



SERIE  
INVESTIGACIÓN  
IDEP

# Pensar la evaluación en red:

## Trayectoria para la conformación de una red de instituciones por la evaluación desde la identificación de prácticas significativas

Alfonso Tamayo Valencia

Luisa Fernanda Acuña Beltrán

Geidy Maritza Ortiz Espitia

Mauricio Chaparro Parra

Edwin Alexander Duque Oliva

Estibaliz Aguilar Galeano

Omar Ernesto Guevara

Liced Angélica Zea Silva



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.



**BOGOTÁ**  
Instituto para la Investigación  
Educativa y el Desarrollo Pedagógico



SERIE  
INVESTIGACIÓN  
IDEP

# **Pensar la evaluación en red: Trayectoria para la conformación de una red de instituciones por la evaluación desde la identificación de prácticas significativas**

**ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ  
EDUCACIÓN**

© Autores(as)

Alfonso Tamayo Valencia, Luisa Fernanda Acuña Beltrán, Geidy Maritza Ortiz Espitia, Mauricio Chaparro Parra, Edwin Alexander Duque Oliva, Estíbaliz Aguilar Galeano, Omar Ernesto Guevara, Liced Angélica Zea Silva

© IDEP

Director General	Alexander Rubio Álvarez
Subdirectora Académica	Juliana Gutiérrez Solano
Asesores de Dirección	Luis Miguel Bermúdez Oscar Alexander Ballén Ruth Amanda Cortés
Coordinación editorial	Diana María Prada Romero

Edición, corrección de estilo Taller de Edición • Rocca® S. A. S.  
Diseño y diagramación: Sebastián Camilo Leal Vargas

ISBN Impreso 978-958-5584-18-1  
ISBN Digital 978-958-5584-19-8

Primera edición Año 2020  
Colección Investigación No. 42

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores. Las opiniones son responsabilidad de los autores.

**Instituto para la Investigación Educativa  
y el Desarrollo Pedagógico, IDEP**

Avenida calle 26 No. 69D – 91, oficinas 805 y 806 Torre Peatonal – Centro Empresarial Arrecife. Teléfono (571) 263 06 03. [www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co) – [idep@idep.edu.co](mailto:idep@idep.edu.co)  
Bogotá, D.C. – Colombia

Impreso en Colombia  
Año 2020

# **Pensar la evaluación en red: Trayectoria para la conformación de una red de instituciones por la evaluación desde la identificación de prácticas significativas**

**Alfonso Tamayo Valencia**

**Luisa Fernanda Acuña Beltrán**

**Geidy Maritza Ortiz Espitia**

**Mauricio Chaparro Parra**

**Edwin Alexander Duque Oliva**

**Estíbaliz Aguilar Galeano**

**Omar Ernesto Guevara**

**Liced Angélica Zea Silva**

# Contenido

<b>Presentación</b>	<b>5</b>
<b>Consideraciones sobre los criterios para caracterizar prácticas significativas en evaluación de los aprendizajes: El primer paso hacia la conformación de la Red</b>	<b>9</b>
ALFONSO TAMAYO VALENCIA LUISA FERNANDA ACUÑA BELTRÁN	
<b>Prácticas de evaluación: la voz de los expertos</b>	<b>31</b>
GEIDY ORTIZ ESPITIA MAURICIO CHAPARRO	
<b>Conformación de la Red de Instituciones por la Evaluación (RIE)</b>	<b>85</b>
EDWIN ALEXANDER DUQUE	
<b>El caso de la Red de Instituciones por la Evaluación (RIE)</b>	<b>107</b>
ESTIBALIZ AGUILAR GALEANO OMAR ERNESTO GUEVARA	
<b>Gestión del conocimiento como estrategia para la visibilización, divulgación y transferencia de prácticas significativas en evaluación</b>	<b>131</b>
LICED ANGÉLICA ZEA SILVA LUISA FERNANDA ACUÑA BELTRÁN	

## Presentación

El presente libro surge como resultado del estudio sobre prácticas significativas de evaluación llevado a cabo por la Secretaría de Educación del Distrito y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, durante 2016 y 2018 en el marco de la Política Educativa Distrital del Plan de Desarrollo 2016–2020: “Bogotá Mejor Para Todos”, como parte del programa de gobierno “Evaluar para Transformar y Mejorar”.

El estudio, en sus diferentes fases, tuvo dentro de sus propósitos centrales, favorecer la conformación de una Red de Instituciones por la Evaluación entre docentes y directivos docentes del Distrito, como una apuesta para reflexionar, discutir y generar conocimiento relacionado con la evaluación de los aprendizajes que ocurren en el aula, a partir de la visibilización, divulgación y transferencia de prácticas significativas de evaluación de maestros y maestras de la ciudad.

En este sentido, durante 2016 el proyecto se orientó hacia la fundamentación y desarrollo del concepto “prácticas significativas de evaluación”, para lo cual se hizo un estado del arte sobre investigaciones en Latinoamérica, Colombia y Bogotá. Igualmente se llevó a cabo un análisis de criterio experto, a partir de entrevistas realizadas a especialistas en evaluación en los ámbitos nacional e internacional y se identificaron treinta y nueve prácticas significativas de evaluación de docentes pertenecientes a treinta instituciones educativas de la ciudad.

Posteriormente, en 2017 el estudio se centró en identificar y caracterizar prácticas significativas de evaluación en los 383 colegios oficiales de la ciudad, generando un repositorio virtual de las narrativas derivadas de los docentes líderes de estas prácticas. Como resultado de estas dos primeras fases, se llegó a la definición de algunos criterios presentes en las prácticas significativas y se identificaron los ejes temáticos de interés para

los docentes y directivos docentes en el tema de evaluación, los cuales se configurarían posteriormente como los nodos temáticos de la Red.

En la última fase (2018) se apostó a la conformación de la Red de Instituciones por la Evaluación RIE, a partir de los resultados y productos obtenidos en los años anteriores.

Así las cosas, se presentan en los siguientes capítulos los aspectos conceptuales y metodológicos más relevantes que llevaron a la conformación de la Red, partiendo inicialmente de algunas consideraciones sobre los criterios que lograron identificarse a lo largo del proceso, como características presentes en las prácticas significativas de evaluación. Posteriormente se abordan los resultados derivados del análisis de criterio experto, que condujo a delimitar el concepto de “práctica significativa”; un tercer capítulo da cuenta de las condiciones y postulados centrales que dieron sustento a la conformación de la Red. Finalmente, los capítulos cuatro y cinco presentan la ruta y estrategias metodológicas para iniciar y consolidar la RIE, así como los procesos de gestión de conocimiento, estrategia de visibilización de prácticas significativas de evaluación en el marco de la consolidación de la Red de Instituciones por la Evaluación.







## **Consideraciones sobre los criterios para caracterizar prácticas significativas en evaluación de los aprendizajes: El primer paso hacia la conformación de la Red**

Alfonso Tamayo Valencia <sup>1</sup>

Luisa Fernanda Acuña Beltrán <sup>2</sup>

La evaluación, como práctica social e histórica orientada a la valoración de los procesos de aprender y enseñar con base en la información obtenida, según criterios, estándares o consensos de la comunidad pedagógica, se encuentra hoy por hoy, en un punto de inflexión muy importante que bien vale la pena investigar.

En efecto, la evaluación se movía entre dos extremos entre la simple calificación de resultados en exámenes sobre los contenidos enseñados, hasta la imposición externa de pruebas estandarizadas de competencias básicas de aprendizajes, elaboradas por especialistas. Sin embargo, cada vez con mayor fuerza viene irrumpiendo en el campo de la evaluación una corriente de cambio de paradigma que pone su centro en la evaluación de procesos en el aula y se orienta a evaluar para aprender.

Autores como Pedro Ravela, Rebeca Anjovich, Tiburcio Moreno, Shirley Dennis, Ingrid Sverdllick, entre otros, abogan por otro enfoque de la evaluación.

---

1 Licenciado y Magister en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana, con estudios terminados de doctorado en Filosofía del Lenguaje de la misma universidad. Correo electrónico: tamayoalfonso@hotmail.com

2 Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Estructuras y Procesos del Aprendizaje, Universidad Externado de Colombia. Correo electrónico: luisa.fernanda.acuna@gmail.com

Evaluar para comprender las maneras en que los alumnos resuelven las situaciones planteadas, las razones por la cuales cometen errores o logran construir nuevos saberes por caminos insospechados; evaluar para dejarse interpelar por otras lógicas de pensamiento y por la expresión de las diferentes culturas que conviven en la escuela, requiere de un enfoque diferente sobre la enseñanza, que a su vez habilite otra posición docente frente al conocimiento, a los alumnos y al sistema educativo. Esta evaluación solo puede producirse en un aula, en una escuela o en una pequeña escala, con participación genuina, involucramiento y proximidad (Sverdlick, 2016, p. 69).

Esta inflexión hacia las evaluaciones en el aula pretende superar el predominio de una visión de la calidad de la educación como resultado de las pruebas estandarizadas de logros que se reconocen hoy como insuficientes:

Las pruebas estandarizadas de logros suministran evidencias sobre el desempeño de un estudiante, en cuanto a sus conocimientos, habilidades y destrezas, en relación con otros estudiantes de su país y/o de otros países. Esas interpretaciones tienen una utilidad educativa considerable. Las pruebas estandarizadas de logros son, en realidad, bastante notables, si tomamos en cuenta las dimensiones de las esferas o dominios de contenido que están representadas y el número limitado de ítems que los diseñadores de pruebas tienen a su disposición. Hacen lo que se supone deben hacer. Pero las pruebas estandarizadas de logros no deberían ser usadas para evaluar la calidad de la educación. Eso no es lo que se supone deben hacer (Popham, J., 1999).

En esa misma dirección nos dice Popham que los maestros debemos mostrar otras formas de evaluar para superar los reduccionismos de las pruebas y no quedarnos en la crítica. El profesor Tiburcio Moreno (2016) nos dice:

Podemos afirmar que esta nueva mirada de la evaluación se orienta a devolver a los alumnos la confianza básica en sus capacidades y potencialidades de aprendizaje. Sin esta confianza en sí mismos —minada por un sistema educativo que durante mucho tiempo ha concebido y practicado la evaluación como un mecanismo de control y con carácter punitivo— es difícil —si no es que imposible— poder aprender algo en la vida, cualquier cosa que sea. Esta nueva visión de la evaluación es mucho más potente y está centrada en sus funciones pedagógicas y formativas, antes que en sus funciones sociales y de control tradicionales... (p. 292).

En la historia de Colombia, las prácticas de evaluación han estado relacionadas con los enfoques pedagógicos predominantes. En efecto, de una consideración tradicional de la evaluación como examen, calificación o comprobación de transmisión de contenidos, en un ritual de memorización, repetición y obediencia bajo la autoridad del maestro, se pasó a la evaluación por objetivos predeterminados que convirtieron la enseñanza y la evaluación en la constatación operativa de conductas observables de acuerdo con los intereses del profesor o del currículo programado por técnicos y especialistas externos a la práctica de aula. Trabajos como los del Grupo Federicci en la Universidad Nacional (1984) y varias publicaciones en la *Revista Educación y Cultura* (1984) enfrentaron de manera crítica esta política que denominaron “cientificismo en educación” que reducía la educación y la enseñanza a una acción instrumental, convirtiendo al maestro en un simple administrador de un currículo prescrito y defendieron con investigaciones rigurosas, basadas en los trabajos de Habermas, J. el carácter de acción intercomunicativa de la enseñanza, frente a la tecnología educativa y el diseño instruccional.

Los problemas planteados desembocan en una única cuestión de fondo: la naturaleza de la educación. ¿Es la enseñanza acción instrumental o interacción? De la respuesta a esa pregunta se deriva una afirmación del papel central de la reflexión y por lo tanto se coloca en primer plano el problema de la articulación entre reflexión y conocimiento objetivante a propósito de una práctica que involucra individuos concretos en situaciones concretas. En efecto, el a priori último de la tecnología de la educación es la reducción de la educación a la enseñanza y de la enseñanza a la acción instrumental (p. 73).

Este grupo de investigación tuvo un papel importante en el origen del movimiento pedagógico colombiano y propició, con sus debates y escritos, la búsqueda de otras corrientes pedagógicas: En la revista Colombiana de Educación leemos “La educación no puede articularse únicamente a lo que de universal hay en los alumnos. De hecho y de derecho ella tiene que articularse a sus singularidades e incluso, seguramente, contribuir a desarrollarlas” (p. 76), nos dicen, como previniendo el auge de las pruebas estandarizadas. Y finalizan sus reflexiones con esta advertencia: “Olvidar las especificidades de la educación es negar la libertad y las posibilidades de autodeterminación que ella debe ofrecer” (p. 90).

En la década de los noventa se reconoce un florecimiento de la investigación en educación y pedagogía por el surgimiento de grupos en las universidades, que replantean el campo de la pedagogía como disciplina, como disciplina reconstructiva, como dispositivo de poder, como campo de construcción de sujetos éticos y políticos o como reflexión sobre los procesos mentales que garantizan el aprendizaje significativo (Tamayo, 2005).

