaluación. Estos hallazgos resaltan la necesidad de seguir investigando y promoviendo prácticas de evaluación que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes y a la mejora continua de la calidad educativa en Colombia.

1.2.5. Concepciones de padres de familia sobre evaluación a nivel global

La función de la evaluación en la educación trasciende la medición del logro de los estudiantes, y desempeña un papel fundamental en la construcción de experiencias de aprendizaje y en la orientación de prácticas educativas. Aunque la atención de los estudios realizados en evaluación se ha centrado en comprender y describir el concepto de evaluación en docentes y estudiantes, el rol de los padres en este proceso es un aspecto crítico para garantizar procesos articulados que fomenten procesos de enseñanza y aprendizaje satisfactorios; entendiendo que los padres o tutores legales son actores fundamentales en la trayectoria educativa de los estudiantes. Según Epstein (2011) y Wilder (2014), su participación activa en las prácticas de evaluación actúa como catalizador para fomentar un entorno de aprendizaje solidario y facilitar el éxito académico de los estudiantes. Asimismo, Hill y Taylor (2004) y Fan y Chen (2001), argumentan que la relevancia de la participación de los padres en la evaluación se hace evidente, ya que tiene un impacto positivo en el desempeño de los estudiantes y en su motivación.

Cuando los padres participan activamente en actividades relacionadas con la evaluación, como discutir los resultados con sus hijos, proporcionar realimentación constructiva y colaborar con los docentes para comprender las estrategias de evaluación, los estudiantes suelen exhibir un mejor desempeño académico y una comprensión más profunda de sus objetivos de aprendizaje (Dearing, Kreider, Simpkins & Weiss, 2006; Jeynes, 2012). Además, esto fomenta un sentido de responsabilidad y compromiso entre los estudiantes hacia su propio aprendizaje. Pese a ello, la naturaleza y el alcance de la participación de los padres en los procesos de evaluación están determinados por las concepciones y la comprensión que tienen de estas prácticas. Estas concepciones abarcan un espectro de creencias, actitudes y percepciones sobre los métodos y propósitos de la evaluación, y su función en el apoyo al aprendizaje de sus hijos (Ajjawi & Higgs, 2008; Desforges & Abouchar, 2003).

Históricamente, las concepciones de los padres sobre la evaluación educativa han sufrido transformaciones influenciadas por cambios sociales, culturales y políticos. Anteriormente, la participación de los padres en la evaluación se caracterizaba por una participación limitada, lo que llevaba a percibirla como un proceso y responsabilidad exclusiva de los

docentes y las instituciones. Esta perspectiva a su vez restringía la participación de los padres en las prácticas de evaluación, quienes eran a menudo marginados de la toma de decisiones educativas, y su rol se reducía a la recepción de informes esporádicos sobre el desempeño académico de sus hijos (Desforges & Abouchaar, 2003; Dornbusch, 1996).

Durante la segunda mitad del siglo XX, diversos cambios sociales y educativos llevaron a una transformación gradual en el papel y concepción de los padres en la evaluación. El énfasis en entornos de aprendizaje colaborativo, y el reconocimiento de los padres como actores fundamentales en la educación generaron un cambio hacia una mayor participación en los procesos de evaluación, moldeando a su vez sus concepciones de evaluación (Epstein, 2011). De esta manera, los sistemas educativos comenzaron a reconocer el valor de la opinión de los padres en la configuración de las prácticas de evaluación, fomentando un enfoque más inclusivo y participativo. Los padres gradualmente buscaron un rol más activo, deseando una comprensión más profunda del desarrollo educativo de sus hijos y los resultados de la evaluación. Este cambio se alineó con la aparición de enfoques educativos constructivistas, donde las evaluaciones se percibían no solo como medidas de logro, sino también como herramientas para comprender el progreso individual del estudiante y su proceso de aprendizaje (Wilder, 2014).

En la última parte del siglo XX hubo un aumento en la defensa de las asociaciones entre padres e instituciones, reconociendo a los padres como actores esenciales en la educación de sus hijos (Henderson & Berla, 1994). Los padres buscaban cada vez más transparencia en las prácticas de evaluación, así como oportunidades para participar en los procesos de toma de decisiones relacionados con las evaluaciones y expresando preferencias por una comunicación continua sobre el progreso de sus hijos (Desforges & Abouchaar, 2003), evidenciando así una comprensión de la evaluación desde un enfoque continuo, cualitativo e informado.

Durante el siglo XXI, los avances tecnológicos impactaron nuevamente la participación y concepción de los padres sobre la evaluación. Por ejemplo, la investigación de Wilder (2014) resalta que los padres perciben la evaluación como un medio para evaluar el desempeño académico, y como una herramienta para comprender las fortalezas y debilidades de sus hijos. Asimismo, Ball (2012) expone que actualmente los padres tienen

mayor acceso a información sobre el progreso académico de sus hijos debido a plataformas en línea y softwares educativos, lo que ha permitido a los padres involucrarse más activamente en el seguimiento de las evaluaciones de sus hijos, comprender las expectativas del currículo y comunicarse con los docentes sobre estrategias de evaluación.

Por otro lado, las ideologías educativas contemporáneas, como el énfasis en el aprendizaje personalizado y las evaluaciones basadas en competencias, también han impactado las concepciones de los padres sobre la evaluación (Finkelstein et al., 2015). Los padres ven cada vez más las evaluaciones como indicadores de calificaciones, y como herramientas para identificar las fortalezas individuales de sus hijos, áreas de mejora y necesidades de aprendizaje personalizado. Abogan por evaluaciones que se adapten a diversos estilos de aprendizaje y desarrollo de habilidades en lugar de pruebas estandarizadas.

Finalmente, los estudios también sugieren que la participación de los padres en el proceso evaluativo sigue desempeñando un papel crucial que influye en los resultados de los estudiantes en el siglo XXI. Estudios realizados por Hill y Tyson (2009) y Fan y Williams (2010) destacan que el compromiso continuo de los padres, que incluye discusiones sobre las evaluaciones, establecer metas de aprendizaje en casa y brindar apoyo, tiene un impacto positivo en la motivación del estudiante, el desempeño académico y el bienestar general.

1.2.6. Concepciones de padres de familia sobre evaluación a nivel nacional

La educación colombiana ha experimentado transformaciones en las prácticas de evaluación a lo largo del tiempo. El contexto histórico de la evaluación en Colombia refleja un cambio desde las pruebas estandarizadas tradicionales hacia un enfoque más holístico, enfatizando competencias y habilidades (Santos & Lozano, 2018). Las percepciones de los padres sobre la evaluación están profundamente influenciadas por el marco educativo y los desarrollos históricos dentro del sistema colombiano, que se han centrado progresivamente en evaluar no solo el desempeño académico, sino también habilidades socioemocionales y habilidades de pensamiento crítico.

Estudios sugieren que los padres en Colombia perciben la evaluación como un medio para monitorear y medir el progreso y el desempeño académico de sus hijos (Casallas, 2016). Sin embargo, sus concepciones también están moldeadas por influencias culturales y factores socioeconómicos, lo que afecta su comprensión del papel de la evaluación en la educación de sus hijos (López et al., 2020). Asimismo, los padres colombianos a menudo expresan preocupaciones sobre la equidad y transparencia de las prácticas de evaluación, resaltando la necesidad de una comunicación más clara entre las instituciones y los padres sobre los criterios y resultados de la evaluación. Estas percepciones se derivan de un deseo compartido de ver a sus hijos alcanzar éxito académico y asegurar oportunidades profesionales y laborales en el mercado nacional e internacional. Esta perspectiva refleja la importancia que los padres otorgan a la evaluación como indicadores claros que afectan directamente las metas educativas y profesionales.

Por otro lado, López et al. (2020) argumenta que existe una diversidad en las concepciones que los padres tienen sobre evaluación. Estas diferencias pueden estar ligadas a variaciones en las condiciones socioeconómicas y culturales, donde familias de distintos estratos socioeconómicos pueden tener enfoques diversos sobre la evaluación, su importancia en el desarrollo educativo de sus hijos, y las expectativas frente el sistema educativo. Los estudios sugieren que los padres de estratos socioeconómicos más altos tienden a tener una participación más activa en la educación de sus hijos, con mayores expectativas y recursos disponibles para apoyar el aprendizaje, y por ende, se entiende la evaluación como un proceso continuo que permite favorecer el éxito académico (Bernal, 2017). Por su lado, los padres de estratos socioeconómicos más bajos pueden enfrentar desafíos adicionales, como la falta de acceso a información sobre las evaluaciones, limitaciones en recursos educativos y una menor interacción con la escuela, lo que influye en sus concepciones y expectativas sobre las evaluaciones, otorgándole un menor valor en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Finalmente, los padres colombianos a menudo expresan preocupaciones sobre la equidad y transparencia de las prácticas de evaluación, resaltando la necesidad de una comunicación más clara entre las escuelas y los padres sobre los criterios y resultados de la evaluación (Sarmiento & Arango, 2019). Abordar dichos desafíos y aprovechar oportunidades para fortalecer la participación de los padres en la evaluación educativa es crucial para fomentar una articulación significativa entre el hogar y la escuela, contribuyendo así a mejorar los resultados educativos en el país.

Capítulo II

“A goal of education is. to assist growth toward greater complexity and integration and to assist in the process of self-organization – to modify individuals’ capacity to modify themselves.”
- Reuven Feuerstein

En este capítulo se describen los propósitos, principios, tipos, formas de evaluación y los principios de las formas de evaluación según la teoría de académicos como Bachman & Palmer, 2010; Barnes, Fives y Dacey, 2017; Bennett, 2011; Bourke, 2016; Brown y Abeywickrama, 2019; Consejo de Europa, 2001; DeLuca, LaPointe-McEwan y Luhanga, 2016; Dixson y Worrell, 2016; Earl, 2013, Earl y Giles, 2011, Feng, 2019, Hayward, 2015; Jorba y Sanmartí, 2000; Jorba y Sanmartí, 2000; Lamb y Little, 2016. Masters, 2013; Shohamy, 2007; Taras, 2005; Wyatt-Smith, Klenowski y Gunn, 2010. Esto con la intención de generar un marco conceptual válido en el cual se fundamente la descripción del fenómeno a explorarse en la investigación, el cual está descrito en el Capítulo 4.

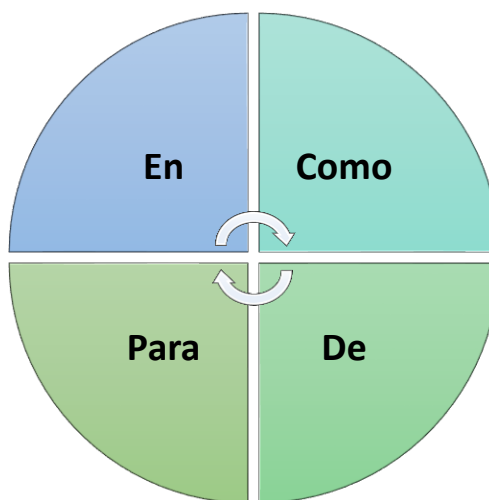
2.1. Propósitos de evaluación

Esta sección presenta y describe las ideas centrales acerca de los propósitos de la evaluación que han sido debatidas en el campo de la investigación sobre evaluación. A pesar de que brinda una visión general de los aspectos relacionados con los propósitos de la evaluación, la atención se centra especialmente en los cuatro propósitos identificados en los trabajos de Earl (2013) y Earl y Giles (2011): evaluación del aprendizaje, evaluación para el aprendizaje, evaluación como aprendizaje y evaluación en el aprendizaje (ver

Figura 3). Como se explica a continuación, estos propósitos de la evaluación pueden reflejar las concepciones de los profesores sobre la evaluación, así como sus prácticas.

Figura 3

Propósitos de evaluación



Nota: El gráfico muestra los propósitos de evaluación, los cuales no se deben de entender por separado, sino con unos elementos que se correlaciona para hacer que la evaluación sea válida y confiable.

En el ámbito educativo, diversos propósitos de evaluación han surgido en la literatura publicada (Barnes, Fives y Dacey, 2017; Fulcher, 2012; Laveault y Allal, 2016; Newstead, 2004). Basándonos en las contribuciones de investigadores como Earl y Giles (2011) y Hill (2008), los propósitos de la evaluación abarcan desde enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje hasta conectar la comprensión de los estudiantes con las materias, consigo mismos y con el entorno que les rodea. Desde esta perspectiva, la evaluación se convierte en una herramienta para identificar creencias, estilos de aprendizaje y estrategias de los estudiantes, facilitando la superación de dificultades y brindando la oportunidad de ejercer su agencia (Feng, 2019).

En línea con lo expresado por Feng (2019), Lamb y Little (2016) argumentaron que uno de los propósitos de la evaluación es contribuir al desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Esto guarda una relación directa con prácticas de evaluación confiables,

válidas y auténticas que promueven la capacidad de los estudiantes para situarse en relación con el mundo que les rodea. Según Lamb y Little (2016), convertirse en estudiantes autónomos implica un proceso crucial y reflexivo que empodera a los estudiantes para ser conscientes de los objetivos de aprendizaje, sus habilidades y competencias, y los motiva hacia su progreso de aprendizaje.

Aunque diversos investigadores (Barnes, Fives & Dacey, 2017; Feng, 2019; Fulcher, 2012; Hill, 2004; Illés, 2012; Lamb & Little, 2016; Newstead, 2004) han explorado distintos propósitos de la evaluación, el trabajo de Earl (2013) y Earl y Giles (2011) se ha vuelto particularmente influyente al acuñar los términos "evaluación de", "para", "como" y "en" el aprendizaje, como una manera de enmarcar los propósitos de la evaluación, tanto desde una perspectiva formativa como sumativa. Earl (2013) sostiene que la evaluación del aprendizaje comprende los propósitos de la evaluación sumativa, como pruebas, calificaciones o mediciones. En este sentido, la evaluación del aprendizaje se centra en la identificación formal y numérica de los objetivos de aprendizaje al final de un periodo académico, así como en la recopilación de evidencia de los resultados de los estudiantes mediante exámenes, pruebas, talleres y otras formas de evaluación sumativa.

Mientras que la evaluación del aprendizaje tiene fines sumativos, las demás (para, como y en el aprendizaje) están estrechamente vinculadas a las prácticas de evaluación formativa. Earl y Giles (2011) describieron la evaluación para el aprendizaje como un proceso continuo para recopilar información sobre el desempeño de los estudiantes (u otro dependiendo de los tipos de evaluación utilizados en las instituciones). A diferencia de la evaluación del aprendizaje, este propósito (para el aprendizaje) se asocia con evaluaciones como la evaluación entre pares, la heteroevaluación, la autoevaluación, la coevaluación o la retroalimentación, que favorecen la valoración del desempeño de los estudiantes más que la medición de sus logros. La información recopilada a través de estos tipos de evaluación se convierte en un recurso de aprendizaje, ya que los datos se utilizan para potenciar las habilidades y competencias de los estudiantes, así como el desarrollo de estrategias de mejora. A pesar de que la evaluación para el aprendizaje ha ido surgiendo en las políticas, la comunidad educativa sigue siendo reacia a implementarla, ya que se considera exigente y que requiere mucho tiempo (Pryor & Crossouard, 2010; Scarino, 2017).

En cuanto a la evaluación como aprendizaje, Earl y Giles (2011) destacaron que se considera uno de los propósitos más importantes, dado que los estudiantes desempeñan un papel activo en su proceso de aprendizaje, actuando como sus propios evaluadores a partir de datos válidos, negociados y confiables que los guían para valorar y juzgar su rendimiento. La evaluación como aprendizaje se centra en proporcionar a los estudiantes orientación suficiente y retroalimentación eficaz, previa y posterior, para que puedan participar en su propio aprendizaje e identificar sus limitaciones y necesidades. Earl (2013) sugirió que:

cuando los profesores se centran en la evaluación como aprendizaje, utilizan la evaluación en el aula como el vehículo para ayudar a los estudiantes a desarrollar y practicar las habilidades necesarias para convertirse en pensadores críticos que se sienten cómodos con la reflexión y el análisis crítico de su aprendizaje (p. 28).

Por consiguiente, este propósito podría llevar a que profesores y estudiantes negocien y organicen el proceso de aprendizaje de manera que se favorezca el mejoramiento continuo.

Finalmente, la evaluación en el aprendizaje (Earl & Giles, 2011) está vinculada a proporcionar a los estudiantes experiencias de aprendizaje auténticas que les permitan conectar las tareas del aula con situaciones reales fuera de la misma. Este propósito (en el aprendizaje) pretende posicionar a la evaluación como una estrategia para movilizar y conectar los aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza, como los enfoques, los planes de estudio, los programas de estudio o los recursos educativos, y asegurar que estos estén alineados con las necesidades y los objetivos de aprendizaje de los estudiantes. Desde este punto de vista, la evaluación en el aprendizaje tiene que ver con las formas en que los profesores se involucran en la práctica docente para apoyar los procesos de aprendizaje significativo de los estudiantes.

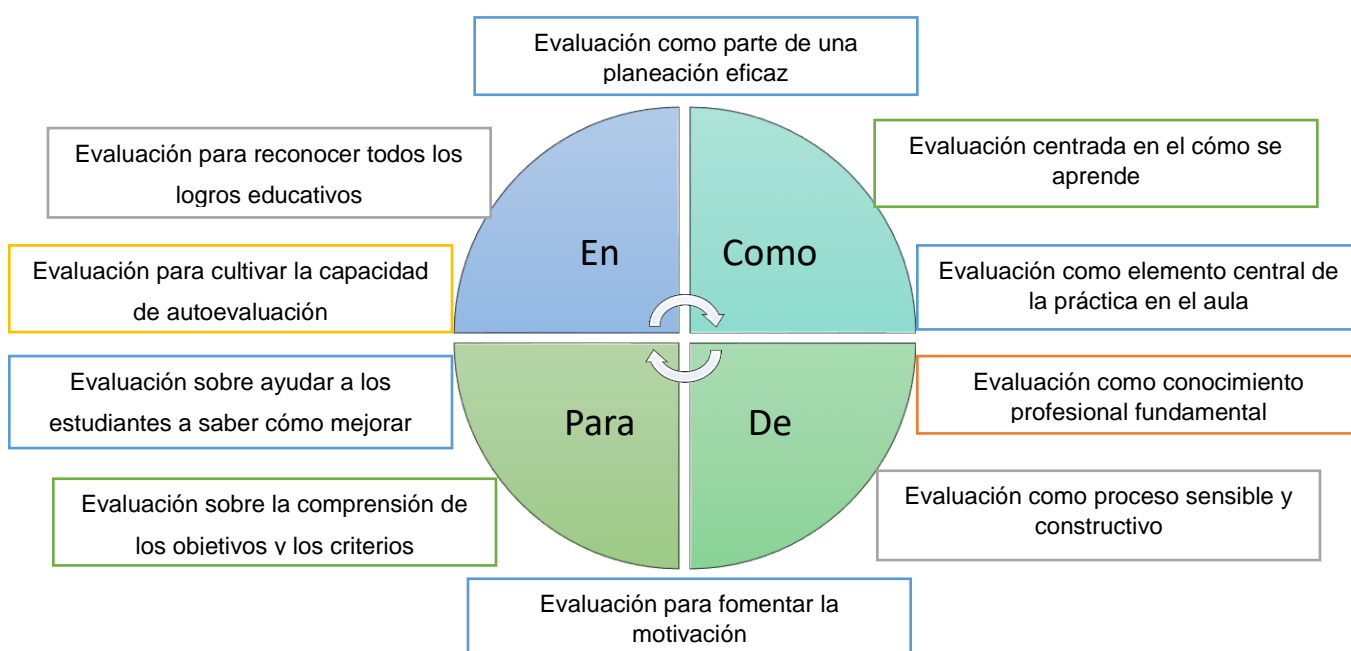
2.2. Principios de la evaluación

En esta sección se presentan y describen los principios de la evaluación, centrados principalmente en lo sugerido por el Assessment Reform Group (2002). Sus ideas han

desempeñado un papel fundamental en la investigación sobre la evaluación, influyendo en el trabajo de académicos como Bennett (2011), Bourke (2016), DeLuca, LaPointe-McEwan y Luhanga (2016), Hayward (2015) y Wyatt-Smith, Klenowski y Gunn (2010). Los principios de la evaluación propuestos por el Assessment Reform Group (2002) están alineados con lo discutido en la sección anterior sobre los propósitos de la evaluación de los estudiantes; de igual manera, ayudan a comprender cómo se forman las concepciones de los profesores sobre la evaluación (ver figura 4).

Figura 4

Propósitos y principios de evaluación



Nota: El gráfico muestra los propósitos y los principios de evaluación como una representación para facilitar su comprensión.

La literatura disponible demuestra que ha surgido una amplia gama de principios de evaluación en el contexto de la educación. Algunos de esos principios se centran en asignaturas específicas (como matemáticas o biología), mientras que otros están abiertos a cualquiera de ellas. Masters (2013) destacó que, independientemente de la disciplina, cualquier práctica de evaluación educativa debe estar impulsada por un único principio permanente: "el propósito fundamental de la evaluación es establecer en qué momento del

aprendizaje se encuentran los estudiantes cuando se evalúa" (pp. 5-6). Este principio reconoce que el aprendizaje es un proceso continuo, que ocurre a lo largo de varios años y posiblemente no cesa.

Las valoraciones realizadas para determinar en qué punto del aprendizaje se encuentran los estudiantes pueden ser utilizadas de forma diferente por los profesores para proceder con las prácticas de enseñanza, establecer objetivos de aprendizaje alcanzables y significativos, y centrarse en la evaluación formativa más que en la sumativa (Bennett, 2010; Gardner, 2011; Masters, 2013). El Assessment Reform Group (ARG) reunió en 2002 diez principios de evaluación que no solo abordaban la necesidad de defender el aprendizaje como una condición permanente, sino que también demostraban cómo la evaluación puede afectar al aprendizaje.

El esfuerzo conjunto de los miembros del ARG en 2002 proporcionó una visión global de diez principios de evaluación. Estos principios han reflejado debates clave en el campo de la evaluación y están estrechamente relacionados con los propósitos de la evaluación de, para, cómo y en el aprendizaje. Funcionan como:

el proceso de búsqueda e interpretación de pruebas para su uso por parte de los estudiantes y sus profesores, con el fin de identificar en qué punto de su aprendizaje se encuentran los estudiantes, hacia dónde deben dirigirse y cuál es la mejor manera de llegar hasta allí. (p. 2).

En el documento titulado *Assessment for learning: 10 research-based principles to guide classroom practice* (en español, "Evaluación para el aprendizaje: 10 principios basados en la investigación para guiar la práctica en el aula"), el ARG (2002) definió varios principios que, en su opinión, sustentaban la evaluación. Estos principios sirven de orientación para analizar la información recogida por los profesores y los estudiantes, determinar los progresos y los logros, y establecer planes de mejora continua. Estos principios, que se describen con más detalle a continuación, establecen que la evaluación:

(...) forma parte de una planificación eficaz, se centra en cómo aprenden los estudiantes, es fundamental para la práctica en el aula, es una habilidad profesional

clave, es sensible y constructiva, fomenta la motivación, promueve la comprensión de los objetivos y criterios, ayuda a los estudiantes a saber cómo mejorar, desarrolla la capacidad de autoevaluación, reconoce todos los logros educativos. (ARG, 2002, p. 2)

El principio de la evaluación como parte de una planeación eficaz (ARG, 2002) tiene que ver con la forma en que la planeación de clase puede dar a los profesores y a los estudiantes la posibilidad de identificar el progreso del aprendizaje en relación con los objetivos establecidos. Esto puede permitir a los estudiantes y profesores mediar con las posibles dificultades, ajustando las tareas de evaluación cuando sea necesario, estableciendo estrategias de mejora y proporcionando realimentación para garantizar que se siga avanzando hacia los resultados del aprendizaje. Por otro lado, el principio de la evaluación centrada en el cómo se aprende (ARG, 2002) considera la relevancia de ser conscientes no solo de lo que se va a aprender, sino de los medios y estrategias; es decir, de cómo puede ocurrir el aprendizaje. En este principio, tanto profesores como estudiantes se convierten en agentes activos del proceso de evaluación, participando en su planeación e interpretación.

El principio de la evaluación como elemento central de la práctica en el aula (ARG, 2002) reconoce que todo lo que ocurre en el aula está profundamente vinculado con la evaluación, en palabras de los autores, "gran parte de lo que los profesores y los estudiantes hacen en las aulas puede describirse como evaluación" (p. 2). Esto no solo involucra a los profesores y estudiantes en reflexiones y negociaciones continuas, sino que también sitúa la evaluación como un proceso que puede vincular el currículo y los enfoques con las actividades y tareas in situ. El principio de la evaluación como conocimiento profesional fundamental (ARG, 2002) refuerza la idea de que la evaluación debe ser valorada como un conocimiento y una habilidad primordial en el desarrollo profesional de los profesores. Dado que los profesores tienen que llevar a cabo varias acciones pedagógicas relacionadas con la evaluación que pueden afectar al aprendizaje, como observar, valorar, juzgar, dar realimentación o analizar pruebas, tienen que estar equipados para llevar a cabo dichas acciones en beneficio de los estudiantes.

El principio de la evaluación como proceso sensible y constructivo (ARG, 2002) se refiere al efecto que la evaluación puede tener emocionalmente en los estudiantes, que puede ser negativo o positivo. Cualquier tipo de evaluación, en particular la que se realiza mediante comentarios o calificaciones directas, debe comunicarse de forma constructiva y objetiva para minimizar el impacto negativo sobre la motivación y la confianza de los estudiantes. Los autores sugieren que la realimentación que se centra en el trabajo y no en el estudiante como persona tiende a ser más significativa y constructiva. El principio de evaluación para fomentar la motivación (ARG, 2002) subraya la importancia de preservar y promover la motivación de los estudiantes. Los resultados, los logros y cualquier progreso en el proceso de aprendizaje pueden utilizarse como recursos para comprometer a los estudiantes y aumentar su confianza, a través de diferentes técnicas de evaluación. Estas también pueden aportar posibilidades para "proteger la autonomía del estudiante, proporcionarle alguna opción y una realimentación constructiva, y crear una oportunidad de autodirección" (ARG, 2002, p. 2). Por el contrario, en opinión de los autores, hacer comparaciones entre los estudiantes y destacar los fracasos tiene más posibilidades de desanimar a los estudiantes que de potenciar sus capacidades.

El principio de la evaluación sobre la comprensión de los objetivos y los criterios (ARG, 2002) sostiene que, para que se produzca un aprendizaje significativo, los estudiantes deben ser conscientes de los objetivos que se espera que alcancen en el proceso. Los criterios diseñados por los profesores para valorar el desempeño de los estudiantes deben ser compartidos y discutidos con ellos. Esto puede ayudar a los estudiantes a desarrollar estrategias, establecer un plan de aprendizaje y gestionar su progreso. Al establecer los objetivos, los profesores deben tener cuidado de alinearlos con los objetivos del programa de estudios, los métodos de enseñanza utilizados, las técnicas de evaluación y las necesidades y recursos de los estudiantes.

El principio de la evaluación sobre ayudar a los estudiantes a saber cómo mejorar (ARG, 2002) establece que los profesores deben ofrecer a los estudiantes información y estrategias que les permitan mejorar y establecer sus estrategias y estilos de aprendizaje. Por lo tanto, ser capaz de identificar los puntos fuertes y las dificultades de los estudiantes es una habilidad docente esencial, pues permitirá a los profesores asesorar a los

estudiantes y ofrecerles una realimentación constructiva y otras oportunidades para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

El principio de la evaluación para cultivar la capacidad de autoevaluación (ARG, 2002) se centra en el desarrollo de la autonomía de aprendizaje de los estudiantes. Este supone un gran reto para los profesores, puesto que tienen que abogar por el aprendizaje independiente planeando cuidadosamente las prácticas de evaluación. Este principio pretende que los estudiantes se involucren activamente en su educación, para que puedan tomar decisiones sobre sus fortalezas y dificultades, reflexionar y controlar su progreso y crear estrategias. Por último, el principio de la evaluación para reconocer todos los logros educativos (ARG, 2002) establece que los comentarios y sugerencias de los profesores sobre el desempeño de los estudiantes no deben centrarse únicamente en las dificultades de estos, sino también en los capitales de aprendizaje dentro y fuera del aula. Por lo tanto, la evaluación puede fomentar la motivación de los estudiantes para aprender, reducir el impacto emocional negativo y generar una amplia gama de oportunidades de aprendizaje (Martínez, J. D., y Mejía-Vélez, M. (2021).

2.3. Tipos y formas de evaluación

Esta sección presenta una serie de tipos y formas de evaluación que han sido discutidos en los trabajos de los académicos que investigan la evaluación en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Los tipos y las formas de evaluación pueden reflejar los propósitos y los principios de la evaluación (previamente discutidos) en las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Bachman & Palmer, 2010). Estos tipos y formas de evaluación suponen un gran reto en el contexto de la enseñanza de la lengua inglesa porque el aprendizaje de la lengua inglesa suele estar orientado a objetivos. Esto exige que los profesores reflexionen conscientemente sobre sus decisiones pedagógicas relacionadas con aspectos como los enfoques, las exigencias curriculares, los instrumentos de evaluación, los antecedentes y el repertorio lingüístico de los estudiantes, los materiales, entre otros (Bennett, 2010).

En la primera parte de esta sección se presentan 34 tipos de evaluación que se encuentran en la literatura sobre evaluación (Consejo de Europa, 2001; Dixson & Worrell, 2016; Jorba

& Sanmartí, 2000; Taras, 2005) (Tabla 2.1), junto con su asociación a la evaluación formativa o sumativa. Según la investigación realizada por Bennett (2010), los tipos de evaluación comprenden diversas formas de valorar el desempeño y los logros de los estudiantes. Esto significa que, aunque cada tipo de evaluación tiene sus propios objetivos y procedimientos, todos responden a una perspectiva, la formativa o la sumativa.

La segunda parte de la sección se centra en las formas de evaluación en la enseñanza. Según Bachman y Palmer (2010), y Brown y Abeywickrama (2019), las formas de evaluación pueden entenderse como los instrumentos utilizados para llevar a cabo cualquier tipo de evaluación con el fin de alcanzar los objetivos de enseñanza y aprendizaje. Como se muestra en la Tabla 2, estos instrumentos se clasifican en formas de evaluación alternativas y tradicionales, en función de las técnicas, cualidades y propósitos que suelen implicar. Dependiendo de cada forma de evaluación, los profesores pueden centrarse en medir (a menudo formas tradicionales) o valorar (a menudo formas alternativas) las habilidades comunicativas, el desempeño o los logros de los estudiantes (Brown & Abeywickrama, 2019).

2.3.1. Tipos de evaluación formativa y sumativa

Los investigadores (Bennett, 2010; Dixson & Worrell, 2016; Taras, 2005) han descrito los tipos de evaluación como las técnicas o procedimientos utilizados por los profesores para llevar a cabo la evaluación. En palabras de Taras (2005), los tipos de evaluación responden a "los mecanismos o pasos necesarios para efectuar un juicio" (p. 467). Estos ayudan a los profesores a intervenir en el proceso de aprendizaje, a medir o valorar el progreso de los estudiantes y a determinar cómo aplicar los recursos. Siguiendo las ideas de diversos investigadores (Bennett, 2010; Consejo de Europa, 2001; Dixson & Worrell, 2016; Jorba & Sanmartí, 2000; Taras, 2005), cada tipo de evaluación mantiene una estrecha relación con los propósitos de la evaluación, que se identifican, como se ha dicho anteriormente, desde una perspectiva formativa o sumativa (Barnes, Fives & Dacey, 2017; Earl, 2013; Ear & Giles, 2011). Teniendo esto en cuenta, los tipos de evaluación pueden centrarse en prácticas formativas o sumativas, dependiendo de los resultados de aprendizaje esperados.

La Tabla 1 presenta 36 tipos de evaluación, como una muestra, encontrados en las investigaciones realizadas por Bennett (2010), Dixson y Worrell (2016), Jorba y Sanmartí (2000) y Taras (2005), y El Marco de Referencia Común Europeo para el aprendizaje de las Lenguas (MCER) (El Consejo de Europa, 2001). La tabla 1 se elaboró con la intención de clasificar los tipos de evaluación desde una perspectiva sumativa o formativa a partir de la literatura utilizada, aunque según ella hay más de 40 tipos. Esta tabla identifica qué tipos de evaluación tienen características formativas (columna de la izquierda) en contraste con los tipos de evaluación que tienen características sumativas (columna de la derecha). Sin embargo, la Tabla 1 no expresa la oposición entre tipos formativos y sumativos. Más bien, identifica y describe los tipos de evaluación formativa y sumativa con el fin de ilustrar cómo todos ellos pueden clasificarse desde una perspectiva tanto formativa como sumativa.

Tabla 1

Tipos de evaluación formativa y sumativa

Evaluación Formativa	<p>Evaluación continua con referencia a criterios Proceso continuo utilizado para medir el desempeño de los estudiantes, pero sin utilizar criterios fijos ni estándares de aprendizaje.</p> <p>Evaluación de dominio con referencia a criterios Proceso utilizado para medir el desempeño de los estudiantes, identificando si han alcanzado los objetivos de aprendizaje, pero sin un criterio fijo.</p> <p>Evaluación continua Proceso diario utilizado para recopilar datos sobre el desempeño de los estudiantes, que refleja la consecución de los objetivos de la asignatura.</p> <p>Evaluación de desempeño Proceso por el que se evalúa a los estudiantes realizando una tarea</p>	<p>Evaluación de suficiencia Un proceso utilizado para medir las habilidades comunicativas de las estudiantes aplicadas a la vida real.</p> <p>Evaluación basada en criterios Un proceso para medir las habilidades comunicativas de los estudiantes sin clasificar los resultados con otros.</p> <p>Evaluación fija Proceso que mide los logros de los estudiantes mediante el uso de instrumentos que tienen las mismas actividades y tareas comunicativas y que tienen lugar en el mismo momento.</p> <p>Evaluación de conocimiento Proceso utilizado para medir los conocimientos de los estudiantes a través de diferentes tipos de preguntas,</p>
-----------------------------	---	---

en lugar de seleccionar una respuesta.

Evaluación subjetiva

Proceso utilizado para juzgar el desempeño de los estudiantes en el que las preguntas no tienen una única respuesta correcta sino múltiples que son valoradas por el profesor.

Evaluación holística

Un proceso que juzga el desempeño de los estudiantes mediante un juicio sintético global.

Valoración en escala

Un proceso de juicio realizado sobre el desempeño de los estudiantes, basado en escalas o bandas de evaluación.

Evaluación de impresión

Un proceso de juicio subjetivo realizado por los profesores, basado en sus experiencias sobre el desempeño de los estudiantes.

Evaluación en serie

Proceso utilizado para evaluar el desempeño de los estudiantes mediante un conjunto de tareas aisladas.

Auto-evaluación

Un proceso que los estudiantes utilizan para valorar y juzgar su propio desempeño en función de los objetivos de las asignaturas.

Co-evaluación

Proceso en el que el estudiante y el profesor colaboran para valorar el desempeño del estudiante, basándose en un conjunto de realimentación significativa. También puede utilizar criterios flexibles.

que pueden aportar pruebas de sus conocimientos.

Evaluación objetiva

Proceso utilizado para juzgar los logros de los estudiantes en el que las preguntas tienen una respuesta correcta y no hay lugar para la subjetividad de los profesores.

Evaluación analítica

Proceso utilizado para medir el desempeño de los estudiantes mediante el análisis y el contraste de los objetivos de la asignatura con la banda o la nota obtenida.

Listas de control

Un proceso de juicio realizado sobre los logros de los estudiantes a través de una lista establecida de puntos para un nivel o banda de calificación particular.

Juicios guiados

Un juicio realizado por los profesores, basado en sus experiencias y en un criterio definido, para medir el desempeño de los estudiantes.

Evaluación categórica

Proceso utilizado para medir los logros de los estudiantes en relación con las categorías establecidas en una tabla.

Evaluación por otros

Proceso utilizado para medir los logros de los estudiantes en función de criterios específicos. Lo realiza un profesor distinto al que imparte la clase.

Evaluación ipsativa

Proceso utilizado para evaluar los logros de los estudiantes

Evaluación entre pares/compartida

Un proceso de colaboración en clase en el que los estudiantes valoran su desempeño en función de un conjunto de realimentación significativa. Puede utilizar criterios flexibles.

Evaluación diagnóstica

Proceso utilizado en el plan de evaluación para identificar el nivel de competencia/suficiencia de los estudiantes, centrándose en los puntos débiles.

Evaluación pronóstica

Proceso utilizado para predecir acciones futuras acerca del nivel de desempeño y así diseñar acciones necesarias y suficientes

Evaluación auténtica

Proceso utilizado para evaluar el desempeño de los estudiantes a través de un conjunto de tareas que son significativas para los estudiantes.

Evaluación naturalista

Proceso cotidiano utilizado por los profesores para evaluar el progreso del desempeño de los estudiantes de forma individual o colectiva.

Evaluación informal

Proceso utilizado para controlar el desempeño de los estudiantes mediante diferentes tipos de tareas comunicativas que se centran en la competencia comunicativa.

Evaluación alternativa

Proceso utilizado para medir el desempeño de los estudiantes a partir de lo que hacen en el aula

basado en la comparación de los resultados actuales y anteriores de los examinados, siguiendo los criterios de la asignatura.

Evaluación de referencia

Proceso utilizado por las instituciones para administrar tareas periódicamente, teniendo en cuenta la secuencia de la asignatura, los objetivos y los conocimientos de los estudiantes.

Evaluación de respuesta selectiva

Proceso utilizado para medir los conocimientos de los estudiantes mediante un conjunto de tareas de respuesta esperada.

Evaluación tradicional

Proceso sistemático y planificado que mide los conocimientos de los estudiantes a través de un conjunto de tareas basadas en los criterios de la asignatura.

Evaluación por referencia a la norma

Proceso que mide y clasifica la adquisición de competencias comunicativas por parte de los estudiantes.

Evaluación formal

Proceso que utiliza diversas formas y técnicas de evaluación para identificar y medir los logros de los estudiantes.

Evaluación de logros

Proceso que representa una perspectiva interna de la consecución de objetivos específicos impartidos durante el período académico.

	<p>de acuerdo con lo que se ha planificado para la asignatura.</p> <p>Evaluación democrática Proceso de evaluación en el que los docentes empoderan a los estudiantes en el desarrollo de las actividades evaluativas.</p>	
--	---	--

Nota: La tabla expone 36 tipos diferentes de evaluación encontrados en la literatura. Se aclara que el contexto educativo hay más tipos y ellos pueden surgir de la práctica evaluativa y formativa o desde los cambios de las políticas públicas educativas.

En los procesos de enseñanza puede haber una variedad de objetivos de aprendizaje que pueden utilizarse para estructurar el proceso de aprendizaje. En consecuencia, existen diversos tipos de evaluación para juzgar el desempeño y los logros de los estudiantes, como se muestra en la Tabla 1, que están relacionados con la evaluación sumativa y formativa (Council of Europe, 2001; Klenowski, 2013; Wu & Tansy, 2018, Martínez, & Mejía-Vélez, 2021).

Según Black y Wiliam (2010), Dixson y Worrell (2016), y Jorba y Sanmartí (2000), cada tipo de evaluación tiene características específicas. Por un lado, los tipos de evaluación formativa se ocupan de actividades y tareas continuas que proporcionan evidencias del desempeño de los estudiantes, que se utilizan para potenciar los puntos fuertes o mediar con las posibles dificultades. Los tipos de evaluación formativa promueven roles de aprendizaje activos y abarcan el trabajo colaborativo entre profesores y estudiantes para darles sentido, así como para determinar en qué punto se encuentran los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje. Por otro lado, los tipos de evaluación sumativa tienen que ver con un proceso en el que se miden sistemática y cuantitativamente los logros, habilidades y competencias de los estudiantes (Bennett, 2010; Dixson & Worrell, 2016). Los tipos de evaluación sumativa se llevan a cabo, en su mayoría, al final de un período de enseñanza o estudio a través de formas tradicionales de evaluación como pruebas estandarizadas, exámenes, cuestionarios o talleres, que tienen respuestas fijas y pretenden informar a través de las calificaciones si un estudiante ha tenido éxito. Aunque

estos tipos de evaluación pretenden ser objetivos y analíticos, y seguir criterios y estándares, algunos autores han cuestionado su importancia para el aprendizaje de los estudiantes (Broadbent, Panadero & Boud, 2018; Dixson & Worrell, 2016; Klenowski, 2013; Purpura 2016; Roever, 2011; Taras, 2005).

Debido a que la evaluación sumativa juega un papel crucial para facilitar las estadísticas educativas y gubernamentales, promover a los estudiantes de un nivel a otro, u otorgar premios y becas, los investigadores (Broadbent, Panadero & Boud, 2018; Dixson & Worrell, 2016; Klenowski, 2013; Purpura 2016; Roever, 2011; Taras, 2005), han argumentado que los profesores deben ser capaces de dar a los enfoques sumativos otros propósitos que también favorezcan el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, Dixson y Worrell, 2016; Klenowski, 2013 han afirmado que tanto las evaluaciones formativas como las sumativas tienen que ser complementarias. Los tipos de evaluación formativa significativos pueden apoyar a los estudiantes para que adquieran las habilidades y conocimientos que necesitan para lograr resultados satisfactorios en las tareas sumativas. Los resultados deben analizarse en relación con todo el proceso de aprendizaje y no solo en relación con el resultado final de una prueba o un examen. Ambos tipos de evaluación deben integrarse a la hora de informar y reportar el progreso de los estudiantes (Dixson y Worrell, 2016; Klenowski, 2013).

2.4. Formas de evaluación

De acuerdo con Brown y Abeywickrama (2019), las formas de evaluación, también llamadas rúbricas, pueden dividirse en instrumentos alternativos y tradicionales. Los instrumentos alternativos están asociados a la evaluación formativa y a aquellos tipos que promueven y valoran las capacidades, competencias, habilidades, estilos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Estos incluyen, entre otros, los portafolios, diarios, ensayos, presentaciones, los juegos de rol o los diferentes recursos en la web como WebQuests, Nearpod, videopodcast, entre otros. Los instrumentos alternativos están pensados para ser aplicados como un proceso continuo y no en una etapa específica del proceso de aprendizaje, lo que implica que no están cronometrados y tienen respuestas libres alineadas con los criterios de la tarea. De este modo, los estudiantes pueden encontrar múltiples formas de abordar las actividades y tareas comunicativas.