Estos acontecimientos en el campo intelectual de la pedagogía, tuvieron efectos sobresalientes en las concepciones de la evaluación al devolver al maestro su identidad como trabajador de la cultura y reconocerlo como sujeto de saber pedagógico y reflexivo crítico sobre su propia práctica de enseñanza, así como también le permitió tomar distancia de las formas de sujeción que, desde el control simbólico, le anticipaban una condición de simple reproductor de intereses e ideologías. La evaluación se aborda desde múltiples posibilidades para comprender los procesos de comunicación en la cultura escolar y su relación con la cultura extraescolar, debilitar las fronteras de la escuela y asumir su labor de enseñar como socializar en la cultura propia de su área. Desde estas nuevas corrientes fue posible pensar la evaluación como la valoración de procesos de transformación social a partir de la puesta en marcha de IAP: Investigación Acción Participativa, para el empoderamiento de colectivos y sujetos políticos para hacer de la escuela un territorio de paz.

Pero desde el punto de vista de la política oficial el giro de la evaluación estuvo orientado hacia el constructivismo, que los psicólogos cognitivos acogieron con entusiasmo la respuesta al conductismo imperante (Zubiría *Pedagogía conceptual*).

La evaluación se centró en el aprendizaje y el aprendizaje se entendió como la construcción de significados, la elaboración de estrategias para acompañar y apoyar a los estudiantes en el direccionamiento de sus procesos mentales y la construcción de conceptos más potentes, más adecuados y más complejos que los identificados en sus concepciones previas.

Un nuevo lenguaje entró al salón de clase, sin pedir permiso a los maestros: logros, indicadores de logro, competencias, estándares, rendimiento, eficacia, desempeño, con lo cual el extenso campo de la pedagogía y de la didáctica se reduce a una teoría del aprendizaje que reconoce la actividad de la mente y sus procesos metacognitivos como

el centro de la enseñanza, dejando por fuera la historia, la memoria, la identidad, el contexto social y cultural de los sujetos al privilegiar la construcción de esquemas y representaciones en la estructura cognitiva como algo individual de carácter psico-neurológico.

Pero también se reconoce hoy el auge de la pedagogía crítica y la producción cada vez mayor de investigaciones, estudios y publicaciones en este campo gracias a los programas de doctorado, maestría y especialización que existen en las universidades y a las escuelas normales superiores. Solamente en la Universidad Pedagógica Nacional, contamos ya con cuarenta tesis de maestría y dos de Doctorado sobre el tema de la evaluación, desde una perspectiva crítica, elaboradas en los últimos diez años.

Administradores de la educación, investigadores, pedagogos, organizaciones, gremios y maestros, comienzan a respirar un nuevo aire que centra la evaluación en los aprendizajes de los estudiantes y en las formas de enseñanza de los profesores que reclama una mayor atención a estos procesos, desde la epistemología genética, el socio-constructivismo, las inteligencias múltiples, el giro lingüístico, la cultura, la ética, la estética y los ambientes de aula, porque todos estos saberes y prácticas tienen mucho que ver con la construcción de conocimiento y con los criterios de comportamiento social, en una democracia.

Hay estudios muy serios sobre evaluación significativa, retroalimentación, mediaciones, autorregulación, relaciones de la evaluación con la didáctica y el currículo (Anjiovich, 2016). Particularmente en Bogotá se ha constatado la emergencia de grupos de maestros que están desarrollando experiencias innovadoras, fundamentadas, sistematizadas y transformadoras que se constituyen en prácticas significativas que bien vale la pena poner como ejemplo de ese nuevo aire, de ese cambio de mirada sobre la evaluación.

Se está reinventando la evaluación en el aula, pasando de una evaluación del aprendizaje a una evaluación para el aprendizaje. Se están agenciando procesos de apoyo para que los estudiantes conozcan sus estilos de aprendizaje y se interesen en autorregularlos. Los docentes están también comprometidos en una resignificación de los procesos didácticos a la luz de las nuevas pedagogías que parten de la práctica pedagógica, su conceptualización, comprensión y aplicación para la enseñanza en el aula, en un ejercicio de reflexión e investigación.

Hay cada vez más experiencias de evaluación significativa que miran más al interior del quehacer de maestros y estudiantes y menos a los datos de las pruebas externas, convencidos de que atendiendo a lo primero se resuelve también lo segundo y no al contrario.

## **¿Pero cómo caracterizar las prácticas significativas?**

Este capítulo da cuenta de uno de los productos más significativos del estudio sobre “Prácticas de evaluación”, adelantado por la Secretaría de Educación del Distrito y el IDEP. El proceso de identificar y caracterizar las experiencias evaluativas realizadas en el aula por maestros y maestras, condujo a identificar diez criterios que pueden estar presentes en las “Prácticas significativas de evaluación”.

Vale la pena aclarar que fue necesario tomar posición frente a una tendencia generalizada en gestión pública que asume la pregunta por la calidad de los procesos administrativos desde lo que denominan “buenas prácticas” y que al realizar un breve rastreo del término “buenas prácticas”, se halla una relación directa con la necesidad de solucionar problemas, de gestión y establecer criterios de eficacia, eficiencia, rendición de cuentas e incentivos, mediante el reconocimiento de innovaciones que ayuden a la mejora de lo tratado, siempre y cuando exista evidencia empírica y consenso sobre su pertinencia para el contexto en donde se presenta la problemática.

Se trata, entonces de potenciar el cuestionamiento sobre las prácticas mismas de los docentes que se consideran exitosas, haciendo frente a aquello que se legitima, frente a lo necesario. Es por ello que, en términos conceptuales, las buenas prácticas pueden definirse como lo que se sabe hacer bien, para que otros aprendan de esa experiencia y podríamos decir, que aprovecha de manera pragmática lo mejor de los procesos teóricos y metodológicos que permitan superar el academicismo especulativo y el activismo sin sentido, ahorrándole a la organización escolar o comunitaria la posibilidad de cometer errores.

Como podemos apreciar, muchas de estas características son aplicables a las prácticas de evaluación, pero consideramos que, por su origen, finalidad y sustentos epistemológicos, son insuficientes cuando se trata de evaluar prácticas, en el campo intelectual de la educación y de la pedagogía.

El tema de las buenas prácticas cambia de escenario cuando se piensa en el campo de la educación. En efecto la racionalidad técnico-instrumental para el control y la predicción, para la eficacia y la eficiencia de los sistemas, se queda corta cuando se trata de la cultura, la interacción subjetiva, lo social y lo cultural.

Es muy difícil replicar procesos culturales, es desafortunado querer establecer regularidades en procesos sociales, históricos, complejos y atravesados por intereses, afectos, valores y lenguajes diversos. La educación, por su complejidad se resiste a reducirse a estándares y pautas de actuación prediseñadas desde fuera y su interés está más en la comprensión de los procesos que en la explicación causal de los mismos. Tratándose de la educación asumida como un acontecimiento social, intercomunicativo y cultural, estas características no son pertinentes y es por esto que preferimos la connotación prácticas significativas.

Entendemos entonces que es desde la pedagogía y la didáctica, desde el currículo y la evaluación que podemos iluminar el sentido de las prácticas significativas en educación.

## Sobre los criterios

El grupo de investigación sobre prácticas significativas en evaluación de los aprendizajes en las instituciones educativas del Distrito (SED – IDEP), se planteó la pregunta: ¿cómo caracterizar las prácticas significativas en evaluación de los aprendizajes? Dando comienzo a un proceso de recolección de criterios en tres momentos, así:

**Momento 1 - Criterios a priori:** tomados de un proyecto de investigación financiado por Colciencias sobre innovaciones pedagógicas en Boyacá. Sus resultados fueron publicados en el libro *Cómo trabajar con maestros innovadores* (1999). La selección de maestros innovadores como punto de partida se justificó así:

Los maestros innovadores tienen una actitud explícita que manifiesta un deseo de cambio y mucho interés por sus propios procesos. Las experiencias innovadoras actúan como plan colectivo institucional lo que asegura un mayor impacto para la transformación de los procesos y una mayor potencia para la discusión y el debate. Al tener experiencias en marcha, la pregunta por los modelos didácticos implícitos o explícitos se contextualiza y adquiere una mayor riqueza conceptual y práctica (p. 8).



Los criterios para la identificación de la innovación fueron: 1. ¿Qué es una innovación? 2. ¿En qué consiste? 3. Cuáles son sus fundamentos pedagógicos? 4. ¿Es resultado de alguna investigación? 5. ¿tiene algún grado de sistematización? 6. ¿Cuánto tiempo lleva? 7. ¿Ha mejorado la educación en su comunidad? 8. ¿Cuáles son los elementos diferentes al modelo tradicional? (p. 158).

Así, podemos decir que el punto de partida se basó en criterios de innovación.

**Momento 2 - Criterios de los especialistas:** en el desarrollo de la investigación se entrevistaron 10 expertos, a quienes se les indagó por las características que, según su criterio, deberían tener las prácticas significativas en evaluación, logrando así ampliar las características. Presentamos en este apartado, la síntesis de los aportes de los expertos consultados sobre el significado y límites de las buenas prácticas en evaluación de los aprendizajes. Estos aportes se analizan a profundidad en el siguiente capítulo.

a. Es prioritario abrir y facilitar líneas de investigación y espacios de debate y discusión en torno al campo de las “buenas prácticas en evaluación”, en tanto no existe una claridad suficiente y amplia de esta categoría entre los investigadores, los académicos y el profesorado en general. Sería preciso profundizar y argumentar el sentido del para qué, para quién, según qué, o en qué condiciones se generan las buenas prácticas de evaluación, entre otras.

b. Con el propósito de constatar unas buenas prácticas de evaluación en el aula se necesitaría que estén amparadas por una parte, en los procesos de fortalecimiento de las comunidades educativas, esto es, en la apertura de espacios de constante reflexión e innovación en la evaluación en las diferentes disciplinas superando la tendencia de las evaluaciones estandarizadas como único dispositivo para medir y cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje; y por otra parte, en la reflexión y la caracterización del contexto educativo en que se desarrollan las prácticas pedagógicas por parte de los maestros, ello enriquece y muestra posibilidades.

c. Una cultura de evaluación que fundamente y potencie unas buenas prácticas de evaluación en el aula en los diferentes saberes del currículum tiene que ver con la articulación de los fundamentos epistemológicos y

metodológicos que ofrecen los diferentes modelos de evaluación con la enseñanza y aprendizaje de los diferentes saberes disciplinares. En tal sentido, uno de los esfuerzos tiene que ver con exigirle desde los presupuestos de los modelos la concatenación con las estrategias de evaluación que se implementan en el aula.

d. Una cultura de la evaluación educativa que pretenda fortalecer las buenas prácticas tendría que asentarse en procesos de investigación que posibiliten y estén actualizando las estrategias evaluativas desde los diferentes modelos. Se trataría de potenciar a los maestros como investigadores en sus propios espacios disciplinares y desde allí, posibilitar la pregunta, la reflexión, el debate y el análisis de los datos que arrojan las diversas técnicas, instrumentos y momentos de la evaluación en el aula con el fin de promover transformaciones cualitativas e inclusive nuevas técnicas de medición más cercanas a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En resumen, se trata de abrir una línea de investigación a partir del desarrollo de procesos investigativos sobre el objeto de estudio de las prácticas de evaluación que hoy circulan en las diferentes comunidades educativas.

e. Considerar el asunto de las buenas prácticas de evaluación tiene varias aristas de orden epistemológico, pedagógico, ético e inclusive metodológico. En primer lugar, el usar los términos “bueno” y “malo” para tratar de encuadrar las prácticas evaluativas resulta problemático y complejo desde el campo de lo ético; en segundo lugar, para instalar el asunto de las buenas prácticas en el aula tendría que fortalecerse el campo de la evaluación y la innovación en todas las comunidades educativas y en tercer lugar, en correlación con el tema anterior, instalar buenas prácticas de evaluación, tiene que estar acompañado de una confianza plena en los maestros con relación a sus prácticas evaluativas en tanto son el resultado de un trabajo corresponsable y transformativo de las realidades profesionales del maestro y la institución educativa, esto es, a buenas prácticas de evaluación, buenos profesionales de la enseñanza y en consecuencia permitiría hablar de buenas instituciones educativas, ello exige la superación de la medición como meramente *Rankin* en los resultados de las pruebas estandarizadas. En consecuencia, es necesario posibilitar políticas educativas que fortalezcan procesos continuos y extensivos en el tiempo con relación a recrear en la educación las buenas prácticas pensadas desde la triada maestros-instituciones educativas-prácticas evaluativas.

En otras palabras, son las instituciones educativas las llamadas a visibilizar, avalar, fortalecer y potenciar las buenas prácticas de evaluación como fruto de un trabajo colegiado y colaborativo entre los equipos de maestros y de directivos docentes.

f. La emergencia y constitución de escuelas democráticas como el territorio pedagógico para el desarrollo de las buenas prácticas son una posibilidad, amparadas en un paradigma comprensivo crítico y en un ambiente democrático de relaciones horizontales entre los actores educativos —estudiantes, profesorado, directivos y padres de familia—; donde el currículo es construido de forma participativa, siendo el profesor uno de los protagonistas junto a sus estudiantes.

g. Una de las grandes líneas que se generan desde las diferentes reflexiones de los expertos tiene que ver con la necesidad de tener centros de perfeccionamiento profesional o seminarios de perfeccionamiento profesional del profesor, instancia que tendría una línea precisa de trabajo y actualización, esto es, un campo de reflexión intelectual sobre la teoría de la evaluación. Esta línea de formación continua para los maestros en ejercicio les provee herramientas teóricas y conceptuales para desarrollar buenas prácticas en los diferentes centros escolares; se trata de posibilitar un laboratorio escolar que favorezca la práctica pedagógica de los maestros en formación, en ejercicio y maestros nobeles con grandes fortalezas y experiencias en las prácticas evaluativas.