Según Leung y Lewkowicz (2017), los enfoques de evaluación alternativos están contextualizados y promueven la interacción, el trabajo en grupo y el desarrollo de otras estrategias de aprendizaje que pueden ayudar a los estudiantes a mejorar su nivel de desempeño. Para Bachman y Palmer (2010) este tipo de instrumentos pueden tener un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, guiándolos para que se conviertan en aprendices independientes y pensadores críticos. Asimismo, estos autores sugirieron que como estas formas de evaluación están orientadas al proceso, los estudiantes pueden sentirse capacitados para su conocimiento en diversos entornos y además ser activos en el aula y en su propio proceso de aprendizaje.

Por el contrario, los instrumentos tradicionales están relacionados con los tipos de evaluación sumativa, en los que la mayoría de las formas pretenden medir las habilidades, los logros o los conocimientos de los estudiantes (Cornelius, 2013). Estas formas tradicionales de evaluación suelen denominarse instrumentos duros, puesto que incluyen la mayoría de los tipos de instrumentos en papel o en ordenador que requieren una respuesta esperada. Entre ellos se encuentran las pruebas estandarizadas, los cuestionarios y cualquier otro instrumento similar que utilice técnicas de respuesta esperada, como los ejercicios de opción múltiple, verdadero-falso, completar espacios o emparejar (Bachman, & Palmer, 2010). Stromquist (2017) argumentó que estos instrumentos tradicionales son cronometrados y tienen una estructura que ayuda al profesor a medir o evaluar el conocimiento en lugar de la competencia del estudiante. El autor también afirmó que los instrumentos tradicionales favorecen el uso de números o letras para representar el nivel o la franja en la que se encuentran los estudiantes en comparación con otros. Por lo tanto, no se centran en el proceso, pero en el producto, razón por la cual se llevan a cabo sobre todo al final de un período, unidad o trimestre.

La tabla 2 enumera las formas comunes de evaluación divididas en alternativas y tradicionales según Bachman, (2007), Bachman y Palmer (2010), Brown y Abeywickrama (2019), Cornelius (2013), Leung y Lewkowicz (2017), Scarino (2013) y Stromquist (2017).

Tabla 2
Formas de evaluación alternativas y tradicional

Formas alternativas (oral y/o escrita)	Formas tradicionales (escrita)
<ul style="list-style-type: none"> - Blog - Cartas - Conversatorios - Cuestionario - Debate - Descripción de un proceso - Diario - Diseño web - Encuesta - Entrevista - Ensayo - Folleto - Foros - Infografía - Informes - Juegos - Juego de rol - Mapa mental - Narración de acontecimientos - Panel - Podcast - Portafolio - Presentación multimodal - Proyectos - Reseñas - Resumen - Video Podcast - WebQuest - Otros 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de casos - Dictado - Fichas - Glosarios - Infografías - Lista de control - Lista de cotejo Cuestionario - Mapas semánticos - Prueba estandarizada - Pruebas / tests (respuesta esperada) <p>Este tipo de pruebas usualmente considera diferentes técnicas de preguntas usadas en pruebas internacionales, nacionales e institucionales como: Selección múltiple/ Falso, verdadero, No Aplica/ Apareamiento/ Si, No, No Aplica/ etiquetado de diagrama/ Completación de Diagrama/ Diagrama de Flujo/ Completación de frases/ Correspondencia de títulos o subtítulos/</p> <ul style="list-style-type: none"> - Talleres - Otros

Nota: La tabla muestra como las formas/rúbricas de evaluación se dividen en dos grupos: las pruebas alternativas y las tradicionales. A su vez, se exponen algunos ejemplos que pueden ser usados en la presencialidad o la virtualidad.

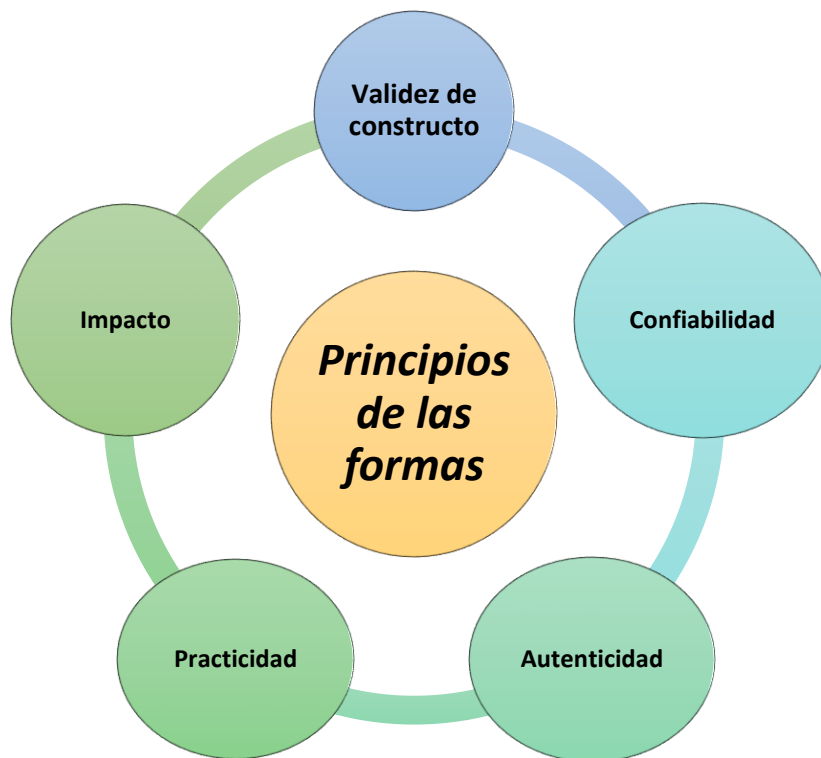
En cuanto al uso de formas alternativas y tradicionales de evaluación, Scarino (2013) argumentó que, aunque estas formas de evaluación tienden a ser de tipo formativo o sumativo, pueden utilizarse indistintamente en función de cómo se enmarque el propósito de la evaluación. Para ilustrar esto, Dixson y Worrell (2016) señalaron que, por ejemplo, "un profesor puede dar a su clase un examen (generalmente una evaluación sumativa) para evaluar los temas que aún deben ser cubiertos o re-enseñados, en lugar de calcular

una calificación final" (p. 157). De este modo, aunque un examen se considera una forma tradicional de evaluación, también puede utilizarse con fines formativos.

Siguiendo las ideas de Bachman y Palmer (2010), Brown y Abeywickrama (2019) y Roever (2011), las formas alternativas y tradicionales de evaluación se estructuran de manera diferente. Los instrumentos alternativos comprenden múltiples subtareas que ocurren en diferentes momentos del proceso de aprendizaje, cuyo propósito es ayudar a los estudiantes a lograr los objetivos de aprendizaje de la tarea principal. Las formas de evaluación alternativas suelen requerir un recurso alternativo que ayude a los profesores a valorar el rendimiento de los estudiantes, como una rúbrica. Por el contrario, los instrumentos tradicionales comprenden solo una tarea principal, como la realización de un examen o un taller, que se produce en un momento concreto del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Estas formas de evaluación no suelen requerir un recurso alternativo para evaluar, ya que tienen respuestas fijas.

2.4.1 Principios de las formas de evaluación

Brown y Abeywickrama (2019) sostienen que todas las formas de evaluación, también denominadas rúbricas, contienen cinco principios internos: validez de constructo, confiabilidad, practicidad, autenticidad e impacto (ver figura 5). Estos principios ayudan a los profesores a vincular y validar el objetivo de la forma de evaluación con el proceso de enseñanza. *El principio de validez de constructo* (Brown & Abeywickrama, 2019; Masters, 2013) se refiere a la relación que tiene el tema enseñado con la(s) forma(s) de evaluación utilizada(s). Por lo tanto, se trata de la toma de decisiones pedagógicas relacionadas con los enfoques, objetivos, recursos y estrategias de enseñanza, asegurando que estos se ajusten a los propósitos de la asignatura establecidos en el currículo y comunicados a los estudiantes. Masters (2013) afirmó que, para garantizar un constructo válido, las formas de evaluación utilizadas deben ofrecer información completa sobre el progreso de los estudiantes, de manera que se puedan obtener conclusiones significativas.

Figura 5*Principios de las formas de evaluación*

Nota: El gráfico muestra los distintos principios que se deben de considerar en el diseño de una forma/rúbrica de evaluación. Esto con el propósito de validar, en principio, si la prueba es válida y confiable y si, según la rúbrica usada, cumplen con el resto de los principios a mayor o menos escala.

El principio de confiabilidad (Brown y Abeywickrama, 2019; Masters, 2013) tiene que ver con la coherencia que tienen los resultados de los estudiantes con la forma en qué y cómo se enseñó y evaluó el(os) tema(s). Así, los resultados de evaluación son confiables, en tanto que los instrumentos usados consideren no solo de la selección de métodos, medios y recursos adecuados para el aprendizaje del objeto de estudio; sino también, de observar las múltiples variables que se presentan a lo largo del proceso de aprendizaje que puedan comunicar en qué punto se encuentran los estudiantes en su proceso. Según Brown y Abeywickrama, 2019 la confiabilidad de un instrumento puede ser analizada desde su relación con el alumno; es decir, si hay elementos externos a la prueba como condiciones desfavorables del aula, condiciones físicas, mentales y afectivas del estudiante. Estas

pueden afectar la confiabilidad de la prueba y por ende de los resultados. La confiabilidad de un instrumento de evaluación también puede ser analizada desde su relación con el evaluador. De esta manera, si el evaluador no está familiarizado con las técnicas de preguntas usadas, con el uso de rúbricas de evaluación criteriadas o globales, o si el docente se encuentra cansado o estresado, esto también puede afectar la confiabilidad de la prueba sea alternativa o tradicional. Finalmente, la confiabilidad de la prueba puede verse afectada internamente. Si la prueba no cuenta con un objetivo explícito, si las instrucciones no son claras, si no hay relación en las distintas formas de literacidades usadas (textos, imágenes, colores, etc.), si los niveles de complejidad no van en secuencia, si no hay ejemplos que guíen las instrucciones. Todo ello puede afectar la confiabilidad de una prueba y si esta no es confiable, seguramente, tampoco es válida.

El principio de practicidad (Brown y Abeywickrama, 2019) se refiere a lo factible que es una forma de evaluación en términos de recursos financieros, tiempo y gestión. En este sentido, un instrumento práctico tiene que ser eficiente y eficaz en su diseño y aplicación. Este puede ser implementado dentro del tiempo disponible de una clase o periodo lectivo, considerando las horas presenciales que requiere su administración, al igual que la disponibilidad de los profesores para analizar, describir, valorar o calificar, según el objetivo de la prueba, los datos recogidos de forma rápida y confiable. Según los autores, se considera que un instrumento de evaluación no es práctico si no cumple con los siguientes criterios: se mantiene en los límites de tiempo presupuestados tanto en el diseño como en su aplicación, puede ser desarrollado por quien toma la prueba en el tiempo establecido; es piloteado para garantizar su practicidad; las instrucciones son claras y precisas; hace uso de los recursos con los que cuenta en la institución.

El principio de autenticidad (Brown & Abeywickrama, 2019) se centra en el uso de formularios relacionados con la realidad sociocultural y económica de los estudiantes. Un instrumento auténtico pide a los estudiantes que realicen tareas y utilicen habilidades que probablemente se den en situaciones de la vida real. De esta manera, cada tarea y actividad de evaluación puede ser relevante y significativa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. A la hora de diseñar formas auténticas de evaluación, los profesores deben evitar evaluar aspectos aislados del objeto de aprendizaje; en su lugar, pueden considerar tareas que formen parte de los contextos inmediatos de los estudiantes. No obstante, esto

dependerá del tipo de evaluación a usarse, Si este es, por ejemplo, basado en la suficiencia, el nivel de autenticidad se reducirá; si es basado en un proyecto (metodologías activas) el nivel de autenticidad aumentará.

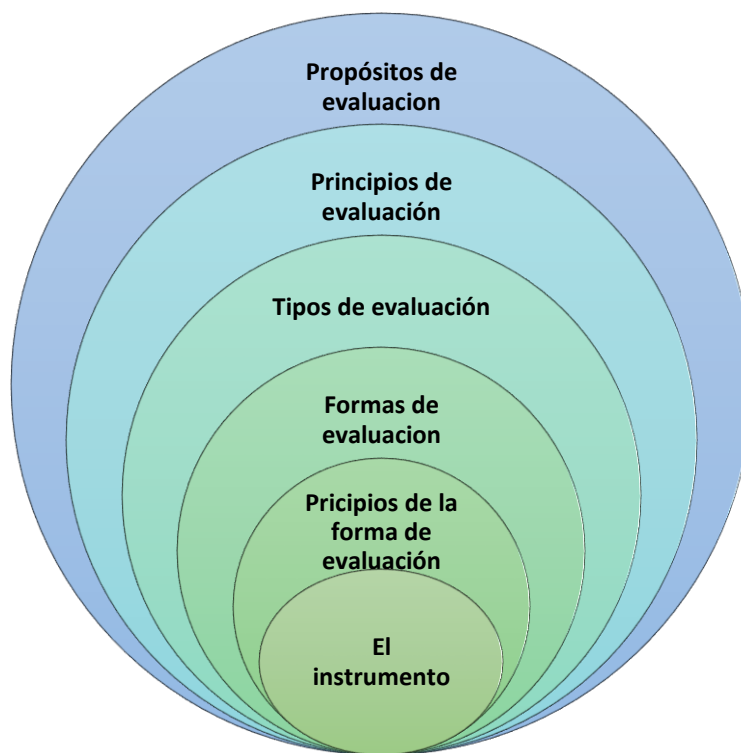
El principio de impacto o washback (Brown y Abeywickrama, 2019) se refiere al impacto que tiene una forma (rúbrica) de evaluación en los comportamientos de aprendizaje de los estudiantes y en los procesos de enseñanza. Por una parte, se espera que los instrumentos de evaluación tengan efectos positivos, invitando a los estudiantes a identificar las dificultades y a comprometerse con su aprendizaje (evaluación formativa para los aprendizajes); sin embargo, los instrumentos de evaluación más usados son los tradicionales los cuales tienen una tendencia a tener un impacto negativo en los estudiantes teniendo manifestaciones de susto, estrés, sudoración, bloqueo, entre otros. Si el instrumento es de orden alternativo, el impacto se reduce, ya que los procesos evaluativos son contextuales y el desarrollo de este se enfoca en el proceso y no en el resultado como pasa en los instrumentos tradicionales. Por otra parte, el Impacto/washback también condiciona las prácticas de enseñanza, de manera que los profesores deben planear con antelación cómo preparar a los estudiantes para cualquier tarea evaluativa, sea tradicional o alternativa. Por tanto, este principio está profundamente relacionado con otros aspectos del aprendizaje y la enseñanza, como la autonomía o la motivación intrínseca.

De acuerdo con Shohamy (2007) los principios de justicia y democracia también deberían ser tenidos en cuenta para el diseño de instrumentos de evaluación y así aumentar la validez y la confiabilidad de ellos. *El principio de justicia* consiste en que todos los estudiantes deben de ser valorados y medidos bajo los mismos parámetros y condiciones que fueron formados. Es decir, que los resultados esperados deben de ser iguales o cercanos. Es por eso por lo que la autora cree que los exámenes estandarizados no cumplen con este principio; por consiguiente, se reduce su validez y confiabilidad. *El principio de democracia* consiste en invitar al estudiante y demás agentes educativos a participar en el diseño de las pruebas y así identificar las técnicas y recursos usados en los distintos tipos y formas de evaluación, para así reducir el impacto que ella pueda tener y de esta manera desarrollar un pensamiento más sistémico a la hora de tomar cualquier tipo de prueba en el contexto educativo (Martínez, J. D., y Mejía-Vélez, M. 2021).

Este aparte del texto expone la teoría de la evaluación desde la perspectiva de los propósitos, principios, tipos y formas (ver figura 6), elementos teóricos que estructuran de manera consciente el proceso de evaluación expuesto en el Decreto 1290 de 2009, el cual debe de ser expresado en el PEI y en el SIEE institucional. De esta manera, el proceso evaluativo sería válido y confiable en términos de prácticas docentes evaluativas. Diseñar, aplicar y evaluar una prueba de manera consciente exige que el docente reconozca los distintos elementos que caracterizan una prueba, esto con el propósito de vincularlo al resto de sistemas que conforman la evaluación en el contexto educativo.

Figura 6

Principios de las formas de evaluación



Nota: El gráfico muestra la relación escalonada y sistémica que tienen los propósitos, los principios, los tipos y las formas de evaluación materializadas en una prueba. Esto muestra las complejidades teórica y práctica a la cual se deben de enfrenar los docentes en primer lugar y los estudiantes en segundo lugar.

Capítulo III

The great aim of education is not knowledge but action.
- Herbert Spencer

Una aproximación a la evaluación educativa desde instrumentos normativos

Este capítulo hace una revisión documental acerca del papel que juega la evaluación educativa en la calidad educativa del país. Se explora un espectro histórico-normativo de la evaluación y se hilvana la concepción de ella en dichos documentos para identificar su continuidad. De igual manera se exploran planes y estrategias como el Plan de Fortalecimiento Académico - Evaluar para Avanzar, El Día E, El Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes -SIEE-, El Índice Sintético de la Calidad Educativa -ISCE, El Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 - El Camino Hacia la Calidad y la Equidad, La Estrategia de Seguimiento al Aprendizaje - Supérate con el Saber, y el Plan Educativo Municipal de Medellín -PEM-. Estos instrumentos normativos tienen una relación directa con el constructo, en este caso fenómeno, de la investigación e incidencia en la política pública educativa del país.

3.1. El papel de la evaluación en la Calidad Educativa

Según Tedesco y López (2013), la noción de Calidad Educativa ha sido un tema recurrente en el discurso de los actores educativos, tanto aquellos encargados de diseñar políticas públicas como aquellos encargados de su implementación. Dada su naturaleza multidimensional, definir la Calidad Educativa resulta tan complejo como abordar la cuestión de la evaluación, ya que esta va más allá de la mera medición del rendimiento académico de los estudiantes. Es importante tener presente que el concepto de calidad, en este contexto, se importa del ámbito empresarial con el objetivo de establecer criterios de control, diseñar estrategias, corregir deficiencias y fomentar prácticas orientadas hacia la mejora continua. En este sentido, de acuerdo con Bernal et al., (2015), la Calidad Educativa puede ser comprendida como un conjunto de procesos sistémicos y sistemáticos orientados a la evaluación y consecución de objetivos que mejoran las condiciones de los individuos, no solo en términos cognitivos, sino también abordando las dimensiones social, económica, política, cultural y ética en su contexto.

Estas dimensiones abarcan lo educativo, un espacio que no escapa a las características empresariales, tales como horarios, separación por niveles, el timbre, la eficacia, la eficiencia, entre otros aspectos (Cantón-Mayo, 2010). En este contexto, la Calidad Educativa era inicialmente concebida como un medio para identificar y medir, a través de los resultados obtenidos por los estudiantes, la eficacia de las instituciones educativas y su sostenibilidad económica. Sin embargo, con el transcurso del tiempo, la noción de Calidad Educativa ha evolucionado y ha incorporado, más allá de la eficacia medida en resultados, otros elementos relacionados con las demandas actuales del mercado global, nacional, regional y local.

Por ende, implica una serie de planes, estrategias y actividades interconectadas con el propósito de mejorar los procesos de equidad, oportunidad, inclusión y efectividad, todos vinculados a directrices y prácticas educativas (Bernal et al., 2015; Tedesco & López, 2013). En este contexto, la relación interdependiente entre Calidad Educativa y evaluación se manifiesta en las dimensiones macro, meso y micro del entorno educativo. Podría afirmarse que, en Colombia, un país que busca constantemente la excelencia educativa, la evaluación funciona como un eje transversal que vela por identificar las fortalezas y

debilidades del sistema, garantizando así una mejora continua; en resumen, calidad educativa.

3.2. La evaluación en los instrumentos normativos colombianos

La evaluación ha despertado un considerable interés por parte del Estado colombiano, ya que se constituye como una de las "herramientas" fundamentales para impulsar la calidad en los procesos de formación en el contexto colombiano. Esta importancia se refleja en diversos instrumentos normativos, los cuales se detallan a continuación:

- El Decreto 690, de marzo 16 de 1942, establecía que, para obtener el título de bachiller, los estudiantes debían aprobar todas las asignaturas del plan de estudios de una institución reconocida por el Estado. Asimismo, se requería que los estudiantes aprobaran un examen correspondiente a las asignaturas de sexto grado, el cual sería validado por el Ministerio de Educación y la Universidad Nacional de Colombia. En la época la escala de evaluación era de cero (0) a cinco (5) lo que indicaba que era de corte sumativo.
- El Decreto 1478, de junio 22 de 1942, facultó a los directivos docentes para que ellos mismos diseñaran pruebas, regularan su implementación y establecieran los criterios de calificación correspondientes. Según el Estado de la época, esta medida tenía como objetivo evidenciar el rendimiento anual de los estudiantes matriculados en instituciones educativas.
- El Decreto 2893, de noviembre 27 de 1945, establecía la realización de dos exámenes parciales durante el año, y se estipulaba que las calificaciones obtenidas no debían ser inferiores a 2.5. Estas calificaciones parciales se promediarían con el resultado del examen final para determinar la promoción al siguiente grado. En este periodo, la escala de evaluación aún se mantenía en un rango de 0.0 a 5.0.
- El Decreto 0075, de enero 17 de 1951, proponía la realización de dos pruebas intermedias en todas las asignaturas, y el promedio de estas sería combinado con

los resultados del examen final. En este caso específico, la regulación de las pruebas estaría a cargo del Ministerio de Educación. En esa época, la escala de evaluación (calificación) seguía siendo de 0.0 a 5.0.

- El Decreto 3300, de diciembre 11 de 1959, proporcionó aclaraciones al Decreto 1329 de 1958 en relación con los criterios para aprobar o habilitar una asignatura. Este decreto sugería que la escala de calificaciones debía incluir hasta dos decimales. En el caso de que un estudiante tuviera tres o más materias con una calificación inferior a 3.0, perdería el año. No obstante, al calcular el promedio de las calificaciones finales, si una materia tenía una calificación de dos noventa y cinco (2.95) o más, y su pérdida conllevara la del año, esa calificación se aproximaría a tres (3.00) con el fin de brindar al alumno la oportunidad de habilitar las asignaturas perdidas. Es importante señalar que estos procedimientos no eran aplicables a las Normales Industriales o de Comercio.
- La Resolución 2109 de abril 1 de 1974 y el Plan de Estudios contemplado en el Decreto 080 de mismo año, introdujeron un cambio en la escala numérica de evaluación, pasando de 0 a 5 a un rango de 1 a 10. A partir de este cambio, todas las asignaturas se aprobaban con una calificación de seis (6) en adelante, y para aprobar el año, se requería un promedio igual o superior a siete (7). En caso de que un estudiante no superara un examen remedial o de habilitación, perdería el año.
- La Resolución 1544, de abril 7 de 1975, la cual derogó las Resoluciones 2109, 3793 y 7529 de 1974, mantuvo la escala de evaluación de 1 a 10. En este caso, si un estudiante obtenía menos de 6.0 en tres o más materias, debía realizar un curso remedial. En caso de no superar dicho curso, tenía derecho a realizar otro curso remedial. Sin embargo, si tampoco superaba este segundo curso, el estudiante perdería el año. Además, esta Resolución estableció que la inasistencia máxima permitida era del 10% sin excusa y del 20% con excusa.
- La Resolución 1548, de abril 7 de 1975, la cual se añadió a la Resolución 1544 de 1975, presentó de manera experimental una correlación entre una escala numérica

y una apreciación cualitativa expresada en términos como Excelente (E), Buena (B), Regular (R), Deficiente (D) y Mala (M). Esta iniciativa marcó la primera introducción de la evaluación cualitativa en el país. Además, la resolución propuso que el año escolar se dividiera en cinco bimestres, al igual que la calificación, y estableció que para cada bimestre el número máximo de notas sería de cuatro.

- El Decreto 088, de enero 22 de 1976, reestructuró el sistema educativo y reorganizó el Ministerio de Educación Nacional. En adición a estas medidas, estableció la creación de la División de Evaluación del Rendimiento Escolar, cuyas funciones incluían la evaluación de los programas curriculares, el rendimiento interno y externo del sistema educativo, la presentación de informes sobre los resultados de las evaluaciones, y la exhibición del estado de ejecución de los programas y proyectos. Asimismo, propuso que el año académico se dividiera en cuatro (4) períodos, con porcentajes respectivos del 10%, 20%, 30% y 40%, con el objetivo de calcular un promedio general.
- La Resolución 17486, de julio 7 de 1984, estableció que se evaluaría y calificaría el aprendizaje del alumno en todas las áreas, teniendo en cuenta el logro de los objetivos y el progreso en el ejercicio de habilidades y destrezas. Asimismo, indicó que los resultados se expresarían en una escala de 1 a 10. Se emitieron resoluciones aclaratorias, tales como la Resolución 19700 de 1985, la 16416 de 1986, la 4707 de 1986 y la 12058 de 1986.
- El Decreto 1469, de agosto 3 de 1987, introdujo la promoción automática en la educación básica primaria, argumentando que existía una alta deserción escolar debido a deficiencias en el sistema educativo.
- La Resolución 13676, de octubre 6 de 1987, reglamentó la creación de los Comités de Evaluación en las instituciones educativas de educación básica primaria. Estos comités tenían la responsabilidad de realizar un seguimiento a los estudiantes para determinar su promoción o no al siguiente nivel.

- El Decreto 1469, de agosto 3 de 1987, que reglamentó el artículo 8 del Decreto Ley 088 de 1976, estableció la obligatoriedad de la promoción automática en básica primaria. Esta se llevaba a cabo utilizando una escala no convencional de calificación: Excelente, Bueno, Aceptable e Insuficiente. Además, este Decreto estableció que, si el alumno tenía un número de faltas no justificadas mayor al 20%, se consideraba que el año no estaba cursado y debía repetirse.
- La Constitución Política de 1991, en el artículo 68, reza que la enseñanza debe ser impartida por personas debidamente formadas y capacitadas para llevar a cabo acciones pedagógicas, didácticas, metodológicas y formativas. Es importante recordar que en el artículo 67 se establece que la educación es un derecho y un servicio público con función social, que busca formar a individuos sociales, justos, solidarios y participativos en los acontecimientos del Estado.
- El Decreto 2225, de noviembre 5 de 1993, reglamentó parcialmente el numeral 19 del artículo 3° del Decreto Ley 1211 del 28 de junio del mismo año. En adición, definió el proceso de validación de la primaria y el bachillerato mediante la presentación de evaluaciones ante el ICFES.
- La Resolución 02151, de marzo 29 de 1994, tenía como objetivo adaptar los criterios de evaluación a la Ley 115 de 1994. A continuación, se destacan los propósitos de evaluación del rendimiento según algunos apartes del artículo primero:
 - ❖ Será integral y brindará igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, a fin de motivarlos a la excelencia académica y a su desarrollo personal y social. Identificará las potencialidades del alumno para crear oportunidades de aprendizaje acordes con sus intereses, con miras a propiciar su desarrollo; y reconocerá las experiencias y conocimientos básicos de los estudiantes.
 - ❖ Por otra parte, en el artículo 80 se ordena un Sistema Nacional de Evaluación que dé cuenta del estado de la educación misma, con el objetivo de mejorar su

calidad. Este sistema no solo busca evaluar el nivel de desempeño de los estudiantes, sino también de docentes, directivos docentes.

- El Decreto 1860, de agosto 3 de 1994, en el capítulo VI, establecía que la evaluación sería continua, integral y cualitativa, presentándose en informes descriptivos que se ajustaran a estas características. Estos informes permitirían a los agentes educativos reconocer el progreso alcanzado en el proceso de formación
- El Decreto 1236, de junio 18 de 1995, estableció criterios especiales para las instituciones educativas con convenios internacionales, permitiéndoles incorporar normas de evaluación provenientes de otros países.
- La Ley 715, de diciembre 21 de 2001, expresa que es responsabilidad del Estado proponer estrategias y mecanismos para la evaluación de docentes y directivos docentes, con el fin de sugerir capacitaciones. Asimismo, en el artículo 10, se aborda el rol del rector o director como evaluador del desempeño de docentes y directivos docentes, y cómo estos son evaluados a su vez por la instancia departamental y municipal certificada para tal fin.
- El Decreto 230, de febrero 11 de 2002, establece normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los estudiantes. Se determina la inclusión de logros, competencias y conocimientos que los educandos deben alcanzar al finalizar cada período del año escolar, en cada área y grado, según hayan sido definidos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Este decreto también sugiere que las Comisiones de Evaluación y Promoción institucional son las instancias responsables de definir la promoción de los estudiantes. Al mismo tiempo, exige que las instituciones educativas deben garantizar un mínimo del 95% de promoción al finalizar el año.
- El Decreto 2582, de septiembre 12 de 2003, formula el marco de las reglas y acciones generales para la evaluación de desempeño de docentes y directivos docentes que trabajan en instituciones públicas.

- La Ley 1324, de julio 13 de 2009, establece parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación. Asimismo, dicta normas para el fomento de una cultura de la evaluación con el propósito de facilitar la inspección y vigilancia por parte del Estado.
- El Decreto 1290, de abril 16 de 2009, reglamenta la evaluación de los aprendizajes y promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media realizados por los establecimientos educativos.
- El Decreto 1075, de mayo 26 de 2015, expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo, que compila y racionaliza las normas que rigen el sector educativo. En este documento se sugiere la aplicación de la evaluación en todos los niveles educativos con el propósito de identificar información que contribuya a mejorar la calidad educativa.
- El Decreto 1280, de julio 25 de 2018, reglamenta el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Aquí, la evaluación se concibe como una herramienta que posibilita el aseguramiento de la calidad educativa tanto a nivel institucional como de programas específicos. De este modo, se enfatiza que la evaluación debe ser un proceso constante, generando una cultura de mejoramiento continuo en el ámbito educativo.
- Decreto 1330, de julio 25 de 2019, deroga el Decreto 1280 y sustituye el Capítulo 2, además de suprimir el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación. En este contexto, la evaluación es concebida como un proceso autoevaluativo y autorregulado, destinado a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. El enfoque se orienta hacia la equidad, la diversidad, la inclusión y la sostenibilidad, con el objetivo de asegurar la calidad educativa.

En este breve resumen, que no abarca todos los documentos relacionados con la evaluación en el contexto educativo, pero sí los más relevantes, se observa que la

legislación cambia de acuerdo con las contingencias económicas, políticas y sociales que surgen. Además, se destaca que el Estado siempre ha buscado promover prácticas y experiencias relacionadas con la calidad de la educación, y por ende, con la evaluación.

Por otro lado, se evidencia que el Estado también ha intentado fomentar una evaluación educativa que considere la inclusión social, cultural, política y económica tanto de educadores como de educandos. Este enfoque busca impulsar el deseo por aprender, contribuyendo así a la formación de ciudadanos competentes para el sistema actual.

No obstante, y como justificación del fenómeno investigado en este trabajo, se observa que en la mayoría de los documentos normativos no existe una conceptualización y caracterización precisa de la evaluación. Aunque se señala en estos documentos que la evaluación debe aplicarse en todas las dimensiones y a todos los agentes de la comunidad educativa, no se proporciona una definición clara de qué es la evaluación. En 1987 y en 2009 se destaca que es un proceso, pero no se detalla cómo se estructura o se lleva a cabo. En algunos documentos se menciona que la evaluación implica calificar, mientras que en otros casos se habla de valorar. Esto sugiere que las normativas aún no han generado un consenso general sobre qué es la evaluación y cómo se desarrolla en los contextos educativos.

Sin embargo, el Decreto 1290 de 2009 establece que los propósitos de la evaluación son: identificar las características personales del estudiante para valorar sus avances, proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos, suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para mejorar el desempeño de los estudiantes, determinar la promoción de estudiantes y contribuir con información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional. Lamentablemente, no se expone directamente una ruta de cómo se pueden alcanzar estos propósitos.

Por otra parte, existe falta de claridad respecto a la naturaleza de los elementos que son objeto de evaluación. A lo largo de la historia, diversos instrumentos normativos han señalado que la evaluación abarca el aprendizaje, el conocimiento, las habilidades, las destrezas, las capacidades, los logros y/o los desempeños de los estudiantes, sin

embargo, no se ha alcanzado un consenso al respecto. Estos conceptos, tan intrincados como el de evaluación, son interpretados de diversas maneras, generando una variabilidad que incide directamente en los resultados evaluativos y, por ende, en la calidad educativa.

Es crucial aclarar que desde el año 2002 se ha puesto énfasis en el concepto de evaluación de la competencia, el cual sigue siendo relevante en la actualidad. No obstante, según mi experiencia en la moderación de diversos talleres en los últimos 10 años, he observado que los docentes tienen interpretaciones divergentes de este concepto. Esta variabilidad en las interpretaciones impacta en sus prácticas evaluativas, ya que diseñan instrumentos evaluativos de acuerdo con sus comprensiones teóricas o los lineamientos institucionales, que en muchos casos difieren de la teoría subyacente. Esta discrepancia entre la teoría y la práctica se evidencia aún más en la evaluación estandarizada realizada por el Estado, ya que su enfoque práctico se orienta más hacia la suficiencia que hacia la competencia. También es posible que la concepción de competencia difiera entre la teoría y la práctica, aunque en los documentos normativos no se haya declarado de manera específica y detallada.

Es importante resaltar que el Decreto 1290 de 2009 establece que la evaluación debe valorar el desempeño, el cual se clasifica en una escala de alto, superior, básico y bajo. Esto sugiere que el enfoque se centra más en la valoración que en la mera medición. A pesar de que diversos programas, estrategias, planes y normativas insisten en resaltar la naturaleza formativa, valorativa y cualitativa de la evaluación, las prácticas y los resultados para medir la calidad educativa siguen siendo predominantemente cuantitativos y numéricos. Esta dualidad conceptual entre lo valorativo y lo cuantitativo impacta las prácticas evaluativas y, a su vez, influye en los resultados que afectan el desarrollo de políticas públicas en el ámbito educativo.

Figura 6

Línea de tiempo de la evaluación educativa en instrumentos normativos



Decreto 1469

Reglamentó el artículo 8 del Decreto Ley 088 de 1976 y estableció la promoción automática obligatoria en básica primaria.

Constitución Política

Expresa que la enseñanza debe de estar a cargo de personas que estén formadas y capacitadas para desarrollar acciones pedagógicas,

Decreto 2225

Reglamentó la validación de la primaria y el bachillerato mediante la presentación de evaluaciones ante el ICFES.

1987

1991

1993

Decreto 1236

Estableció criterios especiales para las instituciones educativas con convenios internacionales para que pudiesen incorporar normas de evaluación de otros países.

Decreto 1860

Expresaba que la evaluación será continua, integral, cualitativa y se presentará en informes de orden descriptivos.

Resolución 02151

Buscaba adaptar los criterios de evaluación a la Ley 115 de 1994.

1995

1994

1994

Ley 715 690

Expresaba que era menester del Estado el proponer las estrategias y mecanismos para la evaluación de docentes y directivos docentes.

Decreto 230

Dicta normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los estudiantes.

Decreto 2582

Formula el marco de las reglas y acciones generales para la evaluación de desempeño de docentes y directivos docentes que trabajan en instituciones públicas.

2001

2002

2003

Decreto 1075

Expide el Decreto Único Reglamentario del Sector educativo el cual compila y racionaliza las normas que rigen el sector educativo.

Decreto 1290

Reglamenta la evaluación de los aprendizajes y promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media.

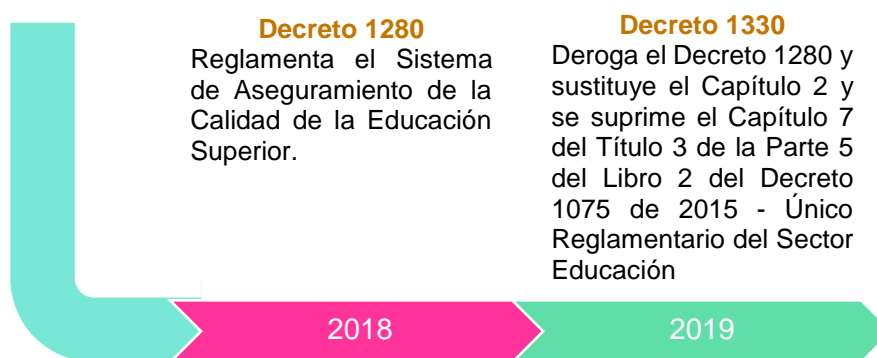
Ley 1324

Fija parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación.

2019

2009

2009



Nota: El gráfico muestra una línea de tiempo de instrumentos normativos relacionados con la evaluación, dando cuenta de los esfuerzos del estado en la mejora de la calidad educativa.

3.3. Evaluar para Avanzar

Con el objetivo de abordar las dificultades inherentes a los procesos de evaluación y medición en estudiantes de distintas etapas, como niños, adolescentes y jóvenes, y fortalecer las dinámicas académicas y pedagógicas, el Estado ha propuesto, a través del ICFES, a partir de 2021, la implementación de una política pública denominada "Evaluar para Avanzar" (disponible en <https://colombiaaprende.edu.co>). Esta iniciativa no solo busca mejorar los procesos de evaluación, sino también potenciar las capacidades de los actores educativos, tales como los directivos docentes, docentes, secretarías de educación y diversas entidades territoriales comprometidas con la calidad educativa. Para lograrlo, se plantea la introducción de transformaciones curriculares que impacten en nuevas prácticas pedagógicas, académicas, didácticas y evaluativas. En consecuencia, esta estrategia proporciona a las instituciones educativas y docentes, como principal destinatario, y a estudiantes y demás actores educativos, como secundarios, un conjunto de herramientas destinadas a respaldar sus procesos de aprendizaje, enseñanza y fortalecimiento del desarrollo educativo, según lo requiera cada caso.

Estas herramientas comprenden cuadernillos (disponibles en línea, sin conexión y en formato físico) destinados a estudiantes de 3º a 11º grado, los cuales incluyen guías de orientación específicas para cada nivel. Estas guías detallan la elaboración de rúbricas de

valoración, la formulación de preguntas y sus respuestas, la competencia a la que se vincula cada pregunta, así como la afirmación y la evidencia que respaldan la respuesta proporcionada. Además, las guías presentan preguntas abiertas en cinco áreas de conocimiento: matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales e inglés, acompañadas de sus respectivas rúbricas de valoración para la medición. De manera complementaria, estas guías describen las características inherentes a las habilidades y componentes de cada cuestionario. Asimismo, ofrecen un análisis cualitativo detallado de cada pregunta y sus respuestas, proporcionando criterios relevantes que deben tenerse en cuenta durante la revisión de los resultados obtenidos.

Tabla 3

Instrumentos de valoración Evaluar para Avanzar

Instrumentos de valoración	Grados								
	3 ^o	4 ^o	5 ^o	6 ^o	7 ^o	8 ^o	9 ^o	10 ^o	11 ^o
<i>Matemáticas</i>									
<i>Competencias comunicativas en lenguaje: lectura</i>									
<i>Lectura crítica</i>									
<i>Ciencias naturales y educación ambiental</i>									
<i>Ciencias naturales</i>									
<i>Competencias ciudadanas: pensamiento ciudadano</i>									
<i>Sociales y ciudadanas</i>									
<i>Inglés</i>									
<i>Cuestionarios auxiliares</i>									

Nota: esta tabla muestra los instrumentos de valoración en las áreas de matemáticas y competencias comunicativas en lenguaje: lectura para los grados 3^o a 11^o, competencias ciudadanas y ciencias naturales para los grados 5^o a 11^o, e inglés para los grados 9^o a 11^o; adicionalmente, provee cuestionarios auxiliares acerca de las habilidades socioemocionales de los y las estudiantes y su entorno. Fuente <https://colombiaaprende.edu.co/>

Esta estrategia también incorpora aulas virtuales de autoformación destinadas al grado 11º, así como micrositios que orientan el proceso, generan ideas inspiradoras, moderan la movilización y brindan apoyo a los diferentes procedimientos. Asimismo, la estrategia se complementa con una extensa variedad de videos que ofrecen guía a los actores educativos a lo largo de todo el proceso y recurso. Para asegurar una comunicación efectiva, la estrategia proporciona diversos medios de contacto, facilitando la resolución de dudas o la obtención de aclaraciones necesarias. Además, está estructurada mediante un cronograma que se actualiza anualmente, proporcionando un marco temporal para la implementación de las actividades planificadas.

La estrategia Evaluar para Avanzar desafía el estado actual de los procesos de aprendizaje y los objetivos de enseñanza, con el propósito de identificar brechas y niveles de competencia en los estudiantes para generar planes de aprendizaje intencionados y dirigidos. Con miras a lograr este objetivo, la estrategia sugiere que, desde la etapa de educación inicial (1º y 2º), se recolecte información relevante mediante un modelo de medición de la calidad de la educación inicial. Para esto, se proponen la aplicación de mecanismos de observación, escucha y documentación, que incluyen el uso de microcápsulas y notas pedagógicas (disponibles en <https://colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/valoracion-del-desarrollo-de-los-aprendizajes>). Cabe destacar que la información recopilada no se presenta de manera censal, sino a través de datos agregados que permiten identificar la relación entre las condiciones de calidad propuestas y el desarrollo alcanzado por las niñas y niños en esta etapa educativa.

La política pública de Evaluar para Avanzar se estructura en cuatro componentes fundamentales:

1. Valoración del desarrollo de los aprendizajes: en esta etapa, se lleva a cabo la observación y recopilación de información acerca de la competencia y desempeño de los estudiantes, así como de sus intereses, ideas y conceptos.

2. Apropriación de resultados: en este componente, se realiza una lectura detallada y crítica de los resultados individuales de cada estudiante, con el fin de identificar tanto sus fortalezas como debilidades en el proceso formativo.
3. Plan de fortalecimiento académico y pedagógico: en esta fase, se proponen acciones pertinentes y necesarias para cada estudiante, con el objetivo de mejorar su proceso educativo. Estas acciones involucran activamente a los padres de familia.
4. Monitoreo y seguimiento: en este último componente, se implementan acciones destinadas a obtener información pertinente, válida y actualizada sobre la ejecución de la política pública.

En sintonía con estas fases, los agentes educativos que pueden hacer uso de estos recursos son los docentes, quienes desempeñan funciones pedagógicas, académicas y curriculares; los directivos docentes, que lideran el proceso; y los equipos técnicos de las secretarías de educación, encargados de acompañar los procesos de mejoramiento institucional. Es relevante destacar que los docentes que no estén no tienen acceso completo a todos los recursos, pero sí pueden acceder a guías y ejemplos de pruebas, limitándose esta disponibilidad al grado 11°.

Como se puede apreciar, esta política pública está meticulosamente estructurada y proporciona recursos en diversos formatos y medios. Estas herramientas son consideradas válidas, confiables y propositivas en el contexto colombiano para fortalecer tanto el ámbito académico como el pedagógico. Sin embargo, al igual que en los instrumentos normativos previamente presentados, esta estrategia no define explícitamente los conceptos de "evaluación" y "competencia". La falta de claridad en estos términos podría tener implicaciones, de acuerdo con la teoría (Bachman & Palmer, 2010; Barnes, Fives y Dacey, 2017; Bennett, 2011; Bourke, 2016; Brown y Abeywickrama, 2019; Consejo de Europa, 2001; Dixson y Worrell, 2016; Earl, 2013; Earl y Giles, 2011, Feng, 2019, Hayward, 2015; Masters, 2013; Shohamy, 2007), en la confiabilidad y validez de las prácticas evaluativas. Es esencial destacar que, si los docentes y directivos docentes no comprenden el concepto de evaluación o si existen diversas interpretaciones no unificadas

dentro de la comunidad educativa, se podría ver comprometida la capacidad de llevar a cabo las prácticas evaluativas de manera efectiva. Además, la complejidad aumenta cuando se declara que se evalúa la competencia, pero se adopta un enfoque basado en la suficiencia y se asigna un valor punitivo a los resultados numéricos. Estas inconsistencias en las prácticas evaluativas pueden afectar a todas las instancias y sujetos involucrados en el proceso formativo de los estudiantes, desde la educación inicial hasta la educación superior en el país.

En un análisis realizado por la Universidad Pontificia Javeriana el 28 de octubre de 2022 (Laboratorio de Economía de la Educación, Informe 64), se presentan los primeros resultados de la estrategia Evaluar para Avanzar, incluyendo la iniciativa de la Caja de Herramientas. Es importante señalar que hasta el año 2023 no se han publicado nuevos resultados de esta estrategia, o al menos no están disponibles en los distintos motores de búsqueda en la red. Según el ICFES, uno de los objetivos fundamentales de esta estrategia e iniciativa es "ofrecer un conjunto de herramientas de uso voluntario para apoyar y acompañar los procesos de enseñanza de los y las docentes" (ICFES, 2022). Esto indica que la información contenida en el espacio virtual, que incluye recursos escritos, videos, ejemplos de pruebas, entre otros, se constituye en un instrumento para diseñar estrategias de mejoramiento educativo. Estas estrategias no solo buscan mejorar la calidad de la enseñanza, sino que también tienen como propósito reducir la deserción escolar y fomentar el retorno de niños y jóvenes al sistema educativo. En esencia, contribuyen al fortalecimiento global de la calidad de la educación.

En este contexto, Evaluar para Avanzar brinda a los agentes educativos, tanto en el ámbito oficial como en el privado, la oportunidad de identificar el nivel de desarrollo de las competencias evaluadas en niños y jóvenes. El propósito principal es facilitar el diseño de estrategias de mejora educativa adaptadas a las necesidades específicas de cada institución educativa. No obstante, es crucial destacar que esta estrategia, a pesar de ser una política pública, no impone obligaciones a ninguna institución. Por el contrario, participar en ella es una decisión voluntaria y no estandarizada. En este sentido, cada institución tiene la autonomía para determinar si desea participar y seleccionar a los docentes responsables de liderar la evaluación en grados y áreas específicas, ya sea

mediante modalidades online, offline o cuadernillos impresos en formato PDF, dependiendo de sus condiciones institucionales.

Es fundamental tener en cuenta que esta estrategia no se implementa en un día específico, como en el caso de las Pruebas Saber, sino que se extiende a lo largo de un semestre. Esta característica impide la comparación directa de resultados entre instituciones educativas, municipios y departamentos. No obstante, como se mencionó previamente, la estrategia sirve como una forma de evaluación formativa, centrada en aspectos diagnósticos y pronósticos, proporcionando una visión más integral de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

La participación en la estrategia Evaluar para Avanzar muestra un crecimiento sustancial, según el informe del Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Pontificia Javeriana. En el primer semestre del 2021, participaron 1,606,942 estudiantes, mientras que, en el mismo período del 2022, la participación aumentó a 3,222,796 estudiantes, representando un crecimiento del 100.6% y un incremento de 1,615,854 estudiantes adicionales, respecto a los 6,838,372 matriculados. En el 2021, el 21.7% eran de instituciones oficiales y el 78.3% de instituciones no oficiales. Para el 2022-1, el porcentaje de estudiantes oficiales aumentó en un 85.5%, mientras que los no oficiales se redujeron en un 14.2%. Antioquia lideró la participación con un 10.5%, seguido por el Valle (7.2%) y Cundinamarca (6.1%). Estos datos sugieren que la estrategia ha sido bien aceptada, especialmente en instituciones oficiales y en áreas urbanas.

En cuanto a los resultados, se destacan inconsistencias derivadas de factores como la omisión de preguntas permitida por el sistema y la aplicación de instrumentos que pueden variar entre niveles educativos. En términos generales, los estudiantes de 2º, 5º, 9º y 11º obtienen mejores resultados en áreas de lectura/lenguaje que en matemáticas. Además, se señala que el área de inglés es una de las menos evaluadas en los últimos tres grados, lo que sugiere posibles desafíos y falta de incentivos para el aprendizaje de una segunda lengua.

El informe concluye advirtiendo que los resultados pueden no reflejar totalmente la realidad debido a la variabilidad en la aplicación de los instrumentos por parte de los docentes. Se

subraya la necesidad de continuar evaluando y analizando la estrategia Evaluar para Avanzar para convertirla en una práctica evaluativa común. Se reconoce que la estrategia debe ser un elemento integral en la evaluación, transversal a todos los procesos formativos. Este enfoque sugiere la importancia de seguir perfeccionando la implementación de la estrategia para lograr su plena integración en la práctica educativa.

3.5. Día de la Excelencia – Día E.

El Día de la Excelencia, establecido por el Ministerio de Educación Nacional desde 2015 mediante el Decreto 1075 (con ajustes posteriores a través de la Resolución 7182 de 2018), es un evento anual en el que participan directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia en las instituciones educativas de Colombia. El propósito de este día es que los agentes educativos involucrados en el proceso formativo de los estudiantes conozcan, analicen e identifiquen los resultados obtenidos en el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE). El ISCE es una herramienta diseñada para evaluar el proceso educativo de las instituciones escolares con el fin de desarrollar acciones y planes de mejoramiento que contribuyan a alcanzar la excelencia educativa. Según el MEN (<https://www.mineducacion.gov.co/>) los resultados se analizan desde indicadores como:

- Progreso: este indicador mide la mejora del colegio en comparación con el año inmediatamente anterior. Se centra en evaluar el avance y desarrollo de la institución educativa a lo largo del tiempo.
- Eficiencia: busca equilibrar el puntaje obtenido en el desempeño y se orienta a garantizar que todos los estudiantes alcancen los logros propuestos para su grado escolar. Este componente se enfoca en la igualdad y equidad en el rendimiento de los estudiantes.
- Desempeño: incentiva a aquellos colegios que han obtenido los mejores resultados en las pruebas Saber, que son evaluaciones estandarizadas aplicadas a nivel nacional. Este componente reconoce y destaca el rendimiento académico destacado.
- Ambiente Escolar: evalúa el contexto en el cual se están desarrollando las clases que reciben todos los estudiantes. Este aspecto examina la calidad del entorno

educativo, incluyendo factores relacionados con la convivencia, el clima escolar y la participación de la comunidad educativa en general.

La participación de los padres de familia es destacada como un eslabón significativo en el logro de buenos resultados en el marco de esta política pública. Su implicación en el acompañamiento académico, cultural, social y educativo se considera crucial para potenciar las capacidades, competencias y desempeño de los estudiantes. La relevancia de su participación subraya la importancia de la colaboración entre la institución educativa y las familias en el proceso formativo de los estudiantes. Es pertinente señalar que, al observar las políticas públicas como el Día de la Excelencia y Evaluar para Avanzar, se aprecia un énfasis diferenciado en aspectos de la evaluación. Mientras que en el Día de la Excelencia se destaca el desempeño, una forma específica de evaluación, en Evaluar para Avanzar se enfatiza la competencia. Sin embargo, como se señala, ambos conceptos no están esclarecidos de manera precisa en ninguna de las políticas públicas mencionadas. Esta falta de claridad en la definición de los conceptos puede generar incertidumbre sobre qué es lo que se evalúa exactamente, lo cual puede afectar la concepción general de la evaluación y sus prácticas asociadas. La clarificación de estos conceptos sería esencial para brindar una comprensión más precisa y compartida sobre los objetivos y resultados buscados mediante estas políticas educativas.

Por otra parte, Los objetivos planteados en la estrategia Evaluar para Avanzar están estrechamente vinculados con diversos aspectos del proceso educativo. Estos objetivos incluyen: medir y evaluar el nivel de desempeño de los niños, niñas y jóvenes, en concordancia con la escala nacional establecida en el Decreto 1290 de 2009. Esta evaluación proporciona una visión clara del rendimiento de los estudiantes a nivel nacional. Diseñar e implementar estrategias específicas de apoyo académico con el objetivo de fortalecer los aprendizajes de los estudiantes. Con este enfoque se busca abordar las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes para mejorar su rendimiento académico. Establecer mecanismos efectivos de acompañamiento académico y pedagógico. Lo que implica brindar apoyo continuo a los estudiantes para su desarrollo integral, tanto académico como personal. Finalmente, la estrategia contempla la evaluación de la planeación de los procesos educativos, incluyendo planes y estrategias. Esto con el propósito es actualizar y armonizar estos procesos con las actividades de

enseñanza y aprendizaje, asegurando su alineación con los objetivos educativos establecidos.

Durante esta jornada de reflexión, se analizan los criterios de evaluación establecidos en el Sistema de Información para la Evaluación Educativa (SIEE) y su relación con las diversas formas y tipos de evaluación. La intención es fortalecer los procesos de enseñanza de los docentes y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Simultáneamente, se reflexiona sobre cómo estos criterios de evaluación se alinean con los objetivos y metas educativas establecidos por el Estado, buscando una coherencia integral en el sistema educativo.

En el contexto de la política pública Evaluar para Avanzar, los conceptos de evaluar, planear y armonizar se comprenden de la siguiente manera, según la información proporcionada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (<https://www.mineducacion.gov.co/>):

Evaluar: la evaluación implica una reflexión sobre los resultados de las evaluaciones tanto internas como externas. Este análisis se realiza desde los niveles de desempeño, permitiendo reconocer la situación actual del proceso educativo de los estudiantes. La evaluación abarca una comprensión integral de los logros y áreas de mejora en el rendimiento estudiantil.

Planear: la planificación se considera un medio mediante el cual se establece el estado de los procesos de aprendizaje. Se basa en la información obtenida de pruebas internas y externas, así como en los avances identificados a través de Evaluar para Avanzar. Con estos elementos, se diseñan planes estratégicos que incluyen criterios de evaluación medibles y cuantificables. Estos planes estratégicos están alineados con los aprendizajes priorizados y buscan mejorar la calidad educativa.

Armonizar: la armonización se refiere a la creación de condiciones equitativas para todos los estudiantes, independientemente de su grado. El objetivo es ofrecer a todos los estudiantes las mismas oportunidades de mejorar sus aprendizajes, incluyendo el desarrollo de capacidades, competencias y desempeños. La armonización se orienta hacia

la consecución de las metas educativas establecidas en el Sistema de Información para la Evaluación Educativa (SIEE).

La noción de evaluación, como se evidencia en el desarrollo de esta investigación, experimenta variaciones y se aparta de interpretaciones previas presentadas en los capítulos I y II. Este cambio de perspectiva introduce nuevas dimensiones y enfoques para entender la evaluación, alejándola de concepciones anteriores que la asociaban únicamente con calificación, medición, valoración, y cuantificación, incorporando ahora elementos de reflexión.

Según el MEN (2020) los tres objetivos planteados logran:

- ponderar la relevancia y utilidad de la evaluación como herramienta que proporciona retroalimentación oportuna y continua.
- realizar un seguimiento de los aprendizajes y los impactos de las estrategias implementadas en el contexto actual.
- garantizar la equidad en el proceso educativo, asegurando que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades.
- identificar áreas de mejora y reorientar las estrategias implementadas en los procesos de acompañamiento, aprendizaje y enseñanza.
- fomenta una reflexión sobre los planes de aula y área, estableciendo planes específicos de acompañamiento.
- proporcionar realimentación a las prácticas docentes, actividades y estrategias de enseñanza seleccionadas para la armonización curricular.
- utilizar los resultados de la evaluación para mejorar el desempeño de los estudiantes, aprovechando sus fortalezas y abordando oportunidades de mejora.
- reconocer la importancia de competencias socioemocionales, solidaridad, aprendizaje autónomo, cuidado propio y hacia otros, salud, resiliencia, entre otros aspectos.

Estos objetivos amplían la comprensión de la evaluación al enfocarse en aspectos más amplios y diversos, destacando su rol no solo como herramienta de calificación, sino como un proceso integral que contribuye al mejoramiento continuo y equitativo de la educación.

3.6. Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes -SIEE-

El Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) se configura como un conjunto de normas establecidas en las instituciones educativas, regido por los agentes educativos según lo establecido en el Decreto 1290 de 2009. Su propósito principal es realizar un seguimiento a los procesos formativos, abordando las estrategias de aprendizaje y enseñanza mediatizadas a través de acciones evaluativas. Según el MEN (<https://www.mineducacion.gov.co>), la evaluación educativa se concibe como una tarea sistémica que debe estar vinculada de manera conceptual, pedagógica y didáctica con la propuesta institucional declarada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que incluye la misión, visión, propósitos, modelo pedagógico, enfoques y currículo.

En el proceso de construcción del SIEE, es necesario definir la concepción institucional de evaluación, así como establecer los métodos, momentos, instrumentos y criterios que se emplearán para evaluar, hacer seguimiento y nivelar los aprendizajes con miras a la promoción escolar. Por lo tanto, la participación en la actualización e implementación del SIEE debe involucrar a diversos actores educativos, como docentes, estudiantes, padres de familia, directivos y administradores educativos. Los acuerdos alcanzados deben ser aprobados por el Consejo Académico y Directivo institucional y documentados mediante acta.

Es importante que toda acción evaluativa esté orientada a expresar de manera explícita los criterios de evaluación y promoción, así como la descripción de los desempeños por área, de acuerdo con la escala de valoración nacional (Superior, Alto, Básico, Bajo -reprueba). Las instituciones gozan de autonomía para expresar las escalas en números, letras, colores, símbolos u otros formatos, siempre y cuando guarden relación con los cuatro niveles de desempeño nacionales.

En la implementación del SIEE, se destaca la percepción errónea que algunos agentes educativos pueden tener, al considerar que los procesos formativos están divididos en tres

"momentos" distintos: enseñanza, aprendizaje y evaluación. El documento Fundamentaciones y Orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009 enfatiza que estos procesos son una única unidad, y la evaluación se entiende como un proceso formativo que incluye valoraciones y juicios sobre el sentido de las acciones humanas, considerando los ritmos de aprendizaje en contextos culturales, sociales, políticos y económicos.

La evaluación, de acuerdo con el documento Fundamentaciones y Orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009, se caracteriza principalmente por ser formativa, ya que tiene como objetivo primordial mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza, así como potenciar las capacidades y competencias de manera continua y contextual. Los principales rasgos de esta evaluación son:

- **Formativa:** la evaluación se concibe como un proceso continuo y en desarrollo, orientado a ofrecer retroalimentación constante que contribuya al mejoramiento de los aprendizajes y las prácticas pedagógicas.
- **Orientada al Desarrollo:** la evaluación busca el progreso y el desarrollo de los estudiantes, centrándose en fortalecer las habilidades, competencias y capacidades a lo largo del tiempo.
- **In Situ:** se realiza en el contexto real de aprendizaje y enseñanza, permitiendo una comprensión más precisa y contextualizada de los logros y desafíos.
- **Integral:** la evaluación aborda diversos aspectos del proceso educativo, considerando no solo los resultados académicos sino también las dimensiones socioemocionales, culturales y contextuales.
- **Participativa:** involucra a los diferentes actores educativos, como docentes, estudiantes, padres de familia, directivos y administradores, en un proceso colaborativo de toma de decisiones y mejora continua.
- **Contextualizada:** se adapta al entorno cultural, social, político y económico en el que se desarrolla el proceso educativo, reconociendo la diversidad de los contextos.
- **Centrada en el Estudiante:** pone al estudiante en el centro del proceso, considerando sus ritmos de aprendizaje, necesidades individuales y estilos de aprendizaje.

- Transparente: los criterios de evaluación, así como los resultados obtenidos, son comunicados de manera clara y comprensible, favoreciendo la transparencia y la comprensión por parte de los involucrados.

Estos rasgos reflejan una concepción de la evaluación como una herramienta dinámica y colaborativa, destinada a impulsar el crecimiento y el desarrollo integral de los estudiantes en su contexto educativo.

Estas características están alineadas con los propósitos de la evaluación del aprendizaje, del Decreto 1290 de 2009, Artículo tercero, al expresar que la evaluación sirve para:

- identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje para valorar sus avances.
- proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.
- suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los que presenten debilidades o desempeños superiores en su proceso formativo.
- aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional; y por supuesto, determinar la promoción al grado siguiente.

En resumen, el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) se presenta como una invitación a los agentes educativos para que, de manera colectiva y contextualizada, consoliden prácticas educativas interconectadas en los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación. Este sistema busca el desarrollo y la potenciación de las capacidades, competencias y desempeños de los estudiantes, estableciendo un marco que fomente la mejora continua y el crecimiento integral.

3.7. Índice Sintético de la Calidad Educativa -ISCE

Según el MEN, el Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE), calculado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), es una herramienta e indicador numérico que tiene como finalidad identificar y "evaluar" los procesos educativos de las escuelas y colegios. Este índice asigna una puntuación en una escala del 1 al 10,

basándose en los resultados obtenidos en las Pruebas Saber y considerando la eficiencia interna de las instituciones educativas.

Este índice está conformado por cuatro competencias y sus respectivos porcentajes (MEN).

- Desempeño escolar (40%): muestra el estado de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con los resultados de la última aplicación de las pruebas Saber de Lenguaje y Matemáticas.
- Progreso (40%): refleja el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes en las últimas dos aplicaciones de las pruebas Saber de Lenguaje y Matemáticas de cada Establecimiento Educativo.
- Eficiencia (10%): se trata de la tasa de aprobación escolar de la última cohorte. Los resultados se toman de SIMAT
- Ambiente escolar (10%): refleja la percepción de los estudiantes sobre el ambiente en el que aprenden y sobre el compromiso de sus docentes. Los resultados se toman de la última aplicación del cuestionario de contexto (Factores Asociados).

El Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE), en todos los niveles del sistema educativo, guarda una relación directa con la Meta de Mejoramiento Mínimo Anual, la cual está definida desde el año en curso hasta el 2025 y se analiza en el Día de la Excelencia Educativa (DÍA E). Sin embargo, a diferencia de lo mencionado en el apartado anterior y según la investigación de Ramírez-Angarita & Ortiz (2021), mientras que el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) tiene un enfoque formativo, el ISCE se utiliza para justificar datos medibles y cuantificables exigidos por instancias gubernamentales, pero no se contextualiza.

Esta diferencia resalta que, a pesar de que ambos sistemas están vinculados al proceso de evaluación educativa, cada uno tiene un propósito y enfoque específico. Mientras el SIEE se orienta hacia una evaluación formativa centrada en el desarrollo y mejora continua, el ISCE se emplea más como una herramienta de cumplimiento de requisitos y medición cuantitativa para objetivos gubernamentales, sin necesariamente considerar

aspectos contextualizados de las instituciones educativas. Este contraste subraya la diversidad de enfoques y propósitos dentro del panorama evaluativo del sistema educativo colombiano.

3.8. Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 - El Camino Hacia la Calidad y la Equidad

El Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, titulado "El Camino Hacia la Calidad y la Equidad" (PNDE), representa la política pública que guía el sector educativo en Colombia durante un periodo de 10 años. Este plan se configura como un marco estratégico integral diseñado por el gobierno colombiano, liderado por el Ministerio de Educación Nacional, con el propósito fundamental de transformar la realidad educativa del país, focalizando sus esfuerzos en los pilares fundamentales de calidad y equidad. La construcción de esta política pública fue el resultado de esfuerzos colaborativos que involucraron a diversos actores, tales como legisladores, expertos en educación, participantes de la ciudadanía (incluyendo estudiantes de diferentes niveles y padres de familia) y representantes de la comunidad. La intención era abordar los desafíos complejos que enfrenta Colombia en el ámbito educativo y promover cambios transformadores dentro del sector.

El desarrollo del PNDE se estructuró en cuatro fases, caracterizadas por un enfoque incluyente y participativo. Estas fases se diseñaron con el objetivo de asegurar la representación y la consideración de diversas perspectivas, necesidades y aspiraciones dentro del panorama educativo colombiano. La intención final es mejorar la calidad y equidad en la educación, brindando así oportunidades más justas y efectivas para el desarrollo de la población.

1. Sueño de la Educación a 2026 y Gran Encuesta de Temáticas
2. Participación en foros presenciales y virtuales
3. Foros en los 1.128 municipios, 32 departamentos y 4 regiones
4. Redacción del PNDE 2016-2026

Publicado en su versión final por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2017, el PNDE se consolida como un documento crucial que establece principios, metas y

estrategias esenciales para mejorar las dimensiones de calidad y equidad en la educación a lo largo de la nación colombiana. Este plan decenal se sustenta en cinco pilares fundamentales que orientan su objetivo central, estos son calidad, pertinencia, equidad, evaluación y financiamiento sostenible, según lo establecido por el MEN (2017).

(...) materializa en estrategias, proyectos y acciones, para avanzar hacia una educación que contribuye a la equidad compensando las desventajas socioeconómicas y para generar igualdad de oportunidades y logra resultados socialmente deseables para todos, lo cual exige un Estado que toma las medidas necesarias para que el sistema educativo mejore continuamente con el concurso decidido de toda la sociedad como educadora (p.15).

De esta manera, el PNDE 2016 – 2026 se desarrolla alrededor de diez desafíos que buscan el alcance de resultados e impactos específicos, que a su vez puedan ser medibles y estén enmarcados en atender las necesidades puntuales de las regiones y su diversidad (MEN, 2019). Estos desafíos están alineados con elementos esenciales en el desarrollo sostenible del país, como lo son el derecho a la educación, la participación ciudadana, la reducción de la brecha de desigualdad, la descentralización, la pertinencia, la flexibilización, la formación de educadores, la transformación de la educación tradicional, la integración de las TIC, la construcción de paz, la equidad de género y la inclusión, y la investigación y la innovación.

El PNDE 2016 – 2026, está pensado para desarrollarse en cuatro etapas. La etapa número 1 correspondió a un diagnóstico participativo, en el cual se realizó una preparación y creación de documentos y mesas de trabajo preliminares, definición pública de temáticas, y finalmente una construcción participativa. Esta etapa se desarrolló entre el 2015 y el 2017. En la segunda etapa, se realizó el diseño del PNDE, en la cual se llevaron a cabo acciones como un análisis y consolidación de la información, foros regionales de discusión, redacción del plan, y finalmente el acuerdo nacional por la educación. Esta etapa se desarrolló el año 2017. La tercera etapa, actualmente en desarrollo, se refiere al monitoreo y evaluación del plan. Este momento se ha consolidado como un elemento crucial en la puesta en marcha del PNDE y como un componente integral, sirviendo como un

mecanismo para medir el progreso, identificar áreas que necesitan mejoras y tomar decisiones políticas informadas basadas en percepciones respaldadas por evidencia.

La evaluación de los aprendizajes en el PNDE 2016 – 2026

El Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 se presenta como un documento exhaustivo en el cual se consideraron diversos componentes de la educación, fundamentales para dinamizar el sector educativo desde la perspectiva de la calidad y la equidad. No obstante, la conceptualización de la evaluación de los aprendizajes en esta política pública de educación es vaga y no se materializa de forma efectiva, desconociendo que la evaluación es un proceso esencial para articular procesos de enseñanza y aprendizaje significativos, con un alto impacto en el país, y además está estrechamente relacionada con la calidad educativa, elemento fundamental que el PNDE busca garantizar a través de su ejecución. Aquí, la relación entre la calidad educativa y la evaluación es simbiótica, conformando un nexo integral dentro del panorama educativo. Un marco sólido de calidad educativa sienta las bases para evaluaciones significativas, asegurando que estas se alineen con los objetivos de aprendizaje establecidos, sean justas, confiables y proporcionen retroalimentación valiosa para facilitar la mejora continua en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, la sinergia entre la calidad educativa y las evaluaciones es fundamental, fomentando un ciclo de mejora en el que la calidad informa las prácticas de evaluación y estas, a su vez, contribuyen al avance de la calidad educativa.

No obstante, la interrelación simbiótica entre calidad y evaluación de los aprendizajes no encuentra una representación diáfana en el marco del Plan Nacional de Desarrollo Educativo (PNDE) 2016-2026. En el segmento denominado "Diagnóstico de la situación actual de la educación", se exploran ciertos elementos vinculados con la evaluación de los aprendizajes bajo la categoría de "Calidad", detallándose el porcentaje de estudiantes que alcanzaron niveles de desempeño satisfactorio y avanzado en las pruebas Saber 3º, 5º y 9º, así como en Saber Pro, durante el año 2016. En este último caso, se subraya que la evaluación de los estudiantes (vinculada con la medición de las pruebas Saber) se erige como un componente esencial para el Sistema de Aseguramiento.

En la sección dedicada al tercer desafío estratégico del PNDE, enfocado en "el establecimiento de lineamientos curriculares generales, pertinentes y flexibles", se hace referencia a la evaluación en el contexto del seguimiento a los aprendizajes, manifestándose de manera intrínseca en algunos de los lineamientos estratégicos específicos del PNDE. El lineamiento 12 establece que las instituciones deberán "armonizar los sistemas de evaluación nacional con los referentes curriculares" (MEN, 2017, p. 44). Por su parte, el lineamiento 23 indica que las instituciones deben procurar la "coherencia entre los objetivos curriculares y las didácticas, formas de evaluación y modelos pedagógicos" (MEN, 2017, p.45). Ambos lineamientos ponen de manifiesto la carencia de una conceptualización clara de la evaluación de los aprendizajes, y en ese mismo sentido, presentan el proceso desde un enfoque general.

En el quinto desafío del PNDE titulado "Impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento", se reintroduce el concepto de evaluación centrado en el estudiante. En este desafío, se destaca que:

Es necesario promover un cambio profundo de modelo pedagógico y un amplio apoyo y estímulo a las innovaciones educativas en el país. Es por ello que se requiere impulsar la creatividad en las aulas, de manera que los innovadores cuenten con el apoyo necesario para garantizar la sistematización, evaluación y el seguimiento a sus experiencias, con el fin de definir cómo y en qué condiciones estas se pueden generalizar. (MEN, 2017, p. 49).

En los lineamientos estratégicos específicos desde la perspectiva administrativa, se insta a las instituciones educativas y a los actores del ámbito educativo a "fomentar y fortalecer procesos de evaluación formativa en el sistema educativo" (MEN, 2017, p. 50). Finalmente, en el ámbito de la evaluación se establecen tres lineamientos (p. 51):

1. Ofrecer orientación y acompañamiento en la construcción del plan de vida de los estudiantes.
2. Visualizar la evaluación como una herramienta que promueve el cambio, mediante la verificación de la planeación, ejecución, planes de mejoras y

seguimiento a las acciones de mejora y no como la herramienta punitiva y sancionatoria.

3. Crear y garantizar la sostenibilidad de un observatorio nacional de innovación educativa, a partir de las experiencias del país, que se constituya en referente para la formulación de política pública.

Aunque estos lineamientos estratégicos específicos resaltan la importancia de la evaluación desde una perspectiva formativa, no proporcionan una descripción precisa de lo que se entiende por evaluación dentro del marco del PNDE. Esta falta de claridad obstaculiza la ejecución posterior de una transformación de las concepciones y prácticas evaluativas hacia una visión formativa, como se propone en el documento.

Es relevante concluir destacando que la evaluación en el PNDE 2016-2026 surge y se desarrolla a partir de diversos desafíos y lineamientos estratégicos, abarcando la evaluación de docentes, currículos, políticas educativas, instituciones y del propio plan. No obstante, adolece de la integración de una conceptualización exhaustiva de la evaluación de los aprendizajes o del estudiante. En este contexto, la evaluación se presenta únicamente como un concepto general que engloba algunos lineamientos proporcionados por el plan, sin ofrecer un desarrollo claro del mismo en consonancia con los objetivos transformadores que persigue el PNDE en términos de calidad y equidad.

Capítulo IV

Contrary to what phenomenology—which is always phenomenology of perception—has tried to make us believe, contrary to what our desire cannot fail to be tempted into believing, the thing itself always escapes.

- Derrida.

Acercamiento metodológico

El cuarto capítulo de la tesis aborda y justifica la propuesta metodológica, detallando los instrumentos empleados y el procedimiento para analizar la información. Esta investigación, de índole fenomenológico-hermenéutica según la propuesta de van Manen (2003), utiliza la Fenomenología como marco para interpretar los fenómenos y la Hermenéutica como enfoque para comprenderlos. En consecuencia, este método posibilita la descripción del objeto de estudio de este trabajo, centrado en las concepciones de evaluación de docentes, estudiantes y padres de familia. Para desarrollar estas concepciones, se emplean diversos instrumentos de recolección de información, tales como encuestas, entrevistas abiertas y participativas, análisis de documentos y una bitácora. El análisis de la información, en consonancia con la propuesta metodológica mencionada, facilita la interpretación del fenómeno. Este proceso se lleva a cabo mediante la construcción de textos reflexivos que exponen las concepciones de evaluación de los sujetos participantes, abordando aspectos como la evaluación en sí misma, así como los propósitos, tipos, formas y principios asociados a ella.

4.1. Introducción del método Fenomenológico-Hermenéutico de Max van Manen

En el ámbito de la investigación cualitativa, se presenta la Fenomenología-Hermenéutica como un enfoque metodológico profundo e intrincado que busca identificar la esencia de la experiencia humana tal como es propuesto por van Manen (2015). Siguiendo la perspectiva de Smith (2018), la Fenomenología-Hermenéutica tiene como objetivo desvelar un fenómeno al quitar el velo de la experiencia humana, articulando los principios de comprensión. Por lo tanto, este enfoque metodológico (van Manen, 2015), ofrece elementos válidos y significativos sobre la naturaleza interpretativa de la experiencia y la esencia humana, como señala Jones (2020).

Según van Manen (2014, 2015), la Fenomenología-Hermenéutica en el paradigma de la investigación tiene una condición interdisciplinaria arraigada en las tradiciones hermenéuticas y fenomenológicas. La Fenomenología, propuesta por Edmund Husserl (1982) y desarrollada por filósofos como Heidegger (1962) y Maurice Merleau-Ponty (2012), busca explorar las estructuras y significados de las experiencias humanas vividas. La hermenéutica, por otro lado, es vista como un arte de la interpretación presente en los ámbitos de análisis textual y se asocia con filósofos como Derrida, Dilthey, Jameson, Gadamer y Schleiermacher (2020).

La amalgama de estas dos tradiciones en la Fenomenología-Hermenéutica representa una notable intersección, esfuerzo destinado a descifrar las complejidades de la existencia humana a través del acto de interpretación. Este enfoque metodológico proporciona una lente única para ahondar en los significados subyacentes e inherentes a las experiencias de los individuos. Van Manen, en particular, ha contribuido significativamente a esta integración dinámica, proporcionando un marco sólido que anima a los investigadores a contemplar la naturaleza de la existencia humana y el papel de la interpretación para desvelar su profundidad inherente. En el panorama de la Fenomenología-Hermenéutica, Max van Manen se destaca como un visionario que ha desempeñado un papel central en la configuración de principios, presupuestos y formas de llevar a cabo esta metodología. Sus obras, como *Phenomenology of Practice* (2015) y *Researching Lived Experience* (2016), han proporcionado una ruta invaluable para que los investigadores exploren los

significados subyacentes e inherentes a las experiencias individuales en cualquier contexto.

Esta integración entre la fenomenología y la hermenéutica proporciona un marco sólido que fomenta la contemplación de la naturaleza y esencia de la existencia humana, y revela el papel que juega en la interpretación de un fenómeno (van Manen, 2015, 2016). Las contribuciones de van Manen en este enfoque metodológico van más allá de lo teórico, presentando aplicaciones prácticas que se han desarrollado en campos como el educativo, el médico y las ciencias sociales (Jordán-Sierra y Arriagada-Vidal, 2016).

Según la propuesta de van Manen, la Fenomenología-Hermenéutica, como integración entre los principios de comprensión y la exploración de experiencias, está vinculada a tradiciones filosóficas como las de Gadamer (1960) y Husserl (1982). Esto le permite al enfoque trascender más allá de la mera recopilación y análisis de datos, buscando profundizar en las experiencias humanas mediante el descarte y el enfoque de significados que describen un fenómeno (Smith, 2018).

Dos conceptos clave emergen en este enfoque: la reducción fenomenológica, también llamada epoché o época, propuesta por Husserl (1982), invita a los investigadores a apartar sus concepciones y sesgos para explorar el fenómeno de manera abierta y sin prejuicios (van Manen, 2016). Esta reducción permite al investigador revelar estructuras esenciales no identificadas previamente y obtener conocimientos interpretativos de las experiencias vividas durante el proceso. El círculo hermenéutico, por su parte, reconoce la interacción entre las partes y el todo en la comprensión de un fenómeno (Gadamer, 1960). Por lo tanto, el uso de estos conceptos permite al investigador navegar entre los elementos individuales y la estructura global del fenómeno para descubrir e interpretar sus significados más profundos.

La interpretación, a menudo percibida como subjetiva, se reconoce en este enfoque metodológico como una parte integral e ineludible de la comprensión del fenómeno (Smith, 2018). En este caso, la interpretación, lejos de ser un obstáculo o un distractor, se considera la esencia misma de la comprensión de la existencia humana, ya que los individuos construyen significados a partir de sus experiencias (van Manen, 2016). Por lo

tanto, para esta investigación, la Fenomenología-Hermenéutica ofrece una lente esencial que permite explorar las capas multifacéticas de la existencia humana desde las concepciones de evaluación educativa de profesores, estudiantes y padres de familia, arrojando luz sobre sus complejidades y experiencias.

4.2. La Fenomenología trascendental Edmund Husserl

Para el desarrollo de esta propuesta investigativa, resulta fundamental enunciar la Fenomenología Trascendental de Edmund Husserl (1982), como se mencionó al abordar la reducción anteriormente. En el ámbito de la filosofía del siglo XX, Husserl se erige como una figura fundacional, ya que introdujo la fenomenología trascendental como un enfoque riguroso fundamentado en la convicción de que la filosofía debía retornar a las cuestiones fundamentales que circundan la conciencia y la experiencia humana (Husserl, 1960). En este sentido, la fenomenología, según él, implica desvelar las estructuras esenciales que subyacen a nuestras percepciones conscientes y experiencias subjetivas, con la finalidad de examinar los fenómenos humanos mediante una mirada intencionada, buscando despojar las capas de significado y esencia que residen dentro de la experiencia humana consciente. En otras palabras, la fenomenología posibilita exponer y comprender las complejidades de la conciencia humana (Moran, 2000).

4.2.1 El Origen de la Fenomenología

A finales del siglo XIX y principios del XX, el filósofo austriaco-alemán Husserl expresó su insatisfacción con las corrientes filosóficas predominantes, especialmente con el psicologismo que abordaba la conciencia y la experiencia humanas como un objeto natural, susceptible de estudio como cualquier otro. Ante esto, Husserl emprendió un ejercicio intelectual radical y propuso un cambio hacia lo que él denominó fenómenos, es decir, las experiencias tal como se manifiestan en la conciencia humana. Argumentaba que, al examinar los fenómenos sin nociones preconcebidas ni prejuicios, sería posible descubrir las estructuras esenciales de la conciencia y el significado inherente a la experiencia humana (Moran, 2000).

La obra fundamental de Husserl, *Investigaciones lógicas* (1900/1901), según Moran (2000), marcó formalmente el inicio de la Fenomenología como método filosófico diferenciado de los ya existentes. En este texto, Husserl estableció los principios de la reducción fenomenológica y el concepto de intencionalidad, fundamentos que inauguraron una nueva forma de abordar la filosofía, priorizando el análisis minucioso de la experiencia y la conciencia humanas, los fenómenos, tal como se nos presentan.

Moran (2000) sostiene que la fenomenología, como enfoque filosófico, ha evolucionado desde la época de Husserl hasta el presente, permitiendo que filósofos como Alfred Schutz (1967), Hannah Arendt (1958), Edith Stein (1989), Emmanuel Levinas (1969), Martin Heidegger (1962), Jean-Paul Sartre (1956), Maurice Merleau-Ponty (2012) y Paul Ricoeur (1984) la hayan adaptado y ampliado según sus perspectivas particulares. Esta adaptación y ampliación han dado lugar a una tradición fenomenológica investigativa diversa que continúa explorando las complejidades de la experiencia y la conciencia humanas, consolidando a la fenomenología como un movimiento central en la filosofía del siglo XX.

A continuación, se presenta una breve descripción de las propuestas fenomenológicas de los filósofos mencionados anteriormente:

- Alfred Schutz (1967) desarrolló la fenomenología social, centrada en la manera en que los individuos construyen la realidad social mediante significados e interpretaciones compartidas. Su enfoque destaca el mundo de la vida para comprender las interacciones sociales, argumentando que los individuos dan sentido a su realidad a través de la tipificación y la interpretación.
- Hannah Arendt (1958) integró las ideas fenomenológicas en su filosofía política, enfocándose en la importancia del ámbito público y la acción política. Sostuvo que una vida política significativa se fundamenta en espacios públicos compartidos donde los individuos pueden participar en el discurso y ejercer su libertad.
- Edith Stein (1989), alumna de Husserl, realizó aportaciones a la fenomenología desde las áreas de la empatía y la filosofía de la mujer. Su trabajo destacó cómo los individuos comprenden y empatizan con los demás, explorando las experiencias

únicas de las mujeres en "Sobre el problema de la empatía" y "El significado ético de la fenomenología de Edith Stein" (1989).

- Emmanuel Levinas (1969) aportó una dimensión ética a la fenomenología, enfatizando el encuentro cara a cara con el otro como experiencia fundacional de la ética. En "Totalidad e infinito," argumentó que nuestras responsabilidades éticas hacia los demás tienen prioridad sobre cualquier consideración teórica o abstracta, introduciendo la noción de responsabilidad infinita hacia el otro como núcleo ético de la fenomenología.

- Martin Heidegger (1962) amplió el alcance de la fenomenología en "Ser y tiempo," apartándose del enfoque de Husserl y resaltando la naturaleza temporal y contextual de la existencia humana. Introdujo el concepto de Dasein, que se refiere a la existencia humana y a cómo los individuos se relacionan con el mundo. Heidegger se centró en el estudio del ser, desplazando el énfasis del análisis abstracto a la experiencia concreta de la existencia humana.

- Jean-Paul Sartre (1956) enfatizó la importancia de la libertad y la elección humana en "El ser y la nada." Exploró la idea de que la existencia precede a la esencia, lo que implica que las elecciones y acciones definen a los individuos. También profundizó en la subjetividad humana, la responsabilidad y la mala fe que los individuos suelen emplear para eludir su libertad.

- Maurice Merleau-Ponty (2012) giró en torno a la naturaleza encarnada de la experiencia humana desde el enfoque fenomenológico. En "La Fenomenología de la percepción," sostuvo que nuestra comprensión del mundo está arraigada en nuestras experiencias corporales, explorando cómo el cuerpo media nuestra percepción del mundo y es fundamental para nuestro compromiso con él.

- Paul Ricoeur (1981, 1984) combinó la fenomenología con la hermenéutica en "Tiempo y narrativa" y "La hermenéutica y las ciencias humanas," profundizando en la interpretación de textos y narraciones. Hizo énfasis en la importancia de la narrativa como modo de comprensión e interpretación del mundo.

Como se puede apreciar, estos filósofos han enriquecido de manera significativa la fenomenología al extender sus aplicaciones a diversas áreas, desde la ontología y la ética hasta la política, la percepción y las interacciones sociales. De esta manera, sus contribuciones han ampliado el alcance y la influencia de la fenomenología no solo dentro de la filosofía, sino también en campos como la educación, la política y el discurso, entre otros (Jordán-Sierra, & Arriagada-Vidal, 2016). En síntesis, la fenomenología proporciona tanto una base como un marco para investigar y comprender las complejidades de la conciencia humana.