**Momento 3 - Criterios emergentes:** con base en las entrevistas a los maestros, en el trabajo de campo, fue posible reconocer nuevos criterios que ampliaron el sentido y significado de la caracterización de las prácticas significativas en evaluación de los aprendizajes.

Gracias a estos acumulados fue posible distinguir entre buenas prácticas de evaluación y prácticas significativas, cuya diferencia tiene que ver con su origen, naturaleza, fundamentación epistemológica y propósitos, como quedó plasmado en el informe final del 2017: *Buenas prácticas de evaluación: una aproximación desde la pedagogía* y elaborar diez criterios para caracterizar las prácticas significativas y con base en ellos hacer la descripción, interpretación, valoración y temáticas de acuerdo con el planteamiento metodológico basado en la investigación cualitativa.

Vale la pena anotar que, de alguna manera, la clasificación de los criterios

es arbitraria en la medida en que las interpretaciones y los análisis se fundamentan, no en un modelo estadístico o en una investigación experimental con variables y con medidas de tipo técnico-instrumental, sino que como parte de un estudio cualitativo, parte de la descripción e interpretación de las informaciones obtenidas en narrativas o en entrevistas semiestructuradas que se rigen por otros criterios de validación como la corroboración estructural, la validación consensual o la adecuación referencial.

De hecho, en el transcurso de las investigaciones sobre el mismo tema, es posible retomar los criterios y someterlos a comunidades de maestros e investigadores para resignificarlos, agruparlos de otra manera o reducirlos en su espectro de aplicación.

De alguna manera toda selección de criterios es arbitraria, en la medida en que no es posible tener un dogma universal para la identificación de un asunto tan complejo como lo es la práctica pedagógica institucional centrada en la evaluación formativa. Pero podemos llegar a acuerdos razonables y consensuados, que se validan en la comunidad educativa. Es por esto, que tomando lo mejor del proceso anterior, se proponen los siguientes criterios.

## **Criterios característicos de las prácticas significativas en evaluación de los aprendizajes**

### **La práctica ofrece información sobre la reflexión y transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje**

La evaluación desde esta óptica implica un compromiso, la reflexión y la acción permanentes sobre la propia práctica educativa; hace referencia a procesos de análisis, estudio y discusión respecto del mérito o valor de aquello que se evalúa. Por su naturaleza política, toda evaluación afirma valores y al hacerlo niega los opuestos, de modo que no puede ser neutra y, si se asocia con el aprendizaje, es en la comprensión de que la reflexión e información suponen la interpretación y producción de sentidos que permiten construir nuevos conocimientos (Sverdlick, p. 57).

Este criterio es sustentado en el hecho de que cualquier evaluación formativa, como se evidencia en la literatura existente, tiene que autorregular tanto los procesos de enseñanza por parte del maestro como también generar una reflexión sobre las actitudes y metacogniciones en

el aprendizaje de los alumnos. Vale decir, la evaluación es un espacio reflexivo para recoger información sobre cómo está enseñando el maestro y cómo aprende el estudiante para tomar decisiones que permitan su mejoramiento o transformación. Una evaluación que no transforma nada es una simple información.

Efectivamente, “la práctica significativa” cambia la rutina instalada, cuestiona lo que siempre se ha hecho, no soporta argumentos de autoridad y casi siempre va contra la tradición. Aquí la intuición y la creatividad, el conocimiento nuevo disponible y, sobretodo, la reflexión sobre la práctica misma es lo que ilumina la ruta transformadora.

### **Está articulada a una propuesta pedagógica que surge de necesidades o problemas encontrados por el docente en su práctica**

Nuestro reto colectivo consiste en lograr que los alumnos que han perdido la confianza en sí mismos como aprendices consigan recuperarla, reavivando esa confianza... la evidencia no puede proceder de una evaluación internacional o nacional que se aplica una vez al año. Debe proceder de la evaluación continua del aula (Tiburcio Moreno, p. 132).

Este criterio emergió del trabajo de campo con los maestros y los informes elaborados por ellos en sus relatos sobre el origen de la experiencia; es uno de los hallazgos más importantes y significativos de la investigación. Muestra que la evaluación no está sola y que más que una especulación teórica en el mundo ideal de los académicos, ella está articulada a los enfoques pedagógicos del PEI o a los saberes de los mismos maestros cuando se trata de responder a necesidades de la práctica pedagógica. La práctica significativa surge de la experiencia que afecta al docente cuando trabaja en contextos vulnerables, con problemáticas sociales críticas, que están afectando el aprendizaje y el rendimiento escolar, que llevan al desinterés por el conocimiento o a la renuncia a tener un proyecto de vida. Esta característica hace visible la iniciativa, la creatividad, la capacidad del maestro para utilizar sus saberes y sus experiencias anteriores para solucionar problemáticas nuevas que asume como un reto.

Las prácticas significativas en evaluación, surgen muchas veces como resultado de los estudios de los maestros en programas de posgrado con enfoques definidos en evaluación formativa, pedagogía crítica, constructivismo, enseñanza para la comprensión, aprendizaje

significativo. Otras veces tiene que ver con el enfoque o modelo pedagógico de la institución educativa expresado en el proyecto educativo institucional y en algunos casos surgen de la necesidad de superar problemáticas de aula como falta de interés de los alumnos, problemas de convivencia o relaciones con el contexto. Las prácticas significativas en evaluación de los aprendizajes transforman las estrategias didácticas y relacionan la construcción de conocimiento en muchas direcciones y desde muchos lugares de representación: música, literatura, cine, teatro, YouTube, dibujo; artes que se utilizan como mediaciones con la comunidad o para restablecer la confianza en los mismos sujetos.

### **Cuenta con supuestos epistemológicos, metodológicos, pedagógicos y didácticos contextualizados**

Como lo ha demostrado la corriente constructivista en pedagogía (Porlán, 1995) el maestro refleja en sus pautas de actuación y en sus rutinas de clase una serie de supuestos sobre la manera en que entiende al conocimiento y su construcción, cómo entiende el aprendizaje y la manera de lograrlo, cómo asume la evaluación según asuma el cómo enseñar y el qué enseñar. Es este uno de los méritos de las propuestas de modelos pedagógicos, que permiten la organización estructurada de los elementos que los maestros consideran pertinentes para comprender el sentido y significado de su práctica pedagógica.

Este criterio, en línea con el anterior, permite reconocer que ningún maestro es un robot, pero que el maestro innovador pone en juego su experiencia y conceptos sobre los procesos de conocimiento y comprensión: ¿cómo conoce el alumno y qué puedo hacer para apoyar su propio proceso de construcción de conocimiento?, rutas para la formación en la lógica de la investigación mediante la elaboración de proyectos, apropiación de enfoques constructivistas o socio-críticos, que superan la enseñanza tradicional y conductista. Estrategias didácticas coherentes con estos enfoques: enseñanza para la comprensión, núcleos temáticos, por problemas, por resolución de problemas, por proyectos, por aprendizaje significativo, mapas conceptuales, talleres, portafolios, videos, visitas. Y todo esto siempre teniendo en cuenta el contexto, entendido no como el simple salón de clase, sino como el entorno institucional o social y tienen que ver con múltiples factores que las determinan y se dan porque hay actores y colectivos que deciden organizar acciones para innovar o transformar a partir de necesidades

reales. Por esto la simple aplicación mecánica de una “buena práctica” exitosa en otro contexto puede llevar a la tergiversación y a la agudización de los problemas. La lección aprendida es reflexión, interpretación y análisis antes de proponer la buena práctica, cosa que los diseñadores de políticas públicas olvidan con frecuencia.

Como lo ha demostrado la corriente constructivista en pedagogía (Porlán, 1995) el maestro refleja en sus pautas de actuación y en sus rutinas de clase una serie de supuestos sobre la manera como entiende el conocimiento y su construcción, como entiende el aprendizaje y la manera de lograrlo, como asume la evaluación según asuma el cómo enseñar y el qué enseñar. Es este uno de los méritos de las propuestas de modelos pedagógicos, que permiten la organización estructurada de los elementos que los maestros consideran pertinentes para comprender el sentido y significado de su práctica pedagógica.

### **Involucra el liderazgo, la creatividad y la participación activa del maestro, el estudiante y otros actores de la IED**

Pensar en la práctica pedagógica es reconocer que su intención formativa no se circunscribe únicamente a los espacios de la educación formal — escolar—, pues trasciende a todos aquellos escenarios socio-culturales en donde se generan procesos de transformación tanto de los propios sujetos como de sus realidades. Así, la formación se pregunta acerca de: ¿qué se quiere formar?, ¿quién forma?, ¿por qué se forma?, ¿para qué se forma? Preguntas exigentes y abiertas en tanto requieren explicitarse desde una fundamentación epistemológica y ético-política (Ortega, p. 37).

Este criterio surgió también del trabajo directo con los maestros y es factor sobresaliente a la hora de caracterizar la práctica significativa. El maestro lidera, convoca, imagina situaciones nuevas, va más allá del horario de clases, hace convenios con otras entidades, reúne a otros colegas, incluye estudiantes con discapacidad, semilleros, involucra padres de familia en proyectos ecológicos, de alimentos, de lectura, de puesta en escena de obras de teatro, de recuperación de la memoria, de la construcción de sujeto político. Cada vez va quedando atrás el genio innovador encerrado, como Aureliano Buendía, tratando de inventar soluciones a los problemas, hoy se reconoce el trabajo en equipo, la colaboración y la distribución de tareas como la característica central de las prácticas significativas.

Es esta una cualidad de las prácticas significativas centrada en el maestro en su dimensión ético, política que reconoce el contexto en el que actúa y se preocupa por conocer a cada uno de sus estudiantes y llegar hasta sus familias, o convocar con proyectos interdisciplinarios a otros colegas para generar propuestas orientadas a la solución de problemas del entorno.

Pensar en la práctica pedagógica es reconocer que su intención formativa no se circunscribe únicamente a los espacios de la educación formal — escolar—, pues trasciende a todos aquellos escenarios socio-culturales en donde se generan procesos de transformación tanto de los propios sujetos como de sus realidades. Así, la formación se pregunta acerca de: ¿qué se quiere formar?, ¿quién forma?, ¿por qué se forma?, ¿para qué se forma? Preguntas exigentes y abiertas en tanto requieren explicitarse desde una fundamentación epistemológica y ético-política (Ortega, p. 37).

### **Promueve la retroalimentación para el mejoramiento de los propósitos de formación**

La evaluación formativa brinda retroalimentación al profesor acerca de los niveles actuales de comprensión del alumno, y segundo, informa cuáles son los pasos siguientes que deben darse en el aprendizaje... incluye a profesores y alumnos en un proceso continuo y brinda información clara, descriptiva y basada en criterios. Con ello, se indica a los alumnos: dónde están ubicados en una progresión de aprendizaje, cómo difiere su comprensión de la meta de aprendizaje deseada, y cómo puede avanzar hacia esa meta... Otro aspecto importante de la relación entre la retroalimentación y el aprendizaje es que la retroalimentación tiene un fuerte efecto en la motivación de los alumnos y su sentido de autoeficacia, es decir, cómo se sienten acerca de sus variadas capacidades, las cuales tienen una influencia fundamental en el aprendizaje (Moreno, p. 160).

La retroalimentación aparece como una característica para la autorregulación cuando se tiene una finalidad definida, en este caso la evaluación de los aprendizajes. La retroalimentación tiene efectos en la autoestima y en la realización de la tarea, pero también puede tenerla sobre los procesos, la motivación, las acciones futuras, por esto tiene que ser relevante y responder a las necesidades de los alumnos; ser a la vez diagnóstica y prescriptiva.



(...) la retroalimentación entendida como un intercambio, más o menos dialógico, entre un docente y un estudiante o un grupo de estudiantes. Si bien es una retroalimentación eficaz conducida por un docente en forma sistemática y no esporádica, ayuda al alumno a desarrollar conciencia meta cognitiva, la retroalimentación también tiene lugar entre pares y en los procesos de autoevaluación (Anjiovich, p. 139).

Estos aspectos son de gran importancia para el desarrollo del aprendizaje autónomo y pueden generar una ética de los procesos de enseñanza-aprendizaje que asuma una cultura de la evaluación entre pares y la auto reflexión consciente sobre los propios procesos en un ambiente de colaboración y apertura a la comunicación entre todos, maestro y alumnos. El punto crucial aquí es el tipo de criterios pedagógicos y didácticos, psicológicos y socio-culturales con los cuales se acuerdan los fines, contenidos, estrategias de aprendizaje, materiales y productos en el proceso educativo.