4.2.2. La fenomenología como método de investigación en el contexto educativo

Como se señaló en la sección anterior, la fenomenología, siendo un enfoque filosófico y metodológico arraigado en el estudio de la conciencia y la experiencia humana, ha ganado reconocimiento y utilidad en el ámbito educativo (Jordán-Sierra, & Arriagada-Vidal, 2016; Castillo-López, Romero, & Mínguez, 2022), ya que posibilita la comprensión de las experiencias vividas en contextos educativos. Este enfoque proporciona al investigador una "lente" para explorar las experiencias vividas por educadores, estudiantes y otras partes interesadas. En cualquier contexto investigativo, el uso de esta metodología es fundamental para desvelar y comprender las complejidades de estas experiencias humanas con el propósito de generar intervenciones que mejoren los procesos de aprendizaje y enseñanza. Por consiguiente, la investigación fenomenológica (van Manen, 2015) puede ayudar a los educadores e investigadores a profundizar en la esencia de las interacciones en el aula y fuera de ella, así como en las complejidades de las relaciones entre estudiantes, profesores, padres de familia y los matices del proceso de aprendizaje.

En este contexto, la fenomenología provoca un análisis en profundidad del entorno educativo y sus factores contextuales. Este enfoque facilita la generación de conocimiento relevante y el desarrollo de soluciones prácticas adaptadas a las necesidades específicas de educadores y educandos, aplicables tanto en el aula de clase como en las políticas públicas (Aguilar, 2021). Por ende, profundizar en el mundo experiencial de la educación desde el paradigma fenomenológico proporcionaría conocimientos que trascienden las

teorías abstractas, convirtiendo a la fenomenología en una herramienta eficaz para informar la práctica educativa (Moustakas, 1994).

Dado que el contexto educativo abarca una amplia diversidad, que incluye diferentes orígenes de los estudiantes, métodos de enseñanza/aprendizaje, procesos de evaluación, competencias, objetivos, logros de aprendizaje, contextos y ambientes, entre otros, este método, que es riguroso, garantiza la validez y confiabilidad de los datos recopilados (Creswell & Poth, 2018). Además, con su énfasis en la empatía y la inmersión en las experiencias de los demás, fomenta una comprensión profunda y genuina de los fenómenos educativos. Los investigadores emplean técnicas como la reducción-epoché para minimizar el sesgo y describir las experiencias de los participantes de la forma más auténtica posible. En resumen, la fenomenología promueve una comprensión integral de la educación como fenómeno polifacético (Dowling, 2007).

Es importante destacar que, en el ámbito de la investigación educativa, la toma de decisiones fundamentada es esencial (Creswell & Poth, 2018; Cohen, Manion, & Morrison, 2018). De esta manera, la fenomenología adquiere un valor investigativo al proporcionar a educadores, administradores y responsables políticos las herramientas necesarias para tomar decisiones basadas en una comprensión profunda de las experiencias educativas. Al identificar, describir y comprender el significado y la importancia atribuidos al fenómeno educativo, este enfoque capacita a la comunidad educativa para tomar decisiones informadas que pueden conducir a una mejora de los resultados del aprendizaje y la enseñanza (Dowling, 2007). En síntesis, a medida que la educación evoluciona continuamente, la utilidad de la fenomenología se hace cada vez más evidente, ya que permite a educadores e investigadores comprender las complejidades de la experiencia educativa y hacer uso de esta comprensión para mejorarla.

4.3. La Hermenéutica

La hermenéutica, en tanto enfoque filosófico y metodológico, se emplea para comprender e interpretar textos, culturas y experiencias humanas (Derrida, 1973; Gadamer, 1960; Laverty, 2003). Con raíces que se remontan a la antigua Grecia y una historia rica que abarca siglos, la hermenéutica ha evolucionado hasta convertirse en una disciplina

polifacética. Como se destacó previamente, su historia es extensa y cuenta con figuras notables que han contribuido a su desarrollo, entre ellas Friedrich Schleiermacher, quien, a principios del siglo XIX, subrayó la importancia de comprender la intención original del autor. Más tarde, a finales del siglo XIX y principios del XX, Wilhelm Dilthey amplió la hermenéutica para abarcar la interpretación de fenómenos históricos y culturales. En la segunda mitad del siglo XX, la obra de Hans-Georg Gadamer (1960), "Verdad y método", influyó significativamente en la tradición hermenéutica al sostener que la comprensión siempre está influenciada por nuestras ideas preconcebidas y nuestra situación histórica, proponiendo así el concepto de "Fusión de horizontes", que destaca el encuentro del horizonte del lector con el horizonte del texto (Gadamer, 1960).

En contextos contemporáneos, especialmente en campos como la crítica literaria, el derecho, la teología y las ciencias sociales, la hermenéutica sigue siendo relevante. En la crítica literaria, se emplea para analizar y apreciar la profundidad y riqueza de los textos literarios; en el ámbito legal, desempeña un papel crucial en la interpretación de documentos jurídicos y la comprensión de la intención del legislador; en teología, ayuda en la interpretación de textos y tradiciones religiosas, promoviendo una comprensión más profunda de la fe; y en las ciencias sociales, incluida la educación, asiste a los investigadores a comprender el comportamiento humano, la cultura y la sociedad (Ricoeur, 1976).

En esencia, la hermenéutica aborda el arte y la ciencia de la interpretación (Gadamer, 1960). El término "hermenéutica" proviene de Hermes, el mensajero de los dioses griegos, asociado a la transmisión de información y comprensión. Por tanto, la hermenéutica busca desentrañar las capas de significado inherentes a diversas formas de comunicación, ya sean textos literarios, obras de arte, registros históricos o incluso expresiones y acciones humanas. Esta interpretación, sin embargo, no es un proceso pasivo u objetivo, sino más bien un compromiso activo con un texto o un fenómeno (Gadamer, 1960). A pesar de que la hermenéutica proporciona un marco poderoso para la interpretación, no está exenta de desafíos y controversias. Algunos críticos sostienen que puede dar lugar a interpretaciones subjetivas (Finlay, 2006; Laverty, 2003; Messick, 1989; Ricoeur, 1981), en las que las ideas preconcebidas del intérprete dominan la comprensión del texto. Además, en un mundo

globalizado y diverso, el enfoque hermenéutico debe lidiar con las complejidades de comprender textos y experiencias de diversos orígenes culturales y lingüísticos.

A modo de conclusión de este apartado, se podría afirmar que la hermenéutica, como tradición histórica y enfoque contemporáneo, es un método vital para interpretar y comprender el mundo. Sirve para recordar que la interpretación es un compromiso activo y dinámico con el significado y los significantes, a menudo influido por el propio horizonte del intérprete. Por ende, en un mundo lleno de textos, fenómenos y experiencias diversas, la hermenéutica se presenta como una herramienta valiosa para descubrir las capas de significado y enriquecer nuestra comprensión del complejo entramado humano.

4.3.1. La Hermenéutica como método de investigación en el contexto educativo

Dado que la educación se desarrolla en un ámbito polifacético caracterizado por fenómenos diversos y complejos, la hermenéutica se presenta como un método de investigación pertinente, válido y confiable, enriquecido por una rica tradición de interpretación de textos y comprensión de fenómenos humanos. Por lo tanto, posibilita a los investigadores explorar y profundizar en las capas de significado inherentes a las experiencias educativas. Esto se logra a través del análisis de narraciones, reflexiones y expresiones proporcionadas por los individuos que forman parte del entorno educativo, permitiendo a los investigadores explorar las experiencias de manera matizada y sin sesgo (van Manen, 2015).

La hermenéutica, en consecuencia, fomenta la generación de conocimiento contextualmente relevante (Dowling, 2007; van Manen, 2015). No obstante, es importante tener en cuenta que los entornos educativos son diversos, y un fenómeno en un contexto puede no ser directamente aplicable en otro. Por consiguiente, la investigación hermenéutica facilita a los investigadores exponer conocimientos profundamente arraigados en un contexto educativo específico, promoviendo el desarrollo de prácticas y soluciones adaptadas a las necesidades únicas de estudiantes, educadores, administradores e incluso padres de familia, quienes también forman parte de la comunidad educativa (Dowling, 2007).

Cabe resaltar que el desarrollo de una investigación hermenéutica en el ámbito educativo no es fácil de llevar a cabo; al contrario, es complejo debido a que los fenómenos educativos suelen caracterizarse por su naturaleza sistémica y sistemática, permitiendo que varios subsistemas estén estrechamente vinculados sin ser idénticos (Jordán-Sierra & Arriagada-Vidal, 2016; van Manen, 2015, 2016). Desde las interacciones en el aula, las relaciones entre estudiantes, profesores, padres de familia y administradores educativos, hasta las complejidades del diseño curricular, la política pública educativa y los lineamientos nacionales e internacionales, la hermenéutica se convierte en una herramienta que proporciona un método para explorar dicha complejidad, revelando las múltiples capas de sentido y significado de las prácticas, comprensiones y procesos educativos (Gadamer, 1960; van Manen, 2015).

Según Smith (2004), la hermenéutica acoge múltiples perspectivas e interpretaciones. La educación, por su parte, ofrece aquello que la hermenéutica acoge, es decir, diversos puntos de vista dados por los distintos agentes participantes. Al reconocer y dar cabida a estas diversas perspectivas, este método garantiza que la investigación permanezca abierta a la riqueza de las experiencias educativas. Por eso, la hermenéutica sugiere al investigador hacer hincapié en la reflexividad, examinando críticamente sus propias ideas preconcebidas, prejuicios e interpretaciones (Dowling, 2007). Este aspecto autorreflexivo garantiza que la investigación se lleve a cabo con un mayor sentido de la responsabilidad ética, prestando atención a la posible influencia del investigador en la interpretación de los datos (Connelly & Clandinin, 1990; Jordán-Sierra & Arriagada-Vidal, 2016; van Manen, 2015).

4.4. Los supuestos de la Fenomenología-hermenéutica de Max van Manen

Como se ha mencionado previamente, la Fenomenología-Hermenéutica de Max van Manen (2014, 2015) constituye un enfoque de investigación cualitativa fundamentado en principios filosóficos. Este fundamento implica la presencia de supuestos vinculados a la experiencia humana, la interpretación como proceso, la naturaleza existencial de la experiencia humana y la influencia del contexto en el significado (van Manen, 2014, 2015). La exposición a continuación presenta de manera concisa dichos supuestos:

- Primacía de la experiencia humana: según van Manen (2014), la esencia de la Fenomenología-Hermenéutica radica en el supuesto de que la experiencia humana es fundamental para la comprensión y creación de significado. Este principio, alineado con la tradición fenomenológica, destaca que las vivencias individuales constituyen la fuente primaria de conocimiento y comprensión.
- Interpretación como proceso fundamental: la Fenomenología-Hermenéutica se sustenta en la premisa de que la interpretación es un proceso humano esencial para comprender la experiencia humana. Van Manen sostiene que la existencia humana es interpretativa, ya que continuamente asignamos significado a nuestras experiencias. Este enfoque se fundamenta en la hermenéutica filosófica, enfatizando la importancia de la interpretación para la comprensión del mundo (van Manen, 2014).
- Naturaleza existencial de la experiencia humana: para van Manen (2014), la Fenomenología-Hermenéutica también postula que la existencia humana es existencial por naturaleza. Los individuos siempre se encuentran situados en un contexto y tiempo específicos, y sus acciones experienciales están influenciadas por condiciones particulares y únicas. De esta manera, van Manen sugiere reconocer y comprender la existencia humana dentro del contexto del ser-en-el-mundo.
- Capacidad de respuesta ética a la experiencia humana: van Manen (2014) destaca que, en la investigación fenomenológico-hermenéutica, los investigadores deben comprometerse con las experiencias humanas de manera éticamente responsable. Aquí, los investigadores tienen la obligación ética de involucrarse con las experiencias de los participantes de manera respetuosa y cuidadosa, considerando la vulnerabilidad y la importancia de dichas experiencias.

En síntesis, la Fenomenología-Hermenéutica de Max van Manen (2014, 2015) se erige sobre una base filosófica que abarca supuestos relacionados con la experiencia humana, su naturaleza interpretativa, su carácter existencial, la receptividad ética y la influencia

contextual en el significado. Estos supuestos deben orientar al investigador al interpretar y comprender los fenómenos humanos, identificando y respetando la importancia de las experiencias individuales y contextuales de manera ética y responsable.

4.5. El método Fenomenológico-Hermenéutico en el contexto educativo

La Fenomenología-Hermenéutica, al ser un enfoque multifacético para comprender fenómenos humanos, se presenta como un método válido y confiable en el ámbito educativo. Este enfoque permite obtener perspectivas significativas de la experiencia humana en contextos educativos, propiciando una comprensión profunda de los procesos complejos presentes en el aprendizaje y la enseñanza. En primer lugar, la Fenomenología-Hermenéutica facilita el acceso al entramado de experiencias en contextos educativos mediante el diálogo con los agentes educativos, permitiendo así una exploración profunda de sus narraciones, reflexiones y expresiones. La comprensión de estas experiencias puede servir como base para adaptar prácticas educativas que sean más sensibles a las necesidades y realidades particulares de los actores educativos (Fuster-Guillen, 2019; Pérez, Nieto-Bravo, & Santamaría-Rodríguez, 2019; van Manen, 2015). En segundo lugar, la Fenomenología-Hermenéutica posibilita la interpretación y análisis de fenómenos educativos multifacéticos, desde las interacciones en el aula hasta los matices del diseño curricular, pedagógico y didáctico, así como las formas de evaluación y promoción. De este modo, los investigadores tienen la oportunidad de descubrir las capas de sentido y significado incrustadas en estas prácticas y procesos educativos (Fuster-Guillen, 2019; Gadamer, 1960; Pérez, Nieto-Bravo, & Santamaría-Rodríguez, 2019). En tercer lugar, al cumplir la función de generar conocimiento contextualmente relevante, la Fenomenología-Hermenéutica permite a los investigadores descubrir fenómenos particulares de un contexto específico, incluso dentro del mismo ámbito educativo, que no necesariamente se replican en otros contextos. Esta acción facilita el desarrollo de prácticas y soluciones adaptadas a las necesidades y circunstancias únicas de estudiantes, educadores y otros agentes educativos involucrados (Dowling, 2007; Fuster-Guillen, 2019; Jordán-Sierra & Arriagada-Vidal, 2016). En cuarto lugar, el uso de este enfoque promueve la diversidad de perspectivas y voces en el análisis. Dado que los procesos educativos involucran a múltiples partes interesadas, cada una con perspectivas, voces y puntos de vista únicos,

la Fenomenología-Hermenéutica facilita la identificación de estas voces, reconociendo y comprendiendo su riqueza en el proceso investigativo (Fuster-Guillen, 2019; Jordán-Sierra & Arriagada-Vidal, 2016; Smith, 2004). Finalmente, el empleo de la Fenomenología-Hermenéutica en el contexto educativo conlleva prácticas de investigación éticas y reflexivas. Los investigadores que utilizan este método están llamados a examinar críticamente sus ideas, prejuicios e interpretaciones preconcebidas, reduciendo así el sesgo que puedan tener sobre un fenómeno (Fuster-Guillen, 2019; Jordán-Sierra & Arriagada-Vidal, 2016; Smith, 2004).

4.6. El valor de la Fenomenología-hermenéutica en la evaluación educativa

Como se mencionó en el apartado anterior, la Fenomenología-Hermenéutica se presenta como un método de investigación idóneo en el contexto educativo. De esta manera, resulta eficaz y válido para la evaluación educativa, ya que permite revelar las experiencias vividas por estudiantes, educadores, padres de familia y otros agentes educativos, posibilitando así una comprensión profunda de estas vivencias. Este enfoque, según la propuesta de la Fenomenología-Hermenéutica de van Manen (2015), implica que el investigador, al interactuar con narraciones, reflexiones y expresiones de los agentes educativos, no solo se relaciona con auténticas experiencias humanas para la interpretación del fenómeno (concepciones y prácticas evaluativas), sino que también tiene la posibilidad de presentarlas de manera fiel para intervenciones de la comunidad educativa y el Estado (Fuster-Guillen, 2019; van Manen, 2015).

En el Capítulo II, se abordó la importancia de la validez como uno de los principios fundamentales en los procesos evaluativos, con un carácter interno y externo, buscando cuantificar y cualificar de manera confiable lo enseñado. El enfoque Fenomenológico-Hermenéutico se presenta como una herramienta adecuada para analizar esta faceta, ya que la interpretación y comprensión de las experiencias de estudiantes y educadores aseguran que los elementos y procesos de evaluación se ajusten a las realidades vividas por los implicados. Esta alineación entre evaluación y experiencia fortalecería la validez y confiabilidad de los propósitos, tipos y formas de evaluación (Messick, 1989; Youngjoon & Okseon, 2022).

Por otro lado, el uso de este enfoque subraya la relevancia contextual en los procesos evaluativos, reconociendo la dependencia de la evaluación educativa del contexto, con la eficacia de los instrumentos de evaluación que varía según distintos entornos educativos. Es crucial reconocer la singularidad de cada contexto educativo y adaptar el proceso de evaluación considerando los recursos humanos y físicos disponibles. Esta sensibilidad contextual garantizaría que los procesos de evaluación sean significativos y eficaces en diversos entornos.

En el ámbito de la evaluación educativa, se presentan múltiples perspectivas y voces fundamentales para la interpretación y comprensión del fenómeno. La interpretación de estos diversos puntos de vista permite reconocer y aceptar la riqueza de estas perspectivas, asegurando que se tengan en cuenta las diversas necesidades y realidades de los estudiantes, educadores y padres de familia para la comprensión del fenómeno. Además, este enfoque demanda que el investigador examine críticamente sus prejuicios e ideas preconcebidas acerca de la evaluación, contribuyendo a un proceso llevado a cabo con un elevado sentido de responsabilidad ética. Este autoescrutinio garantiza el reconocimiento y la consideración de la influencia de estos prejuicios en la interpretación de los resultados.

En resumen, la Fenomenología-Hermenéutica, con su énfasis en la comprensión e interpretación, aporta un valor sustancial al campo de la evaluación educativa como fenómeno de estudio. Facilita una comprensión profunda de las experiencias vividas por estudiantes, educadores y padres de familia, entre otros agentes educativos, permitiendo la incorporación de múltiples perspectivas evaluativas contextuales y fomentando prácticas válidas y confiables. En un panorama educativo que demanda procesos de evaluación justos, significativos y auténticos a las diversas necesidades de los estudiantes, la Fenomenología-Hermenéutica emerge como una herramienta útil para alcanzar estos objetivos (Dowling, 2007; Jordán-Sierra, & Arriagada-Vidal, 2016; Youngjoon, & Okseon, 2022; Smith, 2004).

4.7. La Fenomenología Hermenéutica en la interpretación de concepciones

A lo largo de los años, la interpretación de concepciones y conceptos en distintos constructos ha despertado un profundo interés en diversos campos como la psicología, la educación y la sociología. En este contexto, el uso de la Fenomenología-Hermenéutica, como método de investigación arraigado en la interpretación de las experiencias humanas, ofrece un enfoque único y perspicaz que posibilita la exploración y comprensión de dichas concepciones (Sohn, et al., 2017). El principio fundamental de la Fenomenología-Hermenéutica, centrado en la esencia de las experiencias humanas, facilita una exploración profunda de las vivencias individuales. Al adentrarse en las narraciones, reflexiones y expresiones, este método permite a los investigadores desentrañar los significados subyacentes en las concepciones de cualquier constructo.

En términos generales, las concepciones de un constructo no son uniformes, ya que se ven influidas por factores contextuales de orden cultural, social, económico, político e histórico. Por lo tanto, la Fenomenología-Hermenéutica reconoce la existencia de una naturaleza contextual y la coloca en un primer plano de la investigación para su interpretación y comprensión. En este sentido, este método reconoce que las concepciones están profundamente arraigadas en contextos específicos y en las experiencias individuales, aspectos que deben ser abordados por el investigador para tener en cuenta estas influencias y explorar así la esencia de las concepciones analizadas (Dowling, 2007; Fuster-Guillen, 2019; Jordán-Sierra, & Arriagada-Vidal, 2016; Sohn, et al., 2017; van Manen, 2015).

4.8. La credibilidad de una investigación Fenomenología-hermenéutica

La Fenomenología-Hermenéutica exhibe consideraciones y características únicas que la legitiman y hacen confiable como método de investigación, aunque no bajo una perspectiva estrictamente positivista. La validez de los resultados de una investigación fenomenológica-hermenéutica está intrínsecamente ligada a la habilidad del investigador para representar de manera fiel los significados y las experiencias de los participantes.

Esta validez se alcanza mediante un proceso iterativo de exploración entre las partes y el conjunto del texto o la experiencia, buscando lograr una comprensión profunda y matizada (Finlay, 2006; van Manen, 2015). En contraste, la confiabilidad, entendida en términos tradicionales como en la investigación cuantitativa, no se aplica directamente a la Fenomenología-Hermenéutica. El propósito de este método no es producir resultados estandarizados, sino revelar significados matizados e integrados contextualmente en las experiencias humanas. Cada interpretación es subjetiva, modelada por la comprensión y perspectiva contextual del investigador; sin embargo, la confiabilidad en la Fenomenología-Hermenéutica se logra a través de la transparencia, el rigor y la adhesión a los principios metodológicos, permitiendo al investigador seguir un proceso interpretativo (Laverly, 2003; van Manen, 2014, 2015).

Se puede afirmar que la Fenomenología-Hermenéutica, según van Manen (2014, 2015), se distingue de otros métodos de investigación por algunas características fundamentales:

- **Énfasis en la interpretación:** el foco principal de la fenomenología hermenéutica es la interpretación de experiencias vividas, textos o fenómenos. Este énfasis en la interpretación permite una comprensión profunda de los significados subjetivos inherentes a los datos.
- **Sensibilidad contextual:** la fenomenología hermenéutica reconoce la naturaleza contextual de las experiencias humanas, siendo consciente de la influencia de la cultura, la historia y el contexto en la interpretación de los datos. Esto la convierte en un método adecuado para explorar fenómenos contextualizados.
- **Círculo hermenéutico:** el círculo hermenéutico, un concepto fundamental en este método, implica un proceso iterativo de movimiento entre el todo y las partes del texto o la experiencia, profundizando gradualmente en la comprensión. Este movimiento circular contribuye a la validez y profundidad del método.
- **Compromiso ético y reflexivo:** el investigador de la Fenomenología-Hermenéutica debe comprometerse con prácticas de investigación éticas y reflexivas, lo cual implica un ejercicio crítico, consideraciones éticas y un compromiso respetuoso con

los participantes, garantizando que el proceso de investigación se lleve a cabo con un elevado sentido de la responsabilidad.

En síntesis, la Fenomenología-Hermenéutica, centrada en la interpretación y la comprensión de experiencias humanas, exhibe características distintivas que influyen en los principios de validez y confiabilidad investigativa. Aunque estos, desde una perspectiva tradicional, no pueden aplicarse directamente, la Fenomenología-Hermenéutica logra su propia forma mediante la interpretación transparente y sensible en el contexto de las experiencias humanas.

4.9. Método La Epoché - Reducción en la Fenomenología-Hermenéutica

La teoría de la Reducción Fenomenológica de Husserl (1982), también denominada epoché, constituye un elemento fundamental en la fenomenología. Se trata de una herramienta metodológica y filosófica desarrollada por Edmund Husserl para analizar en profundidad la conciencia y la experiencia humana. Husserl sostiene que a través de la Reducción se puede acceder a la experiencia "pura" o no mediada, enfocándose en el encuentro con el fenómeno tal como aparece en el contexto (Moran, 2000; Zahavi, 2003). La Reducción fenomenológica puede ser comprendida desde una perspectiva filosófica (epoché) y psicológica (bracketing), según la teoría, desde el punto de vista filosófico, la reducción implica delimitar los supuestos ontológicos sobre la existencia o realidad de un fenómeno para interpretarlo y comprenderlo en sus propios términos y contexto. Husserl (1982) sostiene que mediante este método se puede explorar de manera intencionada las estructuras e intenciones de la conciencia para otorgarles significado. Desde la perspectiva psicológica, la reducción implica dejar de lado juicios y asociaciones construidos que podrían interferir con el análisis del fenómeno y sus significados. Por ende, la reducción fenomenológica emerge como un elemento clave en el esfuerzo por alcanzar la esencia de los fenómenos, al poner entre paréntesis las creencias y suposiciones propias y ajenas; esto con el fin de reducir el sesgo contextual del fenómeno y aumentar la validez de la interpretación y comprensión del mismo (Jordán-Sierra & Arriagada-Vidal, 2016; Moran, 2000; Zahavi, 2003).

4.9.1. La Reducción ontológica: desvelar la esencia de la experiencia

En el centro de la Fenomenología se encuentra la Reducción como un método que posibilita la comprensión de la esencia de la experiencia humana, abarcando tanto la conciencia como la vivencia del individuo. Su propósito es contemplar el mundo tal como es en sí mismo y la forma en que nos relacionamos con él, adoptando una actitud natural que prescinde de prejuicios y creencias previas, ya sean propias o de otros individuos, incluyendo al propio investigador (Jordán-Sierra & Arriagada-Vidal, 2016; Moran, 2000). La Reducción, entonces, habilita al investigador para no cuestionar ni juzgar la realidad de las cosas, sino aceptarla tal como se manifiesta (Husserl, 1960).

Según Husserl (1960) y Spiegelberg (1960), la Reducción fenomenológica implica un proceso sistemático y disciplinado para aislar o delimitar nuestras creencias, expectativas y juicios sobre el fenómeno en contexto. Esto se lleva a cabo con el propósito de trasladarse de una interpretación del mundo externo a la exploración de las experiencias y significados tal y como se manifiestan en la conciencia de los individuos. Al desvelar la esencia de la experiencia mediante la Reducción, se logra el acceso a la conciencia pura, ya que al dejar de lado las creencias e ideas preconcebidas, se permite un acceso directo y profundo al fenómeno. Además, al analizar las estructuras intrínsecas, y por qué no, ecológicas de la experiencia, se obtiene una comprensión profunda de los componentes esenciales de la conciencia y de los fenómenos que abarca. Finalmente, la Reducción, al aislar los sesgos existentes, minimiza los prejuicios que podrían distorsionar la interpretación y comprensión del fenómeno, lo cual hace que el método sea objetivo desde una perspectiva fenomenológica (Moran, 2000).

4.10. Objetivos y preguntas de investigación

El desarrollo de una investigación centrada en las concepciones de evaluación de profesores, estudiantes y padres de familia, quienes mantienen una relación directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sugiere el uso de herramientas teóricas y metodológicas para analizar la experiencia vivida de los actores de la investigación. De esta manera, se puede describir la naturaleza del fenómeno, es decir, las concepciones de evaluación. Al mismo tiempo, se pretende revelar su importancia en el ámbito formativo y

en el desarrollo de políticas públicas educativas y evaluativas para proponer cambios de orden político, pedagógico y didáctico, necesarios y acordes con las realidades de los individuos y sus recursos. Todo esto se realiza con el fin de comprender la manera en que los profesores, estudiantes y padres de familia experimentan el mundo tal como es, a través de cuestionamientos, relacionamientos y reflexiones presentes en dichos agentes educativos.

Esta investigación, como se mencionó en la Introducción, surge del contacto directo que el investigador ha tenido con la teoría, la práctica y la reflexión en torno a evaluación. Su experiencia como estudiante, abarcando desde la educación básica primaria hasta la educación superior, tuvo lugar en instituciones oficiales de la ciudad de Medellín. Como docente, ha trabajado en educación básica primaria, media, superior y para el trabajo y el desarrollo humano en instituciones estatales y privadas de la misma ciudad, y como investigador ha participado en proyectos relacionados con la evaluación y los discursos formativos. Esto le otorga una mirada amplia, válida, experiencial y reflexiva acerca del fenómeno que se describe en este trabajo.

Conforme a la descripción hecha sobre la condición del concepto de evaluación en la introducción y en los capítulos I, II y III, y la experiencia vivida por el investigador, surge la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las concepciones de evaluación educativa de los profesores, estudiantes y padres de familia en la ciudad de Medellín? A su vez, emergen otras preguntas moderadoras como: ¿Cómo son las prácticas evaluativas de los aprendizajes desarrollados por los docentes y sus relaciones con el sistema de evaluación institucional? ¿Cómo incide la percepción del docente sobre la evaluación de los aprendizajes en sus prácticas evaluativas? ¿De qué manera la conceptualización institucional de la evaluación de los aprendizajes puede modificar las prácticas evaluativas institucionales? ¿Qué criterios teórico-prácticos se pueden establecer para construir una rúbrica de evaluación de los aprendizajes que permita a los docentes reflexionar sobre los sistemas institucionales de evaluación?

En concordancia con estas preguntas, esta investigación tiene como propósito desvelar las concepciones de evaluación que tienen los estudiantes, docentes y padres de familia acerca de la evaluación educativa en instituciones públicas de la ciudad de Medellín,

centrándose en la educación básica y media. De igual forma, se busca describir los discursos evaluativos docentes y sus implicaciones en los procesos de evaluación en el aula, desarrollar un marco teórico-histórico de la evaluación de los aprendizajes que permita a las instituciones educativas identificar, comprender y modificar las prácticas evaluativas de los docentes, y diseñar una rúbrica de evaluación del funcionamiento del sistema evaluativo institucional que permita a los docentes reflexionar críticamente sobre evaluativos que ellos lideran.

Para llevar a cabo la investigación, contando con el consentimiento informado de las partes, se desarrolló una propuesta metodológica en tres fases: Descripción, Interpretación e Interpretación + Descripción. Estas fases, a su vez, tienen contenidos, objetivos y actividades (van Manen, 2003, 2014 y 2015). Para la recolección y análisis de la información, se hizo uso de varios instrumentos que permitieron seleccionar, comparar, categorizar, describir y reflexionar sobre la experiencia vivida (van Manen, 2014, 2015), es decir, sobre el fenómeno. Estos instrumentos fueron: una encuesta, una entrevista, el análisis de instrumentos evaluativos y una bitácora. La aplicación de los instrumentos y la recolección de la información se llevaron a cabo en el primer y segundo semestre del 2023.

4.10.1. Talleres acerca de la evaluación educativa

Antes de iniciar la recolección de datos para validar el objeto de estudio, el investigador llevó a cabo varios talleres de capacitación docente en la ciudad y en algunos municipios del área metropolitana en los años 2019, 2020, 2021 y 2022. Durante estos talleres, se indagó acerca de cómo las instituciones educativas estructuraban su Sistema Institucional de Evaluación Educativa (SIEE) y expresaban los conceptos de evaluación en dichos SIEEs. Al mismo tiempo, se exploró el conocimiento que los docentes tenían del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y del SIEE, así como de los conceptos teóricos relacionados con los propósitos, tipos, formas y principios de evaluación, y la conceptualización misma de la evaluación.

Posteriormente, se procedió al análisis de exámenes tanto tradicionales como alternativos para verificar si la práctica estaba en consonancia con lo expuesto en el SIEE y con la teoría de evaluación. Los resultados obtenidos de estos talleres revelaron que, aunque en

la mayoría de las instituciones la propuesta evaluativa estaba vinculada con la teoría, las prácticas de los docentes estaban distantes de ella. Esta discrepancia se debía a que los profesores tenían comprensiones diversas y disímiles sobre lo que era la evaluación, lo que se traducía en prácticas diferentes, generando una discontinuidad entre la teoría, la práctica y los resultados esperados.

4.10.2. Encuesta

Fenomenología hermenéutica, arraigada en la comprensión de la esencia de las experiencias humanas, a través de la interpretación, parece estar en desacuerdo con las encuestas, ya que estas están, a menudo, asociadas a la recopilación de datos cuantitativos. Sin embargo, hay un punto de encuentro entre el método y la encuesta como instrumento de recolección de datos, ya que los datos que esta arroja permiten, en primer lugar, obtener un abanico más amplio de experiencias acerca del fenómeno e identificar ideas preliminares; para así realizar un análisis descriptivo, subjetivo y contextual, y crear una narración reflexiva acerca del fenómeno (Cohen, Manion y Morrison, 2018), Creswell (2018), Fowler (2014); Frey (2018).

Por un lado, según Cohen, Manion y Morrison (2018), la encuesta es un método descriptivo que se utiliza para recopilar información de forma sistemática a partir de una muestra de encuestados con el propósito de obtener datos válidos que puedan identificar, describir o determinar la opinión, en este caso, la concepción, de un grupo específico sobre un tema concreto. Estos autores afirman que la encuesta, como instrumento de recolección de información y metodología, explora y confirma el objeto de investigación y/o los sujetos a través de un proceso de exploración en el que se comparan y contrastan los datos cualitativos y cuantitativos recopilados. Esto produce características favorables como la recopilación de datos en un solo momento, la caracterización de la población objetivo, el ofrecimiento de información inferencial y la estandarización de la información para los encuestados. Por otra parte, el hecho de que la encuesta sea tipo escala Likert permite identificar actitudes, percepciones y opiniones de los participantes; por lo tanto, comprender las complejidades y matices de sus concepciones acerca de la evaluación educativa. Además, la encuesta, debido a su estructura sistemática y formato de respuesta cerrada en la mayoría de las preguntas, permite identificar tendencias y patrones en los

datos recolectados, lo que facilita la identificación y contraste de diferentes niveles de acuerdo o desacuerdo respecto a afirmaciones específicas sobre la evaluación educativa (Cohen, Manion y Morrison, 2018).

La encuesta, aplicada a los tres sujetos participantes en la investigación (275) fue un formato impreso y tuvo en consideración la teoría acerca de la evaluación educativa, los objetivos y las preguntas de investigación, contaba con 12 preguntas (Ver anexo B). Las preguntas de 1 a la 7 hacían referencia a los antecedentes de los encuestados en relación con su nivel de formación y sus conocimientos empíricos acerca de la evaluación (desde una mirada experiencial para estudiantes y padres de familia, y desde la experiencia y el conocimiento para profesores). La pregunta 8, abierta, solicitaba a los agentes educativos que escribieran de manera sucinta su concepción de la evaluación. Las preguntas de la 9 a la 12 utilizaban una escala tipo Likert con un rango de cinco ítems (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo) para identificar si el nivel de comprensión de la evaluación (tipos, propósitos, principios y formas) por parte de los agentes educativos era coherente con los diferentes aspectos de la evaluación encontrados en la revisión bibliográfica y expresados en las preguntas 1 a las 7.

Para evitar incidir en las respuestas de los estudiantes y padres de familia, se solicitó a los docentes participantes que aplicaran la encuesta y la entrevista a los estudiantes y padres de familia escogidos por ellos en sus cursos. Esto no solo ocurrió con la encuesta, sino también con la entrevista. Los docentes participantes, de manera voluntaria, accedieron a realizar el ejercicio, ya que solo implicaba llevar a cabo la actividad con dos estudiantes y sus acudientes, a quienes también se les solicitó, por medio del consentimiento informado del profesor, su participación, a la cual accedieron de manera voluntaria. Este ejercicio corresponde a una técnica usada en la investigación acción participativa (Díez-Gutiérrez, 2020).

4.10.3. Entrevista

Una vez realizada la encuesta, después de haber categorizado la información y reflexionado sobre ella, se llevó a cabo una entrevista que indagaba acerca de los mismos

constructos que abordaba la encuesta, mediante 5 preguntas abiertas (concepciones de evaluación, propósitos, tipos, formas y principios), a un nivel más técnico con los docentes y a un nivel más experiencial con los estudiantes y padres de familia (Ver anexo C). Según el método Fenomenológico-hermenéutico, la entrevista es una de las mejores herramientas para profundizar en las experiencias humanas, y los datos recogidos (lo que se está vivenciando y significando) pueden ser sometidos a un análisis interpretativo (van Manen, 2015).

Como se informó en el apartado anterior, para evitar influir en las respuestas de los estudiantes y padres de familia, se solicitó a los docentes que aplicaran las entrevistas, aprovechando la relación existente entre profesor, estudiante y padre de familia. Primero, los docentes fueron entrevistados por el investigador. Luego, cada docente realizó entrevistas a los participantes, las cuales duraban entre 5 y 7 minutos. Estas entrevistas no buscaban indagar sobre el conocimiento teórico de la evaluación, sino sobre sus concepciones y percepciones acerca de la evaluación, a través de respuestas descriptivas y cortas. Cada docente realizó cuatro entrevistas y tomó nota de las respuestas para compartirlas posteriormente con el investigador.

Según Smith, Flowers y Larkin (2009) y Finlay (2011), las entrevistas como herramienta en la Fenomenología-hermenéutica permiten a los investigadores, por un lado, establecer conexión con los individuos y acceder al entramado de experiencias, ya que estos comparten sus perspectivas, emociones e interpretaciones acerca del fenómeno, utilizando sus propias palabras y proporcionando una cantidad significativa de datos cualitativos. Por otro lado, las narraciones y descripciones obtenidas posibilitan a los investigadores aplicar un proceso interpretativo que los conduzca a identificar, describir y comprender el fenómeno en su contexto, identificando los factores políticos, económicos, sociales y culturales que puedan impactar en las experiencias vividas (el fenómeno). Además, de acuerdo con Dowling (2007), las entrevistas, al igual que las encuestas, fomentan prácticas de investigación éticas, ya que se establece un diálogo respetuoso y reflexivo entre las partes.

4.10.4. Análisis de instrumentos evaluativos

Durante la interacción con los docentes, se les solicitó compartir una prueba de evaluación de respuesta esperada (tradicional) y de respuesta abierta (alternativa). El objetivo era contrastar sus concepciones sobre la evaluación y los elementos mencionados anteriormente (propósitos, tipos, formas y principios), así como sus prácticas evaluativas, materializadas en instrumentos, tareas y actividades evaluativas. También se pidió a los profesores que consultaran a los estudiantes sobre qué tipo de examen consideraban más propicio para sus procesos formativos y a los padres cuál prueba creían que era mejor. Aquí, la idea era contrastar las prácticas evaluativas, desde los instrumentos, con las prácticas de aprendizaje de los estudiantes y las expectativas de los padres hacia la institución a través de los docentes. Según esto, cada uno de los docentes que participó en la investigación, compartió un instrumento de evaluación, el cual, en la mayoría de los casos, fue diseñado por ellos mismos. El análisis de estos instrumentos se centró en identificar si el objetivo de la prueba era alternativa (18) o tradicional (37) y su relación con los planes de área y el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

De acuerdo con Cohen, Manion y Morrison (2018), aunque la Fenomenología-hermenéutica suele centrarse en entrevistas y narraciones, el análisis de documentos puede ofrecer una fuente de datos significativos porque, como texto, también emiten un discurso, desde la teoría de nuevas literacidades (DeHart, 2020), que puede interpretarse. Se podría decir que los exámenes u otras formas de evaluación facilitan la comparación y el contraste de la teoría con la práctica, mostrando cómo esto también permite describir el fenómeno en el que se enfoca la investigación. Nuevamente, Cohen, Manion y Morrison (2018), junto con Denzin y Lincoln (2011), afirman que los documentos, en este caso exámenes o actividades evaluativas, ofrecen información contextual y conceptual sobre la evaluación, el fenómeno objeto de esta investigación. A través de un examen o actividad evaluativa, se puede verificar si una prueba es confiable, válida, auténtica, justa, entre otros principios que impactan en los procesos y conceptos evaluativos. Es importante señalar que, dado que los instrumentos de evaluación provienen de diferentes docentes e instituciones, esta perspectiva proporciona una diversidad de concepciones y narrativas que enriquecen los datos de este trabajo que busca identificar y describir las concepciones sobre la evaluación.

4.10.5. Bitácora

El último instrumento de recolección de datos utilizado fue una bitácora reflexiva (llevada a cabo desde 2019 hasta 2022). En el campo de la Fenomenología-hermenéutica, la bitácora ofrece al investigador llevar un registro del fenómeno desde una perspectiva personal, tal y como es presentado y vivenciado. A medida que transcurría la investigación, el investigador plasmó las diferentes concepciones e interpretaciones que tenían los agentes educativos participantes en la investigación, contrastándolas con la teoría y las prácticas evaluativas.

Según Murray (2002) y Denzin y Lincoln (2011), dado que la Fenomenología-hermenéutica se basa en la identificación y comprensión de experiencias, la bitácora le permite al investigador escribir sin filtro las narraciones (emociones, pensamientos, expresiones) proporcionadas por los agentes participantes (profesores, estudiantes y padres de familia). Esta acción presenta valores sociolingüísticos que son vitales en el análisis interpretativo de un fenómeno. Al igual que los otros instrumentos, esta herramienta ofrece al investigador una fuente de datos sumamente significativa y auténtica, lo que continúa validando que este proceso de investigación es confiable y riguroso. Además, Polkinghorne (2005) advierte que el uso de una bitácora ofrece una visión y dimensión temporal que permite situar el fenómeno en un contexto físico y temporal. Esto le permite al investigador rastrear si ha habido cambios en las vivencias y experiencias de los agentes o si, por el contrario, el fenómeno es estático. En síntesis, el análisis de un fenómeno a través de una bitácora aumenta la capacidad del investigador, desde este método, para desvelar la esencia de las experiencias humanas (el fenómeno – concepciones de evaluación), proporcionando una visión íntima y auténtica de los agentes educativos participantes

La bitácora utilizada en esta investigación contiene 136 entradas en las cuales el investigador registró observaciones sobre el concepto y uso de los principios, tipos y formas de evaluación, así como sobre los principios empleados en el desarrollo de instrumentos evaluativos. Además, se registraron las concepciones que tienen los docentes en formación y en ejercicio sobre las palabras competencia, logro y objetivo. Estas entradas se generaron durante el desarrollo de clases de evaluación a nivel de

pregrado, especialización y maestría, así como en talleres moderados en Medellín, en algunos municipios de Antioquia, y en instituciones de educación básica, media y superior. La información emergente de la bitácora permite identificar patrones comunes en los docentes acerca de sus concepciones de evaluación y cómo estas se reflejan en las pruebas que ellos diseñan. Un ejemplo de esto, expuesto anteriormente, es la condición polisémica de la evaluación, la cual oscila principalmente entre la calificación y cualquiera de sus formas de validación, es decir, juzgar, contabilizar, medir, calcular, entre otras.

4.11. Análisis temático

Para el análisis de la información, se propone que este sea coherente con lo planteado en los instrumentos de recolección de datos (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Es decir, se abordarán las concepciones de evaluación en torno al concepto y a sus propósitos, tipos, formas y principios. Estos son, por ende, los temas sugeridos para el análisis en esta investigación.

Según Braun y Clarke (2006), el análisis temático, utilizado para identificar, analizar, describir y reportar patrones en investigaciones cualitativas, se integra perfectamente en el desarrollo de un proyecto de corte fenomenológico-hermenéutico. Esto se debe a que los temas sirven como un marco organizativo en el proceso de interpretación. Así, el análisis permite al investigador identificar y describir temas recurrentes en los datos, arrojando luz sobre los significados y experiencias compartidas por los participantes, en este caso, los agentes educativos. Además, el análisis temático profundiza la interpretación de los datos, ya que, al identificar y describir los patrones, se pueden explorar sistemáticamente las múltiples capas de significado presentes en los datos (Braun y Clarke, 2006; Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

En resumen, se podría afirmar que, dado que una investigación fenomenológica-hermenéutica implica la recolección de datos cualitativos complejos, el uso de un análisis temático para el desarrollo de los textos fenomenológicos (Capítulo 5) garantiza que el enfoque sea riguroso y sistemático (Braun & Clarke, 2006), y que los datos sean más manejables en el proceso interpretativo para la descripción del fenómeno. Por ende, la

interpretación de los datos tendría mayor validez y confiabilidad, en consonancia con el rigor metodológico propuesto por la Fenomenología-hermenéutica (van Manen, 2015).

Por consiguiente, para el análisis temático se construyó una sábana de datos (Ver anexo D) que incluye los constructos de análisis: concepciones de evaluación, propósitos, tipos, formas y principios como criterios. De igual manera, se incluyó la información obtenida, depurada y descrita en la encuesta, la entrevista, los instrumentos analizados y las reflexiones registradas en la bitácora. Todo esto con el propósito de comparar y contrastar la información para identificar y describir patrones y finalmente interpretar las concepciones de evaluación de los sujetos participantes.

Una vez terminada la investigación, se programó un encuentro final con los docentes participantes, en el cual se les compartió de manera oral el documento fenomenológico. Algunos de ellos se mostraron tranquilos y pasivos, pero la mayoría manifestó interés en aprender más acerca de los conceptos, con el propósito de transformar sus prácticas evaluativas y, al mismo tiempo, las institucionales. Esto, como señalaron algunos de ellos, no es un cambio que se logre de la noche a la mañana, sino un cambio cultural que requiere tiempo y trabajo.

4.12. Descripción de las fases del método fenomenológico-hermenéutico en la investigación

Según la propuesta metodológica, este tipo de investigación se desarrolla en tres fases. 1. Descripción, 2. Interpretación y 3. Interpretación + descripción. Estas fases a su vez tienen contenidos, objetivos y actividades (van Manen, 2003, 2014 y 2015)

Tabla 4

Fases del método fenomenológico-hermenéutico

Fases	Fenómeno	Contenido	Objetivos	Actividades
1. Descripción	concepciones acerca de la evaluación,	Recolección del fenómeno de manera	Centrar la atención en el fenómeno	Descripción del fenómeno desde un planteamiento

	sus tipos, formas y principios, por parte de estudiantes, padres de familia y profesores	indirecta y directa	<p>Esclarecer el fenómeno.</p> <p>Identificar qué es lo que nos interesa del fenómeno y si es auténtico</p> <p>Generar una pregunta de orden fenomenológico</p> <p>Explicar presuposiciones y conocimientos previos.</p>	<p>del problema (introducción)</p> <p>Descripción del fenómeno desde el estado de la cuestión (Capítulo 1)</p> <p>Descripción del fenómeno desde la teoría (capítulo 2)</p> <p>Descripción del fenómeno desde la teoría (capítulo 3)</p> <p>Desarrollo de talleres con profesores acerca de sus prácticas evaluativas.</p> <p>¿Qué se entiende por evaluación, y por tipos, formas y principios de evaluación?</p>
2. Interpretación		Reflexión acerca del fenómeno	<p>Reflexionar acerca del fenómeno según la información descrita.</p> <p>Usar el método de reducción.</p> <p>Recoger material experiencial del fenómeno</p> <p>Obtener descripciones por parte de los sujetos de la investigación y quienes</p>	<p>Aplicación de una encuesta, con preguntas abiertas y cerradas acerca de la evaluación, sus propósitos, tipos, formas y principios.</p> <p>Desarrollo de entrevistas semiestructuradas</p> <p>Análisis de instrumentos de evaluación.</p> <p>Desarrollo de una bitácora</p>

			presentan el fenómeno.	Análisis temático
3. Interpretación + descripción		Reflexión y escritura acerca del fenómeno	<p>Reflexionar y escribir acerca del fenómeno (la evaluación) desde su concepción, sus tipos, formas y principios.</p> <p>Desvelar, determinar y aprehender el significado (concepciones) esencial del fenómeno.</p> <p>Reflexionar acerca los elementos relacionales a la evaluación.</p> <p>Atender al uso de los diferentes lenguajes (medios de significado) expuestos,</p> <p>Dar ejemplos expuestos por los agentes participantes acerca de la evaluación, sus tipos, formas y principios.</p> <p>Ser sensible a la propuesta fenomenológica eliminando todo sesgo posible.</p> <p>Considerar las partes y el todo</p>	Elaboración de un texto fenomenológico que incluya ejemplos de las concepciones de evaluación de los agentes educativos participantes (estudiantes, padres de familia y profesores)

			<p>del fenómeno en los discursos de estudiantes, padres de familia y profesores.</p> <p>Organizar el texto fenomenológico de forma temática, (propósitos, tipos, formas y principios), analítica y existencial</p>	
--	--	--	--	--

Nota: esta tabla presenta las fases de a investigación en relación con el fenómeno, el contenido, los objetivos y las actividades

4.13. Selección de la muestra

Como se indicó en la Introducción, la selección de la muestra se llevó a cabo en la ciudad de Medellín, motivada por la experiencia del investigador en este contexto y su familiaridad con el sistema educativo. Se tomó como punto de partida el "Buscando Colegio", el Sistema de información del Ministerio de Educación. En esta plataforma, se encuentra un listado de 269 instituciones oficiales que abarcan desde educación preescolar hasta básica y media. Este listado incluye información como ubicación geográfica, nombre de las instituciones, sector, jornada escolar y tipo de educación que ofrecen, entre otros. Estos datos, según se indica en la página, se toman del Directorio Único de Establecimientos Educativos (DUE) administrado por las Secretarías de Educación certificadas. Se seleccionaron once (11) instituciones que cumplieran con los siguientes criterios: 1. Pertenecer al sector oficial y tener licencia reconocida, con el fin de describir y validar la coherencia del sistema nacional de evaluación con las propuestas institucionales; 2. Ser de género mixto para ser más inclusivos en relación con las prácticas evaluativas de los docentes; 3. Estar ubicadas en zonas urbanas para facilitar la movilidad del investigador y de otros participantes; 4. Ofrecer niveles de básica primaria, básica secundaria y media, que son los niveles propuestos en el proyecto de investigación; 5. Tener grados desde

transición hasta once, validando así los niveles educativos declarados para el desarrollo de la investigación; 6. Independientemente de la jornada, ya que lo que se busca es que cumpla con los niveles antes estipulados; 7. Tener un carácter académico para validar las diversas prácticas evaluativas docentes en relación con el PEI institucional, el método, los tipos y la forma de evaluación; y 8. Contar con educación tradicional para reducir el sesgo en cuanto a los diferentes modelos educativos existentes.

En relación con los agentes educativos participantes, se eligieron aleatoriamente 5 docentes por institución, así como uno por cada grado tercero, quinto en primaria; y séptimo, noveno y once de secundaria (esta selección se alinea con la estrategia de Pruebas Saber del Ministerio de Educación -MEN- y el ICFES, que se implementa desde abril de 2022 y busca medir el nivel de competencia de los estudiantes (MEN, 2023). También se seleccionaron dos estudiantes y dos padres de familia por institución. La elección de los docentes se debe a que sus prácticas evaluativas son el resultado de sus apropiaciones conceptuales. Los estudiantes fueron seleccionados porque son quienes llevan a cabo las tareas y actividades comunicativas que conforman los procesos formativos y sumativos de la evaluación (Brown & Abeywickrama, 2019), y los padres de familia como agentes que, aunque externos en el proceso evaluativo, impactan en la calidad de la educación mediante sus intervenciones tanto dentro como fuera del aula (Echeverría-Fernández, & Obaco-Soto, 2021). Esto da un total de 275 participantes (55 docentes, 110 estudiantes y 110 padres de familia).

Para la codificación de la información respecto a los agentes participantes, se asignó una letra a cada institución (de la A a la K), y a cada letra se le adjudicó un número del 1 al 5, correspondientes a los docentes participantes. A cada estudiante por docente se le asignó un número del 1 al 2, y a los padres de familia del 3 al 4. Por lo tanto, si se menciona el participante A1, se está haciendo referencia al profesor 1 del colegio 1. Si se menciona D.5.2, se está hablando del estudiante 2 del profesor 5, del colegio 4. Si se menciona F.5.4, se está haciendo referencia al padre 2 del profesor 5, del colegio 6. Estas codificaciones y ejemplos se detallarán en el desarrollo del texto fenomenológico y es esencial que se comprendan.

4.14. Consentimiento informado

Una vez establecido contacto con las instituciones y los docentes participantes, se programó una breve reunión con cada uno de los profesores para informarles sobre la propuesta de investigación, sus objetivos, preguntas y la metodología a aplicar. Esta última incluía la recopilación de datos de dos de sus estudiantes y sus respectivos acudientes mediante una encuesta y una entrevista (las cuales se les entregarían una vez aceptaran participar en la investigación). En este mismo encuentro, se proporcionó un consentimiento informado (ver anexo...) para que decidieran voluntariamente su participación en la investigación.

El consentimiento informado detalla el nombre del proyecto, el responsable de la investigación, los objetivos y la metodología. Aclara que la participación en el proyecto es autónoma, no remunerada, libre y voluntaria. En la solicitud de participación para los estudiantes y sus acudientes, los docentes deben entregar el mismo consentimiento informado y solicitar que lo lean y firmen. Además, el consentimiento informado establece que la información recopilada se utilizará con fines académicos e investigativos, y que la participación de los agentes educativos será completamente anónima.

Los agentes educativos participantes manifestaban su acuerdo con los siguientes puntos al firmar el consentimiento:

- su participación en la investigación era completamente libre y voluntaria, pudiendo retirarse en cualquier momento.
- su participación no generaría beneficio personal de ningún tipo, ni retribución económica alguna.
- la información obtenida y los resultados de la investigación serían tratados confidencialmente, y la información recopilada se archivaría únicamente en formato electrónico para su análisis.

- la información recopilada se guardaría bajo la custodia del investigador del proyecto.
- dado que la información se recopilaba de manera anónima, no estaría disponible para terceros como empleadores, administradores educativos, organizaciones gubernamentales u otras instituciones o personas, incluyendo cónyuges, miembros de la familia y amigos de los participantes en la investigación.
- los resultados de la investigación, los textos fenomenológicos, estarían disponibles para agentes externos (empleadores, administradores educativos, organizaciones gubernamentales u otras instituciones educativas) para que pudieran utilizarlos según lo consideraran conveniente para generar posibles cambios con el objetivo de tener concepciones alineadas con la teoría y mejorar las prácticas educativas en el contexto, todo ello expresado en el SIEE institucional.
- autorizaban al investigador a utilizar la información resultante del trabajo de investigación en caso de que él participara en algún tipo de evento académico o publicación.

Capítulo V

Human resources are like natural resources; they're often buried deep. You have to go looking for them, they're not just lying around on the surface. You have to create the circumstances where they show themselves.

- Sir Ken Robinson

La redacción del texto fenomenológico

Según la propuesta metodológica (Jordán-Sierra & Arriagada-Vidal, 2016; Husserl, 1982; Laverty, 2003; Moran, 2000; Smith, 2018; van Manen, 2014, 2015, 2016), una investigación de corte fenomenológico debe culminar con la producción de un texto de igual índole, ya que este debe reflejar la comprensión de la experiencia vivida, es decir, el fenómeno. En consecuencia, el texto fenomenológico, más que ser una forma de presentar los hallazgos, constituye una narración que reconoce la subjetividad y la complejidad de las experiencias. Expresa en profundidad la autenticidad de la experiencia explorada y vivida, desvelando significados. En resumen, la construcción de este texto fenomenológico tiene como objetivo presentar la realidad (las concepciones de evaluación) de los agentes educativos (profesores, estudiantes y padres de familia), permitiendo a los lectores comprender las experiencias tal como las viven los participantes de la investigación.

Cabe aclarar que la producción de un texto fenomenológico implica varios pasos, a saber:

- Inmersión y reducción de datos: en este paso, el investigador se sumerge en los datos recogidos (mediante la encuesta, entrevista, revisión documental y bitácora) y se dedica a la reducción fenomenológica. Este proceso implica que el investigador deje a un lado sus ideas preconcebidas y los prejuicios sobre el objeto de estudio, centrando su atención en la reflexión y la interpretación de los datos.
- Identificación de temas y patrones: en este paso, el investigador identifica temas y patrones que emergen de los datos. Esta identificación temática le facilita comprender las estructuras esenciales de las experiencias, del fenómeno.
- Tejido narrativo: en este paso, el investigador produce el texto fenomenológico, intentando entrelazar los temas y patrones identificados a lo largo de todo el ejercicio investigativo y la recolección de experiencias. De esta manera, el investigador puede plasmar cómo captó el flujo de las experiencias vividas y los significados que surgieron de los datos.

En este contexto, la producción de un texto fenomenológico es esencial en el desarrollo de este enfoque metodológico, ya que representa de manera auténtica el fenómeno expresado en las experiencias de los participantes. Además, sirve como medio para transmitir dichas experiencias, haciéndolas accesibles y comprensibles. Adicionalmente, este texto garantiza que los distintos matices y complejidades del fenómeno sean explorados, permitiendo al lector identificarse con ellas y, a su vez, comprenderlas (Smith et al., 2009).

5.1. Preguntas fenomenológicas de la investigación

¿Cuáles son las concepciones de evaluación educativa de los profesores, estudiantes, y padres de familia en la ciudad de Medellín?

¿Cómo son las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes?

¿cómo se relacionan las prácticas evaluativas de los docentes con el sistema de evaluación institucional?

¿Cómo la percepción del docente sobre la evaluación de los aprendizajes incide sobre sus prácticas evaluativas e impactan en los estudiantes y padres de familia?

¿De qué manera la conceptualización institucional de la evaluación puede modificar las prácticas evaluativas institucionales?

¿Qué criterios teórico-prácticos se pueden establecer para construir una rúbrica de evaluación, que les permitan a los docentes hacer una reflexión acerca de sus formas de evaluar?

5.3. Texto fenomenológico: las concepciones de evaluación

El desarrollo de este texto fenomenológico presenta, en primer lugar, las concepciones y comprensiones que tienen los docentes sobre la evaluación, ya que son ellos quienes se encargan de diseñar, aplicar y evaluar las prácticas evaluativas. Asimismo, desde sus prácticas, vinculan los diversos elementos pedagógicos y didácticos que intervienen en la potenciación de las capacidades y competencias de los estudiantes. En segundo lugar, se exponen las concepciones de evaluación de los estudiantes de primaria y secundaria, quienes toman las pruebas y deben rendir cuentas de los resultados obtenidos en los procesos de adquisición, aprendizaje y enseñanza. Finalmente, se presentan las concepciones de los padres de familia, quienes acompañan, desde una perspectiva externa e interna, los procesos formativos de sus hijos, basándose particularmente en los resultados de evaluación por período.

5.3.1. Profesores

En este estudio fenomenológico-hermenéutico participan 55 profesores, todos colombianos, provenientes de 11 instituciones en la ciudad de Medellín. Por cada

institución se seleccionan cinco profesores, quienes imparten cursos en los grados 3º y 5º de primaria, así como en 7º, 9º y 11º de secundaria. Esto significa que hay 11 profesores por cada grado. En Tercero de primaria, nueve docentes son mujeres y dos son hombres. En el Grado 5, siete son mujeres y cuatro son hombres. En secundaria, el número de profesoras y profesores es más equitativo, con seis mujeres y cinco hombres en Séptimo, y cinco mujeres y seis hombres en Noveno. En el Grado 11, hay cinco profesoras y seis profesores. Aunque el factor de género no es abordado en la investigación, ya que se busca describir la concepción de evaluación de los docentes en general, es importante señalar que la diferencia numérica entre géneros no es significativa, proporcionando así una visión generalizada de las concepciones de evaluación y reduciendo cualquier sesgo potencial asociado al género.

En el contexto de primaria, la mayoría de los docentes son licenciados (19), mientras que los otros tres tienen formación en programas afines (Educación Especial, Estudios Literarios y Psicología). No todos estos docentes tienen formación posgradual: seis son especialistas y siete cuentan con un título de maestría. Todos ellos han completado diplomados relacionados con pedagogía y didáctica. Respecto a los docentes de los grados 7º, 9º y 11º, 20 son licenciados en distintas áreas, ocho son ingenieros, dos son comunicadores sociales y tres son matemáticos de formación. Todos estos docentes tienen formación posgradual a nivel de maestría, siendo la gran mayoría en el campo de la educación. Para el desarrollo del texto fenomenológico, se utilizará la palabra "profesor", la cual incluye los géneros masculino y femenino, así como cualquier otro con el cual puedan identificarse.

Concepciones de evaluación

Soy profesora de primaria hace 10 años y no me había preguntado qué era la evaluación. Siempre he hecho lo mismo en mis prácticas evaluativas y creo que las hago muy bien. Nadie se ha quejado de mi proceso evaluativo. Para responder la pregunta, sobre qué es evaluación, yo decía que ella sirve para calificar, medir y valorar los aprendizajes. Según esto, yo diría que la evaluación es una herramienta pedagógica.

(Respuesta profesor C.1)

La evaluación es una cosa muy compleja que si es sumativa o formativa. Creo que su función es calificar y valorar. Calificar los logros de los estudiantes y valorar sus procesos de aprendizaje. Yo diría que la evaluación es una forma de diagnosticar como están los estudiantes en su proceso educativo para asignarles una nota y así pasarlos al siguiente nivel.

(Respuesta profesor A.3)

La evaluación en mis palabras es un conjunto de verbos según los necesite y me pida el colegio. Es decir, profe, la evaluación es calificar, es medir, es cuantificar, es calcular en el momento en que nos piden notas, pero al mismo tiempo, la evaluación es diagnosticar y valorar las debilidades y fortalezas de los estudiantes para que uno planee cosas nuevas para que ellos les vaya mejor.

(Respuesta profesor C.3)

En tercero de primaria, la evaluación no se fija mucho en las notas, aunque esas notas las piden los padres de familia. Creo que la evaluación en este nivel es la acción por medio de la cual nosotros los profesores identificamos las dificultades cognitivas de los niños y con los resultados ideamos planes de cómo mejorarlas.

(Respuesta profesor B.1)

En la introducción de su obra "An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method" (2014), Paul Gee afirma que el lenguaje engloba el Ser, el Decir y el Hacer. Según Gee, cada individuo posee múltiples identidades que expresan algo, y este decir se relaciona con el hacer, circunscrito a bienes sociales como lo político, económico y cultural. Las respuestas de los profesores, por ende, son contextuales y se ajustan a su rol docente, independientemente de su papel como padre de familia, académico u otro. En estas respuestas, se identifica que los docentes se reconocen principalmente como profesionales dedicados al desarrollo de prácticas evaluativas destinadas a mejorar la formación de los estudiantes, abarcando desde la básica primaria hasta la secundaria. Se percibe un interés genuino, ligado a las demandas institucionales, por elevar no solo el nivel cognitivo sino también el metacognitivo y el socioafectivo, con la creencia de que esto redundará en los resultados de evaluación.

Sin embargo, en el contexto del fenómeno, así como en otros ámbitos a nivel nacional e internacional (como se expuso en el Capítulo I), las experiencias vividas por los docentes en su quehacer pedagógico y didáctico han dado lugar a dos concepciones distintas de la evaluación. En primer lugar, según la respuesta de muchos docentes de primaria, la evaluación es un medio para identificar las debilidades de los niños con el propósito de mejorarlas, además de ser una manera de valorar y potenciar sus competencias. Es decir, en la básica primaria, el enfoque está en una evaluación formativa y continua basada en competencias. Hasta tercer grado, según estos docentes, el énfasis no recae en las notas o calificaciones, sino en lo que el estudiante puede o no hacer y en cómo ayudarlo a mejorar, evaluando así qué aprendió y cómo puede aplicarlo. Sin embargo, en los grados 4 y 5 se observa una transición de la evaluación centrada en lo formativo y valorativo a una orientada hacia los números o notas, enfoque más sumativo.

En otras palabras, a partir de estos grados, los estudiantes son conscientes de qué significa perder y ganar. Desde este punto en adelante, la evaluación pierde su enfoque formativo y se centra en el valor de la nota, donde los estudiantes no estudian para aprender, sino para obtener una calificación exigida por las demandas sociales (Gee, 2014) o, en otras palabras, por las exigencias contextuales, sociales, familiares y culturales del momento (Han, 2013). Para estos profesores, la evaluación tiende a convertirse en un instrumento de medición o informe numérico, así como en una manera de valorar el desempeño del estudiante en los cursos. La evaluación se convierte, por un lado, en un sinónimo de calificación y medición no solo de las competencias, desempeños y conocimientos de los estudiantes (objetivos pedagógico-evaluativos muy expresados por los docentes), sino también de la valoración y apreciación de sus capacidades frente a las situaciones planteadas en clase y expresadas en indicadores de desempeño.

Para algunos docentes, este último elemento es más importante que las propias notas, ya que proporciona una medida de cuánto han aprendido los estudiantes (para el propósito de la evaluación, ver Capítulo II). Cabe aclarar que, en algunas instituciones, el reporte de notas ya está sistematizado; así, el docente ingresa la nota y el sistema genera descriptores de desempeño, además de permitirle al docente agregar comentarios adicionales. En otras instituciones, este proceso aún es manual, lo que lo hace engorroso

y laborioso, ya que el docente debe asignar una nota y redactar el descriptor de desempeño. Estos últimos resultan ser repetitivos y carentes de fuerza pedagógica debido al gran número de estudiantes por profesor.

Retomando la concepción de evaluación por parte de los docentes, cabe señalar que, en lugar de conceptualizar la palabra "evaluación", utilizan verbos en forma infinitiva, y como sinónimos, como "calificar" (muy repetido en las respuestas de los profesores), "medir", "calcular" (de carácter sumativo) y "valorar" (de carácter formativo y menos repetido). Esto indica que no poseen una concepción propia de la evaluación como proceso (Decreto 1290 de 2009), sino que responden a las exigencias institucionales centradas en la calificación (según los mismos docentes participantes). Asimismo, evidencia que, de las instituciones involucradas en la investigación, no cuentan con un concepto (discurso) unificado de la evaluación en ninguna de las áreas, lo que los lleva a implementar diversas prácticas evaluativas/calificativas que no necesariamente están vinculadas a las competencias, capacidades, conocimientos y desempeños de los estudiantes.

De acuerdo con Brown (2008), la concepción de evaluación se circunscribe a un subsistema de creencias relacionadas con lo que los docentes viven, interpretan e interactúan. En este caso, la idea no cambia, ya que existe una marcada tendencia a considerar que la evaluación es equivalente a la calificación. Esto deriva de una tradición evaluativa en el país donde el enfoque ha estado centrado en la nota/número. Dado que el docente, antes de ser docente, fue estudiante y así fue evaluado por sus profesores, esta percepción se arraiga en la experiencia (van Manen, 2015). Desde la interpretación, guiada por la vivencia, y dado que el sistema educativo colombiano demanda actualmente una evaluación de los aprendizajes, es sencillo enfocarse en los resultados numéricos. Esto permite que los docentes interpreten la evaluación como una calificación y, al observar que sus colegas hacen lo mismo, la práctica evaluativa se consolida en calificar, calcular y medir las capacidades (el ser) y competencias (el saber, el hacer) de los estudiantes en el contexto educativo.

Palabras más, palabras menos, evaluar es calificar. Eso es lo que se nos pide y exige la institución para responder a las demandas del estado. Eso es lo que hacen todos los profesores. Sin embargo, para mí, para mí, evaluar es, además de lo que

acabo de decir, identificar el nivel que tiene el estudiante para ayudarlo a que mejore en su proceso.

(Respuesta profesor J.4)

La experiencia del docente lo impulsa a llevar a cabo acciones que varían según los individuos (edad), el grado (las competencias) y el contexto (social, cultural, económico, político), las cuales no necesariamente son uniformes. En los primeros grados de educación, la atención tiende a centrarse en la valoración de lo aprendido, pero esto no suele ser la norma en los niveles educativos posteriores. En algunos grados de primaria (4 y 5) y a lo largo de la secundaria, el énfasis se coloca en la calificación de competencias, desempeños, conocimientos o cualquier otro objetivo educativo que se haya propuesto

La evaluación como elemento transversal en el proceso educativo

Además de que los docentes asocian principalmente la palabra evaluación con la calificación, también sostienen que sin la evaluación no es posible abordar el tema de la educación.

Sin la evaluación no se puede enseñar. Ella está vinculada a procesos didácticos y pedagógicos.

(Respuesta profesor D.5)

Los docentes sostienen que la evaluación, como se señaló en la Introducción de este trabajo, guarda una estrecha relación con los procesos y las modalidades de enseñanza y aprendizaje. Específicamente, en el desarrollo de la malla curricular, los planes de área, el diseño de las clases y sus actividades, los docentes y los coordinadores académicos están constantemente atentos a los procesos evaluativos, considerándolos como el objetivo o meta del proceso formativo. En este contexto, la evaluación es percibida como una herramienta o estrategia que permite verificar, según los docentes, el nivel de competencias y desempeños de los estudiantes, así como identificar debilidades y destrezas (algunos profesores mencionaron las palabras "logros" y "objetivos" como sinónimos de competencia).

La evaluación sirve para identificar debilidades y fortalezas de los estudiantes en cualquier grado.

(Respuesta profesor J.4)

Algunos docentes sostienen que la evaluación es un proceso mediante el cual se califican y valoran las competencias, habilidades, desempeños y conocimientos, conforme a lo establecido por la norma y como se describe en el SIEE. No obstante, los profesores no cuentan con un conocimiento preciso sobre ese proceso evaluativo en sus instituciones. Se limitan a señalar que en dichas instituciones se emplea tanto la evaluación sumativa como la formativa, lo cual se refleja en la elaboración de pruebas tradicionales y alternativas para cada periodo. Algunos profesores sugieren que el objetivo de la evaluación debería ser reconsiderado en las instituciones, ya que en la actualidad es imperativo reflexionar acerca de qué y cómo se evalúa en contextos particulares, y no basarse exclusivamente en contextos nacionales o internacionales, dado que todo varía según los individuos, las instituciones, los recursos y las condiciones políticas, sociales y culturales del entorno.

Los procesos de enseñanza están estrechamente vinculados a la evaluación, así como lo dice el SIEE. Yo creo que la evaluación es necesaria para organizar y actualizar el currículo. En primaria es necesario repensar lo qué se evalúa y cómo se evalúa, pues los estudiantes no son los mismos en todas las instituciones, y todas las instituciones no son iguales.

(Respuesta profesor F.1)

Lo anteriormente expuesto está en concordancia con lo descubierto por Brown, Lake y Matters (2011), quienes sostienen que las comprensiones de evaluación de los profesores están directamente mediadas por la relación entre el contexto y las políticas educativas del momento. Esta afirmación no difiere del fenómeno encontrado aquí; por el contrario, respalda lo mismo que los autores encontraron en 2011. Esto revela que la tradición evaluativa ha permanecido constante durante décadas y que es posible que los procesos evaluativos no hayan cambiado significativamente, sino más bien su denominación. A pesar de que existen desacuerdos dentro de la comunidad de profesores, algunos, simplificando la información (Van Manen, 2015), abogan por una evaluación centrada en

los aprendizajes; en consecuencia, una evaluación para los aprendizajes y no una evaluación centrada únicamente en la nota o de los aprendizajes.

En primaria no debería haber evaluaciones escritas, pero sí debería haber ejercicios que promuevan el nivel cognitivo de estudiantes sin ponerles una nota. Aquí la evaluación sirve para garantizar el aprendizaje.

(Respuesta profesor E.2)

Pocos docentes plantean la idea de que la evaluación y el proceso formativo están interrelacionados, pero no se encuentran en el mismo nivel. Sugieren que los procesos de enseñanza son inherentemente evaluativos y, por lo tanto, la evaluación no es necesaria, siendo considerada como irrelevante. Sostienen que cualquier método de enseñanza conlleva una forma de evaluación y que el enfoque debe centrarse en el método mismo, abarcando la enseñanza, el aprendizaje y los resultados derivados de ellos.

“La evaluación es una cosa y la enseñanza otra. Creo que los métodos de enseñanza traen consigo la evaluación, así me lo enseñaron a mí. La evaluación es un invento más para trabajar doble.”

(Respuesta profesor B.3)

Desde esta perspectiva, la mayoría de los docentes conciben la evaluación como un elemento transversal que conecta las dimensiones macro (política pública educativa), meso (política institucional) y micro (procesos de enseñanza y aprendizaje permeados por lo macro y lo meso). Sin embargo, existe disparidad en la comprensión de los elementos que conforman estas dimensiones. No se observan concepciones generalizadas y compartidas por los docentes en las distintas instituciones, lo que afecta sus comprensiones, concepciones y prácticas evaluativas. A pesar de ello, se destaca una constante preocupación y reflexión sobre la evaluación y sus propósitos, indicando que los docentes asumen una responsabilidad ético-pedagógica (Van Manen, 2002) en sus prácticas evaluativas.

Evaluación como indicador de calidad

La concepción de evaluación que tienen los profesores no es ajena a la política pública, desde la constitución del (1991) hasta Evaluar para Avanzar (2021) se ha hablado de la calidad de la educación o una educación con calidad. Este discurso es cercano a las percepciones de los profesores, quienes afirman que la evaluación no solo ayuda a que calificar y valorar las debilidades y fortalezas de los estudiantes, sino también a las del estado frente a las propuestas de políticas públicas vistas desde planes, programas y estrategias estatales.

... más que hablar del concepto de evaluación que yo pueda tener, creo que lo que se busca con la evaluación es mejorar la calidad de educación y para identificar eso se necesita los resultados que pueden ser observados desde los exámenes de clase hasta los resultados de pruebas estandarizadas para que se generen planes de mejoramiento.

(Respuesta profesor H.4)

Por consiguiente, un considerable número de profesores, desde sus concepciones de evaluación, señalan que esta contribuye a mejorar la calidad de la educación. El profesor mencionado anteriormente es un claro ejemplo de ello. Reconoce la importancia de los resultados de la evaluación, ya que la institución y la secretaría de educación los utilizan para impulsar acciones que mejoren dichos resultados, amplíen la cobertura y obtengan recursos destinados a mejorar las condiciones institucionales en términos de recursos humanos y físicos.

En cambio, otros profesores destacan que la evaluación va más allá de la calificación de competencias, desempeños o conocimientos. Algunos sostienen que la evaluación, como se expresó en la Introducción, trasciende las aulas de clase (Dimensión Macro y Meso) y busca fortalecer todo el sistema educativo. Esto conlleva un efecto dominó, ya que, como mencionan algunos docentes, si los resultados no son los esperados u óptimos, esto afecta directamente a la institución educativa en cuanto a recursos, repercutiendo en docentes, estudiantes, padres de familia y la sociedad en general, como si fuera un efecto dominó.

Si no hay evaluación no hay presupuesto. La evaluación y los resultados de ella garantizan que haya recursos para las instituciones, y así cobertura para los estudiantes. En síntesis. Todo debe apuntar a tener un mejor sistema de educación. (Respuesta profesor B.3)

La respuesta de este profesor permite sumergirse en la experiencia del docente, donde su preocupación no se limita solo a unos resultados, sino a cómo estos resultados de evaluación, expresados en números de pruebas estandarizadas, impactan todo el sistema, ya sea positiva o negativamente. Sin embargo, son conscientes de que esto se lleva a cabo en busca de la calidad educativa; por ende, una sociedad mejor (Van Manen, 2002a).

Aunque los profesores reconocen desde su práctica docente que la evaluación educativa desempeña un papel crucial en la formación de los estudiantes, también admiten que juega otro rol fundamental en la consecución de una mejor educación. De esta manera, perciben la evaluación como un eje transversal que debe examinarse tanto de arriba hacia abajo, desde las políticas públicas y exigencias internacionales, hasta el aula, como de abajo hacia arriba, desde el aula hasta las instancias superiores. Sin embargo, en las intervenciones de los docentes, aún se habla de los usos o funcionalidades de la evaluación, sin contar con una concepción clara y unificada de qué se entiende por evaluación; una que vaya más allá de un "sinónimo" de evaluación como calificar, medir, valorar, entre otros.

Conforme se ha venido describiendo la experiencia vivida (Van Manen, 2015), la evaluación está relacionada, según las narraciones de los docentes, con distintos elementos que la componen en las diferentes dimensiones identificadas. Desde el aula, los profesores la asocian principalmente con la calificación o evaluación sumativa, ya que arroja un número que se convierte en un resultado medible y con fuerza para la promoción. De igual manera, la vinculan con la valoración de las capacidades y las competencias, la evaluación formativa, de los estudiantes, pero esta valoración no cuantificable la vislumbran, desde sus experiencias, como un elemento fundante en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, los profesores también relacionan la evaluación con la calidad educativa, la cual a su vez está sujeta a contingencias y

elementos económicos, políticos, sociales y culturales que afectan a las instituciones. Todo esto hace que la evaluación sea compleja y difícil de conceptualizar, pero fácil de usar.

La competencia y las evaluaciones sumativa y formativa

La evaluación es sumativa y formativa en la escuela. Sumativa porque arroja una nota y formativa porque se trabaja desde las competencias. Estos dos tipos de evaluación componen el sistema evaluativo institucional que da respuesta a lo que nos pide Secretaría de Educación y a su vez el MEN. [...] La evaluación es muy compleja y a veces engorrosa, por eso es difícil decir qué es.

(Respuesta profesor I3)

En el proceso de reflexión y descripción acerca de cuáles son las concepciones de evaluación de los profesores, surgen otros interrogantes vinculados a la evaluación. Por ejemplo, ¿Qué se entiende por competencia? ¿Qué se entiende por evaluación sumativa y formativa? ¿Cuál es la relación directa entre las evaluaciones sumativa y formativa y la competencia? ¿En clase evaluamos la competencia o evaluamos algo más, como el desempeño, el conocimiento, las capacidades, o todas las anteriores? ¿Es la evaluación una práctica consciente o emerge a medida que transcurren las actividades? Dado que este trabajo de investigación pretende descubrir la esencia (Van Manen, 2003) de la concepción de evaluación no solo de profesores, sino también de estudiantes y padres de familia, estas preguntas fenomenológicas planteadas nos llevan a reflexionar acerca de cuál es realmente la concepción de evaluación.

En este sentido, se puede decir que al igual que en la evaluación, en la competencia no hay una unificación de conceptos, sino una variedad de ellos. Esta multiplicidad, nuevamente, afecta lo que se pueda entender por evaluación y sus prácticas. Hoy en día, los docentes están llamados a evaluar la competencia de los estudiantes (MEN), al preguntarles ¿qué entienden por competencia? La mayoría de los docentes la asocian con una habilidad; otros la relacionan con capacidad, desempeño y conocimiento. De la misma manera que en la evaluación, los docentes utilizan palabras que, desde su perspectiva, son sinónimos, pero no constituyen una conceptualización o definición precisa del término.

“La competencia es la habilidad que tiene un niño para realizar una tarea. Es lo que sabe hacer en contexto”

(Respuesta profesor C.1)

“La competencia puede ser entendida como la capacidad que tiene un estudiante para desarrollar una tarea.”

(Respuesta profesor D.2)

“La competencia es el cómo se desempeña un estudiante en la clase. Sí sabe o no del tema enseñado”

(Respuesta profesor F.5)

“La competencia es lo que sabe hacer un estudiante. Esto se ve por medio de los exámenes. Si un estudiante tiene unas buenas notas, esto significa que ellos son competentes en lo que han aprendido.”

(Respuesta profesor H.4)

En concordancia con las respuestas anteriores, se describe que hay un tipo de transición en el quehacer evaluativo docente, en donde los profesores de primaria se enfocan más en el saber y hacer en contexto, idea cercana al concepto de competencia del MCRE (2001). En este, se expresa que la competencia es un conjunto de habilidades y capacidades para saber ser, saber, aprender y saber hacer en contexto. A medida que transcurre el proceso formativo, el foco de la competencia se traslada a la medición o calificación de un saber, como es el caso de los profesores de secundaria, lo que desdibuja la idea de competencia. Sin embargo, surge la pregunta: ¿Por qué pasamos de un enfoque basado en el aprendizaje a un enfoque basado en la medición? ¿De una evaluación formativa a la sumativa? ¿Por qué preocupa más una nota que el aprendizaje mismo? ¿Será que las exigencias económicas afectan los procesos formativos en las escuelas?

Basado en las respuestas y las experiencias vividas por los docentes (Van Manen, 2004), se puede interpretar que a medida que transcurre el proceso formativo de los estudiantes emergen exigencias medibles y cuantificables del sistema educativo. Según Sir Ken Robinson (2006, 2016), esto es un claro ejemplo de una sociedad neoliberal y capitalista

en la que se ha fundado la escuela. Esto guía a los docentes, directivos docentes, padres de familia y al Estado en general (Evaluar para Avanzar, 2022) a enfocarse en unos resultados medibles y cuantificables, y no precisamente en la competencia per se. Vale aclarar que en el análisis hecho en los documentos institucionales de los diferentes colegios no se halló una definición clara y concisa sobre qué es competencia. ¿Si esta es lo que se evalúa, entonces cualquier tipo de práctica evaluativa perdería validez debido al criterio? ¿Cómo se valora y califica algo que no se sabe qué es?

Ahora, al hablar de evaluación formativa y sumativa, se encuentra que, de nuevo, la mayoría de los docentes de primaria resaltan la importancia de realizar una evaluación continua, subjetiva, naturalista, entre otros (ver Tabla # en el Capítulo II). Estos tipos de evaluación componen la evaluación formativa, promoviendo roles de aprendizaje activos y abarcando el trabajo colaborativo entre profesores y estudiantes. Los profesores usan la evaluación sumativa para reportar las notas que corresponden al nivel de los estudiantes. Sin embargo, los docentes de secundaria hacen más énfasis en la nota sustentada desde los criterios establecidos por las instituciones, es decir, en la evaluación sumativa, y proponen la evaluación formativa como un plus del proceso de aprendizaje que no está relacionado con la nota ni la promoción sino con las capacidades del individuo (Council of Europe, 2001). Parece que se presenta nuevamente una discontinuidad discursiva que afecta las prácticas. Al preguntarse por cuál es la diferencia entre la evaluación formativa y sumativa, los docentes se acercan de nuevo a las palabras valoración y calificación respectivamente.

“Yo presto mucha atención a lo que los estudiantes pueden hacer en clase y en casa. Para mí toda evaluación es formativa. Lo importante es que los niños aprendan y no una nota.”

(Respuesta profesor G.1)

“La evaluación formativa es la que valora las capacidades de los estudiantes y la sumativa la competencia. Las dos son muy importantes para dar cuenta del resultado de los estudiantes.”

(Respuesta profesor A.4)

En este contexto, se les plantea la siguiente interrogante a los docentes: ¿Qué es lo que valoran o califican? Según sus prácticas, ellos recurren a términos como competencia, conocimiento y desempeño. No obstante, como ya se ha mencionado, no se especifica ni se describe a qué se refieren exactamente con estas palabras. La complejidad aumenta al indagar acerca de los instrumentos a través de los cuales valoran y califican estos aspectos.

Los profesores de primaria sostienen que utilizan proyectos de aula, actividades (juegos, talleres, portafolios) relacionadas con el entorno, entre otros instrumentos (Brown & Abeywickrama, 2019). Esto confirma la coherencia entre sus discursos y prácticas (competencia, evaluación formativa para lo sumativo y formas de evaluar). Sin embargo, muchos de los docentes de secundaria emplean comúnmente instrumentos de evaluación con respuestas esperadas, como exámenes parciales, finales, y exámenes sorpresa, entre otros. Aunque también llevan a cabo proyectos de aula y otras actividades alternativas, su enfoque se centra más en la calificación del producto que en el proceso (Brown & Abeywickrama, 2019). Estos instrumentos tienden a poner mayor énfasis en la suficiencia, el conocimiento y el objetivo, en lugar de centrarse en la competencia en sí misma.

Es crucial señalar que los contextos obligan a los profesores a diseñar pruebas de fácil administración y calificación. Muchos de ellos tienen a su cargo alrededor de 4 a 5 grupos, cada uno con 30 a 40 estudiantes. Además, dependiendo de la institución, deben reportar entre 6 y 10 notas por periodo, todo esto sin tener en cuenta las demás responsabilidades y actividades institucionales que deben cumplir. Todo esto lleva a que los docentes se centren en la calificación de "conocimientos" en lugar de la competencia, como se entendería en la literatura (Consejo de Europa, 2001). Se puede inferir, entonces, que el contexto y la presión por obtener resultados desde la institución educativa, la Secretaría de Educación y el Estado, obligan a que los docentes, especialmente en secundaria, se concentren en calificar y no en otros procesos evaluativos que demandarían más tiempo tanto en el diseño como en la aplicación y evaluación. ¿Entonces, las pruebas estandarizadas del Estado realmente miden las competencias?

La evaluación dispositivo vinculante y de control

La gran mayoría de los docentes, a pesar de la forma en que experimentan la evaluación, consideran que esta constituye un eje transversal que conecta lo pedagógico (como conocimiento) con lo didáctico (cómo se implementa dicho conocimiento), independientemente del nivel educativo. Ellos validan la importancia de la evaluación como medio para identificar las deficiencias o debilidades de los estudiantes y, de esta manera, proponer planes de fortalecimiento desde sus respectivos cursos. Asimismo, sostienen que la manera en que vinculan la evaluación depende del método que emplean en sus clases.

Nosotros consideramos que lo importante es que los niños pueden aprender y por eso planeamos actividades que ellos disfruten y aprendan al mismo tiempo.