### **Se basa en la construcción de acuerdos para orientar las prácticas de evaluación**

Es la dimensión participativa que asume una definición de evaluación como interacción comunicativa, ligada a procedimientos didácticos, adecuada a las diferencias en los estilos de aprendizaje y contextos particulares. Distingue y alerta sobre no confundir los instrumentos de evaluación con la evaluación misma, ya que esta se basa en valores morales, concepciones de educación, sociedad y sujeto. Concepciones que rigen el hacer de la evaluación y le dan sentido. Esta evaluación es siempre centrada en el alumno y respeta las diferencias y se diría hoy, es inclusiva.

El docente y el estudiante o los estudiantes realizan procesos de mediación donde acuerdan los fines, los contenidos, las didácticas, la evaluación, en un ambiente colaborativo y de respeto.

La evaluación así concebida es un proceso de comunicación y diálogo, permanente y respetuoso, que tiene en cuenta los intereses, pre concepciones y contextos de cada estudiante, pero también los saberes, experiencia y actitudes según sus particulares imaginarios y formas de vida como de pedagogo comprometido en la formación. El docente observa, analiza y comprende sus diferentes estrategias de aprendizaje

y las reflexiona en orden para lograr mejores oportunidades para aprender.

No se trata de trivializar la labor del docente y relativizarlo todo para jugarle al espontaneísmo, sino de centrar en el estudiante y en sus procesos de aprendizaje los fines de la enseñanza, dando cabida a sus intereses, sus argumentaciones y sus compromisos.

En esta interlocución con los alumnos es muy importante considerar que: a) el diálogo es un proceso de intercambio entre participantes; b) todos los interesados deben tener posibilidad de participar; c) todas las personas deben ser activas en el discurso; d) todos los participantes son iguales; e) el diálogo debe ser considerado legítimo; f) debe ser posible para todos desarrollar una comprensión del tema; g) todos los argumentos que se debatan son legítimos y h) el diálogo debe continuamente producir acuerdos que puedan proporcionar una plataforma para la investigación y la acción práctica (Nakazawa y Muir, 2009, citados por TM, p. 57).

### **Son reconocidas por la comunidad**

Este criterio tiene que ver con el tipo de transformación en los procesos y el impacto que genera en las comunidades educativas y académicas o en la sociedad. Este es un aspecto clave. Quienes saben de “prácticas significativas” son los que están en el mismo campo de actuación; es decir, los alumnos, los padres, los usuarios o los afectados por los problemas. A pesar de la hegemonía de los medios de comunicación para poner de moda y volver tendencia ciertos artículos o crear necesidades donde no las hay, la mayoría de las veces existe en la comunidad un olfato para los proyectos exitosos, que son reconocidos. Es muy dicente que cuando se aplican instrumentos de tipo cualitativo para recoger esta información sobre el reconocimiento a la labor significativa del docente, encontramos apoyo decidido, admiración constante y reconocimiento de valores de tipo ético que van más allá de los requisitos establecidos por las normas. Un ejemplo claro de estos reconocimientos sucede cuando se trabaja por proyectos (Fandiño, 2013).

### **Llevan tiempo en su desarrollo**

Es un hecho que muchas entusiastas iniciativas de cambio fracasan o se marchitan cuando se enfrentan a la complejidad de la cultura instalada en la organización, empresa o institución. O se abandonan por el cambio

de los actores, por las competencias de liderazgo o la falta de apoyo. El tiempo es un buen árbitro, en estos casos. Aunque se corre el peligro de que la innovación se convierta en rutina y pierda su espíritu por el paso del tiempo.

Tanto porque se trata de un proceso de largo aliento, como porque los cambios no se dan de manera repentina, cuando se trata de educación y cultura este criterio es importante.

### **Cuentan con un grado de sistematización**

La sistematización de experiencias es uno de los ejes centrales del proceso de la apropiación de saberes ya que es una metodología que facilita la exploración de la realidad que viven los participantes en su trabajo diario, recupera los saberes y permite el diálogo de propuestas pedagógicas en acción (López, 2019).

Es este un criterio a largo plazo que se va construyendo en el intercambio y se basa en el interés común que convoca a los docentes alrededor de un tema o problema. Muchas veces el trabajo en red y la organización sostenible de nodos, genera la necesidad de elaborar ponencias, presentar la experiencia en foros o articularla a los proyectos institucionales.

Algunas veces no se cumple, pero siempre es deseable encontrar documentos, participación en eventos, plegables explicativos, YouTube, presentaciones en ferias o solicitudes de financiación que exigen poner por escrito la experiencia en las múltiples formas de narrar y no solamente en formatos académicos y estadísticos. Frente al cumplimiento de este criterio es preciso reconocer que en el imaginario de los docentes se ha hecho poco por superar la tendencia a considerar que la sistematización es demasiado rigurosa o a considerarla como un simple relato.

### **Reconoce los avances individuales y colectivos más allá de los propósitos establecidos**

Este criterio es también un hallazgo en las narrativas de los maestros y en los grupos focales y tiene que ver con un cierto efecto senderipity que consiste en que la puesta en marcha de una experiencia significativa en una institución, área o programa tiene efectos de demostración en otras instituciones, áreas o programas. O también que como efecto de la experiencia se mejoran condiciones de vida, proyectos sociales, armonía

familiar, convivencia, autoestima o muchas veces hace ver con claridad la gestión tradicional y aislada de las directivas de la institución. Se sabe de experiencias significativas que han llevado a reformular políticas públicas en educación.

## **A manera de cierre**

En este escrito hemos presentado razones para identificar la emergencia de una línea de inflexión en el campo de la evaluación que se mueve de una visión predominante basada en pruebas externas hacia una evaluación de aula que se reconoce como formativa. Justificamos también la denominación “prácticas significativas” en lugar de “buenas prácticas” y establecimos, a manera de horizonte de sentido o líneas de comprensión de esta inflexión, los criterios para identificar prácticas significativas en evaluación de aprendizajes.

Dos aportes finales:

Criterios y no estándares: la decisión de caracterizar las prácticas significativas por medio de criterios y no de estándares tiene que ver con el enfoque epistemológico orientado a la comprensión y no a la explicación causal de las prácticas de evaluación de los aprendizajes. Los criterios se refieren a elementos para la interpretación de las narrativas de los docentes, son juicios de valor y no la comparación con una norma o categoría ideal, uniforme y medible. Es por ello que estos criterios pueden ser contruidos de varias maneras, no hay dogmas ni verdades absolutas.

Eisner nos dice:

No necesitamos, en realidad, erigir un complejo sistema escolar para enseñar a los jóvenes a leer facturas de servicios públicos, hacer cuentas sencillas o deletrear; aprenderán estas aptitudes por sí solos. Es preciso, en cambio, enseñarles a desarrollar un pensamiento de orden superior, a formular preguntas reveladoras y a resolver problemas complejos que tienen más de una solución. Cuando el concepto de los estándares adquiere prominencia en nuestro discurso sobre las expectativas educativas, colorea nuestra percepción de lo que puede ser la educación y diluye nuestra concepción de su potencial. El lenguaje importa, y el lenguaje de los estándares termina por ser más limitativo que liberador (Eisner, 2002, p. 260).

## Una dimensión política

Esta investigación, más allá del esfuerzo realizado desde el punto de vista conceptual y metodológico, tiene una dimensión pedagógica de gran importancia desde el punto de vista ético y político porque es una evidencia, documentada y rigurosa, del saber de los maestros de Bogotá y de la consolidación de una comunidad de prácticas sobre la evaluación que se ha constituido en red. La RIE es hoy por hoy un colectivo organizado que puede aportar conocimiento y experiencia a la hora de tomar decisiones de política pública en la ciudad.

## Referencias

- Anjiovich, R. (2016). *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Fandiño, G. (2013). El trabajo por proyectos en la escuela. En *Investigación e Innovación Educativa*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C., Colombia.
- Federici, C. (1984). Límites del cientificismo en educación. *Revista Colombiana de Educación*. (14). UPN, Bogotá, D.C.
- FECODE. (1984). Reforma Curricular, cientificismo y Taylorismo. *Revista Educación y Cultura*. (2), p. 35.
- FECODE. (1985). Puntualización a la reforma curricular. *Revista Educación y Cultura*. (4), p. 4.
- IDEP. *Magazine Aula Urbana*. (111).
- López, D. (2019). *Pedagogía del compromiso*. Red la Roja. ADE, Bogotá, D.C. Colombia.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje*. México: UAM.

- Ortega, P. (2013). *Pedagogía y didáctica: aproximaciones desde una perspectiva crítica*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana.
- Popham, J. (1999). *¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?* PREAL. ASCD Editores.
- Porlán, R. (1995). *Constructivismo y escuela*. Sevilla, España: DIADA.
- Sverdlick, I. (2012). *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa?* Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Tamayo, A. (1999). *Cómo trabajar con maestros innovadores*. Tunja, Boyacá, Colombia: UPTC-Colciencias.
- Zubiría, J. (2004). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Bogotá: Instituto Merani.



## Prácticas de evaluación: la voz de los expertos

Geidy Ortiz Espitia <sup>1</sup>  
Mauricio Chaparro <sup>2</sup>

De acuerdo con el estudio sobre prácticas evaluativas en el marco del Contrato 084 de 2016 realizado entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP y la Fundación Universitaria Cafam, se planteó realizar el levantamiento, sistematización e interpretación de información sobre las prácticas de evaluación, a través de la realización de entrevistas a expertos en evaluación a nivel nacional e internacional, con el fin de conocer el pensamiento de ellos sobre las prácticas evaluativas y su postura frente a las características de las buenas prácticas.

El capítulo que se presenta a continuación, se desarrolla a partir de las tres categorías de análisis de las cuales se derivan las sub categorías propuestas por el equipo de investigación, luego de realizar de manera individual cada una de las entrevistas realizadas a los diferentes expertos tanto nacionales como internacionales, emergen una serie de subcategorías emergentes y tendencias, cuyos resultados aparecen reflejados en este capítulo:

- 
- 1 Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Psicología Educativa Universidad de La Sabana. Magister Neuropsicología en el Ámbito Educativo, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España. Correo electrónico: geidyortiz@yahoo.com
  - 2 Licenciado en Física de la Universidad Francisco José de Caldas. Magister en Ciencias-Física de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: maofisica@gmail.com



<b>Categoría de análisis</b>	<b>Subcategoría de análisis</b>
<b>1. Fundamentación conceptual de las prácticas de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1.1. Pertinencia de la fundamentación conceptual</li> <li>1.2. Relación teoría - práctica</li> <li>1.3. Importancia para la investigación</li> </ul>
<b>2. Conceptualización y características de buenas prácticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2.1. Definición de buena práctica de evaluación</li> <li>2.2. Características de buenas prácticas de evaluación</li> <li>2.3. Características del contexto educativo</li> </ul>
<b>3. Experiencias en buenas prácticas de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3.1. Experiencias</li> <li>3.2. Impacto y resultados</li> <li>3.3. Sistematización</li> <li>3.4. Tensiones y dificultades</li> </ul>

Con el fin de tener claridad del aporte de cada experto que planteó las subcategorías emergentes y tendencias, se presenta la tabla con respectiva codificación:

Investigador	Código
<b>Guillermo Torres Zambrano</b> Investigador nacional	<b>GE1</b>
<b>Jorge Castaño García</b> Investigador nacional	<b>GE2</b>
<b>Alicia Zambrano Díaz</b> Investigadora internacional Chile	<b>GE3</b>
<b>José Emilio Díaz Ballén</b> Investigador nacional	<b>GE4</b>
<b>Miguel Ángel Santos Guerra</b> Investigador internacional España	<b>GE5</b>
<b>Tiburcio Moreno Olivos</b> Investigador internacional México	<b>GE6</b>
<b>Mauricio Pérez Abril</b> Investigador nacional	<b>GE7</b>
<b>Juan Carlos Orozco Cruz</b> Investigador nacional	<b>GE8</b>
<b>Alexander Orobio Montaña</b> Investigador nacional	<b>GE9</b>
<b>Fabio Jurado</b> Investigador nacional	<b>GE10</b>
<b>Juan Manuel Álvarez</b> Investigador internacional España	<b>GE11</b>
<b>Joaquín Giménez Rodríguez</b> Investigador internacional España	<b>GE12</b>

## **Categoría 1: fundamentación conceptual de las prácticas de evaluación**

Esta categoría hace referencia a las concepciones planteadas por los expertos entrevistados frente a las prácticas de evaluación y al concepto mismo de evaluación. De esta categoría general y sus correspondientes subcategorías, se pudieron identificar las siguientes subcategorías emergentes y tendencias planteadas por los expertos:

<b>Subcategoría de análisis:</b>
<b>1.1. Pertinencia de la fundamentación conceptual</b>
<b>Subcategorías emergentes y tendencias:</b>
<b>Evaluación como concepto polisémico</b>
<b>Evaluación como juicio</b>
<b>Evaluación como valoración</b>
<b>Evaluación formativa, sistémica e integral</b>
<b>Evaluación ligada al aprendizaje (de conocimientos y de relaciones sociales)</b>
<b>Evaluación como ejercicio meta cognitivo del estudiante</b>
<b>Evaluación como proceso</b>

### **Evaluación como concepto polisémico**

Como producto del análisis realizado, se evidencia que la mayor parte de los expertos entrevistados, coinciden en afirmar que la evaluación es abordada desde múltiples perspectivas, indicando que es un concepto complejo, que presenta diversas aristas de análisis. Al respecto, uno de los entrevistados afirma: “Como ocurre con cualquier concepto en el campo de las ciencias sociales y de las ciencias de la educación, hay diferentes formas de definir o de conceptualizar este término” (GE6).

En este sentido, las entrevistas presentan definiciones y abordajes múltiples sobre la evaluación y sobre sus prácticas, reflejando la variedad de acepciones y usos presentes de manera explícita o implícita en las prácticas de evaluación. Bajo esta perspectiva de multiplicidad de enfoques, uno de ellos aduce que:

(...) el problema de que nosotros decimos evaluación y ahí muchas veces identificamos con calificación, con medición, con selección con pro objetiva, cuando se dice bueno defina el concepto o el proceso de evaluación yo creo y es el título de uno de mis libros, sería un proceso encaminado a comprender para mejorar, desde el punto de vista de lo desiderativo, de lo que creo que debería ser, la cosa es lo que debería ser, lo que es ideal, que otra cosa es lo que es (GE5).

Los expertos afirman que las diferentes perspectivas conceptuales sobre evaluación que sustentan las prácticas evaluativas, han ido cambiando a lo largo del tiempo; no obstante, coexisten actualmente miradas tradicionales que se fundamentan en la medición con concepciones alternativas que se basan en lo procesual y formativo. Al respecto uno de los entrevistados afirma: “Si uno analiza históricamente el desarrollo de la evaluación... uno se va a dar cuenta de que la evaluación ha sido ante todo una cuestión instrumental, la evaluación se ha considerado como algo que hay que hacer” (GE1); asimismo otro de los expertos opina:

(...) es una mediación, no es un fin, no es el resultado, no es un producto, sino que es una mediación pedagógica, didáctica que acompaña todo el proceso desde el diagnóstico, lo procesual, inclusive lo sumativo y tiene que ver también con los procesos de retroalimentación. (GE4).

Esta multiplicidad de configuraciones sobre la evaluación se puede ver en afirmaciones como:

Entonces la evaluación puede servir para diagnosticar, para seleccionar, para clasificar, para ajustar, para jerarquizar, para torturar, para comprender para mejorar, para diagnosticar y casi siempre las personas dicen: ¿Cuál es la función ideal? Y todo mundo dice aprender, mejorar, comprender y al renglón seguido pregunto: ¿Cuál es la más frecuente de esta relación? Y sigue medir, verificar, comparar, clasificar, seleccionar, controlar, comprobar y la pregunta mía es y porque no coincide lo ideal con lo real, porque no coincide lo real con lo frecuente (GE5).

Entre tanto otras de las definiciones se orientan más hacia un abordaje formativo:

(...) Desde mi punto de vista considero que es una acción o es un proceso que ocurre en el contexto del aula y que se implementa o se desarrolla con el propósito de valorar o de evaluar ciertos contenidos de aprendizaje (GE6).

En este mismo sentido se percibe la concepción de otro experto frente al mismo término quien define la práctica de la evaluación como

(...) mi enfoque es más una evaluación desde el enfoque de la comprensión, un enfoque comprensivo y desde un enfoque crítico, si lo pongo allí yo pensaría que una buena práctica de evaluación es aquella que está para conocer y comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje (GE4).

De la misma forma, y ante la diversidad de las concepciones sobre las prácticas evaluativas, otro de los expertos manifiesta que en ella se debe considerar la conjugación de diversos factores que permiten el ejercicio de una buena práctica:

(...) serán aquellas en la que no solo depende de las cualidades de los docentes —alto desempeño, adecuados procesos de planificación, enfoques pertinentes, apoyo al evaluar—, sino también, de un conjunto de factores —evaluación participante, espacios, recursos disponibles, trabajo colaborativo, instrumentos formativos—. Debiendo involucrarse entre sí, para generar “buenas prácticas”, es decir, un conjunto de interacciones que en ella ocurran y que puedan exportarse a otros contextos, así como la difusión a la comunidad educativa, permitiendo optimizar y mejorar los resultados (GE3).

A partir de estas diferencias de enfoques en las definiciones, se presentan las principales tendencias en las subcategorías emergentes que se desarrollan a continuación.

### **Evaluación como juicio**

De acuerdo con los planteamientos de varios de los expertos, la evaluación ha sido considerada como elemento de juicio, para la toma de decisiones en el proceso educativo, tal como se evidencia en la siguiente afirmación: “hay evaluación cuando algún tipo de juicio sobre el

desarrollo de una acción educativa, cualquiera que sea de un programa, el desarrollo del estudiante, la producción de materiales etcétera” (GE1). De igual forma otro de los expertos propone que frente a las prácticas evaluativas es necesario cuestionarse los propósitos y las finalidades de la misma “acción aislada encaminada a la comprensión y a la mejora, cualitativo, adaptado, contextualizado no solamente respecto al grupo sino respecto al individuo y que no tiene solo en cuenta el conocimiento sino el proceso, las actitudes y el comportamiento” (GE5).

Asimismo, otro de los expertos considera que especialmente los padres de familia de los estudiantes, toman la evaluación como un aspecto que les conlleva a generar un veredicto sobre lo que aprenden sus hijos:

(...) Entonces el padre de familia tiene expectativas porque el chico pueda aprender los algoritmos normales de las operaciones de suma y resta al menos en primero y si no aparece esto en el cuaderno, este profesor que está buscando promover estrategias distintas en los chicos como producto de la comprensión del número y del sistema de numeración, va a resultar crucificado porque este profesor está enseñando este tipo de cosas (GE2).

Frente a esta subcategoría, uno de los expertos considera que no necesariamente una práctica de evaluación se puede considerar positiva o negativa en sí misma, sino que es necesario tener en cuenta diversos aspectos que permitirían redundar en aprendizajes significativos,

sí existe una práctica de evaluación, está por sí misma no necesariamente es buena o mala, eso es un juicio de valor. Considero que sí tenemos suficiente conocimiento para poder identificar algunos rasgos de lo que podríamos categorizar como buenas prácticas de evaluación, es decir, que es importante distinguir esas buenas prácticas de evaluación. Claro, habrá quien cuestione este planteamiento y diga bueno, buenas prácticas para qué, para quién, según qué, o en qué condiciones (GE6).

En este mismo orden de ideas, se evidencia en algunas opiniones de expertos, que el maestro debe estar en alerta constante de forma tal que le permita establecer estrategias educativas a fin de poder responder objetivamente con aquello que los estudiantes necesitan aprender

para entender una buena práctica de la evaluación hoy se requiere que el profesor tenga la habilidad y la posibilidad epistemológica de dar un giro en relación con el conocimiento, qué tipo de conocimiento es el que

él entrega en el aula mediante la enseñanza y qué tipo de conocimiento espera que los estudiantes en ese acto de devolución en la evaluación le puedan demostrar y le puedan evidenciar.

En este mismo sentido, otro de los expertos opina que las prácticas evaluativas deben considerar la innovación y dejar de ceñirse a los mecanismos tradicionales que en determinado momento descuidan los aspectos formativos: “las prácticas evaluativas que utiliza el docente para evaluar el aprendizaje alcanzado por los alumnos, debieran ser a nuestro juicio, innovadoras desde un enfoque formativo más que la utilización de prácticas tradicionales” (GE3).

### **Evaluación como valoración**

Frente a esta subcategoría emergente, los expertos consideran la evaluación como una herramienta que permite valorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que están encaminados hacia el cumplimiento de los estándares establecidos externamente. Es así como lo manifiesta uno de los expertos:

si uno analiza históricamente el desarrollo de la evaluación, a mí es un capítulo que me fascina, me encanta, el análisis histórico del desarrollo de la evaluación uno se va a dar cuenta de que la evaluación ha sido ante todo una cuestión instrumental y se ha considerado como algo que hay que hacer (GE1).

Igualmente, otro de los expertos manifiesta al respecto:

Se ha presentado como un corto circuito con el tema de la evaluación, pareciera que el *boom* de las pruebas estandarizadas ha centrado todo el trabajo del maestro y se haya reducido la evaluación educativa a las prácticas de *assessment* que son evaluaciones externas que miran más resultados, indicadores finalistas de calidad de la educación, instalándose el maestro en esa lógica y cree que hasta ahí va la evaluación y que no hay que hacer un ejercicio didáctico (GE4).

Continuando bajo esta misma línea, otro de los expertos considera la posibilidad de articular la evaluación estandarizada con la realizada en el aula, lo que promueve la calidad de la enseñanza y la categorización de las instituciones educativas dado el desempeño en el aprendizaje estudiantil, al respecto afirmó lo siguiente:

También debemos recordar, que la normativa actual del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación tiene la atribución de categorizar a los establecimientos educacionales del país, por desempeño en el aprendizaje, en base a sus niveles de aprendizaje —Alto, medio, medio bajo, insuficiente—, por lo que las evaluaciones externas estandarizadas contribuyen a tener información relevante con respecto al desarrollo de los estudiantes a partir de los resultados del establecimiento (GE3).

La evaluación, desde la mirada de algunos entrevistados, se puede valorar en términos de lo que las personas pueden llegar a comprender en determinados contextos y en diversas situaciones

si yo tengo un sujeto que digo que comprende determinadas cosas y lo digo porque lo pongo en situaciones distintas que tiene que ver con eso que yo supuestamente estoy tratando de indagar y es eficiente y además es flexible porque puede crear situaciones nuevas o combinar estrategias distintas a las que han sido enseñadas para producir unos resultados que son positivos, entonces digo pues esta persona comprende más que esta otra persona, está mejor en términos de comprensión que otra (GE2).

Otro de los expertos entrevistados manifiesta que el proceso evaluativo puede llegar a ser polifuncional; esta funcionalidad dependerá de ese sentido utópico de quien ejerce la función de evaluar: “¿Cuál es la función ideal? Entonces digo la evaluación puede servir para diagnosticar, para seleccionar, para clasificar, para ajustar, para jerarquizar, para torturar, para comprender para mejorar, para diagnosticar” (GE5).

### **Evaluación formativa, sistémica e integral**

Sobre esta subcategoría emergente, los expertos coinciden en que las buenas prácticas de la evaluación deben realizarse tomando en cuenta todo el contexto educativo, a partir de la reflexión, la comprensión, así como la participación de la comunidad educativa, de forma que permita el desarrollo de un proceso integral y sistemático que lleve al mejoramiento de los resultados:

Podemos concluir, por tanto, que la relación de buenas prácticas será aquellas en la que no solo depende de las cualidades de los docentes —alto desempeño, adecuados procesos de planificación, enfoques pertinentes, apoyo al evaluar—, sino también, de un conjunto de factores —evaluación participante, espacios, recursos disponibles, trabajo colaborativo, instrumentos formativos—. Debiendo involucrarse entre



sí, para generar “buenas prácticas”, es decir, un conjunto de interacciones que en ella ocurran y que puedan exportarse a otros contextos, así como la difusión a la comunidad educativa, permitiendo optimizar y mejorar los resultados (GE3).

Además de lo que propone el experto anteriormente mencionado, otro de ellos aduce que la práctica evaluativa no solo debe ceñirse al aula, sino que debe referirse a otros contextos en los que el estudiante se desenvuelve

Entonces el contexto entendido como el ambiente no solo físico sino el ambiente digamos cultural, social, el de relaciones e interacciones que se dan, permitiera justamente una evaluación, insisto, formativa, humana, integral, en la que justamente se haga énfasis o hincapié en el desarrollo pleno de las personas (GE6).

En este mismo sentido uno de los entrevistados manifiesta que el proceso de evaluación debe ser un aspecto que trascienda el campo pedagógico y que admita la formación en diferentes dimensiones de quienes son evaluados:

cabría otra evaluación que tenga en cuenta otros ejes, los ejes de la evaluación científica, la validez, la confrontación; son importantes, pero aquí también además de que impera la validez, la confrontación, la prudencia, que impere también la diversidad, que impere también la justicia, el interés del ejercicio político, democrático, entonces en ese sentido es un ejercicio ético que supera lo técnico y es también la perspectiva pedagógica porque la evaluación debe ser formativa porque hace ajustes en el proceso de enseñanza e invita con la retroinformación a que el estudiante también hagan sus ajustes en sus funciones inclusive que aprendan del error (GE4).

La evaluación debe ser un eje formativo en el sentido que posibilite identificar esos aspectos favorables y desfavorables de los estudiantes a lo largo de un proceso pedagógico frente a unas metas definidas que faciliten orientar acciones hacia el mejoramiento del mismo, tal como lo manifiesta uno de los expertos consultados:

la evaluación a lo largo del proceso o la evaluación formativa, como punto de partida tiene una intención y es que a medida que se va recorriendo se puede ir observando si se está logrando el resultado y se pueda ver la distancia que hay entre lo actual y el futuro, permitiendo hacer los ajustes que sean necesarios para que se pueda llegar al proceso (GE2).