(Respuesta profesor G.4)

En el área planeamos las clases del periodo, y según esto las actividades de evaluación. En esta planeación están los temas, el contenido, las fechas de las actividades evaluativas y no evaluativas. Esto lo hacemos de manera colegiada para velar por el bienestar de nuestros estudiantes.

(Respuesta profesor G.5)

Los docentes reconocen que, de la misma manera en que desarrollan sus prácticas pedagógicas y didácticas, deben evaluar. En la planificación por período, basada en competencias y descriptores de competencia, se proponen actividades tanto curriculares como extracurriculares. En el marco de estas actividades, se definen los momentos evaluativos y los instrumentos a utilizar, así como los porcentajes, temas y demás recursos necesarios para el adecuado desarrollo de la clase. Algunos profesores de secundaria señalan que, ante la indisciplina de los estudiantes, recurren a "quizzes sorpresa" para calmarlos, ya que en esos niveles los estudiantes temen obtener una mala calificación. Por otro lado, cuando los estudiantes participan activamente, los docentes los premian con notas de seguimiento. Como se puede observar, la evaluación aquí se convierte en un dispositivo de castigo o recompensa, pero pierde el enfoque de evaluar para mejorar. En el caso de tercer grado de primaria, la preocupación no radica en controlar al estudiante mediante la evaluación. Se presume que los estudiantes tienen un interés genuino en

aprender y aún no comprenden claramente el significado de una nota baja o alta, pero sí valoran los aspectos socioafectivos que impulsan sus deseos de aprender.

Hace unos días hice un examen escrito sobre los colores en inglés. Uno de los estudiantes sacó 2.0. Tomó la hoja y salió gritando por el salón que había sacado un veinte (20). No cabía de la felicidad. Le mostré a algunos de sus compañeros su nota y ellos parecían asombrados. Uno de ellos le dijo que esa nota era mala y que la mamá lo iba a regañar. Se devolvió corriendo a mi puesto y me dijo "¿Cierta profe que esta nota es buena? No podía de la risa y le dije que no era ni buena ni mala. Que él está para aprender y no para que le dieran un número. Así que tomé la hoja y le puse una carita feliz.

(Anécdota profesor K.1)

El profesor, en este caso, sigue el principio de evaluación para el aprendizaje, promoviendo que el estudiante se concentre en el desarrollo de sus competencias y habilidades, desvinculándose de una simple calificación. Sin embargo, surge la pregunta: ¿En qué momento pasamos de la valoración del aprendizaje a la calificación? Según algunos profesores de secundaria, en primaria se pone énfasis en el juego y en adaptarse a la escuela. A esa edad, los niños absorben información y todo fluye adecuadamente; sin embargo, aproximadamente en quinto grado de primaria, se vuelven más conscientes del proceso de aprendizaje, lo que justifica la necesidad de exigirles más. Esta exigencia no proviene solo de los profesores, sino también de las directivas institucionales, que insisten en la importancia de obtener buenos resultados que midan tanto a estudiantes como a profesores. "Nosotros tenemos que asegurarnos de que les vaya muy bien en esos exámenes estatales". Parece ser que esta transición de lo formativo se traslada a los padres de familia, quienes también demandan que sus hijos obtengan buenas notas y, por ende, buenos resultados. Esta transformación de lo valorativo a lo calificativo es común en docentes, instituciones y padres de familia, pero no es universal. Según algunos profesores, hay padres que, desde primaria hasta secundaria, se preocupan por saber qué han aprendido sus hijos, identificar sus dificultades y cómo pueden ayudarles a mejorar.

La literacidad evaluativa

Al analizar los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes y compararlos con sus respuestas en la encuesta y en la entrevista, surge la idea de que poseen cierto conocimiento acerca de la teoría de la evaluación, sus tipos y formas. Sin embargo, carecen de información que podría mejorar sus prácticas (ver Anexo I).

Yo sé que hay muchos tipos de evolución, está la sumativa, la formativa, la continua, la colaborativa. Hay muchas. Y los exámenes son tradicionales, alternativos y contextuales.

(Respuesta profesor G.4)

Los exámenes que yo hago son alternativos. En los exámenes hay dibujos, cortamos cosas, escribimos de la familia [mmm] lo que les gusta. Ellos van felices y lo hacen sin miedo. Es como un juego más para ellos.

(Respuesta profesor J.3)

Algunos docentes mencionan que han recibido cursos de evaluación como parte de sus programas académicos. Sin embargo, al enfrentarse a las realidades institucionales, observan que la teoría de la evaluación pierde relevancia y se enfoca en aspectos cuantificables, respondiendo a las demandas institucionales. Es por esto que se centran en instrumentos con respuestas predefinidas, ya que son más fáciles de calificar, medir y reportar. Aunque en la actualidad, las instituciones les instan a utilizar metodologías de aprendizaje basadas en problemas (ABP), lo cual se refleja en el desarrollo de proyectos o tareas contextualizadas. Esto indica que los docentes fluctúan entre el uso de instrumentos de evaluación alternativos y tradicionales. En el caso de tercer grado de primaria, la mayoría de las actividades son de naturaleza alternativa, mientras que en quinto grado se observa una combinación de ambas formas de evaluación.

Por otro lado, los profesores, desde primaria hasta secundaria, reconocen que la evaluación tiene objetivos claros, denominados propósitos en la teoría. Estos propósitos incluyen la evaluación de los aprendizajes, que constituye el eje central de todo el proceso formativo de las instituciones participantes, y la evaluación para los aprendizajes, que se

refleja en la planificación de las clases, pero carece de peso sumativo. Además, los docentes expresan que la evaluación, como se mencionó anteriormente, es transversal a todo el proceso educativo y está siempre presente en las actividades realizadas en clase, ya que debe ser continua. Esto sugiere que, mediante inferencia o experiencia vivida, los profesores reconocen la existencia de los principios enunciados en la teoría (Earl, 2013; Earl & Giles, 2011). En consecuencia, se puede afirmar que los profesores tienen claridad acerca de los principios de evaluación.

Desafortunadamente, esto no se aplica de manera consistente a todos los principios de las formas de evaluación (Brown & Abeywickrama, 2019; Masters, 2013) (ver Capítulo II), ya que el diseño de pruebas suele obedecer a las experiencias de los docentes y no al conocimiento teórico. Esto no implica que sus pruebas no sean buenas, pero sí sugiere que son perfectibles. Por ejemplo, en primaria, los profesores utilizan instrumentos alternativos que deberían contar con una rúbrica (analítica, holística, de chequeo, etc.), pero al evaluar o valorar la actividad, lo hacen de manera subjetiva, lo que podría desviar el foco de la intención y el propósito de la evaluación. En el caso de primaria, los docentes a menudo no expresan por escrito el objetivo de la prueba o las instrucciones, argumentando algunos, no todos, que sus estudiantes aún no leen bien. Esto afecta los principios de confiabilidad y validez. Sin embargo, las pruebas diseñadas por estos profesores son legibles, organizadas, relacionadas con el tema de clase y contextuales, lo que aumenta el nivel de los principios de practicidad, interactividad, confiabilidad interna y autenticidad, respectivamente, aunque ellos desconozcan tales principios. Dado que las pruebas de estos profesores no suelen seguir un formato estandarizado, se centran en cómo aprenden y en los aspectos que pueden mejorar.

Esto no sucede necesariamente con los profesores de secundaria. Ellos también incluyen en el diseño de las pruebas, ya sean tradicionales o alternativas, encabezados que contienen el logo y nombre de la institución, el grado, el tipo de prueba, entre otros detalles (validez de constructo). Sin embargo, también omiten el objetivo de la prueba (confiabilidad), las instrucciones generalmente no son claras (validez y confiabilidad), y los docentes asumen que el estudiante ya sabe qué hacer, especialmente en el caso de las pruebas tradicionales. En el caso de las pruebas alternativas, a menudo no proporcionan el formato de la actividad de manera escrita (física o digital) sino que dan instrucciones

orales; tampoco expresan el objetivo en algunos casos, pero siempre hacen mención de la competencia, siendo común verla escrita (validez de constructo). De igual manera, es habitual ver que utilizan una rúbrica de calificación, la cual tiende a ser global, comprensible por la cantidad de estudiantes que tienen y el número de notas que deben asignar.

En cuanto a los tipos de evaluación, aunque los docentes son conscientes de su existencia, los perciben de manera aislada y no integrada. Comprenden que la evaluación formativa sirve para el aprendizaje, mientras que la sumativa se utiliza para calificar. Sin embargo, ¿cómo se relacionan estos tipos de evaluación? ¿Acaso lo establecido en el Decreto 1290 de 2009 sobre la evaluación como un proceso no indica una interrelación sistémica de los tipos de evaluación? Aunque la mayoría de los docentes tiene conocimiento de la existencia de los tipos de evaluación, no logran establecer conexiones entre ellos. Según la teoría (Brown & Abeywickrama, 2019), los tipos de evaluación podrían agruparse y jerarquizarse. Por ejemplo, la evaluación formativa podría abarcar la evaluación continua, diagnóstica, pronóstica, la autoevaluación y coevaluación, así como la evaluación de desempeño, entre otras. Cada una de estas categorías tendría un propósito específico y condiciones para su aplicación. Desafortunadamente, esta sistematización no se evidenció en ninguna de las instituciones ni en los discursos de los docentes, aunque sí fue perceptible en algunos instrumentos y prácticas evaluativas, como si fuera una práctica inconsciente.

En algunos casos, también se observa una conceptualización o comprensión desacertada de teoría de los tipos de evaluación. La mayoría de los docentes realizan actividades de seguimiento (evaluación formativa y continua) y al final del período académico piden a sus estudiantes que se autoevalúen asignándose una nota. Este tipo de evaluación, desde el marco teórico, se denomina auto calificación, cuyo objetivo es obtener una nota (evaluación sumativa). Por otro lado, la autoevaluación (evaluación formativa) busca identificar y potenciar principios y estrategias de aprendizaje mediante los cuales los estudiantes reconocen sus debilidades y fortalezas. Nuevamente, debido al número de estudiantes por docente, el desarrollo de este tipo de evaluación resulta complejo y poco práctico, lo que lleva a los docentes a alinearse con prácticas evaluativas que sean más eficientes. Esto también ocurre con otros tipos de evaluación que los docentes desconocen desde la teoría, pero que en la práctica utilizan de manera inconsciente.

En relación con los tipos de preguntas, parece ser que los docentes desconocen las técnicas específicas utilizadas para formularlas (ver Caja de Herramientas, Evaluar para Avanzar) y las emplean de acuerdo con su criterio. El caso más común es el de la selección múltiple, un tipo de pregunta que tiene condiciones específicas en cuanto a la formulación de la pregunta, el nivel de dificultad, la competencia que evalúa, los tipos de respuestas (clave, contraria, verdad general e incompleta), entre otras características. Al observar los instrumentos diseñados por los profesores, se identifica que este tipo de pregunta tiende a no cumplir con lo propuesto por el estado en las pruebas estandarizadas. Es posible que el desconocimiento de estas técnicas sea uno de los factores contribuyentes a los bajos resultados en las pruebas estandarizadas. Si el docente no está familiarizado con las técnicas específicas, ¿cómo puede ayudar al estudiante a resolver la prueba de la mejor manera posible? Como mencionaba Freire (1970), no es necesariamente la repetición lo que permite aprender más, sino cuestionarse las cosas. En resumen, en relación con la competencia evaluativa, se puede afirmar que la percepción del docente sobre la evaluación de los aprendizajes incide en sus prácticas evaluativas, y esto, a su vez, repercute en los resultados de los estudiantes.

Un diálogo amable sobre la teoría de la evaluación

Luego de aplicar la encuesta y la entrevista a los profesores, se llevó a cabo un diálogo entre pares, que consistió en los profesores participantes y el investigador, en relación con la teoría de la evaluación. Este intercambio se utilizó para construir una rúbrica que les permitiera evaluar sus propios instrumentos de evaluación. Al mismo tiempo que se analizaba la rúbrica, se proporcionaba información sobre la teoría y cómo podrían mejorar sus prácticas, centrándose especialmente en sus instrumentos de evaluación. Se alcanzaron consensos respecto a las concepciones sobre la evaluación, y se plantearon diversas formas de estructurar el proceso evaluativo institucional dentro de los límites permitidos. Asimismo, se exploraron los principios de la evaluación y sus distintas formas, lo que permitió a los docentes tener una visión más precisa frente a los instrumentos de evaluación, ya sean alternativos o tradicionales, en el contexto específico y con el tipo de estudiantes que atienden.

“No tenía ni la menos idea que la evaluación era tan compleja. Antes de que habláramos, para mí la evaluación era muy simple. No sé si ahora me siento mejor o peor jajaja”

(Comentario profesor E.3)

Estos profesores reconocen que la evaluación va más allá de una simple valoración y calificación. Ahora son capaces de identificar qué aspectos del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Sistema Institucional de Evaluación Educativa (SIEE) orientan sus prácticas evaluativas en el aula. Además, al revisar esos mismos documentos, también reconocen la importancia de las políticas públicas actuales que influyen en sus prácticas de aprendizaje y enseñanza.

5.3.2. Estudiantes

En este estudio fenomenológico-hermenéutico participaron 110 estudiantes colombianos, provenientes de 11 instituciones en la ciudad de Medellín. Como se mencionó previamente, se seleccionaron cinco profesores de los grados 3º y 5º de primaria, y 7º, 9º y 11º de secundaria en cada institución. Cada profesor eligió aleatoriamente a dos estudiantes, contando con el consentimiento de los padres, para responder a dos preguntas: ¿Qué es la evaluación? y ¿Para qué sirve? En la educación primaria, participaron 44 niños, mientras que en la educación secundaria fueron 66 jóvenes. No se indagó sobre el género u otra información de los estudiantes, ya que esta elección quedó a discreción de los profesores participantes.

Concepción de evaluación de estudiantes de primaria

Las respuestas de los estudiantes de primaria coinciden con las prácticas evaluativas de los docentes de dicho nivel, ya que los estudiantes reconocen que sus profesores valoran tanto sus acciones como la manera en que las llevan a cabo.

La evaluación es cuando los profes miran lo que hemos aprendido en la escuela. Es como cuando jugamos un partido y al final nos dicen qué tal lo hicimos. En la escuela, es para ver si entendemos las materias y para aprender más.
(Respuesta estudiante E.1.1)

El enfoque de la evaluación, desde la experiencia vivida por los estudiantes de primaria, se centra en la adquisición y aprendizaje de los temas (competencias), más que en el juzgamiento numérico, como expresan algunos estudiantes: "cuando los profes miran lo que hemos aprendido en la escuela". Aunque los profesores en este nivel también utilizan números en los informes que deben presentar, ya que es una exigencia, el énfasis se coloca en lo que los estudiantes dicen y hacen en sus clases, resaltando sus capacidades, competencias y desempeño. Este enfoque se deriva de las actividades y tareas evaluativas propuestas por la mayoría de los docentes, las cuales siempre buscan que los estudiantes demuestren cuánto han aprendido. Además, se relaciona con el discurso común que se escucha en clase, donde el docente, en un ejercicio de evaluación formativa, continua, de desempeño y retroalimentación, invita al estudiante a aprender más: "Para mí, toda evaluación es formativa. Lo importante es que los niños aprendan y no una nota" (Respuesta profesor G.1).

Es recurrente entre los niños inferir que la evaluación es como una herramienta (objeto, medidor, examen, tarea) que sirve para identificar debilidades y fortalezas, y además, que es responsabilidad del docente, ya que es él quien informa a los padres de familia sobre su progreso.

La evaluación es como cuando los maestros revisan lo que sabemos de las materias. Es como hacer un examen, pero no solo de contestar preguntas, sino de demostrar cómo entendemos las cosas. Es como cuando jugamos un juego y nos dan puntos por lo que logramos hacer bien.
(Respuesta estudiante G.1.2)

La evaluación es como cuando los maestros ven si entendemos lo que nos enseñan en la escuela. Es como un medidor para saber qué tan bien aprendemos y si necesitamos ayuda para mejorar. Es como cuando jugamos un juego y nos dicen

*cómo lo hicimos al final. ¿Eso es lo que quieren saber sobre la evaluación?
(Respuesta estudiante J.1.2)*

Las respuestas proporcionadas por los niños de 3º indican que su nivel de satisfacción con la evaluación se manifiesta a través de los estímulos otorgados por el profesor. En estos grados y los previos, los profesores utilizan diversos recursos, como una carita feliz, una estrella u otros elementos, para demostrar que han realizado un buen trabajo. También emplean una cara triste, representada por una estrella naranja o un dibujo con un lapicero rojo, conocido como "Carlitos", entre otros, para indicar que hay áreas que deben mejorar. Por ejemplo, un estudiante compartió: "Ayer el profesor me puso una carita feliz porque hice la tarea muy bien [...] a mí una carita así (seria) porque se me olvidó pintar una parte de la tarea [...]" Sin embargo, es importante destacar que esta retroalimentación no tiene un impacto negativo en el comportamiento de los niños en clase. En este grado, los estudiantes están más enfocados en disfrutar y realizar las tareas que los profesores les indican. Recibir el reconocimiento del profesor por su desempeño les genera alegría y satisfacción.

En el caso del grado 3º, la evaluación, concebida como un proceso formativo, parece no ser un ejercicio consciente, sino más bien inconsciente en su experiencia vivida (van Manen, 2016). La nota no parece tener un significado relevante en la dinámica de la clase para estos estudiantes, pero sí lo tienen las expresiones de reconocimiento, como la carita feliz o cualquier estímulo que utilice el docente. Los niños son conscientes de que unos resultados deficientes, reflejados en los reportes de clase, pueden tener consecuencias en sus relaciones con sus padres. Si les va mal, pueden recibir regaños, castigos o no obtener el regalo prometido. Sin embargo, este aspecto solo cobra relevancia al momento de la entrega de los reportes de notas. Durante el resto del tiempo, los estudiantes están centrados en cumplir con las expectativas y tareas que les asigna el profesor.

Parece que entre el 4º y 5º grado hay una transición en la percepción de la evaluación, pasando de ser vista como una herramienta para mejorar debilidades y potenciar competencias a ser concebida como un dispositivo de castigo, control y premio. Este enfoque perdura a lo largo del ciclo formativo de secundaria y, según la experiencia del investigador, se mantiene incluso en la educación superior (Peñaloza & Quiceno, 2017).

Los estudiantes de 5º grado ya tienen una representación cultural y social de los números, comprendiendo las implicaciones asociadas a ellos. "Si saco menos de 3, mi mamá me regaña", "en inglés saqué 4.5 y me dijeron que, si seguía así, mi tío me daba plata", "ayer, que estaba haciendo indisciplina, el profesor me sacó al tablero y me dijo que escribiera la respuesta". En este punto, según se infiere de las respuestas de los niños, la responsabilidad de los resultados no recae tanto en los profesores como ocurría en tercero, sino más bien en ellos mismos. "Tengo que sacar 4.0 para ganar español", "tengo que hacer el trabajo bien para obtener una buena nota". En este contexto, el enfoque evaluativo comienza a reducirse de un quehacer a la obtención de una nota.

Por otra parte, en 5º grado, los estudiantes reconocen el poder de la evaluación y cómo esta afecta no solo su relación con sus padres, sino también sus perspectivas formativas. Aunque la evaluación es percibida como una herramienta para identificar debilidades y fortalezas, también se percibe como un medio de castigo, restricción, disminución o, por el contrario, de exaltación y dignificación ante los demás. Los estudiantes, según los resultados numéricos, ya que por lo general no leen los reportes descriptivos según los profesores, saben que, si estos son negativos, los padres se sentirán mal, enojados, decepcionados, lo que conlleva a un regaño, lágrimas, enojo o castigo, así como a la no obtención de un regalo prometido. En cambio, si los resultados son positivos, surge el orgullo, las risas y la satisfacción por parte de los padres, lo cual se traduce en un premio físico o de otra índole. En caso de resultados negativos, el estudiante tiende a desanimarse y frustrarse frente a la materia cursada, generando una constante en los ejercicios evaluativos (Brown y Abeywickrama, 2019); un desdén y desánimo por cualquier tarea evaluativa que culmine en un número. Si los resultados son positivos, los estudiantes se animan y perciben que pueden lograr los objetivos propuestos, considerando el tema como fácil. En otras palabras, esto impulsa sus capacidades cognitivas y metacognitivas (Lamb & Little, 2016).

Algunos estudiantes, desde 5º grado en esta investigación, expresan que la evaluación les parece aburrida y tienen una tendencia negativa. "La evaluación sirve para calificar y ya", "en los exámenes respondemos preguntas y seleccionamos las respuestas", "los exámenes del profesor son aburridos y me dan susto". Desde este grado, la evaluación está circunscrita principalmente a pruebas (exámenes) tradicionales y no necesariamente

a tareas alternativas. Los exámenes son percibidos como difíciles, generando estrés y aburrimiento. "A mí no me gustan los exámenes", pero las actividades alternativas son vistas como divertidas, fáciles y retadoras. "En la clase hicimos una obra de teatro y fue muy divertida". Aunque estas actividades forman parte del proceso evaluativo, el impacto negativo se reduce al punto de considerarlas fáciles y, en algunos casos, optan por omitirlas, ya que no tienen nota o, según ellos, "se pueden recuperar después".

Concepción de evaluación de estudiantes de secundaria

Las respuestas proporcionadas por los estudiantes de secundaria no difieren significativamente de las respuestas obtenidas de los estudiantes de primaria. Los estudiantes de 7º, 9º y 11º conciben la evaluación como una herramienta y, al mismo tiempo, como un proceso que les auxilia en la identificación de sus debilidades, el fortalecimiento de sus competencias y la medición del conocimiento aprendido.

La evaluación de los aprendizajes es el proceso en el que se analiza cómo hemos comprendido y adquirido conocimientos, habilidades y actitudes en diferentes materias o áreas de estudio. Se utiliza para medir nuestro progreso, identificar áreas en las que necesitamos mejorar y ayudarnos a crecer académicamente.

(Respuesta estudiante I.3.)

No obstante, la nota sigue ocupando un lugar central en el proceso formativo. Como se mencionó previamente, el discurso evaluativo del docente experimenta un cambio entre el cuarto y quinto grado, impulsado por exigencias externas a su labor pedagógica y didáctica. Estas demandas están orientadas hacia la consecución de objetivos medibles y cuantificables, lo cual se refleja en prácticas de "evaluación sumativa", específicamente en la asignación de una calificación con el propósito de la promoción. Los estudiantes, en consecuencia, dirigen sus esfuerzos hacia la obtención de una nota, preguntando activamente: "¿Profe, cuánto saqué? ¿Profe, esa tarea tiene nota? ¿Profe, si esa tarea no tiene nota, para qué la vamos a hacer?", no necesariamente a través del proceso formativo y de aprendizaje (estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas), sino mediante la búsqueda de una calificación que satisfaga a los demás agentes educativos, sin que esta refleje directamente lo aprendido. Como reflejan algunos comentarios de los

estudiantes: "Muchos profesores no tienen en cuenta el esfuerzo al momento de calificar". Además, algunos estudiantes recurren a prácticas de copia de tareas de internet, y según los comentarios de dos profesores, se percibe la tendencia de delegar tareas a ChatGPT. A raíz de esto y de lo expuesto en el párrafo anterior, la concepción de evaluación de los estudiantes oscila entre su experiencia a lo largo de los años en el sistema educativo, la perspectiva de los profesores sobre la evaluación como proceso, y la resignificación de la nota como un dispositivo de poder para la promoción o la no promoción: "Lo importante de la evaluación es ver lo que uno aprendió, pero la verdad es la nota".

Es una medida numérica que refleja mi desempeño en una tarea, examen o asignatura. Es importante porque me indica qué tan bien comprendo un tema específico y cómo estoy progresando en mis estudios. Las calificaciones me ayudan a identificar áreas donde necesito mejorar, a fijar metas para alcanzar un mejor rendimiento académico y a ser consciente de mi desempeño en la escuela. También son un medio de comunicación con mis profesores y padres sobre mi avance en el aprendizaje.

(Respuesta estudiante B.5.2)

Las concepciones de evaluación de los estudiantes de secundaria están directamente relacionadas con los discursos de los docentes. Aunque es común escuchar entre ellos, como se abordó anteriormente y de acuerdo con lo estipulado por la política pública, que la evaluación es un proceso, durante toda la investigación no fue posible determinar cuáles son las fases específicas de este proceso. De este modo, la concepción de la evaluación se centra en su funcionalidad (calificar, medir, valorar, identificar, entre otros) y no en una comprensión profunda de la palabra en sí. Además, la evaluación, interpretada a través de la calificación, se enfoca en la nota como resultado final, lo que incentiva al estudiante a buscar la nota específica en lugar de realizar un recorrido consciente y crítico de su proceso formativo en relación con sus capacidades y competencias.

Para mí, la evaluación es un proceso que verifica mi comprensión y conocimiento en diferentes temas académicos. Es importante porque me permite saber qué tanto he aprendido, identificar mis fortalezas y áreas de mejora. Ayuda a los profesores a entender cómo están progresando los estudiantes y nos da la oportunidad de

trabajar en mejorar lo que aún no entendemos completamente. Además, las evaluaciones nos preparan para desafíos futuros y nos enseñan a ser responsables con nuestro aprendizaje.

(Respuesta estudiante B.4.1)

La evaluación es el método que se utiliza para medir y analizar cómo he absorbido y comprendido la información en mis estudios. Es significativa porque me proporciona retroalimentación sobre mi progreso académico y me ayuda a identificar áreas donde necesito más práctica o comprensión. Además, la evaluación es importante porque me desafía a superar obstáculos, a ser más organizada en mi aprendizaje y a desarrollar habilidades críticas que me servirán en mi educación y vida futura.

(Respuesta estudiante H.4.2)

Es un proceso que nos ayuda a entender qué hemos aprendido, cómo lo hemos asimilado y qué habilidades hemos adquirido en las distintas materias.

(Respuesta estudiante A.3.1)

A pesar de que los estudiantes perciben la evaluación como un proceso, según lo expresan, también señalan que la evaluación, representada por una nota, genera tensión entre ellos y sus padres. Un estudiante comenta: "si saco una mala nota, mi papá me regaña". Algunos estudiantes sostienen la creencia de que los profesores realizan exámenes para "corcharlos" y que, si no logran buenos resultados, sus padres se enojan o demuestran decepción. Se evidencia que la evaluación nuevamente se reduce a una nota obtenida mediante una prueba objetiva y no se valora en su totalidad el alcance de las actividades alternativas o de todo el proceso educativo.

Especialmente en grados como 9º y 11º, algunos estudiantes afirman que en ocasiones los profesores utilizan la evaluación/nota para controlarlos, castigarlos o demostrar su autoridad. Por ejemplo, un estudiante comenta: "Cuando estamos haciendo mucha bulla, el profesor nos amenaza con que va a hacer un examen sorpresa". En este contexto, los propósitos de la evaluación pasan de ser orientados al aprendizaje a convertirse en un medio de control a través de la valoración sumativa, es decir, la nota. En otras palabras,

para los estudiantes, el objetivo de la evaluación es la nota y no necesariamente el aprendizaje.

En resumen, parece existir una transmisión de la concepción de la evaluación por parte del docente al estudiante. Aunque la palabra "proceso" es un discurso común entre estos agentes educativos, en la práctica evaluativa se observa una desviación de esta comprensión, y la evaluación tiende a ocupar el lugar de la calificación. Esta última se resume en la nota, la cual adquiere un valor significativo, pero al mismo tiempo estresante, negativo y conflictivo. No obstante, los estudiantes también reconocen que la evaluación/calificación está vinculada con otras actividades (talleres, autoevaluación, seguimiento, presentaciones, etc.) que son importantes para aprender y aprobar los cursos. "A mí no me gustan los exámenes porque me bloqueo, pero en las otras actividades soy muy buena" (comentario de un estudiante).

5.3.3 Padres de familia

En este estudio fenomenológico-hermenéutico participan 110 padres de familia, todos colombianos, provenientes de 11 instituciones ubicadas en la ciudad de Medellín. Como se ha detallado previamente, se seleccionan cinco profesores de los grados 3º y 5º de primaria, y 7º, 9º y 11º de secundaria por cada institución. Cada profesor elige de manera aleatoria a dos estudiantes y sus respectivos acudientes para realizar dos preguntas de índole fenomenológica: ¿Qué es la evaluación? y ¿Para qué sirve? En el nivel de educación básica primaria, participaron 44 padres con hijos en ese nivel formativo, mientras que en secundaria fueron 66. Dado que los profesores seleccionaron a los padres de familia participantes, no se solicitó información adicional más allá de las preguntas planteadas.

Concepción de evaluación de padres de familia

Para todos los agentes educativos, incluidos los padres de familia, la evaluación no se adscribe a una única definición, pero se relaciona con términos que también están presentes en el discurso de profesores y estudiantes. Evaluar es un proceso que implica calificar, cuantificar, medir, reportar, valorar, juzgar e identificar, palabras utilizadas por los

padres de familia para referirse a la evaluación y resaltar su utilidad. Es importante señalar que, a medida que avanzan los discursos y los procesos formativos, cambia la percepción de todos los agentes educativos sobre la evaluación. Tal como se describió en la percepción de profesores y estudiantes, en los primeros años de formación, la evaluación está dirigida a mejorar los procesos formativos, identificar debilidades y fortalezas, y valorar las capacidades y competencias. El enfoque está en aprender y no necesariamente en obtener una nota específica.

En el tercer grado, los padres comparten la visión y la práctica evaluativa de los profesores. Su enfoque se fundamenta en las características (principios, tipos y formas) de la evaluación formativa, y su preocupación, que parece auténtica según su experiencia, se centra en el aprendizaje.

La evaluación de los aprendizajes es un proceso que permite medir el progreso académico de mi hijo. Es importante porque nos brinda información específica sobre cómo está comprendiendo y adquiriendo conocimientos en la escuela. La evaluación me ayuda a identificar qué requieren más atención para apoyar a mi hijo.

(Respuesta padre B.1.3)

En este nivel, no existe presión ni un impacto negativo asociado a la evaluación; por el contrario, la percepción de esta es positiva y orientada hacia propósitos constructivos. El interés de los padres radica en que sus hijos aprendan, motivo por el cual solicitan y prestan atención a las recomendaciones de los profesores. El capital simbólico (Bourdieu, 1998) atribuido a los profesores por parte de los padres de familia genera una sincronía que favorece los procesos de adquisición y aprendizaje de los niños.

No obstante, de manera similar a lo que ocurre con profesores y estudiantes, a medida que avanzan los niveles educativos, la concepción sobre el uso de la evaluación experimenta un cambio. Según las respuestas de los agentes educativos, se presume que entre el cuarto y quinto grado, la evaluación comienza a adquirir un matiz de calificación, y la nota comienza a desempeñar un papel central. Aunque en los reportes de notas se presentan los niveles de desempeño (superior, alto, básico y bajo – Decreto 12090 de

2009) asociados a una nota (calificación), junto con observaciones y estrategias de mejora (en algunas instituciones el reporte está automatizado, en otras se realiza de manera manual), la atención comienza a desplazarse del nivel de desempeño al valor numérico asignado. Empero, en este nivel (5º), persiste un gran interés por el acompañamiento de los padres de familia para que los estudiantes aprendan y mejoren en sus áreas de desarrollo.

La evaluación es como cuando el profe revisa lo que los estudiantes hicieron en la escuela. Es cuando les dicen si hicieron bien las cosas o si entendieron lo que explicaron en clase. Ahí, les ponen calificaciones en los exámenes para decir si lo hicieron bien o mal. Creo que la evaluación es importante porque ayuda a saber si el hijo de uno está entendiendo las cosas o si necesitan estudiar más para mejorar.
(Respuesta padre de familia D.2.4)

En secundaria, persiste y se intensifica la importancia otorgada a la calificación, aunque se conserva el interés por parte de los padres de familia en que los estudiantes adquieran conocimientos. Al indagar acerca de qué es la evaluación, la mayoría de los padres de familia en secundaria expresaron que se trata de calificar, lo que orienta su comprensión de la evaluación hacia los resultados numéricos; sin embargo, los niveles de desempeño continúan siendo considerados.

La evaluación es crucial, ya que a través de esta se asignan calificaciones que reflejan la comprensión de las diferentes materias. Estas calificaciones son importantes porque nos dan una idea clara de cómo está progresando mi hija en su aprendizaje, aunque también entiendo que la evaluación va más allá de las calificaciones, pues lo importante es que aprendan.
(Respuesta padre de familia F.3.3)

Como se expuso en la descripción de las concepciones de profesores y estudiantes, los padres de familia también conciben la evaluación como un proceso (perspectiva derivada de lineamientos de política pública, como el Decreto 1290 de 2009 y Evaluar para Avanzar, entre otros). Al igual que los otros agentes, los padres no conocen las fases específicas de este proceso; no obstante, reconocen que la evaluación está asociada con los

contenidos, el conocimiento, las competencias y el desempeño de sus hijos en la escuela, manifestándose a través del rendimiento y reflejándose en una calificación. Esto subraya nuevamente que la evaluación opera como una herramienta para el aprendizaje y como un elemento que conecta lo pedagógico y lo didáctico

La evaluación de los aprendizajes es un proceso que considero esencial como padre, ya que representa la medida del progreso educativo de mi hijo en la escuela. Esta evaluación no se limita a las calificaciones numéricas, abarca la comprensión, habilidades y conocimientos que adquiere en diferentes materias. Las calificaciones son una parte de este proceso y son relevantes porque nos ofrecen una visión general del rendimiento académico.

(Respuesta padre de familia K.4.4)

La evaluación es un proceso clave para mí como padre porque me permite tener una idea clara del progreso académico de mi hijo en el colegio. Es relevante porque a través de esta evaluación puedo comprender cómo está comprendiendo los temas, qué habilidades está adquiriendo y en qué áreas necesita más ayuda. Esto me permite estar más involucrado en su educación, entender sus necesidades y ayudarlo.

(Respuesta padre de familia E.5.3)

En relación con la tensión generada por la evaluación, esta no se evidencia de manera clara en los discursos de los padres de familia. Es frecuente encontrar en sus respuestas que su principal interés radica en el aprendizaje de sus hijos y en las áreas que necesitan mejorar. Sin embargo, al contrastar esto con los comentarios de algunos profesores al entregar los reportes de notas, se observa que cuando los estudiantes obtienen calificaciones bajas, los padres tienden a recriminar a sus hijos, a presentar excusas o incluso a culpar al docente por los resultados. Algunos profesores mencionan comentarios como: "Si ve, por estar pegado a ese celular es que no presta atención", "Profesor, este año hemos tenido muchas dificultades y por eso él está distraído, pero espere que para este periodo mejora", "Profesor, yo creo que usted pone muchas tareas y ella no tiene tiempo de hacerlas", "¿Cómo es posible que mi hijo, que es tan bueno, saque 3.5? Necesito

que le cambie la nota" (comentarios de algunos profesores). Esto crea una discrepancia entre lo que expresan sobre la evaluación y lo que demandan de ella.

Finalmente, según los comentarios de los padres de familia, la responsabilidad de la evaluación recae en los profesores y los estudiantes. Los padres de familia reconocen que es obligación de los profesores llevar a cabo actividades y tareas evaluativas, calificarlas y valorarlas (en ese orden, según sus apreciaciones), y elaborar un informe. "Todos los profesores deben hacer evaluaciones, pues es su obligación" (comentario de un padre de familia). Asimismo, son conscientes de que es responsabilidad de sus hijos participar en estas acciones evaluativas para identificar sus debilidades y fortalezas. "Yo sé que cuando mi hijo hace un examen es para identificar si sabe o no lo enseñado" (comentario de un padre de familia). Sin embargo, los padres no se ven directamente involucrados en las acciones evaluativas, sino más bien en las medidas de mejora, en caso de ser necesario, en función de los resultados de la evaluación.

Capítulo VI

“A goal of education is. to assist growth toward greater complexity and integration and to assist in the process of self-organization - to modify individuals’ capacity to modify themselves.”

- Reuven Feuerstein

Consideraciones finales

En el desarrollo de una investigación de corte fenomenológico-hermenéutico, no se plantean conclusiones (Creswell & Poth, 2018; Cohen, Manion, & Morrison, 2018), ya que la intención no es llegar a conclusiones definitivas respecto al fenómeno, sino más bien surgir y describir los significados de la experiencia vivida (van Manen, 2003). En este caso, se abordan las concepciones de evaluación de profesores, estudiantes y padres de familia. Por ende, estas consideraciones finales se centran en resaltar la importancia del trabajo de investigación y los aportes que este puede ofrecer para impulsar una transformación en la comprensión de la evaluación. En consecuencia, en este capítulo se realiza un recorrido del trabajo de investigación y se destaca, mediante un gráfico, la complejidad de la evaluación al ser un elemento sistémico y sistemático en el contexto educativo. Además, se plantean sugerencias sobre lo que se podría hacer para fortalecer y unificar la concepción de la evaluación.

6.1. El recorrido de la investigación

En la ciudad de Medellín y en el país se han llevado a cabo diversos trabajos de investigación que exploran la evaluación, abordando sus concepciones, usos, resultados, entre otros aspectos. No obstante, ninguno de ellos ha investigado la concepción de evaluación desde la perspectiva de tres agentes educativos activos en el proceso de evaluación, a saber, los profesores, estudiantes y padres de familia. En este sentido, esta investigación aspira a fomentar la reflexión sobre las interpretaciones y prácticas evaluativas, con el propósito de desarrollar alternativas que fortalezcan los procesos evaluativos. Además, la investigación se erige como una invitación para que otros investigadores emprendan trabajos fenomenológicos vinculados a temas cercanos y relevantes en el ámbito de la evaluación educativa y, por ende, en la calidad de la educación.

Desde el inicio de este estudio, se ha abordado el fenómeno de la concepción de evaluación. En otras palabras, la descripción no solo se ha desarrollado a lo largo del texto fenomenológico, sino también previamente a él. En el Capítulo I, se exploró el estado de la cuestión (Cohen, Manion, & Morrison, 2018) sobre las concepciones de evaluación, aprendizaje y enseñanza. Se llevó a cabo una indagación en diferentes motores de búsqueda y se describió cómo los profesores, estudiantes y padres de familia comprenden la evaluación a nivel internacional, nacional y local, con el fin de establecer criterios de confiabilidad, validez y novedad para la investigación. En el Capítulo II, se presenta una descripción teórica y fundamentada de los propósitos, tipos, formas y principios de las evaluaciones, con el objetivo de construir un marco conceptual sólido que respalde la descripción del fenómeno. La exposición de esta teoría se realiza de acuerdo con el método seleccionado (van Manen, 2003), sin emitir juicios por parte del investigador, sino como una posibilidad de identificar cómo esta es comprendida y desarrollada por los agentes educativos participantes. En el Capítulo III, se describe la política pública, evidenciada en la evolución normativa de la evaluación, así como en los planes y estrategias a nivel nacional y local, y se analiza su papel en la calidad educativa del país. En el cuarto Capítulo, se describe y argumenta la relación que guarda el fenómeno con el método de investigación seleccionado, justificando el uso de dicho método y los instrumentos de recolección de información para la descripción y reducción del fenómeno.

Finalmente, en el Capítulo V, se expone la descripción del fenómeno a través de la experiencia vivida por los participantes de la investigación.

Como se evidencia, la totalidad de la investigación se enfocó en la descripción del fenómeno en diversos niveles, con el objetivo de validar y justificar el enfoque fenomenológico del texto. Los hallazgos revelan que la concepción de evaluación se ve influenciada por las normativas, las directrices institucionales y las prácticas de docentes y estudiantes. Desde la norma se establece que la evaluación es un proceso; sin embargo, ningún documento normativo describe detalladamente dicho proceso, incluso en la estrategia del ICFES "Evaluar para Avanzar", a pesar de ser una propuesta coherente y respaldada por recursos que la hacen válida, confiable, eficaz y práctica. Esta falta de claridad normativa abre la puerta a múltiples interpretaciones de la evaluación, llevando a que los docentes implementen prácticas desvinculadas de la teoría y la práctica.

Hasta tercer grado de primaria, el enfoque de la evaluación se centra en mejorar las condiciones cognitivas, metacognitivas y socioafectivas del aprendizaje, alineándose con los tipos y formas de la evaluación formativa. Sin embargo, a partir del quinto grado, a pesar de que los agentes educativos la mencionan como un proceso, la reducen a la calificación, medición, cuantificación y reporte, aunque aún la relacionan con la identificación de debilidades, fortalezas y la valoración de las capacidades y competencias de los estudiantes.

Por otro lado, los hallazgos también revelan que, aunque los docentes llevan a cabo prácticas evaluativas a diario, muchos de ellos carecen de conocimiento teórico sobre la evaluación. Esto implica que las prácticas evaluativas no se alinean con sus intenciones, sino con otros factores. Así, los docentes carecen de un criterio claro sobre el uso de la evaluación, ya que, aunque la aplican, no se tiene certeza acerca de lo que están evaluando. Utilizan diversos tipos de evaluación para valorar y "calificar" la competencia, pero muchos de los instrumentos que emplean miden y valoran aspectos diferentes, como el desempeño o el conocimiento. En este sentido, se podría afirmar que el constructo y la práctica en el aula son determinantes para la selección del tipo y la forma de evaluación, respondiendo a los propósitos y principios tanto formativos como evaluativos.

En relación con las concepciones de evaluación de estudiantes y padres de familia, se observa una transición en el concepto a lo largo de los distintos niveles educativos. Según las respuestas y comentarios de los participantes de la investigación en los primeros niveles, la evaluación está centrada en el aprendizaje, y la calificación (nota) no posee un valor social y cultural significativo. En este contexto, la evaluación cumple con el propósito de "evaluar para el aprendizaje". Conforme avanzan los niveles educativos, esta percepción evoluciona, aunque mantiene sus elementos fundamentales, enfocándose más en la calificación (evaluar = calificar) y en la nota. Esta orientación se impone desde las instituciones educativas a nivel municipal, departamental, nacional e internacional. De este modo, la evaluación se convierte en un indicador de rendimiento y se desvía ligeramente del objetivo declarado en la Constitución de Colombia de 1991, que busca formar sujetos competentes. Otro descubrimiento de este trabajo de investigación es que la evaluación, entendida como calificación, se utiliza como un dispositivo de control por parte de los docentes cuando es necesario, o como un elemento de premio o castigo, tanto por parte de los profesores como de los padres de familia. Es importante destacar que esto no se aplica a todos los profesores y estudiantes, pero es un elemento que surge en el desarrollo de la investigación.