## **Evaluación ligada al aprendizaje (de conocimientos y de relaciones sociales)**

Dentro de los aspectos más relevantes encontrados aparece el concepto de prácticas de evaluación en el aula como un componente de la práctica pedagógica y que da cuenta de los aprendizajes de los estudiantes. Las prácticas de evaluación cuentan con un enfoque formativo, que no se limita a lo cognitivo, sino que considera aspectos contextuales, sociales, y emocionales tanto del individuo como del grupo en el cual se encuentra inmerso. La totalidad de los expertos entrevistados coinciden en que es importante establecer una relación entre los procesos de aprendizaje y la evaluación, dado que una es correspondiente de la otra y deben articularse de manera que den cuenta del proceso particular de cada estudiante, del cumplimiento de las intenciones pedagógicas del maestro y además sean un camino para proponer nuevas acciones conducentes al aprendizaje.

En afirmaciones como:

Hablo de la evaluación para el aprendizaje. Esto quiere decir que debe estar prioritariamente al servicio de quien aprende y de quien enseña. Se convierte así en recurso de aprendizaje porque ella misma forma parte del aprendizaje, no en ejercicio disciplinar de sanción o de control o de actividad que se hace al final (GE11).

Se resaltan los aspectos en donde se plantean que las prácticas de evaluación son constitutivas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los expertos hacen evidente la necesidad de articular los procesos evaluativos al currículo. Lo que hace necesario pensar de manera global, no solo definiendo los aprendizajes de algún conocimiento específico, sino teniendo presente las intenciones curriculares de la formación, los énfasis institucionales y las intenciones pedagógicas.

## **Evaluación como ejercicio metacognitivo del estudiante**

Para los expertos la evaluación es también importante para el estudiante, porque le ayuda a valorar el nivel de apropiación de los conocimientos, las habilidades, los logros y los aprendizajes que un proceso de enseñanza y aprendizaje trae consigo, además, permite construir

estrategias para mejorar los aspectos que aún deben fortalecerse y que son principalmente visibles en los procesos evaluativos.

Los expertos coinciden en que la evaluación debe estar asociada con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y que no debe por ende desconocer sus intereses, en este sentido no solo sería responsabilidad del maestro e implicaría un proceso importante tanto para él como para quienes son evaluados.

### **Evaluación como proceso**

Finalmente, reconocen la evaluación no solo como el momento final de un proceso de enseñanza, sino como un proceso continuo y formativo, que puede presentarse en varios momentos en el cual es importante realizar un seguimiento para consolidar los aprendizajes.

En afirmaciones como:

noten que ese tipo de docentes tienen una postura bien distinta en cuanto a la evaluación, no solo a la objetivación y medición de que tanto aprendió el estudiante, también el docente está permanentemente viéndose así mismo en cuanto a la pertinencia de lo que está enseñando (GE7).

Aclara que no solo la evaluación es útil para el estudiante, o mide sus aprendizajes, sino también le da información al maestro sobre su ejercicio docente y le permite ajustar su planeación pedagógica.

Adicionalmente afirman de manera general que debe transitarse de una evaluación destinada solo a la medición para aprobar o desaprobar el aprendizaje dado que ella debe considerarse como un proceso.

Cuando se afirma “Una buena práctica de evaluación es la que consigue hablar del proceso, habla del sujeto y al mismo tiempo habla del grupo, porque no estamos hablando de una educación de individuo” (GE12), se hace evidente este aspecto fundamental, en el que no solo se trata de medir contenidos, sino se tiene en cuenta el sujeto que aprende, el proceso adelantado y las consolidaciones del colectivo de estudiantes.

### **Subcategoría de análisis:**

#### **1.2. Relación teoría - práctica**

##### **Subcategorías emergentes y tendencias:**

**Relación entre evaluación- enseñanza y aprendizaje**

**Distanciamiento entre lo que producen las investigaciones y las prácticas de evaluación en el aula**

**Falta de profundización del docente en las teorías de la evaluación**

#### **Relación entre evaluación – enseñanza y aprendizaje**

En lo concerniente a esta subcategoría, los expertos entrevistados coinciden en la relación que debe existir entre la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje, siendo la primera un elemento constitutivo de intermediación pedagógico cuya finalidad es netamente formativa, la cual debe tener coherencia entre lo que el maestro enseña, lo que el estudiante aprende y el currículo propuesto por la institución educativa; es así como lo manifiesta el experto: “la evaluación es una mediación no es un fin no es el resultado, no es un producto sino que es una mediación pedagógica, didáctica”; en este mismo sentido el mismo experto expresa:

debe haber una coherencia total porque allí donde se requiere mayor experticia, mayor creatividad con el profesor, por eso hablo de una coherencia entre lo que se enseña, lo que aprende y como la evaluación tiene que ser obviamente coherente con ese tipo de enseñanza con ese aprendizaje es lo que llamo yo esa vigilancia en lo conceptual y lo didáctico (GE4).

Asimismo, otro de los expertos propone que la evaluación debe estar circunscrita en la comprensión que el proceso de enseñanza y aprendizaje implica, aspecto que permite enriquecer el entorno pedagógico; lo que manifiesta el experto está definido en:

hoy hay un divorcio es como si lo evaluativo no fuera pedagógico y lo evaluativo es requiera de lo pedagógico, pero entonces la instrumentalización ha hecho que no se le vea desde el ángulo pedagógico y para mí es una salida importantísima para encontrarle sentido a la acción evaluativa (GE1).

De otra parte, el entrevistado experto cuya opinión se menciona a continuación, sugiere que la evaluación relacionada con la enseñanza y el aprendizaje debe tener una connotación abierta, democrática y participativa en la que el estudiante asume un rol protagónico activo y menos pasivo frente a la propuesta de enseñanza del maestro:

(...) para que se desarrollen buenas prácticas de evaluación, pues tendría que ser una escuela democrática, abierta, participativa, donde los evaluadores y los evaluados establecen una relación podríamos decir horizontal, abierta, flexible en el que la evaluación no es vista como mecanismo de control, de sanción, si no como una experiencia de aprendizaje que permite justamente que los sujetos evaluados se auto conozcan y por lo tanto puedan autoevaluarse y desarrollar mejor su formación o potenciar su formación (GE6).

Otro aspecto a destacar es la relación que se puede encontrar entre la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje; se concibe como la conjugación de varias dimensiones “hay otra cuestión muy importante y es la de carácter más cognitivo, conceptual, didáctico, pero hay otra concepción de carácter ético que yo creo que no podemos olvidar cuando hablamos de la evaluación en las aulas” (GE5). No hay que pasar por alto que las prácticas de evaluación tienen un vínculo muy estrecho con las prácticas pedagógicas; y el concepto depende de la óptica de los actores del proceso, es así como lo manifiesta uno de los entrevistados:

la evaluación de aula es un componente de la práctica pedagógica está íntimamente ligada a él y va en dos direcciones que quiero señalar, según sea la postura que tenga digamos en termino lo pedagógico sobre estas bases como entiendo que es enseñar, como entiendo que es aprender, eso me va a ayudar a configurar una manera de actuar frente a la evaluación y en particular en la evaluación de aula (GE2).

Otra relación que se puede encontrar entre la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje, radica no solo en las buenas cualidades del maestro sino en la sinergia que se debe generar entre diversos factores extrínsecos “conjunto de factores —evaluación participante, espacios, recursos

disponibles, trabajo colaborativo, instrumentos formativos—. Debiendo involucrarse entre sí, para generar “buenas prácticas”, es decir, un conjunto de interacciones que en ella ocurran y que puedan exportarse a otros contextos, así como la difusión a la comunidad educativa, permitiendo optimizar y mejorar los resultados” (GE3).

### **Distanciamiento entre lo que producen las investigaciones y las prácticas de evaluación en el aula**

Según algunos de los expertos entrevistados, existen distancias entre lo que se produce en relación a evaluación en el ámbito investigativo, en general en los avances conceptuales sobre este tema y las prácticas de evaluación presentes en la dinámica escolar. Una de las estrategias propuestas podría ser la sistematización de las experiencias de la práctica pedagógica. Al respecto se resalta que

la importancia de documentar el proceso pedagógico, eso es claro que va más allá de sistematizar los resultados de las pruebas. Pues eso existe hoy en día una serie de herramientas metodológicas que usualmente el maestro o no conoce suficiente o como yo lo había señalado no cuenta con los tiempos que demanda hacer uso adecuado de esas herramientas (GE8).

### **Falta de profundización del docente en las teorías de la evaluación**

En relación con el eje anterior, los expertos sugieren que es necesario que los docentes se hagan más fuertes tanto conceptual como metodológicamente para transformar de manera positiva las prácticas de evaluación. “Es importante establecer la concepción del curriculum para proponer las prácticas de evaluación, por lo cual es necesario mantener la coherencia epistemológica entre las partes para asegurar la cohesión del sistema en su dimensión práctica” (GE12).

Asociado a las dos anteriores, y como resultado de algunas desarticulaciones entre la teoría y las prácticas de evaluación, sugieren trabajar en la coherencia entre estos dos aspectos tan importantes en el territorio escolar.

Es importante impulsar la formación de los profesores para que impacte en las prácticas evaluativas, no solo a través de cursos sino de procesos de reflexión en colectivo (GE12).

**Subcategoría de análisis:**

**1.3. Importancia para la investigación**

**Subcategorías emergentes y tendencias:**

**Investigación sobre evaluación**

**Diversos modelos y enfoques epistémicos**

**Metaevaluación como un proceso relevante**

**Investigación sobre evaluación**

Con respecto al estado de avance de la investigación en temas de evaluación, varios de los expertos consultados consideran que siendo la evaluación y las prácticas evaluativas un aspecto fundamental y constitutivo de los procesos pedagógicos, resulta fundamental la reflexión y análisis sobre datos empíricos que posibiliten avanzar en la comprensión sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Desde mi punto de vista, tienen una gran importancia ya que las prácticas de evaluación se relacionan en el cómo “aprenden” los estudiantes. Si los docentes instalan diversos tipos de prácticas de evaluación veremos que se favorece a un mayor logro de aprendizaje de los estudiantes. Por ello es primordial tener hallazgos tanto empíricos como cualitativos que contribuyan a saber cuáles son los obstáculos que se presentan a la hora de evaluar el currículum en los diversos niveles educativos: nivel parvulario, educación básica y enseñanza media (GE3).

De acuerdo con esta afirmación, la investigación sobre evaluación contribuirá a establecer posibles obstáculos en el momento de evaluar. Asimismo, se rescata el conocimiento empírico del maestro en la producción de nuevo conocimiento pedagógico sobre la evaluación y sus prácticas. Sobre este aspecto otro de los entrevistados afirma:

(...) es muy importante investigar las prácticas de evaluación en el aula, justamente para poder avanzar en el desarrollo de la teoría o del conocimiento acerca de la evaluación es muy importante que se investiguen las prácticas de evaluación en el aula. solo a través de este conocimiento empírico nosotros podríamos o estaríamos en condiciones

de formular nuevo conocimiento o de desarrollar algunos enfoques teóricos, que nos permitan un mayor conocimiento y comprensión de las prácticas, del proceso de evaluación mejor dicho (GE6).

Asimismo, los expertos destacan la importancia de la investigación en evaluación como una posibilidad que tiene el maestro para preguntarse y reflexionar:

A mí me parece que esta una cuestión importantísima, cuando se desarrollan las prácticas sin que haya un interrogante, la condena es a la perpetuación de esas prácticas, yo digo que se confunde pereza de pensamiento con firmes convicciones, hay gente que dice esto se hace porque yo estoy convencido, estar convencido no cuestiona nada. Y la investigación de dónde surge, del cuestionamiento, de la interrogación, de la duda, es decir, hacer así podría hacerse de otra manera, esto conlleva estos resultados el no hacerse preguntas sobre las prácticas es lo que las condena a la repetición de los errores y al arraigo de los errores, incluso al engrandecimiento de los errores y tiene que ver también esto con la formación, ¿por qué?, porque cuando uno sabe poco de algo dura poco, es decir, si yo de algo se esto, lo que no sé es lo que rodea mi conocimiento, pero si se mas tengo más dudas y si se mucho más estoy abrumado por lo que no sé (GE5).

Es decir, la investigación lleva a la reflexión y ella a la transformación de las prácticas.

Varios expertos coinciden en afirmar que en el tema de evaluación no se han realizado avances investigativos por parte de los maestros, dado que no cuentan con tiempos suficientes para este tipo de procesos que conlleven a la producción de conocimiento. Esta problemática relacionada con la multiplicidad de roles y funciones que tienen los maestros, se ejemplifica claramente en el planteamiento reflexivo de uno de los expertos:

A mí me parecen importantísimas todas esas posturas del maestro como investigador, pero en realidad es muy complicado que un docente que no tiene espacio para planear porque su papel es enseñar, estar siempre con chicos y calificar no evaluar, ahora le van a pedir que se vuelva investigador, entonces es un profesor que hace unas prácticas muy interesantes con muy buenas intuiciones porque viene trabajando y es un docente dedicado, pero los procesos de sistematización son a veces tan elementales que uno dice la verdad es que para que le vendemos la ilusión al maestro que es investigado (GE2).