Las conceptualizaciones, significados y experiencias vividas descritas en este trabajo de investigación contribuyen a dar forma a la teoría y práctica evaluativa en el contexto educativo. En este sentido, esta investigación en ciencias humanas y sociales se compromete, en primer lugar, con la transformación de la práctica evaluativa del investigador en su rol de docente. En segundo lugar, busca la transformación teórica y práctica de los docentes participantes en la investigación, brindándoles la oportunidad de dialogar y reflexionar sobre sus instrumentos evaluativos y la forma en que se relacionan con las exigencias institucionales y las necesidades de sus estudiantes y padres de familia. En tercer lugar, busca la posibilidad de transformar las concepciones y prácticas evaluativas de cualquier agente educativo que consulte este trabajo desde una perspectiva abierta y sin sesgos. Finalmente, esta investigación sirve como base confiable y válida para el diseño de una política pública que describa y exponga qué se entiende por evaluación, que describa las posibles fases de la evaluación como proceso (cómo se evalúa según el contexto, los recursos, las competencias y otros elementos discursivos presentes en las instituciones educativas), que defina lo que se entiende por competencia

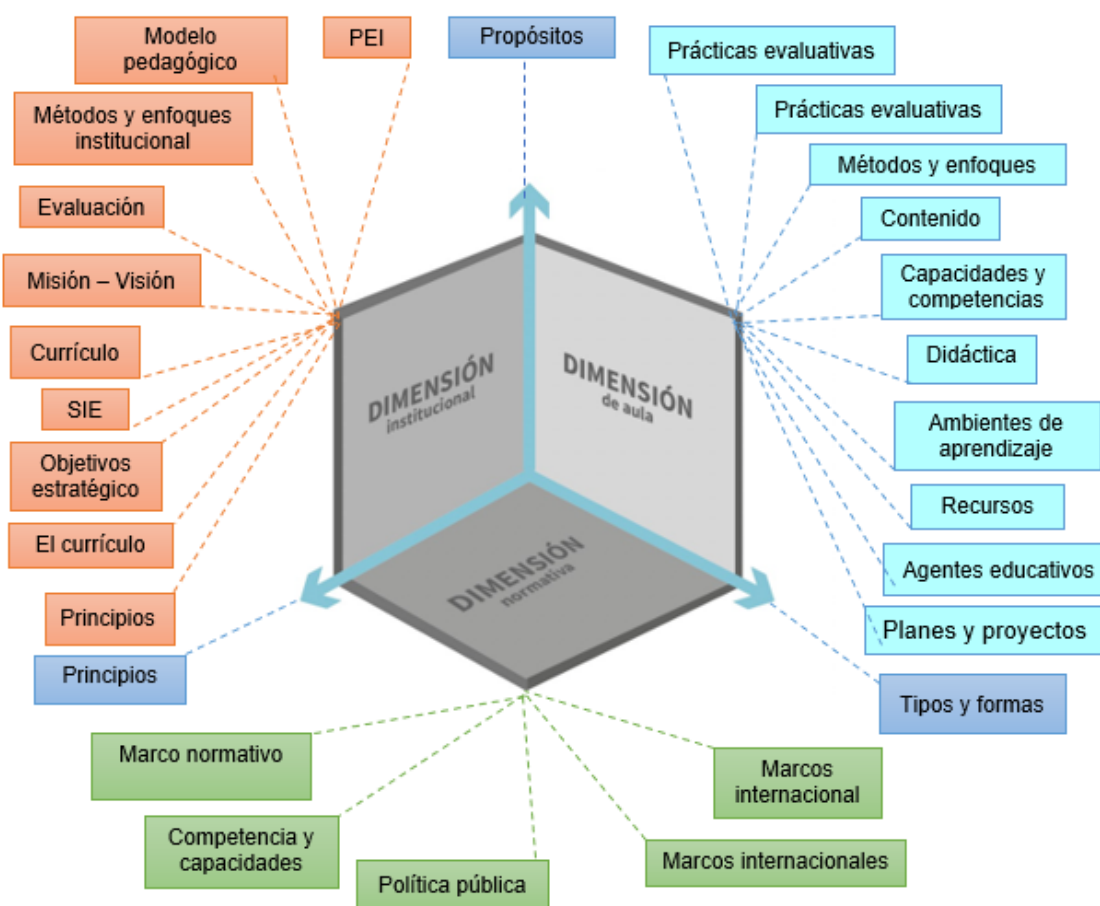
y desempeño (lo que se evalúa), alineados con las pruebas nacionales (para qué y cuándo se evalúa), y que sea transversal a las estrategias ya existentes, en particular con Evaluar para Avanzar.

6.2. La complejidad de la evaluación

En el gráfico a continuación se presentan, a manera de resumen gráfico, los distintos elementos que se vinculan gracias a la evaluación; por ende, muestra porque es tan complejo hablar de una conceptualización de la evaluación y desarrollar la práctica de esta.

Figura 7

La evaluación como elemento sistémico y sistemático



Nota. El gráfico muestra la complejidad de los distintos elementos educativos que se vinculan gracias a la evaluación.

6.3. Propuestas que emergen de la investigación

La conclusión de este trabajo de investigación marca el inicio de diversas acciones que, debidamente orientadas y diseñadas, podrían mejorar los resultados de evaluación y la calidad de la educación. Entre estas acciones, destaca el diseño de un curso sobre literacidad evaluativa que involucre a docentes, estudiantes y padres de familia. De esta manera, al compartir criterios comunes, podrán encontrar puntos de encuentro para desarrollar instrumentos de evaluación, ya sean tradicionales o alternativos, presenciales o virtuales, con calificación o sin ella. Estos instrumentos deberían fortalecer principalmente los procesos y estrategias de aprendizaje desde una perspectiva crítica y emancipadora.

Otra acción sugerida es la construcción de comunidad entre las diferentes instituciones educativas en el contexto. Esto facilitaría la realización de transformaciones culturales en torno a la evaluación y la calificación. Aunque la Secretaría de Educación envía expertos en diversos temas a las instituciones educativas, falta un espacio común para trabajar de manera colaborativa y establecer elementos compartidos que refuercen las capacidades y competencias de todos los agentes educativos.

Se propone también el uso constante de una rúbrica común a todas las instituciones educativas. Esta rúbrica permitiría a los docentes evaluar y reflexionar sobre sus instrumentos de evaluación (ver Anexo A: Rúbrica para evaluar instrumentos de evaluación diseñados por los docentes). Está diseñada conforme a la teoría de la evaluación y las técnicas de preguntas utilizadas por el ICFES, aplicadas en la estrategia Evaluar para Avanzar.

Además de las acciones mencionadas, se debería promover el desarrollo de investigaciones que desmitifiquen la idea de que el aprendizaje se reduce a una nota, considerando que esta conlleva connotaciones negativas en el contexto educativo de la investigación. La nota puede generar estrés, frustración, desánimo y conflictos entre

algunos agentes educativos. Por ende, el enfoque debería centrarse en los niveles de desempeño para reducir el estrés, abordando la evaluación por niveles en lugar de cifras. Esta propuesta ya ha sido planteada por el Assessment Reform Group (2002), pero se sugiere adaptarla al contexto de formación de una comunidad de instituciones educativas.

Otra iniciativa de investigación importante debería explorar la continuidad o discontinuidad de la evaluación de competencias (conceptualizando qué implica y cómo se evaluaría) y su relación con las pruebas estatales. Se propone adoptar una perspectiva de evaluación por competencias desde lo local, nacional e internacional, para abordar las demandas provenientes de esos ámbitos. Se aboga por una mirada dual en lugar de jerárquica, contextualizando las necesidades (sociales, culturales, políticas, de orden público) y considerando los recursos humanos y físicos disponibles.

Referencias

- Aguilar, L. (2021). Fenomenología de la Gobernanza Pública. *Administración & Desarrollo*, 51(2), 91-107. <https://doi.org/10.22431/25005227.vol51n2.3>
- Ajjawi, R., & Higgs, J. (2008). Using hermeneutic phenomenology to investigate how experienced practitioners learn to communicate clinical reasoning. *Qualitative Report*, 13(4), 629–650. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2007.1616>
- Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. De Boeck.
- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. University of Chicago Press.
- Álvarez, J. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Álvarez, J. (2000). *Didáctica, currículum y evaluación. Ensayo sobre cuestiones didácticas*. Miño y Dávila.
- Álvarez, C. & González, E. (2003). *Lecciones de didáctica general*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Alves, M., Neves, C., & Gomes, E. (2010). Lifelong learning: Conceptualizations in European educational policy documents. *European Educational Research Journal*, 9(3), 332-344. <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2010.9.3.332>
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80-97. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890>
- Areiza, H. (2013). Role of systematic formative assessment on students' views of their learning. *Profile*, 15(2), 16-183. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053752.pdf>
- Aristóteles. (350 a.C.). *Ética a Nicómaco*. Editorial Digital Costa Rica

- Assessment Reform Group (2002). *Assessment for Learning: 10 research-based principles to guide classroom practice*. <https://www.aaia.org.uk/news/category/assessment-reform-group>
- Atkinson, J. (1964). *An introduction to motivation*. Van Nostrand.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Azis, A. (2012). Teachers' conceptions and use of assessment in student learning. Indonesian. *Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 40-52. <https://doi.org/10.17509/ijal.v2i1.72>
- Baird, J. (2014). Teachers' views on assessment practices. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(4), 361-364. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.960689>
- Ball, S. (2012). Performativity, commodification and commitment: *An I-Spy guide to the neoliberal university*. *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 17-28. <https://doi.org/10.1080/00071005.2011.650940>
- Bachman, L., & Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford University Press.
- Bachman, L. (2007). What is the construct? The dialectic of abilities and contexts in defining constructs in language assessment. In Fox, J., Wesche, M., Bayliss D., Cheng, L., Turner, C., & Doe, C. (Eds.), *Language testing reconsidered* (pp. 41–71). University of Ottawa Press.
- Bachman, L. (2005). Building and supporting a case for test use. *Language Assessment Quarterly*, 2(1), 1-34. https://doi.org/10.1207/s15434311laq0201_1
- Barlow, M. (1992). *L'évaluation scolaire. Décoder son langage*. Lyon. Chronique Sociale. <https://doi.org/10.7202/1092493ar>
- Barnes, N., Fives, H., & Dacey, C. (2017). U.S. teachers' conceptions of the purposes of assessment. *Teaching and Teacher Education*, 65, 107-116. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.017>
- Bennett, R. (2010). Technology and assessment. En *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 829-840). Springer.
- Bennett, R. (2010b). Cognitively based assessment of, for, and as learning (CBAL): a preliminary theory of action for summative and formative assessment. *Measurement: A Practical Journal of Research*, 32(1), 1-15. <https://doi.org/10.1177/1076426909353111>

- Interdisciplinary Research and Perspectives*, 8(2-3), 70-91.
<https://doi.org/10.1080/15366367.2010.508686>
- Bennett, R. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Bernal Suárez, D., Martínez Pineda, M., Parra Pineda, A. & Jiménez Hurtado, J. (2015). Investigación documental sobre calidad de la educación en instituciones educativas del contexto iberoamericano. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, 2(2), 107-124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236201>
- Bertoni, A., Poggi, M., & Teobaldo, M. (1997). *Evaluación, nuevos significados para una práctica compleja*. Colección Triángulos pedagógicos. Norma.
- Biberman-Shalev, L., Sabbagh, C., Resh, N., & Kramarski, B. (2011). Grading styles and disciplinary expertise: The mediating role of the teacher's perception of the subject matter. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 831-840.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.007>
- Biggerstaff, D., & Thompson, A. R. (2008). Interpretative phenomenological analysis (IPA): A qualitative methodology of choice in healthcare research. *Qualitative Research in Psychology*, 5(3), 214-224. <https://doi.org/10.1080/14780880802314304>
- Black, P., & Wiliam, D. (2006). Assessment for learning in the classroom. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 9-25). London, UK: Sage Publications Ltd.
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90.
<https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Blanco, M., & González, I. (2010). Prácticas evaluativas del profesorado de primaria, condicionantes de su actividad docente. *Bordón. Revista de Pedagogía*. 62(1), 29 – 47. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29094>
- Bonilla, E., Alba, O., & Ramírez, R. (2000). *Libro para el maestro. Matemática*. Sexto grado. Distrito Federal, México. Secretaría de educación Pública.

- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413. <https://doi.org/10.1080/02602930600679050>
- Borjas, M., Silgado, M., & Castro, R. (2011). La evaluación del aprendizaje de las ciencias: la persistencia del pasado. *Horizontes Educativos*, 16(1), 19-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97922274003>
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción: criterios y bases del gusto*. Santillana
- Bourke, R. (2016). Liberating the learner through self-assessment. *Cambridge Journal of Education*, 46(1), 97-111.: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1015963>
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academies Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bravo, M. A. (2015). *Assessing English Language Learners: A Critical Analysis*. Springer.
- Brindley, G. (2001). Language assessment and professional development. In Elder, C., Brown, A., Hill, K., Iwashita, N., Lumley, T., McNamara, T., O'Loughlin, K. (Eds.), *Experimenting with uncertainty: Essays in honour of Alan Davies* (pp. 126–136). Cambridge University Press.
- Broadbent, J., Panadero, E., & Boud, D. (2018). Implementing summative assessment with a formative flavour: A case study in a large class. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(2), 307-322. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1343455>
- Brodbeck, F., & Lambe, J. (2018). *Social psychology in the 21st century* (Vol. 3). Routledge.
- Brookhart, S. M. (2013). The evolution of educational assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 32(4), 9-15.
- Brown, D., & Abeywickrama, P. (2019). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices* (3rd ed.). Pearson Education.
- Brown, G. (2002). *Teachers' conceptions of assessment*. Doctoral Dissertation, University of Auckland, Auckland, <https://researchspace.auckland.ac.nz/bitstream/handle/2292/63/02whole.PDF?sequence=6>
- Brown, G. (2008). *Conceptions of assessment: Understanding what assessment means to teachers and students*. Nova Science Publishers.

- Brown, G., Lake, R., & Matters, G. (2011). Queensland teachers' conceptions of assessment: The impact of policy priorities on teacher attitudes. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 210-220. <http://10.1016/j.tate.2010.08.003>
- Brown, G., & Remesal, A. (2017). Teachers' conceptions of assessment: Comparing two inventories with Ecuadorian teachers. *Studies in Educational Evaluation, 55*, 68-74.: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.07.003>
- Brown, G., & Remesal, A. (2012). Prospective teachers' conceptions of assessment: A cross-cultural comparison. *The Spanish Journal of Psychology, 15*(1), 75-89. http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37286
- Brown, G., Hui, S., Yu, F., & Kennedy, K. (2011). Teachers' conceptions of assessment in Chinese contexts: A tripartite model of accountability, improvement, and irrelevance. *International Journal of Educational Research, 50*(5-6), 307-320. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.10.003>
- Brown, G. T. L., Harris, L. R., & Harnett, J. A. (2012). Student conceptions of assessment: Links to outcomes? *Assessment & Evaluation in Higher Education, 37*(6), 689-703. <https://doi.org/10.1080/09695940701876003>
- Brookhart, S. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement, Issues and Practice, 30*(1), 3-12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x>
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology, 58*(1), 1-14. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1988.tb00874.x>
- Cabrera, L. (2023, January 30). El rol del docente en el aprendizaje autónomo: la perspectiva del estudiante y la relación con su rendimiento académico. <https://scite.ai/reports/10.5377/dialogos.v1i11.15588>
- Cajiao, F. (2008). *Informe general sobre evaluación del aprendizaje. Análisis de la problemática planteada en las diversas regiones del país y recomendaciones* (Documento de trabajo). Bogotá, D.C: MEN
- Camilloni, A, Celman, S., Litwin E. y Palou de M., M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

- Cano, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3). en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>
- Cantón-Mayo, I. (2010). Introducción a los procesos de calidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 3-18. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4723/5157>
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233. <https://doi.org/10.1080/03075070600572132>
- Casallas, J. (2016). Perspectivas de los padres sobre la evaluación en las escuelas colombianas. *Journal of Educational Research*, 110(4), 376-387.
- Casanova, M A. (1999). *Manual de evaluación educativa*, 6.a ed. Madrid. La Muralla.
- Case, J. (2015). Emergent interactions: Rethinking the relationship between teaching and learning. *Teaching in Higher Education*, 20(6), 625-635. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1052787>
- Castillo-López, M., Romero, E. & Mínguez, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 241-267. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>
- Chapelle, C. (2004). Technology and second language learning: Expanding methods and agendas. *System: International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 32(4), 593-601. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.09.014>
- Cheng, L., & Fox, J. (2017). *Assessment in the language classroom*. Palgrave Macmillan.
- Cizek, G., & Bunch, M. (2007). *Standard setting: A guide to establishing and evaluating performance standards on tests*. Sage.
- Clark, W. (2006). *Academic charisma and the origins of the research university*. University of Chicago Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Connelly, F., & Clandinin, D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X0190050>
- Congreso de la República. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá. Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991.
- Congreso de la República (1994). *Ley General de Educación*. Ley 115. Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

- Cornelius, K. (2013). Formative assessment made easy: Templates for collecting daily data in inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 45(5), 14–21. <https://doi.org/10.1177/0040059914553204>
- Council of Europe (2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press. <http://assets.cambridge.org/052180/3136/sample/0521803136ws.pdf>
- Crease, R. (2011). *World in balance. The historic quest for an absolute system of measurement*. W.W. Norton & Company.
- Creswell, J. (2018). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed.). Pearson.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Curren, R. (2010). Aristotle on the necessity of public education. *Educational Philosophy and Theory*, 42(1), 24-45. en <https://philpapers.org/rec/CURAOT-2>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling-Hammond, L., Chen, F., & Gansle, K. A. (2019). Educational quality and equality: Reflections on a quarter century of policy work. *Educational Policy*, 33(2), 159-185.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653–664. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.653>
- DeHart, J. D. (2020). "It Is What It Is:" Literacy Studies and Phenomenology. *The Qualitative Report*, 25(3), 596-603. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4216>
- Deardorff, D. K. (2009). Implementing Intercultural Competence Assessment. En *Intercultural Competence* (pp. 232-256). Routledge.
- De Leeuw., Hox, J., & Dillman, D. (2008). *International handbook of survey methodology*. Routledge.
- DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Luhanga, U. (2016). Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 251–272. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9233-6>

- Departamento Nacional de Planeación. (2013). *Conpes*. Colombia. <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/conpes/social/167.pdf>
- DeMatthews, D., Peter, M., & Smith, T. M. (2016). Conceptualizing educational quality. *Review of Research in Education, 40*(1), 97-127.
- De Miguel Díaz, M.; *et al.*, (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Alianza Editorial.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Derrida, J. (1973). *Speech and phenomena and other essays on Husserl's theory of signs*, trans. D.B. Allison. Northwestern University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath.
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill. Serie Docente del siglo XXI.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1*(1), 115-128. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7154>
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, Phone, Mail, and Mixed-Mode Surveys: The Tailored Design Method* (4th ed.). Wiley.
- Dilthey, W., & Jameson, F. (1972). The Rise of Hermeneutics. *New Literary History, 3*(2), 229–244. <https://doi.org/10.2307/468313>
- Dixson, D., & Worrell, F. (2016). Formative and summative assessment in the classroom. *Theory into practice, 55*(2), 153-159. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148989>
- Dornbusch, S. M. (1996). The social structure of schooling. *Annual Review of Psychology, 47*(1), 401–429. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.401>
- Dowling, P. (2007). Phenomenology as a research method. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 305-314). Routledge.
- Durden, G. (2018). Improving teacher learning: Variation in conceptions of learning study. *International Journal for Lesson and Learning Studies, 7*(1), 50-61. <http://dx.doi.org/10.1108/IJLLS-09-2017-0041>

- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Earl, K., & Giles, D. (2011). An-other look at assessment: assessment in learning. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 8(1), 11-20. <https://hdl.handle.net/10289/5766>
- Earl, L. (2013). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning* (2nd ed.). Thousand Oaks.
- Echeverri, J. Martínez, J, D., Pérez, F. A. Ríos, E. A., Zuluaga, D., & Delgado, O. A. (2016). *La evaluación anual de desempeño de docentes y directivos docentes en Colombia: interpretaciones desde una lectura local*. Asociación Colombiana de Facultades de Educación – ASCOFADE. Colección EXDOC. Antioquia. Editorial UPB, UCO y USB.
- Echeverría-Fernández, T. M., & Obaco-Soto, E. E. (2021). La participación de los padres y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes. *Praxis*, 17(2), 213–225. <https://doi.org/10.21676/23897856.3618>
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- Escalante, E., Borjas, M., Pacheco, M., & Anturi, M. (2020). Evaluación del éxito escolar: análisis de Colombia frente al derecho a la equidad. *Revista de derecho*. 53, 59-84. en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8119344>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fan, X., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement, and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53–74. <https://doi.org/10.1080/01443410903353302>
- Feng, T. (2019). *Autonomy, agency, and identity in teaching and learning English as a foreign language*. Springer.
- Finlay, L. (2006). Rigour, ethics, integrity and trustworthiness and their relevance for autoethnography. *Qualitative Research*, 6(3), 465-486. <https://doi.org/10.1177/030802260606900704>
- Finkelstein, J., Knight, C., Manning, S., & Petrides, L. (2015). The implications of competency-based education for assessment. Center for American Progress.
- Finlay, L. (2011). *Phenomenology for Therapists: Researching the Lived World*. Wiley.

- Flórez, E., Páez, J., Fernández, C., & Salgado, J. (2019). Reflexiones docentes acerca de las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje y su influencia en las prácticas evaluativas. *Revista Científica*, 34(1), 63-72. <https://doi.org/10.14483/23448350.13553>
- Fowler, F. (2014). *Survey research methods* (5th ed.). SAGE.
- Frank, J. (2012). The role of assessment in language teaching. *English Teaching Forum*, 50(3), 32-33. En <http://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-2012-volume-50-number-3#child-1355>.
- Freebody, P., & Wyatt-Smith, C. (2004). The assessment of literacy: Working the zone between 'system' and 'site' validity. *Journal of Educational Enquiry*, 5(2), 30-49. En <https://pdfs.semanticscholar.org/10e8/46f30515509ee43866e9f0fdb783ece0756c.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Fulcher, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113-132. <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.642041>
- Fuster-Guillen, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gadamer, H. G. (1960). *Truth and method*. Seabury Press.
- García, A., & Fierro, E. (2019). *Evaluación en educación: Conceptos y perspectivas*. Editorial Universitaria.
- García, A., Aguilera, M., Pérez, M., & Muñoz, G. (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México*. (1a Ed). Ciudad de México.
- Gardner, P. (2011). *Assessment and learning*. SAGE.
- Gardner, J. & Galanouli, D. (2016). Teachers' perceptions of assessment. in D. Wyse, L. <http://dx.doi.org/10.4135/9781473921405.n44>
- Garin, E. (1965). Education and philosophy in the Renaissance. *Journal of the History of Ideas*, 26(1), 3-16.
- Gebriel, A. (2017). Language teachers' conceptions of assessment: An Egyptian perspective. *Teacher development*, 21(1), 81-100. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1218364>
- Gee, J.P. (2014). *Theory and method* (4th ed.). Abingdon, UK: Routledge.

- Gimeno, J. (Ed.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Gimeno, J. (Comp.). (2008). *Educación por competencias*. Morata.
- Gimeno J. & Pérez, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Gómez C., & López N. (2011). *Concepciones y prácticas evaluativas en la institución educativa Pio XII del municipio de San Pedro de los Milagros (Antioquia, Colombia)*. Proyecto de investigación para optar al título de especialista en Evaluación Pedagógica. Universidad Católica de Manizales. En <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/handle/10839/245>
- González, L. (2015). Concepciones de evaluación entre estudiantes universitarios en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 68, 141-160.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237–252. <https://doi.org/10.2307/1131378>
- Grant, M. (2000). *The world of Rome*. Meridian.
- Han, Byung-Chul (2013). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.
- Harris, L. (2015). *Reviewing research on parent attitudes towards school assessment: Implications for classroom assessment practices*. Paper presented at the American Educational Research Association annual meeting, Chicaco, IL. Recuperado el 15 de agosto de 2021, de <http://www.aera.net/publications/online-paper-repository/aera-online-paper-repository>
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2015). *The knowledge capital of nations: Education and the economics of growth*. MIT Press.
- Harlen, W., & Crick, R. D. (2003). Testing and motivation for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10(2), 169-207. <https://doi.org/10.1080/0969594032000121270>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hayward, L. (2015). Assessment is learning: The preposition vanishes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 27–43. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.984656>
- Heidegger, M. (1962). *Being and Time* (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). Harper & Row.

- Hernández S, R., Fernández C, C., & Baptista L. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.) México: Mc Graw Hill.
- Henderson, A. T., & Berla, N. (1994). A new generation of evidence: The family is critical to student achievement. Center for Law and Education, National Committee for Citizens in Education.
- Herrera, P. (2015). *Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza*. Tesis no publicada. Universidad de la Sabana. Bogotá. Colombia. En [https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/22741/Patricia%20Hernandez%20Capera%20\(tesis\).pdf?sequence=1](https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/22741/Patricia%20Hernandez%20Capera%20(tesis).pdf?sequence=1)
- Herrera, P., Gámez, P., Torres, A., Corredor, J. y Quintero, F. (2008) ¿Qué pensamos cuando evaluamos? La evaluación al tablero. *Revista Enunciación*, 13, 38-44. Bogotá D.C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://doi.org/10.14483/22486798.1259>
- Hill, M. (2008). Using classroom assessment for effective learning and teaching. In C. McGee & D. Fraser (Eds.), *The professional practice of teaching* (pp. 136-153). North Shore, NZ: Cengage Learning. <http://hdl.handle.net/2292/19033>
- Hincapié, F., & de Araujo, C. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano. *Revista de Ciencias Sociales* 28(1). 106-120. <https://www.redalyc.org/journal/280/28069961009/28069961009.pdf>
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161–164. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Husserl, E. (1982). *Ideas: General introduction to pure phenomenology* (W. R. Boyce Gibson, Trans.). Routledge.
- Husserl, E. (1982b). *La idea de la fenomenología. Cinco Lecciones*, trad. de Manuel García-Baró, Fondo de Cultura Económica, México; Madrid; Buenos Aires.
- Husserl, E. (1960). *Cartesian Meditations: An Introduction to Phenomenology*. Nijhoff.
- Illés, E. (2012). Learner autonomy revisited. *ELT Journal*, 66(4), 505-513. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs044>

- Jaeger, W. (1945). *Paideia: The ideals of Greek culture* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education, 47*(4), 706–742. <https://doi.org/10.1177/0042085912456703>
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. En C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. 2, pp. 215-239). Lawrence Erlbaum Associates.
- Jacobs, G. (2013). Designing assessments: A multiliteracies approach. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 56*(8), 623-626. <https://doi.org/10.1002/JAAL.189>
- Jones, P. (2020). *Exploring Phenomenology: A Guide to the Field and its Literature*. Brill.
- Jorba, B. & Sanmartí, N. (2000). *La función pedagógica de la evaluación*. En Ballester, M., Batalloso, J. M., Calatayud, Ma., Córdoba, I., Diego, J., Fons, M., et al., *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 21-44). Graó-Editorial Laboratorio Educativo.
- Jordán-Sierra, J. & Arriagada-Vidal, J. (2016). La responsabilidad pedagógica de los profesores de educación especial: una investigación desde el método «FH» de Max van Manen. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria, 28*(1), 131–157. <https://doi.org/10.14201/teoredu2016281131157>
- Jurado, F. (2009). *Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina ¿Impacto pedagógico u obediencia institucional?* Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. SBN: 9789587754100
- Kant, I. (1784). An Answer to the Question: What is Enlightenment?
- Klenowski, V. (2013). Towards fairer assessment. *The Australian Educational Researcher, 41*(4), 445–470. <http://dx.doi.org/10.1007/s13384-013-0132-x>
- Kloosterman, P. (2002). Teacher–student interaction in the multicultural classroom. *Teaching and Teacher Education, 18*(8), 799-811.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Association Press.
- Laboratorio de Economía de la Educación (2022,). *Primeros resultados de “Evaluar para avanzar”. informe 64*. Universidad Pontificia Javeriana
- Lai, C., & Bower, M. (2019). How is the use of technology in education evaluated? A systematic review. *Computers & Education, 133*, 27-42. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.010>

- Lamb, T., & Little, S. (2016). Assessment for autonomy, assessment for learning, and learner motivation: Fostering learner identities. In D. Tsagari (ed), *Classroom-based assessment in L2 contexts* (1st ed., pp. 184-206). Cambridge, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2018). Education and 'new literacies' in the middle years. *Literacy Learning: The Middle Years*, 26(2), 7 -16. en <https://search.informit.com.au/fullText;dn=220807;res=AEIPT>
- Laveault, D., & Allal, L. (2016). Assessment for learning: Meeting the Challenge of Implementation. Switzerland: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0>
- Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 21-35. <https://doi.org/10.1177/160940690300200303>
- Leung, C., & Lewkowicz J. (2017). Assessing second/additional language of diverse populations. In E. Shohamy & I. May (Eds.), *Language Testing and Assessment* (3rd ed., 323-342). Springer.
- Levinas, E. (1969). *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority* (A. Lingis, Trans.). Duquesne University Press.
- LLECE. (2020). *Evaluación del laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación*. UNESCO Digital Library
- Londoño-Restrepo, L. (2015). Relaciones de poder en la evaluación de los aprendizajes con docentes en formación. *Entramado*, 11(1), 156-174. <https://doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21123>
- López, M., et al., (2020). Evaluación en la educación colombiana: Un estudio cualitativo sobre las perspectivas parentales. *Colombian Journal of Education*, 79, 123-140.
- Mancilla, M. (2020), El arte de comprender en la hermenéutica de Friedrich Schleiermacher. *Utopía y Praxis Latinoamericana* 25(9).98-105 <https://doi.org/10.5281/zenodo.4110864>
- Mansoor, T., & Somayeh, B. (2017). Teachers' conceptions of effective teaching and their teaching practices: A mixed-method approach. *Teachers and Teaching*, 23(6), 674-688. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2016.1218326>
- Mardones, J., & Ursúa, N. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Editorial Fontamara.

- Martínez, J. D., & Mejía-Vélez, M. (2021). Master of TESOL students' conceptions of assessment: questioning beliefs. *Actualidades Investigativas En Educación*, 21(2), 29. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46782>
- Martínez, S. Rochera M., & Coll S. (2012). *Las prácticas de evaluación basadas en un currículo por competencias en la educación preescolar mexicana*. Ciudad de México.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y Arte de la Metodología Cualitativa*. (2a. ed.). Trillas.
- Masters, G. (2013). *Reforming education assessment: Imperatives, principles and challenges*. Australian Council for Educational Research.
- McArthur, J. (2016) Assessment for social justice: the role of assessment in achieving social justice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 967-981. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1053429>
- McNamara, T., & Roever, C. (2006). *Language testing: The social dimension*. Blackwell Publishing.
- Medellín cómo vamos. (2020). Informe sobre la calidad de la educación en Medellín, 2016-2019. Recuperado el 15 de agosto de 2021, de <https://www.medellincomovamos.org/system/files/2020-10/docuprivados/MCV%20Informe%20de%20indicadores%20objetivos%20sobre%20c%C3%B3mo%20vamos%20en%20educaci%C3%B3n%20en%20Medell%C3%A9n%202016-2019.pdf>
- MEN (2023, abril 8). *Pruebas Saber 3°, 5°, 7° y 9°*. https://www.icfes.gov.co/saber_3579
- MEN. (2019). Estrategia de Monitoreo y Evaluación del Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf
- MEN. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación. Educación en Colombia. OCDE.
- MEN. (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 El Camino hacia la Calidad y la Equidad. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf
- MEN. (2015). Resumen Ejecutivo, Colombia en PISA. Bogotá. Colombia.
- MEN. (2010 – 2016). *Plan decenal de educación. La educación que queremos para el país que soñamos*. Colombia.
- MEN. (2010). *Decreto 869*. Reglamentación del examen de estado de la educación media. Colombia.

- MEN. (2009). *Decreto 1290*. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Colombia
- MEN. (2009). *Fundamentaciones y Orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009*. En https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-397381_recurso_1.pdf
- MEN. (2008). *Directiva ministerial sobre evaluación de desempeño de docentes y directivos docentes* en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-158375.html>
- MEN. (2007). *PEI*. Colombia aprende. La red de conocimiento. en: http://colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-125469.html#h2_1
- MEN. (2007). *Decreto 3782*. Por el cual se reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002 Colombia.
- MEN. (2006). *La calidad educativa*. Altablero. En <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-107406.html>
- MEN. (2005). *Decreto Numero 2832*. Validaciones de estudios de la educación básica y media académica. Colombia.
- MEN. (2003). *Decreto 2582*. reglas y acciones generales para la evaluación de desempeño de docentes. Colombia.
- MEN. (2002). *Decreto 230 de 2002*. normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los estudiantes. Colombia. p, 1.
- MEN. (2001). *Ley 715*. Normas orgánicas en materia de recursos y competencias. Colombia.
- MEN. (1997). *Decreto 0180*. Por el cual se modifica el Decreto 1860 de 1994 que reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Colombia
- MEN. (1994). Resolución 02151. Adaptación de los criterios de evaluación a la ley 115 de 1994. Colombia. p,1.
- MEN. (1994). Decreto 1860. reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Colombia.
- MEN. (1993). *Resolución 952*. Evaluaciones ante el ICFES. Colombia.
- MEN. (1993). *Decreto 2225*. evaluaciones ante el ICFES. Colombia.
- MEN. (1987). *Resolución 13676*. reglamenta los comités de evaluación. Colombia.
- MEN. (1987). *Decreto 1469*. Promoción automática para el nivel de educación básica primaria. Colombia.

- MEN. (1986). *Resolución 16416*. Proceso de calificación del aprendizaje del alumno. Colombia.
- MEN. (1985). *Resolución 1970*. Normatividad y evaluación en Colombia.
- MEN. (1984). Resolución 17486, reglamentaria del Decreto 1002, adopción de programas curriculares. Colombia
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of Perception* (D. A. Landes, Trans.). Routledge.
- Messick, S. (1989). *Validity*. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., pp. 13-103). American Council on Education.
- Montenegro, E., & Restrepo, M. (2016). Prácticas docentes y su influencia en las concepciones de evaluación de estudiantes de bachillerato en Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 95-110
- Moran, D. (2000). *Introduction to Phenomenology*. Routledge.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- Murphy, L. (2015). Autonomy in assessment: Bridging the gap between rhetoric and reality in a distance language learning. In C. Everhard, & L. Murphy (Eds.), *Assessment and autonomy in language learning* (pp. 8-34). London, UK: Palgrave Macmillan.
- Murray, M. (2002). Narrative Psychology and Narrative Analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods* (111-132). Sage.
- Navarro, G., & Rueda, M. (2009). La evaluación de los aprendizajes, desde la perspectiva estudiantil, en dos carreras en Ciencias de la educación en México y Francia. *Perfiles educativos*, 31(126), 30-55. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211828003>.
- Newstead, S. (2004). The purposes of assessment. *Psychology Learning & Teaching*, 3(2), 97-101. <https://doi.org/10.2304/plat.2003.3.2.97>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Observatorio de políticas públicas del consejo de Medellín. (2016). Informe de Calidad de Vida de Medellín, 2016-2019. Consejo de Medellín. Recuperado el 15 de agosto de 2021, de <http://oppcm.concejodemedellin.gov.co/sites/oppcm/files/2019-08/calidad-de-la-educacion-2016.pdf>
- OCDE (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación*. La educación en Colombia.

- Opre, D. (2015). Teachers' conceptions of assessment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209, 229-233. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.222>
- Osorio, V. (2011). *Problemáticas educativas, docentes investigadores y política pública educativa de Bogotá*. IDEP. Bogotá. Colombia. URL: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20151015044819/Problematicas_educativas.pdf
- Palou de Maté, M. (1998). *La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación*, en: Camilloni, A., et al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.
- Palou de Maté, C., & Wiersma, B. (2011). Interrogantes y conceptos en torno a la evaluación. *Praxis Educativa*, 15(15), 59-64. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153122414007>
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-375. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.345>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. Oxford University Press.
- Peñaloza, M., & Quiceno, H. (2017). *El campo de la evaluación educativa en Colombia*. Editorial Bonaventuriana
- Pereira, D., & Flores, M. (2016). Concepciones y Prácticas de Evaluación en la Educación Superior: Un Estudio con Profesores Universitarios Portugueses. *Revista Iberoamericana de evaluación Educativa*. 9(1), 9-29. <https://doi.org/10.15366/riee2016.9.1>
- Pereira, L. (1997). *Indicadores, un mirador para la educación*. Colección Construcción y cambio. Editorial Norma.
- Pérez, J., Nieto-Bravo, J., & Santamaría-Rodríguez, J. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. *Civilizar*, 19(37), 21–30. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a09>
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages: entre deux logiques*. De Boeck & Larcier S.A.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child* (D. Coltman, Trans.). Orion Press.

- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and Meaning: Data Collection in Qualitative Research. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 137-145. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.137>
- Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological Research Methods. In R. S. Valle & S. Halling (Eds.), *Existential-Phenomenological Perspectives in Psychology: Exploring the Breadth of Human Experience* (pp. 41-60). Plenum.
- Platón. (380 a.C.). La República. Universidad de Murcia
- Presidencia de la Republica. (1995). *Decreto 1236*. Por medio del cual se establece criterios especiales para la evaluación y promoción de estudiantes en algunos establecimientos educativos. Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86224_archivo_pdf.pdf
- Pryor, J., & Crossouard, B. (2010). Challenging formative assessment: Disciplinary spaces and identities. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 265-276. <https://doi.org/10.1080/02602930903512891>
- Purpura, J. (2016). Second and foreign language assessment. *Modern Language Journal*, 100(1), 190-208. <https://doi.org/10.1111/modl.12308>
- Ramírez-Angarita, C., & Ortiz Higuera, N. (2021). El índice sintético de la calidad educativa y su impacto en el aula de clase inmediata. *Amauta*, 19(38), 157-178. <https://doi.org/10.15648/am.38.2021.3108>
- Ravela, P., Picaroni B., & Loureiro, G. (2009). La evaluación de aprendizajes en las aulas de 6o. grado en América Latina. *Observatorio Regional de Políticas de Evaluación Educativa. Boletín*, (12), 1-12.
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. Basic Books.
- Renau, M., & Pesudo, M. (2016). Analysis of the implementation of a WebQuest for learning English in a secondary school in Spain. *IJEDICT*, 12(2), 26-49. en <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/163875>
- Richards, J., & Rodgers, T. (2015). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridg, UK: Cambridge University Press.

- Ricoeur, P. (1984). *Time and Narrative* (K. McLaughlin & D. Pellauer, Trans.). University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the Human Sciences: Essays on Language, Action and Interpretation* (J. B. Thompson, Ed.). Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1976). *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*. Texas Christian University Press
- Robinson, K. (2016). *Creative schools. The grassroots revolution that is transforming education*. Penguin Books
- Robinson, K. (2006). *Las escuelas matan la creatividad*. TED
- Rodríguez, P. (2018). Influencia de factores socioculturales en las concepciones de evaluación de estudiantes colombianos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(2), 189-202.
- Roever, C. (2011). Testing of second language pragmatics: Past and future. *Language Testing*, 28(4), 463-481. <https://doi.org/10.1177/0265532210394633>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Rojas, C., & Martínez, F. (2019). Prácticas docentes y su influencia en las concepciones de evaluación de estudiantes de bachillerato en Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 95-110. <https://doi.org/10.15366/riee2018.12.1>
- Ruíz, F., Dussán, C., & Ruíz, L. (2014). Concepciones de los docentes en formación de la Universidad de Caldas, sobre la evaluación de los aprendizajes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(2), 145- 163. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134144225008>
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. Routledge.
- Salas, A. S. R., Bonilla, J. C., & Fallas, J. G. (2017, June 27). El sistema de promoción en la educación media: Criterio de la comunidad educativa. <https://scite.ai/reports/10.15517/revedu.v41i2.23653>
- Santos, L., & Lozano, M. (2018). Assessment practices in Colombian schools: A historical perspective. *International Journal of Educational Development*, 62, 1-9.
- Santiago, P. (2010). Trends in quality assurance in higher education. *OECD Journal: Economic Studies*, 1(2010), 23-58.

- Sarmiento, D., & Arango, L. (2019). Mejorar la participación de los padres en la educación colombiana: Estrategias y desafíos. *Education Policy Analysis Archives*, 27(72), 1-22.
- Sartre, J. P. (1956). *Being and Nothingness: An Essay on Phenomenological Ontology* (H. E. Barnes, Trans.). Philosophical Library.
- Scarino, A. (2013). Language assessment literacy as self-awareness: Understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language Testing*, 30(3), 309-27. <https://doi.org/10.1177/0265532213480128>
- Scarino, A. (2017). Developing assessment literacy of teachers of languages: A conceptual and interpretive challenge. *Papers in Language Testing and Assessment*, 6(1), 18-40. En <https://hdl.handle.net/11541.2/126614>
- Schutz, A. (1967). *The Phenomenology of the Social World* (G. Walsh & F. Lehnert, Trans.). Northwestern University Press.
- Shohamy, E. (2000). *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. Taylor and Francis
- Shohamy, E. (2007). Language tests as language policy tools. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 14(1), 117-130. <https://doi.org/10.1080/09695940701272948>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Skinner, B. F. (1954). The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review*, 24(2), 86-97. <https://doi.org/10.1037/11324-010>
- Smith, M. K., & Higgins, S. E. (2020). Evidence for the effectiveness of different types of intervention to promote parental engagement in secondary school. *School Psychology International*, 41(1), 20–36.
- Sohn, B., Thomas, S., Greenberg, K., & Pollio, H. (2017). Hearing the Voices of Students and Teachers: A Phenomenological Approach to Educational Research. *Qualitative Research in Education*, 6(2), 121-148. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2017.2374>
- Spiegelberg, H. (1960). *The Phenomenological Movement: A Historical Introduction*. Springer.
- Smith, A. (2018). Understanding Hermeneutic Phenomenology: An Overview of Its History, Principles, and Potential. *Qualitative Health Research*, 28(5), 712-723.

- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method, and Research*. Sage.
- Smith, A. (2004). Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 1(1), 39-54. <https://doi.org/10.1191/1478088704qp004oa>
- Stein, E. (1989). *The Ethical Significance of the Phenomenology of Edmund Husserl* (W. Stein, Trans.). Martinus Nijhoff.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Stromquist, N. (2017). Standardized testing and the promise of progress. *RASE*, 10(2), 115-127. <https://doi.org/10.7203/RASE.10.2.10058>
- Taras, M. (2005). Assessment – summative and formative – some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00307.x>
- Taylor, L. (2009). Developing assessment literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 21-36. <https://doi.org/10.1017/S0267190509090035>
- Tedesco, J., & López, N. (2013). Diez años después. Comentarios tras una relectura del artículo “algunos dilemas de la educación secundaria en américa latina” *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 11(2), 10-32. <https://doi.org/10.15366/reice>
- Tenti Fanfani, E. (2002). *Los docentes y la evaluación. Planear la educación, construir el futuro*. Instituto internacional de planeamiento de la educación. IIPPE- UNESCO.
- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127–146). Macmillan.
- Tinctoris, J. (1476). *Liber de natura et proprietate tonorum*.
- Tobin, J. J., Wu, D. Y. H., & Davidson, D. J. (2009). *Preschool in three cultures revisited: China, Japan, and the United States*. University of Chicago Press
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Ecoe Ediciones.
- Torres, M., & Cárdenas, E. (2010) ¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de las investigaciones (2005 – 2010). *Enunciación*. 15(1). 143–158. <https://doi.org/10.14483/22486798.3109>

- Tsagari, D., Vogt, K., Froelich, V., Csépes, I., Fekete, A., Green A., Hamp-Lyons, L., Sifakis, N., & Kordia, S. (2018). Handbook of assessment for language teachers. En <http://taleproject.eu/>.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- UNESCO. (2019). Foro Internacional de la UNESCO sobre Inclusión y Equidad en la Educación.
- UNESCO. (2016). *Diez notas sobre los sistemas de evaluación de los aprendizajes*. Serie: Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación.
- UNESCO. (2015). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- van Manen, M. (2016). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Routledge.
- van Manen, M. (2015). Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing. Routledge.
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Left Coast Press: Walnut Creek
- van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- van Manen, M. (2003): *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Van Manen, M. (2002). Care-as-worry, or —Don't Worry, be Happyll. *Qualitative Health Research*, 12 (2), 262-278. <https://doi.org/10.1177/104973202129119784>
- Van Manen, M. (2002a). Phenomenological Inquiry. Consultado el 4 de mayo de 2015 en la página web <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/1.html>.
- Vallejo, M., Martínez, J. (2011). Tarea y competencia comunicativas: reflexiones desde un grupo focal. *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 16(28), 161-197. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255019720007>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>

- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Wyatt-Smith, C., Klenowski, V., & Gunn, S. (2010). The centrality of teachers' judgement practice in assessment: A study of standards in moderation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 59–75. <https://doi.org/10.1080/09695940903565610>
- Wu, Q., & Tansy, J. (2018). Formative assessment: Missing in action in both research-intensive and teaching focused universities? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43 (7), 1019-1031. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1426097>
- Yates, A., & Johnston, M. (2018). The impact of school-based assessment for qualifications on teachers' conceptions of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 638-654. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1295020>
- Youngjoon, K. & Okseon, L. (2022). Exploring the phenomenological meanings of assessment in physical education through primary teachers' lived experiences, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(6), 578-590, <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911983>
- Zahavi, D. (2003). *Husserl's Phenomenology*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. [<https://plato.stanford.edu/archives/sum2003/entries/husserl/>]
- Zambrano, A. (2016). Prácticas evaluativas de los docentes en Chile: una realidad in situ. *Kimün. Revista Interdisciplinaria de Formación Docente. Año II, 3*. ISSN: 2469-066X
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zolfaghari, F., & Ahmadi, A. (2016). Assessment literacy components across subject matters. *Cogent Education*, 3(1), 6. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.125256>

Anexo A: Rúbrica para evaluar instrumentos de evaluación diseñados por los docentes

Usualmente, de acuerdo con los discursos de los profesores en diversas instituciones, ellos elaboran las pruebas considerando la información descrita en el SIEE. Sin embargo, estas no son revisadas ni piloteadas con antelación, lo que significa que muchas veces las pruebas, ya sean alternativas o tradicionales, diseñadas por los profesores contienen información imprecisa que puede afectar la validez y la confiabilidad de las mismas, repercutiendo a su vez en los resultados y en los procesos de aprendizaje. Es importante recordar que la validez y la confiabilidad son dos de los siete principios mencionados (validez de constructo, confiabilidad, autenticidad, practicidad, impacto, justicia, democracia) en relación con las formas de evaluación (ver Capítulo II). Aunque no existe la prueba evaluativa perfecta, sí existe la posibilidad de perfeccionarla, lo cual reduce la subjetividad y aumenta la objetividad.

La rúbrica que se presenta a continuación es un instrumento de referencia que puede ayudar a instituciones, docentes, estudiantes y padres de familia a reconocer si una prueba diseñada y aplicada cumple o no con los requisitos necesarios, y si está alineada con los lineamientos institucionales, nacionales e internacionales.

Ficha de cotejo para evaluar pruebas tradicionales y alternativas

<p><i>Logo institucional (alineado a la izquierda)</i> <i>Nombre de la Institución</i> <i>Programa</i> <i>Curso</i> <i>Año</i> <i>Periodo</i></p> <p>Nota: <i>reemplazar, en todo el documento, lo que está escrito en azul y letra cursiva por la información institucional y de la prueba.</i></p>				
Objetivo	<p>Evaluar/autoevaluar, por medio de una lista de chequeo, si la prueba (alternativa o tradicional) cumple con las condiciones necesarias según los tipos y los principios de las formas de evaluación estipulados en el SIEE institucional para mejorar las prácticas evaluativas.</p>			
Instrucciones	<p>Lea cuidadosamente cada uno de los ítems en la lista de chequeo y marca con una X en la casilla SI (en caso de cumplir) o NO (en caso de no cumplir). Si la respuesta es no, escribir la Observación que elemento debe mejorarse. Escribir NA si algún ítem no aplica.</p> <p>No todos los elementos aplican a todas las pruebas. Siga detenidamente la rúbrica. Ella le indicará que saltar o no.</p>			
Criterio	Descripción	SI	NO	Observación
Validez de constructo externa e interna	El objetivo de la prueba está relacionado con la competencia (o lo que esté estipulado en el PEI) del curso.			<p><i>El objetivo/propósito de la prueba debe de estar directamente relacionado con la competencia (si es el caso) o descriptor de competencia desarrollado en clase.</i></p> <p><i>Nota: si la institución trabaja por competencias, logros, objetivos, y demás estos deben de ser declarados y conceptualizados. Hacer esto en el glosario la final de la rúbrica. Lo que no pertenezca al contexto institucional debe de ser borrado.</i></p> <p><i>Nota: borrar los textos escritos en esta columna una vez comprendido el criterio y la actividad</i></p>
	Las formas (rúbricas) usadas en los procesos de Aprendizaje/enseñanza son las mismas que se usan en la prueba.			<p><i>Si en clase se ha trabajado mediante la producción de ensayos no usar una prueba de selección múltiple. Esto va en contravía de la validez de constructo.</i></p>
	Información preliminar			<p><i>Validar que el estudiante fue informado con antelación (al inicio del curso o periodo) de la prueba y sus características.</i></p>

Contenido interno del instrumento de evaluación						
Criterio	Descripción	SI	NO	Descripción	SI	NO
Información institucional	Nombre de la institución			Tipo de prueba		
	Programa			Nombre del docente quien diseña la prueba		
	Curso/materia			Nombre del docente que aplica la prueba		
	Nombre del estudiante			Fecha		
	ID del estudiante			Porcentaje general de la prueba		
	Observación	<i>Usar este espacio para identificar si alguno de los elementos no está incluido o su información es parcial.</i>				
Descripción y presentación de instrumento						
Criterio	Descripción	SI	NO	Descripción	SI	NO
Validez interna del instrumento. Este cuenta con:	Objetivo/propósito			Valor de cada uno de los puntos (instrumento tradicional)		
	Una presentación de la actividad/des			Rúbrica de evaluación		
	Instrucciones			Ejemplo de cómo desarrollar en cada una de las actividades (instrumento tradicional)		
	Valor de la prueba en %					
	Observación	<i>Usar este espacio para identificar si alguno de los elementos no está incluido o su información es parcial. Recordar que las dos formas (tradicional o alternativa tiene unas pequeñas diferencias en la descripción del instrumento.</i>				
En caso de ser una prueba tradicional (ignorar el siguiente recuadro)						
Criterio	Descripción	SI	NO	Descripción	SI	NO
Tipo de prueba	Prueba/ examen (respuesta esperada)			Lista de cotejo		
	Dictado			Cuestionario		
	Fichas			Mapas semánticos		
	Glosarios			Prueba estandarizada		
	Infografías			Análisis de casos		
	Lista de control			Otro		
	Talleres			<i>En caso de que exista otro tipo de prueba escribirla.</i>		
Observación	<i>Usar este espacio para identificar si alguno de los elementos no está incluido o su información es parcial. Recordar que las dos formas (tradicional o alternativa tiene unas pequeñas diferencias en la descripción del instrumento.</i>					

Criterio	Descripción	SI	NO	Descripción	SI	NO
Tipo de pregunta	Selección múltiple			Etiquetado de diagrama		
	Falso, verdadero, No Aplica			Completación de Diagrama		
	Apareamiento/ Si, No, No Aplica			Diagrama de Flujo		
	Correspondencia de Títulos o subtítulos			Completación de frases otro		
	Observación	<i>En caso de que aplique a más de un tipo de pregunta marcarlos todos y verificar que la técnica es bien usada</i>				
Criterio	Descripción	SI	NO	Descripción	SI	NO
Las preguntas cuentan con	Tipo de pregunta según la acción de la competencia <i>Interpretativa, argumentativa, propositiva</i>			Opciones de respuesta <i>A. Una respuesta común (o verdad general), pero no adecuada al contexto planteado. B. Una correcta pero incompleta respecto de lo que se pregunta. C. Una contraria. D. Una correcta (la clave)</i>		
	Nivel de complejidad de la pregunta: <i>Baja, media, alta</i>			Para el docente Hay una respuesta clave		
	Tiempo requerido			Una justificación de la respuesta		
	Enunciado			Razones que justifican los distractores, las opciones incorrectas.		
	Un ejemplo					
	Observación	<i>Usar este espacio para identificar si alguno de los elementos no está incluido o su información es parcial. Recordar que las dos formas (tradicional o alternativa tiene unas pequeñas diferencias en la descripción del instrumento.</i>				
Criterio	Descripción	SI	NO	Descripción	SI	NO
Plataforma	Papel			Digital		
	Observación	<i>En caso de que sea un formato digital explicitar el tipo de formato. Un documento en forms. un mock test, etc.</i>				
En caso de ser una prueba alternativa (ignorar el recuadro anterior)						
Criterio	Descripción	SI	NO	Descripción	SI	NO
Tipo de prueba	Blog			Juegos		
	Cartas			Juego de rol		
	Conversatorios			Mapa mental/conceptual		
	Debate			Narración de acontecimientos		

	Descripción de un proceso			Panel		
	Diario			Podcast		
	Diseño web			Portafolio		
	Encuesta			Presentación multimodal		
	Entrevista			Proyectos		
	Ensayo			Reseñas Resumen		
	Folleto			Video Podcast		
	Foros			WebQuest		
	Infografía			Otro		
	Informes			<i>En caso de que exista otro tipo de prueba escribirla.</i>		
	Observación	<i>Usar este espacio para identificar si alguno de los elementos no está incluido o su información es parcial. Recordar que las dos formas (tradicional o alternativa tiene unas pequeñas diferencias en la descripción del instrumento.</i>				
Criterio	Descripción	SI	NO	Descripción	SI	NO
Tipo de pregunta	Texto (oral, escrito, ambos) ventajas y desventajas			Texto (oral, escrito, ambos) sobre estar acuerdo o en desacuerdo Ventajas y desventajas		
	Ensayo de causa y solución			Ensayo de preguntas directas		
	Estructura del ensayo			Ensayo de debate		
	Ensayo de opinión			Ensayo sobre un problema		
	Narraciones			Otro <i>En caso de que exista otro tipo de pregunta escribirla.</i>		
	Observación	<i>En caso de que aplique a más de un tipo de pregunta marcarlos todos y verificar que la técnica es bien usada</i>				
Criterio	Descripción	SI	NO	Descripción	SI	NO
Autenticidad	La tarea evaluativa es descrita punto por punto en la instrucción.			Se enfoca en una situación problémica		
	Es contextualizada y relacionada con la vida real del estudiante.			Tiene una rúbrica externa de valoración/calificación		
Rúbrica externa a la tarea evaluativa	Tiene un objetivo claro y definido (<i>medir, calificar, cuantificar, valorar, diagnosticas, realimentar, etc.</i>)			Los criterios son: Comprensibles Precisos Observables Medibles		
	Los criterios están integrados a propuesta curricular de la asignatura.			La rúbrica externa es: - Analítica - Global - De chequeo		
	Observación	<i>Toda prueba alternativa tiene dos rúbricas/formas. Una en donde se presenta la tarea evaluativa y otra en la que se establecen los criterios de evaluación para reducir la subjetividad y aumentar la confiabilidad de la misma</i>				

Criterio	Descripción	SI	NO	Descripción	SI	NO
Plataforma	Papel			Digital		
	Observación	<i>En caso que sea en un formato digital explicitar el tipo de formato. Un documento en forms. un mock test, etc.</i>				
Interactividad del instrumento de evaluación con quien lo toma						
Criterio	Descripción	SI	NO	Descripción	SI	NO
Interactividad	La fuente es clara y legible.			Las imágenes son claras y adecuadas para la tarea.		
	El instrumento evaluativo mantiene una misma estructura (es organizado).			Se cuenta con los recursos internos y externos para el desarrollo de la prueba.		
	Hay espacio suficiente para responder.			Se cuenta con el tiempo adecuado para el desarrollo de la tarea.		
	Observación	<i>Usar este espacio para identificar si alguno de los elementos no está incluido o su información es parcial. Recordar que las dos formas (tradicional o alternativa tiene unas pequeñas diferencias en la descripción del instrumento.</i>				
Glosario institucional (información dada en el PEI y el SIEE)						
Termino	Descripción					
Misión y visión institucional						
Modelo pedagógico institucional						
Evaluación						
Competencia						
Capacidad						
Logro						
Conocimiento						
Otros que crean necesarios						
Observación	Los conceptos utilizados aquí deben estar descritos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Sistema Institucional de Evaluación y Estándares (SIEE). Si no se encuentran en estos documentos, es una oportunidad ideal para crear conceptos institucionales con el objetivo de mejorar la calidad académica de la institución.					

Notas para el usuario de la rúbrica

- El uso de esta rúbrica no implica que deba aplicarse siempre. Como se mencionó al inicio, se trata de un instrumento de referencia que puede utilizarse según sea necesario y por quien lo requiera. Sin embargo, una vez que el usuario de la rúbrica esté familiarizado con su uso, la construcción de cualquier prueba será más sencilla, válida y confiable.
- Aunque la rúbrica pueda parecer extensa, si se eliminan los textos en azul, su tamaño se reduce significativamente. No hay que dejarse intimidar por su extensión.

Anexo B: Encuestas a profesores, estudiantes y padres de familia

Evaluación

Concepciones de evaluación: perspectivas de docentes, estudiantes y padres de familia en la educación básica y media en la ciudad de Medellín

Encuesta para profesores

Nombre del investigador: _____

Correo: _____ **teléfono:** _____

Objetivo: Recoger información acerca de sus concepciones y niveles de comprensión sobre evaluación desde tipos, propósitos, principios y formas de esta.

Instrucciones: lea cada uno de los ítems y responda según su experiencia y conocimiento cada uno de ellos. En caso de una pregunta abierta, brinde una respuesta corta, y en caso de seleccionar información, marque con una equis en el espacio asignado.

Muchas gracias por su colaboración.

A Información Básica

Estas preguntas se refieren a usted, a su formación académica y docente y a su participación en la evaluación de los estudiantes.

1. ¿Cuál es el nivel educativo más alto que ha completado?

- Pregrado en _____
- Maestría en _____
- Doctorado en _____

2. ¿En qué grado educativo enseña? (Marque con una X una opción)

Tercero	Quinto	Séptimo	Noveno	Undécimo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. ¿Cuántos años lleva enseñando? (Marque con una X una opción)

1-5	6-10	10+	Otro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Según la institución, usted desarrolla sus clases desde una figura de (Marque con una X una opción):

Competencias <input type="checkbox"/>	Logros <input type="checkbox"/>	Objetivos. <input type="checkbox"/>	Desempeños <input type="checkbox"/>
--	------------------------------------	--	--

5. Escriba el nombre del método de enseñanza que usas con más frecuencia en sus clases

6. ¿Durante tus estudios académicos, cursó alguna asignatura en la que te enseñaran a evaluar a los estudiantes?

Sí No

7. En su opinión, ¿qué importancia considera que tiene la evaluación de los estudiantes para la enseñanza? (Marque con una X una opción)

No importante <input type="checkbox"/>	Moderadamente importante <input type="checkbox"/>	Más o menos importante <input type="checkbox"/>	Importante <input type="checkbox"/>	Muy importante <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. Concepción de evaluación

En esta parte se pregunta acerca de sus concepciones de la evaluación, sea lo que sea que esto signifique para usted. Responda, de manera corta en las preguntas abiertas. En caso de seleccionar marque con una X una opción.

8. En sus propias palabras, describa lo que entiende por evaluación.

8.1. En su comprensión de la evaluación, ¿en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones? (Marque una opción en cada fila)

En su opinión,	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
a. la evaluación proporciona información sobre lo que han aprendido los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. la evaluación debe ser diaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. la evaluación debe realizarse mediante pruebas escritas, exámenes, cuestionarios, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. la evaluación debe realizarse mediante portafolios, diarios, presentaciones, cuadernos, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. la evaluación debe ser realizada únicamente por el profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. la evaluación debe comunicarse oralmente a los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

g. la evaluación debe comunicarse a los estudiantes por escrito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. los números y/o las letras pueden representar cuánto saben los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. la evaluación ayuda a los estudiantes a mejorar sus estrategias y destrezas de aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. Propósitos de la evaluación

En esta parte se pregunta por las finalidades que tiene la evaluación en relación con la enseñanza del inglés.

9. En cuanto a su comprensión de los propósitos de la evaluación, ¿en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones? (Marque una opción en cada fila)

En su opinión

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
a. los resultados de la evaluación pueden ayudar a los estudiantes a mejorar su nivel académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. la autoevaluación es una parte complementaria de la evaluación de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. la evaluación debe ser un proceso para recopilar información sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. la evaluación debe integrar los procesos de aprendizaje y enseñanza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. Principios de la evaluación

En esta parte se pregunta sobre los principios de evaluación y su relación con la enseñanza.

10. En cuanto a su comprensión de los principios de evaluación, ¿en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones? (Marque con una X una opción en cada fila)

En su opinión,

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
a. la evaluación debe realizarse mediante actividades de resolución de problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. la evaluación funciona como una estrategia didáctica prevista en el plan de estudios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. la evaluación influye en la motivación de los estudiantes para aprender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

d. los profesores deben explicitar los objetivos de la evaluación a lo largo de todo el curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. los estudiantes deben participar en el diseño del proceso de evaluación en cada curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E Tipos de evaluación

En esta parte se pregunta sobre los tipos de evaluación y su relación con los fines y principios de la evaluación.

11. En cuanto a su comprensión de los tipos de evaluación de los estudiantes, ¿en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones? (Marque con una X una opción en cada fila)

En su opinión,	Definitivamente no	Probablemente no	indiferente	Muy probable	definitivamente
a. la evaluación debe desarrollarse de acuerdo con el plan de estudios del centro educativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. la evaluación se basa en el desempeño de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. la evaluación debe promover procesos continuos y reflexivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. los profesores deben utilizar las calificaciones para representar cuánto han aprendido los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. la evaluación de los estudiantes puede realizarse en momentos concretos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. la evaluación sólo la realiza el profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. los estudiantes podrían evaluar a otros estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. la evaluación determina si los estudiantes cumplen los requisitos del saber específico que se enseña.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F. Formas de evaluación

En esta parte se pregunta por las formas de evaluación y su relación con los fines, principios y tipos de evaluación.

12. En su propia experiencia, cuando enseña, ¿con qué frecuencia utiliza estos instrumentos de evaluación?

En su experiencia	Nunca	Rara vez	A veces	frecuentemente	Siempre
a. Exámenes/quizzes en papel o digitales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b. Muestras de pruebas estandarizadas nacionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Talleres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Composiciones escrita tipo ensayos, narraciones, argumentaciones, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Presentaciones orales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Juegos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Evaluación

Concepciones de evaluación: perspectivas de docentes, estudiantes y padres de familia en la educación básica y media en la ciudad de Medellín

Encuesta para estudiantes

Nombre del investigador: _____

Correo: _____ **teléfono:** _____

Objetivo: Recoger información acerca de sus concepciones y niveles de comprensión sobre evaluación desde tipos, propósitos, principios y formas de esta.

Instrucciones: lea cada uno de los ítems y responda según su experiencia y conocimiento cada uno de ellos. En caso de una pregunta abierta, brinde una respuesta corta, y en caso de seleccionar información, marque con una equis en el espacio asignado.

Muchas gracias por su colaboración.

A Información Básica

1. ¿En qué grado estás actualmente? (Marque con una X una opción)

Tercero	Quinto	Séptimo	Noveno	Undécimo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. ¿Cuántos años llevas estudiando? (Marque con una X una opción)

1-5	6-10	10+	Otro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4 En tu opinión, cuando tus profesores enseñan, ¿cuál de estos aspectos piensan que es el más importante? (Marca con una X una opción):

Competencias (lo que puedes aprender y aplicar en la vida)	Logros (lo que puedes alcanzar)	Objetivos (las metas que debes cumplir)	Desempeños (cómo demuestras lo que has aprendido)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. ¿Cómo describirías el método de enseñanza que usan tus docentes con más frecuencia en las clases?

6. ¿Alguna vez en la institución educativa tus docentes, coordinadores o rectores te han hablado sobre qué es y cómo se lleva a cabo la evaluación de tus aprendizajes?

Sí No

7. En tu opinión, ¿qué importancia consideras que tiene la evaluación para tu aprendizaje? (Marque con una X una opción)

No importante	Moderadamente importante	Más o menos importante	Importante	Muy importante
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

B. Concepción de evaluación

En esta parte se pregunta acerca de tus concepciones de la evaluación, sea lo que sea que esto signifique para ti. Responde de manera corta en las preguntas abiertas. En caso de seleccionar marque con una X una opción.

8. En tus propias palabras, describe lo que entiendes por evaluación.

8.1. En tu comprensión de la evaluación, ¿en qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones? (Marque una opción en cada fila)

En su opinión,	Ni de acuerdo ni				
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
a. la evaluación me ayuda a saber lo que he aprendido.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b. la evaluación debe ser diaria.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c. la evaluación debe realizarse mediante pruebas escritas, exámenes, cuestionarios, etc.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
d. la evaluación debe realizarse mediante portafolios, diarios, presentaciones, cuadernos, etc.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
e. la evaluación debe ser realizada únicamente por el profesor.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
f. el profesor debe comunicarme oralmente la evaluación.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
g. el profesor debe comunicarme de forma escrita la evaluación.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
h. los números y/o las letras pueden representar cuánto he aprendido en la asignatura.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
i. la evaluación me ayuda mejorar mi proceso de aprendizaje.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

C. Propósitos de la evaluación

En esta parte se pregunta por las finalidades que tiene la evaluación en relación con la enseñanza.

9. En cuanto a tu comprensión de los propósitos de la evaluación, ¿en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones? (Marque una opción en cada fila)

En su opinión

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
a. Los resultados de la evaluación pueden ayudarme a mejorar en mis estudios.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
b. Evaluarme a mí mismo es una parte importante de cómo me evalúan.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
c. La evaluación debe servir para conocer lo que he aprendido.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
d. La evaluación debe estar conectada con cómo aprendo y cómo me enseñan.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

D. Principios de la evaluación

En esta parte se pregunta sobre los principios de evaluación y su relación con la enseñanza y el aprendizaje.

10. En cuanto a tu comprensión de los principios de evaluación, ¿en qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones? (Marque con una X una opción en cada fila)

En su opinión,

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
a. La evaluación debe incluir actividades donde resolvamos problemas.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b. La evaluación es una herramienta que usan los profesores y la institución.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
c. La forma en que me evalúan puede afectar mis ganas de aprender.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
d. Los profesores deben explicar claramente los objetivos de la evaluación durante todo el período.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
e. Nosotros, los estudiantes, deberíamos participar en cómo se decide evaluar en cada asignatura.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

E Tipos de evaluación

En esta parte se pregunta sobre los tipos de evaluación y su relación con los fines y principios de la evaluación.

11. En cuanto a tu comprensión de los tipos de evaluación que usan los profesores, ¿en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones? (Marque con una X una opción en cada fila)

En su opinión,	Definitivamente	Probablemente	indiferente	Muy probable	definitivamente
	no	no			
a. La evaluación debe seguir el plan de estudios de mi institución.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b. La evaluación se basa en cómo me va en la asignatura.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c. La evaluación debe ayudarme a aprender de manera continua y a pensar sobre mi progreso.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d. Los profesores deben usar las calificaciones para mostrar cuánto hemos aprendido.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e. La evaluación puede hacerse en momentos específicos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
f. Sólo el profesor realiza la evaluación.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
g. Los estudiantes podríamos evaluar a otros compañeros de clase.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
h. La evaluación muestra si hemos cumplido con lo que se esperaba en la asignatura.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

F. Formas de evaluación

En esta parte se pregunta por las formas de evaluación y su relación con los fines, principios y tipos de evaluación.

12. En tu propia experiencia, cuando estudias, ¿con qué frecuencia tus profesores utilizan estos instrumentos de evaluación?

En tu experiencia	Nunca	Rara vez	A veces	frecuentemente	Siempre
	a. Exámenes/quizzes en papel o digitales	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b. Muestras de pruebas estandarizadas nacionales	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c. Talleres	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d. Diferentes tipos de textos, como ensayos, historias o argumentos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e. Presentaciones orales	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
f. Juegos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Evaluación

Concepciones de evaluación: perspectivas de docentes, estudiantes y padres de familia en la educación básica y media en la ciudad de Medellín

Encuesta para padres de familia

Nombre del investigador: _____

Correo: _____ teléfono: _____

Objetivo: Recoger información acerca de sus concepciones y niveles de comprensión sobre evaluación desde tipos, propósitos, principios y formas de esta.

Instrucciones: lea cada uno de los ítems y responda según su experiencia y conocimiento cada uno de ellos. En caso de una pregunta abierta, brinde una respuesta corta, y en caso de seleccionar información, marque con una equis en el espacio asignado.

Muchas gracias por su colaboración.

A	Información Básica
----------	---------------------------

Estas preguntas se refieren a usted, a su formación académica y a su participación en la evaluación de su hijo o hija.

1. ¿Cuál es el nivel educativo más alto que ha completado?

- Pregrado en _____
 - Maestría en _____
 - Doctorado en _____

2. ¿En qué grado educativo se encuentra su hijo o hija? (Marque con una X una opción)

Tercero	Quinto	Séptimo	Noveno	Undécimo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. ¿Cuántos años de escolaridad lleva su hijo o hija? (Marque con una X una opción)

1-5	6-10	10+	Otro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Según la institución, usted los docentes de su hijo o hija desarrolla las clases desde una figura de (Marque con una X una opción):

Competencias	Logros	Objetivos.	Desempeños
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Escriba el nombre del método de enseñanza que usan los docentes de su hijo o hija con más frecuencia en las clases

6. ¿Alguna vez en la institución educativa los docentes, coordinadores o rectores le han hablado sobre qué es y cómo se lleva a cabo la evaluación de los aprendizajes de su hijo o hija?

Sí No

7. En su opinión, ¿qué importancia considera que tiene la evaluación de los estudiantes para el aprendizaje? (Marque con una X una opción)

No importante	Moderadamente importante	Más o menos importante	Importante	Muy importante
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

B. Concepción de evaluación

En esta parte se pregunta acerca de sus concepciones de la evaluación, sea lo que sea que esto signifique para usted. Responda, de manera corta en las preguntas abiertas. En caso de seleccionar marque con una X una opción.

8. En sus propias palabras, describa lo que entiende por evaluación.

8.1. En su comprensión de la evaluación, ¿en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones? (Marque una opción en cada fila)

En su opinión,	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
a. la evaluación proporciona información sobre lo que han aprendido los estudiantes	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b. la evaluación debe ser diaria	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c. la evaluación debe realizarse mediante pruebas escritas, exámenes, cuestionarios, etc.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
d. la evaluación debe realizarse mediante portafolios, diarios, presentaciones, cuadernos, etc.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
e. la evaluación debe ser realizada únicamente por el profesor	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
f. la evaluación debe comunicarse oralmente a los estudiantes	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
g. la evaluación debe comunicarse a los estudiantes por escrito	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
h. los números y/o las letras pueden representar cuánto saben los estudiantes sobre la asignatura	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
i. la evaluación ayuda a los estudiantes a mejorar sus estrategias y destrezas de aprendizaje	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

C. Propósitos de la evaluación

En esta parte se pregunta por las finalidades que tiene la evaluación en relación con la enseñanza y el aprendizaje.

9. En cuanto a su comprensión de los propósitos de la evaluación, ¿en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones? (Marque una opción en cada fila)

En su opinión	Ni de acuerdo ni en desacuerdo				
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
a. los resultados de la evaluación pueden ayudar a los estudiantes a mejorar su nivel académico	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b. la autoevaluación es una parte complementaria de la evaluación de los estudiantes	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c. la evaluación debe ser un proceso para recopilar información sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d. la evaluación debe integrar los procesos de aprendizaje y enseñanza	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

D. Principios de la evaluación

En esta parte se pregunta sobre los principios de evaluación y su relación con la enseñanza.

10. En cuanto a su comprensión de los principios de evaluación, ¿en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones? (Marque con una X una opción en cada fila)

En su opinión,	Ni de acuerdo ni en desacuerdo				
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
a. la evaluación debe realizarse mediante actividades de resolución de problemas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b. la evaluación funciona como una estrategia didáctica prevista en el plan de estudios	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c. la evaluación influye en la motivación de los estudiantes para aprender	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d. los profesores deben explicitar los objetivos de la evaluación a lo largo de todo el período	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e. los estudiantes deben participar en el diseño del proceso de evaluación en cada asignatura	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

E Tipos de evaluación

En esta parte se pregunta sobre los tipos de evaluación y su relación con los fines y principios de la evaluación.

11. En cuanto a su comprensión de los tipos de evaluación, ¿en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones? (Marque con una X una opción en cada fila)

En su opinión,	Definitivamente no	Probablemente no	indiferente	Muy probable	definitivamente
a. la evaluación debe desarrollarse de acuerdo con el plan de estudios de la institución educativa	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
b. la evaluación se basa en el desempeño de los estudiantes	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
c. la evaluación debe promover procesos continuos y reflexivos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
d. los profesores deben utilizar las calificaciones para representar cuánto han aprendido los estudiantes	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
e. la evaluación de los estudiantes puede realizarse en momentos concretos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
f. la evaluación sólo la realiza el profesor	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
g. los estudiantes podrían evaluar a otros estudiantes	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
h. la evaluación determina si los estudiantes cumplen los requisitos de la asignatura	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

F. Formas de evaluación

En esta parte se pregunta por las formas de evaluación y su relación con los fines, principios y tipos de evaluación.

12. En su propia experiencia, ¿con qué frecuencia los docentes de su hijo o hija utiliza estos instrumentos de evaluación?

En su experiencia	Nunca	Rara vez	A veces	frecuentemente	Siempre
a. Exámenes/quizzes en papel o digitales	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
b. Muestras de pruebas estandarizadas nacionales	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
c. Talleres	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
d. Composiciones escrita tipo ensayos, narraciones, argumentaciones, etc.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
e. Presentaciones orales	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
f. Juegos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

Anexo C: Preguntas de la entrevista a profesores, estudiantes y padres de familia

Evaluación

Concepciones de evaluación: perspectivas de docentes, estudiantes y padres de familia en la educación básica y media en la ciudad de Medellín

Entrevista a profesores

Nombre del investigador: _____

Correo: _____ **teléfono:** _____

Objetivo: Recoger información acerca de sus concepciones y niveles de comprensión sobre evaluación desde tipos, propósitos, principios y formas de esta.

Instrucciones: el investigador realizará unas preguntas abiertas. Por favor escuche con detenimiento y responda a las preguntas de manera oral. Sea conciso en su respuesta.

Tiempo estimado: 5 minutos

Muchas gracias por su colaboración.

1. De acuerdo con su experiencia y conocimiento docente, ¿usted qué entiende por evaluación?
2. De acuerdo con su experiencia y conocimiento docente ¿cuál o cuáles son los propósitos de la evaluación en el contexto educativo y en su institución?
3. De acuerdo con su experiencia y conocimiento docente ¿cuál o cuáles son los tipos de evaluación que más usa usted en sus clases?
4. De acuerdo con su experiencia, conocimiento docente y de área ¿cuáles son los instrumentos de evaluación que más usa usted en sus clases?
5. De acuerdo con su experiencia, conocimiento docente y de área ¿cómo verifica que los instrumentos de evaluación que usted diseña y usa cumplen con su función?

Evalu-a-ción

Concepciones de evaluación: perspectivas de docentes, estudiantes y padres de familia en la educación básica y media en la ciudad de Medellín

Entrevista a estudiante

Nombre del investigador: _____

Correo: _____ **teléfono:** _____

Objetivo: Recoger información acerca de sus concepciones y niveles de comprensión sobre evaluación desde tipos, propósitos, principios y formas de esta.

Instrucciones: el profesor del curso realizará unas preguntas abiertas. Por favor escucha con detenimiento y responde a las preguntas.

Tiempo estimado: 5 minutos

Muchas gracias por su colaboración.

1. De acuerdo con tu experiencia en clase y en la institución donde estudias, ¿qué es para ti la evaluación?
2. De acuerdo con tu experiencia en clase y en la institución donde estudias ¿cuál o cuáles son los propósitos u objetivos de la evaluación que realizan los docentes en cada asignatura?
3. De acuerdo con tu experiencia en clase y en la institución donde estudias ¿cómo describirías la evaluación que realizan tus profesores en sus clases?
4. De acuerdo con tu experiencia en clase y en la institución donde estudias ¿cuáles son los instrumentos de evaluación que más usan tus profesores en sus clases?
5. De acuerdo con tu experiencia en clase y en la institución donde estudias ¿cómo te ayudan las evaluaciones realizadas por tus profesores en tu aprendizaje?

Evalu-a-ción

Concepciones de evaluación: perspectivas de docentes, estudiantes y padres de familia en la educación básica y media en la ciudad de Medellín

Entrevista a padres de familia

Nombre del investigador: _____

Correo: _____ **teléfono:** _____

Objetivo: Recoger información acerca de sus concepciones y niveles de comprensión sobre evaluación desde tipos, propósitos, principios y formas de esta.

Instrucciones: el profesor del curso realizará unas preguntas abiertas. Por favor escuche con detenimiento y responda a las preguntas de manera oral.

Tiempo estimado: 5 minutos

Muchas gracias por su colaboración.

1. De acuerdo con su experiencia como padre de familia que acompaña el proceso académico de su hijo o hija en la institución educativa, ¿qué es para usted la evaluación?
2. De acuerdo con su experiencia como padre de familia que acompaña el proceso académico de su hijo o hija en la institución educativa ¿cuál o cuáles son los propósitos de la evaluación en el contexto educativo y en la institución?
3. De acuerdo con su experiencia como padre de familia que acompaña el proceso académico de su hijo o hija en la institución educativa ¿cómo describiría la evaluación que realizan los profesores de su hijo o hija?
4. De acuerdo con su experiencia como padre de familia que acompaña el proceso académico de su hijo o hija en la institución educativa ¿cuáles son los instrumentos de evaluación que más usan los profesores de su hijo o hija en sus clases?
5. De acuerdo con su experiencia como padre de familia que acompaña el proceso académico de su hijo o hija en la institución educativa ¿cómo ayudan las evaluaciones realizadas por los profesores en su proceso de aprendizaje?

Anexo E: Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN UNA INVESTIGACIÓN

Medellín, (mes y día) de (año)

Nombre del estudio: Evalu-a-cción - Concepciones de evaluación: perspectivas de docentes, estudiantes y padres de familia en la educación básica y media en la ciudad de Medellín

Nombre del investigador: Juan Diego Martínez

Correo:

Teléfono:

Usted ha sido invitado a participar en un proyecto de investigación. Antes de decidir participar, por favor lea este consentimiento cuidadosamente y haga las preguntas necesarias para comprender lo que implica la participación en la investigación.

El proyecto de investigación, titulado "*Evalu-a-cción- Concepciones de evaluación: perspectivas de docentes, estudiantes y padres de familia en la educación básica y media en la ciudad de Medellín*", es un trabajo de tesis doctoral. El tesista es estudiante del Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín.

Esta investigación, de corte fenomenológico-hermenéutico, tiene como propósito desvelar las concepciones de evaluación que tienen los estudiantes, docentes y padres de familia acerca de la evaluación educativa en instituciones públicas de la ciudad de Medellín, centrándose en la educación básica y media. Además, busca describir los discursos evaluativos docentes y sus implicaciones en los procesos de evaluación en el aula, desarrollar un marco teórico-histórico de la evaluación de los aprendizajes que permita a las instituciones educativas identificar, comprender y modificar las prácticas evaluativas de los docentes, y diseñar una rúbrica de evaluación del funcionamiento del sistema evaluativo institucional que permita a los docentes reflexionar críticamente sobre los procesos evaluativos que ellos lideran.

En esta investigación, usted como docente, estudiante y padre de familia participará respondiendo a una encuesta y a una entrevista. Los docentes participantes no solo responderán a estos instrumentos, sino que también compartirán una prueba evaluativa tradicional y una alternativa para que sean observadas y analizadas.

Al terminar la investigación, se espera, por medio de un texto fenomenológico, exponer las concepciones que tienen los sujetos participantes acerca de la evaluación, sus propósitos, tipos, formas y principios. Esto tiene como objetivo exponer el fenómeno para que los encargados de los procesos educativos lo utilicen para mejorar las tareas evaluativas, si es necesario. Es decir, tanto los profesores, directores-administradores y diseñadores de política pública podrán hacer uso del documento para mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza mediados por la evaluación.

Quién puede formar parte de esta investigación:

- Docentes de educación básica y media.
- Estudiantes que estén inscritos en los cursos de los docentes participantes y que tengan el aval de los padres de familia o acudientes mayores de edad.
- Padres de familia de los estudiantes que participan.

Voluntariedad y confidencialidad:

- su participación en la investigación es completamente libre y voluntaria, pudiendo retirarse en cualquier momento.
- su participación no generará beneficio personal de ningún tipo, ni retribución económica alguna.
- la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente, y la información recopilada se archivaría únicamente en formato electrónico para su análisis.
- la información recopilada se guardará bajo la custodia del investigador del proyecto.
- dado que la información se recopila de manera anónima, no estará disponible para terceros como empleadores, administradores educativos, organizaciones gubernamentales u otras instituciones o personas, incluyendo cónyuges, miembros de la familia y amigos de los participantes en la investigación. No se hará referencia de ningún tipo a los nombres de instituciones participantes, ni a los nombres de los participantes (docentes, estudiantes, padres de familia).
- los resultados de la investigación, los textos fenomenológicos, estarán disponibles para agentes externos (empleadores, administradores educativos, organizaciones gubernamentales u otras instituciones educativas) para que puedan utilizarlos según lo consideraren conveniente para generar posibles cambios relacionados con la teoría y práctica evaluativa.
- Los participantes autorizan al investigador a utilizar la información resultante del trabajo de investigación en caso de que él participe en algún tipo de evento académico o publicación.

Riesgos:

Si decide participar en esta investigación, usted no recibirá ningún beneficio económico, pero tampoco deberá asumir ningún costo asociado a su participación.

Esta investigación se considera de riesgo mínimo. Aunque la aplicación de la encuesta y la entrevista podría generar algún tipo de estrés, no representa ningún riesgo para la salud física o mental de los participantes. Siempre se buscará reducir al mínimo cualquier impacto negativo.

Después de terminada la investigación, los datos serán guardados por un periodo de dos años bajo la responsabilidad del investigador, en archivos digitales, con el fin de respaldar la rigurosidad de la información. Pasado este tiempo, los archivos serán eliminados.

Si lo considera necesario, el investigador brindará aclaraciones acerca de la teoría y práctica evaluativa.

Doy constancia de que he comprendido el propósito y las condiciones de la investigación. Además, se me han aclarado todas las dudas que surgieron con respecto a mi participación en la investigación, y estoy de acuerdo. Firmo este consentimiento informado en la ciudad de Medellín, el (día) de (mes) de 2023 para participar en la investigación titulada: "*Evaluación - Concepciones de evaluación: perspectivas de docentes, estudiantes y padres de familia en la educación básica y media en la ciudad de Medellín.*"

Nombre del docente participante:

Curso:

Grado:

C.C:

Firma:

Nombre del estudiante participante (1):

Tipo y número de documento de identificación:

Firma del padre o acudiente:

Nombre del estudiante participante (2):

Tipo y número de documento de identificación

Firma del padre o acudiente:

Nombre del padre de familia (1):

C.C:

Firma:

Nombre del padre de familia (2):

C.C:

Firma:

Nombre del investigador: Juan Diego Martínez Marín

C.C.

Datos de contacto:

Firma