Otro de los entrevistados afirma que no se cuenta con esfuerzos investigativos significativos en este tema, en nuestro contexto. Esto se evidencia en planteamientos como:

si nosotros vemos, en Colombia no se pueden encontrar más de diez investigaciones sobre evaluación, entonces es un campo que ha sido muy poco investigado (GE1).

Las reflexiones de los expertos sobre la investigación en evaluación ponen de manifiesto aspectos fundamentales tales como: las verdaderas posibilidades y condiciones del maestro como investigador de su propia práctica y productor de conocimiento, los roles prescriptivos que ha impuesto la escuela en el tema de la evaluación y las tensiones generadas por las pruebas externas, entre otros. No obstante, todos coinciden en destacar la importancia de continuar avanzando en la investigación sobre la evaluación y sus prácticas.

### **Diversos modelos y enfoques epistémicos**

Los expertos coinciden en afirmar que son muchos los enfoques asociados a la evaluación en relación con los modelos pedagógicos que han ido apareciendo en la historia de la educación. Por ello manifiestan la necesidad de conocerlos, apropiarlos y recoger los aportes fundamentales de cada uno para establecer diálogos entre ellos y para aprovechar pedagógicamente cada una de sus posibilidades.

Esto puede ejemplificarse en afirmaciones como:

Cada enfoque puede regular las prácticas de evaluación desde puntos de vista muy diferentes y muy distantes entre sí. Lo que debemos exigir es que los propios enfoques dejen claramente definidas las líneas conceptuales y prácticas que se derivan de sus principios y en los que se inspiran las prácticas concretas. Asimismo, sería deseable que dejara de modo explícito los compromisos a que obliga (GE11).

### **Metaevaluación como un proceso relevante**

Este punto es muy importante, ya que este ejercicio de metaevaluación significa avances en la reflexión pedagógica, pero también transformación significativa de las prácticas y enriquecimiento de los procesos evaluativos de los docentes. Esto es visible en afirmaciones como:

Permanentemente yo diría que es una reflexión o lo que algunos autores le llaman la meta evaluación. Digamos que una evaluación de la evaluación permite ir mejorando ese proceso, ir mejorando las prácticas, ir reflexionando diría yo como algo de investigación-acción (GE9).

## **Categoría 2 : conceptualización y características de las buenas prácticas**

Esta segunda categoría a priori propuesta por el equipo de investigación, permitió analizar varios aspectos, elementos y componentes que los expertos consideraron constitutivos o estructurantes de las buenas prácticas de evaluación. Dichos elementos se desarrollan en cada una de las subcategorías de análisis y se relacionan con las subcategorías emergentes y tendencias planteadas por los expertos:

### **Subcategoría de análisis:**

#### **2.1. Definición de buena práctica de evaluación**

##### **Subcategorías emergentes y tendencias:**

**Enfoques para abordar las buenas prácticas**

**Relevancia del sujeto: perspectiva humana**

**Relación entre prácticas pedagógicas y prácticas de evaluación**

**Carácter procesual y dialógico**

**Carácter participativo-Proceso de construcción colectiva**

**Sentido ético de las buenas prácticas**

**Dialógica, reflexiva y que involucra a todos los actores**

### **Enfoques para abordar las buenas prácticas**

Se pueden establecer, en opinión de algunos de los expertos, dos grandes corrientes o perspectivas de evaluación que subyacen a las prácticas

que realizan los maestros. Por una parte, se encuentran enfoques o tendencias eminentemente conductistas, en las cuales las prácticas de evaluación están encaminadas u orientadas hacia la verificación de transformaciones en la conducta de los sujetos como resultado de una enseñanza transmisioncita:

(...) entonces voy a poner dos extremos: Yo soy un profesor que me paro un poco más y en una perspectiva de enseñanza, de producir conductas, transformar unas conductas en los sujetos, un poco más una perspectiva de transmisión y si usted quiere una perspectiva un poco conductual. Bien, entonces ahí vale la evaluación de aula porque... lo que pasa es que cumple una función distinta entonces ese maestro que es preocupado y digamos todos estos teóricos iniciales de la evaluación que nacieron desde la perspectiva conductual, pues ellos también hablaron de evaluación formativa, es más hablamos de evaluación formativa y sumativa y se lo debemos a ellos, entonces ellos se fijarían digamos desde esta perspectiva si lo chicos van a lograr ese tipo de aprendizaje que hay y tienen que controlarlo paso a paso y van a recoger información en el aula, van a hacer la intervención adecuada para que lleguen a esos propósitos (GE2).

En el otro extremo se encuentran perspectivas comprensivas del aprendizaje, en los que las prácticas evaluativas se encuadran en un enfoque de valoración comprensiva de los aprendizajes de los estudiantes:

(...) me voy a colocar en la perspectiva extrema o si soy un profesor que voy más allá y pienso que no es tanto producir alguna transformaciones puntuales y locales en la conducta del sujeto, sino producir un aprendizaje comprensivo de tal forma que me garantice que el chico puede aplicarlo en situaciones más o menos novedosas con relación a las situaciones de aprendizaje y entonces se me vuelve un elemento importante indagar sobre la comprensión que tiene el chico de esos sistemas conceptuales que yo estoy enseñando (GE2).

Un aspecto a destacar es la manifestación de varios de los expertos con respecto a los riesgos de hablar de “buenas” prácticas, por las implicaciones que puede tener la dicotomía entre lo bueno y lo malo:

yo no soy muy amigo de blancos y negros, yo no diría toda la evaluación que se hace en las escuelas recoge malas prácticas, tampoco digo toda la evaluación es de buenas prácticas, estoy convencido de que hay buenas prácticas porque hay buenos profesionales (GE5).

En ese mismo sentido otro experto afirma que las prácticas no pueden catalogarse como buenas ni malas, por cuanto eso constituiría un juicio de valor:

existe una práctica de evaluación, esta, por sí misma no necesariamente es buena o mala, eso es un juicio de valor. Considero que si tenemos suficiente conocimiento para poder identificar algunos rasgos de lo que podríamos categorizar como buenas prácticas de evaluación, es decir, que es importante distinguir esas buenas prácticas de evaluación. Claro, habrá quien cuestione este planteamiento y diga bueno, buenas prácticas para que, para quién, según qué, o en qué condiciones, en qué contexto. Entiendo que es una cuestión que puede suscitar cierto escepticismo, cierto cuestionamiento, pero yo considero que si se puede hablar de buenas prácticas de evaluación desde una perspectiva humana para entender esas buenas prácticas de evaluación como unas prácticas que enriquecen el aprendizaje de los sujetos (GE6).

Otros de los enfoques para abordar las buenas prácticas, se ubican en el ámbito de lo individual versus lo colectivo. Se pueden ver buenas prácticas realizadas por buenos profesionales; es decir la buena práctica de evaluación estaría relacionada con un ejercicio aislado que realiza un maestro interesado por innovar:

hay buenos maestros, es más, más de lo que se piensa, más de lo que se puede colegir de una mirada simplista, que hay buenas prácticas y que hay profesores y no solamente de manera aislada, hay instituciones que plantean los procesos de evaluación y lo he visto (GE5).

En este mismo sentido otro de los entrevistados considera que un maestro reflexivo analiza qué tipo de aprendizaje espera que sus estudiantes alcancen y busca comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto afirma:

desde un paradigma más comprensivo hermenéutico para entender el fenómeno de enseñar, aprender y evaluar, sería una posibilidad epistemológica de articulación que tendría que ver con un enfoque que permita asociar el *assessment* con la evaluación educativa (GE4).

En esta vía del análisis de las buenas prácticas a partir de los procesos reflexivos del maestro, algunos expertos destacan la importancia de que estas reflexiones conlleven a la construcción de un conocimiento práctico que le facilite su accionar en la práctica pedagógica; igualmente se pone

de relieve la necesidad de poner en diálogo la práctica pedagógica de ese maestro reflexivo con referentes teóricos que superen los abordajes puramente intuitivos:

uno desearía que hubiese un esfuerzo por parte de los docentes de tener unos referentes teóricos que se convierten en herramientas para poder comprender y actuar sobre el mundo y el contexto particular, logrando una apropiación del maestro frente a los conceptos teóricos llevado al aula (GE2).

En oposición a esta mirada individualista de las buenas prácticas, centradas en el maestro, uno de los entrevistados considera que las buenas prácticas no pueden estar únicamente en cabeza de los maestros y sus cualidades, sino también de una serie de factores extrínsecos al maestro:

Podemos concluir, por tanto, que la relación de buenas prácticas será aquellas en la que no solo depende de las cualidades de los docentes —alto desempeño, adecuados procesos de planificación, enfoques pertinentes, apoyo al evaluar—, sino también, de un conjunto de factores —evaluación participante, espacios, recursos disponibles, trabajo colaborativo, instrumentos formativos—. Debiendo involucrarse entre sí, para generar “buenas prácticas”, es decir, un conjunto de interacciones que en ella ocurran y que puedan exportarse a otros contextos, así como la difusión a la comunidad educativa, permitiendo optimizar y mejorar los resultados (GE3).

En este mismo sentido, otro de los entrevistados afirma que las buenas prácticas de evaluación no deben responder exclusivamente a una necesidad presentada por el docente, sino proponer una serie de cambios que, al ser reconocidos por la comunidad educativa, evidencien claramente los propósitos de la evaluación: “... Sino un poco de un elemento con mayor tiempo. Surgen deliberadamente necesidades sentidas por personas o instituciones, es decir tienen un origen en la escuela” (GE2).

De otra parte, estarían entonces, aquellas buenas prácticas que no dependen exclusivamente de la voluntad de un maestro, sino que se constituyen en procesos que realizan instituciones en un ejercicio colectivo que pretende transformar los procesos de evaluación: “para que continúe y para que gane eficacia el proceso, porque estás bisagras están de un nivel a otro, de un curso a otro, de una asignatura a otra, de un profesor a otro” (GE5).

Dos interesantes enfoques que surgen del análisis de uno de los expertos son el epistemológico y el metodológico. Al respecto, afirma que las prácticas de evaluación se enmarcan en perspectivas metodológicas y epistemológicas que les dan sentido. A partir de allí surge la pertinencia de una mirada comprensiva y crítica que direcciona las prácticas pedagógicas y por ende las prácticas de evaluación. En este sentido plantea que:

Definir una buena práctica de evaluación habría que pensarlo desde que postura, desde que enfoque epistemológico y metodológico voy a pararme, en mi caso particular mi enfoque es más una evaluación desde el enfoque de la comprensión, un enfoque comprensivo y desde un enfoque crítico, si lo pongo allí yo pensaría que una buena práctica de evaluación es aquella que está para conocer y comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje (GE4).

### **Relevancia del sujeto: perspectiva humana**

Un aspecto que resulta importante y significativo en la conceptualización sobre las buenas prácticas es el llamado que hacen algunos de los expertos por el respeto, la autonomía y la libertad del sujeto evaluado. En este sentido se afirma que las prácticas de evaluación deben enriquecer el aprendizaje de los sujetos evaluados y promover su desarrollo integral: “pero yo lo podría considerar como una práctica de evaluación que pone en el centro al alumno y su aprendizaje y que respeta a su propio ritmo y estilo de aprender” (GE6). Se reitera la importancia del sujeto como centro de las prácticas evaluativas: “en donde el proceso de “aprender” sea situado a las necesidades y al contexto del estudiante, en base a los principios de una educación inclusiva, intercultural y participativa” (GE3).

### **Relación entre prácticas pedagógicas – prácticas de evaluación**

Se podría establecer casi un consenso generalizado entre los expertos, con respecto a la relación existente entre las prácticas de evaluación con las prácticas pedagógicas. En este sentido los entrevistados afirman que los procesos evaluativos, obedecen necesariamente a concepciones pedagógicas que conllevan implícitas teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje:

Es absolutamente estrecha, tanto que podría decir que yo las diferencio para efectos de análisis, pero la evaluación de aula es un componente de la práctica pedagógica que está íntimamente ligada a él y va en dos direcciones que quiero señalar, en términos de lo pedagógico cómo entiendo qué es enseñar y qué es aprender, me va a ayudar a configurar una manera de actuar frente a la evaluación de aula, aun más las prácticas de evaluación de aula, van a incidir en las practicas pedagógicas (GE2).

¿Preguntas orientadas a qué enseño? ¿Para qué enseño? ¿Cómo lo enseño?, llevarán necesariamente a plantear reflexiones en torno a qué evaluó? ¿Cómo evaluó?, y, ¿para qué evaluó? Las respuestas frente a estas preguntas de manera explícita o implícita, llevarán al maestro a configurar sus maneras de actuar frente a la evaluación en el aula. Las concepciones que tiene un maestro sobre enseñanza, incidirán necesariamente en sus prácticas pedagógicas y por ende en sus prácticas de evaluación. Esto se reitera con planteamientos tales como:

Primero yo creo que es muy importante qué concepción de la enseñanza tiene ese docente que hace la evaluación, mira si ese evaluador en el momento que concibe, explica y lleva a la práctica la evaluación tiene la idea de que enseñar es que este envase lleno de agua lo pueda vertir en el recipiente vacío que es un alumno, la evaluación será cuánta agua hay en el recipiente vacío, lo cual deja un mal margen en la evaluación. Pero si un docente tiene la concepción de que la enseñanza es ayudar a buscar autónomamente manantiales de agua, ayudar a que ese aprendiz pueda distinguir cuando está contaminada, cuando es potable y cuando encuentre agua potable no la destina exclusivamente a ser surtidores, fuentes ornamentales, piscina, o al jardín; sino que la comparte con los que se mueren de sed, a un metro de su vivienda con las personas que no tienen agua, entonces el concepto de enseñanza, aprendizaje y el concepto de que es la tarea está muy ligado al proceso derivado de la evaluación (GE5).

Otro aspecto interesante señalado por algunos de los entrevistados es la relación bidireccional que se establece entre prácticas pedagógicas y prácticas de aula, en la cual hay un enriquecimiento y alimentación mutua. Las buenas prácticas de evaluación enriquecen el aprendizaje de los sujetos evaluados y a su vez deben ser transformadoras de las prácticas pedagógicas:

Entiendo que es una cuestión que puede suscitar cierto escepticismo, cierto cuestionamiento, pero yo considero que sí se puede hablar de buenas prácticas de evaluación desde una perspectiva humana para

entender esas buenas prácticas de evaluación como unas prácticas que enriquecen el aprendizaje de los sujetos evaluados (GE6).

## **Carácter procesual y dialógico**

Un elemento presente en la mayor parte de conceptualizaciones aportadas por los expertos sobre las buenas prácticas, tiene que ver con su carácter valorativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la opinión de uno de los entrevistados, las buenas prácticas evaluativas pretenden valorar los procesos de comprensión y aprendizaje del estudiante:

(...) poder identificar lo que yo diría buenas tareas o sea ayudarle al maestro no solo a analizarlas, sino diseñar buenas tareas para poder ver lo que está produciendo el chico. Es que a veces uno ve que el maestro le dice yo me propongo tal cosa y bueno y qué es lo que hace para enseñar y qué es lo que hace para valorar y uno analiza esto y ve la coherencia y correspondencia con el maestro (GE2).

Asimismo, algunos de los entrevistados manifiestan que el carácter procesual y dialógico de las prácticas de evaluación se relaciona con la reflexión permanente que se hace a lo largo del proceso evaluativo, la cual conduce a realizar ajustes de manera oportuna:

diría efectivamente que la evaluación es un proceso encaminado a la comprensión y a la mejora, cualitativo, adaptado, contextualizado no solamente respecto al grupo sino respecto al individuo y que no tiene solo en cuenta el conocimiento sino el proceso las actitudes el comportamiento (GE5).

Lo dialógico en las buenas prácticas de evaluación, también está referido a que el proceso evaluativo tenga una doble connotación en la que se posibilita la reflexión y el aprendizaje del docente sobre su propio quehacer pedagógico y genera también en el estudiante el aprendizaje de saberes disciplinares y procesos metacognitivos sobre sus propios aprendizajes, tal como lo afirma uno de los expertos:

yo creería que eso es una doble relación, en el docente y en el estudiante en lo que aprende el profesor y reflexionar sobre su propia práctica y aprende el estudiante sobre unos saberes disciplinares y a la vez hace su meta-cognición; lo que aprende de qué le sirve (GE4).



En esta perspectiva procesual surge la necesidad de tomar tanto el éxito como el fracaso, no como resultados finales, sino como aspectos y fuentes fundamentales para la toma de decisión y la reorientación de las prácticas evaluativas:

lo que han hecho para mejorar la evaluación, cómo lo han trabajado, compartiendo experiencias y debatiéndolas, de modo que hay buenas prácticas y sería muy importante escribir sobre ellas, sobre los protagonistas, sería fundamental difundirlas y establecer plataformas de debate sobre el éxito y fracaso escolar, sobre esos procesos tan complejos de evaluación, las dificultades que los problematizan o que los hacen más difíciles y que no se haga de una forma aislada, sino que estas acciones tengan mayor presencia en la instituciones sería estupendo (GE5).

### **Carácter participativo - procesos de construcción colectiva**

Derivada de la subcategoría anterior, se reitera en la opinión de los entrevistados la importancia de los procesos de participación de los sujetos y la construcción colectiva de las prácticas evaluativas. Las afirmaciones de una buena parte de los expertos destacan la importancia y pertinencia de que los sujetos involucrados en el acto educativo, sean partícipes en los procesos y prácticas de evaluación. Las buenas prácticas evaluativas deben involucrar operaciones y construcciones de ideas y acciones propias de los sujetos derivadas de sus interacciones con otros: “Una buena práctica, se entiende, como un proceso reflexivo, interpretativo, y personal, también social y cultural. Implica operaciones y construcciones de propias ideas y acciones por parte de los individuos y las experiencias con otros” (GE3). Sobre este aspecto, otro de los entrevistados afirma que un componente muy importante en las prácticas de evaluación es la posibilidad de establecer comunidades en las cuales se puedan definir formas de actuar sincronizadas que enriquezcan las perspectivas de evaluación:

A mí no se me ocurre decir otra cosa distinta a que tenemos que promover redes, comunidades académicas para que se haga un intercambio, los maestros pueden conocer lo que hacen los otros maestros, enriquecerlo someterlo a la crítica no destructiva sino a esa crítica constructiva, apoyarlos con personas que tienen un conocimiento más especializado sobre el asunto, pero eso no puede surgir de la nada, es que dejamos a los maestros muy solos, los maestros trabajan desde intuiciones y yo digo que hay unos maestros pilosos, que es más el número de maestros interesados y pilosos que los otros yo sí creo (GE2).

Este tipo de trabajo colaborativo es propuesto también en afirmaciones como:

Implica operaciones y construcciones de propias ideas y acciones por parte de los individuos y las experiencias con otros. Cabe sostener, que, en una práctica al integrar conocimiento tanto externo como interno, los sujetos pertenecientes a sus respectivas comunidades de práctica, han de satisfacer un determinado tipo de valores que serán decisivos para enjuiciar el tipo de práctica a desarrollar (GE3).

En esta afirmación se evidencia la posibilidad de socializar y enriquecer las buenas prácticas, a partir de la conformación de comunidades de práctica.

La interacción permanente entre maestro y estudiante es la estrategia por excelencia para promover procesos de participación. Esta afirmación se hace evidente en reflexiones de los entrevistados como:

participación de los estudiantes, las opiniones de los estudiantes, los resultados que obtienen y la retroalimentación de los resultados respecto a nuevos procesos de evaluación, si ha habido un fracaso qué pasó, luego conclusiones y propuestas de cada grupo y si están con la misma estructura, están para reflexionar sobre la evaluación (GE5).

Este mismo experto destaca también la importancia de la participación de los padres de familia en los procesos evaluativos y la manera como se generan las prácticas:

Es decir, esta experiencia se considera una buena práctica porque hay reflexión, porque hay ajuste del proceso durante todo el tiempo, porque hay participación de niños y padres, es una iniciativa del colegio, hay un facilitador externo, siempre hay un momento de intervención frente a lo que se está implantando (GE5).

Un concepto que surge de uno de los entrevistados haciendo alusión a la importancia de los procesos participativos en las prácticas de evaluación es el de corresponsabilidad entre el maestro y el estudiante:

Que fuera democrática que promueva la corresponsabilidad de profesor estudiante. Corresponsabilidad que sea un ejercicio de mediación en el proceso de enseñanza aprendizaje que esté orientada a la comprensión que sea crítica porque le permite al profesor conocer a profundidad el proceso de enseñanza y todas las variables que allí incluyen y también conocer las variables que hay en el aula (GE4).

En este mismo sentido, algunos expertos afirman que en el proceso de evaluación es necesario considerar a los actores involucrados.

Este tipo de participaciones transforma las jerarquías y formas de relación. El diálogo entre los actores del proceso es un elemento central en las prácticas de evaluación. Uno de los entrevistados ejemplifica estas formas de participación así:

Otro grupo se plantea el diálogo de los actores con las familias y ellos se reúnen una vez por semana con ese grupo, y conmigo una vez al mes, y van viendo dos cosas, qué está pasando con la exploración y qué problemas hay con la exploración, y segundo que resultados van surgiendo, que información está emergiendo de lo que están explorando, me pareció que ha sido un proceso de casi dos años, fundamental para la mejora de las prácticas, ¿porque? Porque de todas las cuestiones que se iban descubriendo todas tenían un correlato inmediato de intervención, por ejemplo, al grupo de los padres le vamos a enviar una carta sobre la evaluación diciendo cómo leer educativamente el informe de evaluación de su hijo (GE5).

Los expertos coinciden en afirmar que las interacciones se establecen mediante la consolidación de auténticas comunidades de aprendizaje en la que se tengan proyectos en común. Se destaca entonces el carácter dialogante generado por las diferentes formas de participación.

### **Sentido ético de las buenas prácticas**

Finalmente, dentro de la conceptualización de las buenas prácticas surge una subcategoría relacionada con la ética y transparencia que debe subyacer a las prácticas evaluativas. En opinión de uno de los entrevistados, una buena práctica está sujeta a criterios éticos y a principios que parten del respeto por el sujeto:

Una buena práctica de evaluación también es para mí aquella que se sujeta digamos, a ciertos criterios éticos, a ciertos principios éticos, que no violenta la vida de las personas que participan en ella. Entonces sí se puede hablar de buenas prácticas, de acuerdo con ciertos principios éticos, con ciertas condiciones que promuevan el desarrollo integral del ser humano, que promuevan su desarrollo en sentido amplio. Entonces para mí eso sería una buena práctica y una mala práctica justamente la que está en el lado contrario (GE6).

En esta misma vía otro de los entrevistados plantea la ética, los valores y la justicia social implícita en los procesos y prácticas de evaluación:

(...) porque la evaluación es un ejercicio de justicia social, tener en cuenta la diversidad, tener en cuenta la inclusión, tener en cuenta a la igualdad, por eso entonces un test o una evaluación *assessment* aquí no cabría, cabría otra evaluación que tenga en cuenta otros ejes, los ejes de la evaluación científica la validez, la confrontación son importantes pero aquí también además de que impera la validez, la confrontación, la prudencia, que impere también la diversidad, que impere también la justicia, qué interés el ejercicio político y democrático, entonces en ese sentido es un ejercicio ético que superar lo técnico y es también con una perspectiva pedagógica porque la evaluación debe ser formativa, porque hace ajustes en el proceso de enseñanza e invita con la retro-información a que el estudiante también hagan sus ajustes en sus funciones inclusive que aprendan del error (GE4).

La transparencia es relacionada también por los expertos con la claridad que debe tener el docente al socializar con sus estudiantes todos los aspectos y criterios relacionados con la evaluación:

Sí, claro eso es muy muy importante, voy a poner otro ejemplo qué hago yo con mis estudiantes yo les digo desde el primer día qué mis criterios de valoración van a hacer estos y las formas de evaluación van a ser estas, entonces antes yo decía no mi trabajo así empastado, yo no estoy valorando eso, mi criterio es que usted sea coherente y tenga fundamento (GE1).

Vemos entonces que la justicia, la equidad y la ética resultan, desde la mirada de los expertos, componentes inherentes a toda buena práctica de evaluación.

### **Dialógica, reflexiva y que involucra a todos los actores**

Los expertos coinciden en que las buenas prácticas deben estar mediadas por la reflexión pedagógica. Que estas deben ser importantes tanto para el docente como para el estudiante y que la información que de ellas se recoge debe ser objeto de análisis para continuar con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esto se hace evidente por ejemplo cuando se afirma que:

es una práctica en donde se provoca reflexión que surja desde hace tiempo y en el sentido de que provoque experiencia crítica y creativa, como tenemos pocas herramientas para cuantificar eso y pues claro yo diría que una buena práctica de evaluación sería la que establece reflexión y la que contribuye a desarrollar las competencias que habíamos marcado como clave para la formación en general (GE12).

En relación con la importancia que el proceso de evaluación debe tener para todos los actores, se destaca que “se puede hablar de buenas prácticas de evaluación cuando todos los implicados, principalmente profesores y alumnos, aprenden de y con ellas y todos están implicados en la implementación de la misma” (GE11). En ese sentido para todos los expertos es importante que los estudiantes tengan un papel activo en el proceso de evaluación y que esta se convierta en un proceso metacognitivo.

Varios de los expertos señalan, además, dentro de las características que los contenidos de la evaluación deben ser conocidos por todos los actores para que ella sea realmente justa y significativa. En afirmaciones como:

Las prácticas de evaluación desde este ángulo que destacamos como es la evaluación formativa, presupone que tanto los estudiantes como los padres de familia sepan qué es lo que se evalúa y cómo nunca se da, puede ser en esta perspectiva una sorpresa o algo espontáneo porque desde el comienzo establecen unos pactos sobre cómo se va trabajar y como es la medida de cómo es que se van a cumplir esos pactos y van emergiendo las valoraciones (GE10).

Se resalta esta importancia.

### Subcategoría de análisis:

#### 2.2. Características de buenas prácticas de evaluación

#### Subcategorías emergentes y tendencias:

**Características de buenas prácticas planteados en el estudio y puestas a consideración de los expertos**

**Características de buenas prácticas planteadas por los expertos**

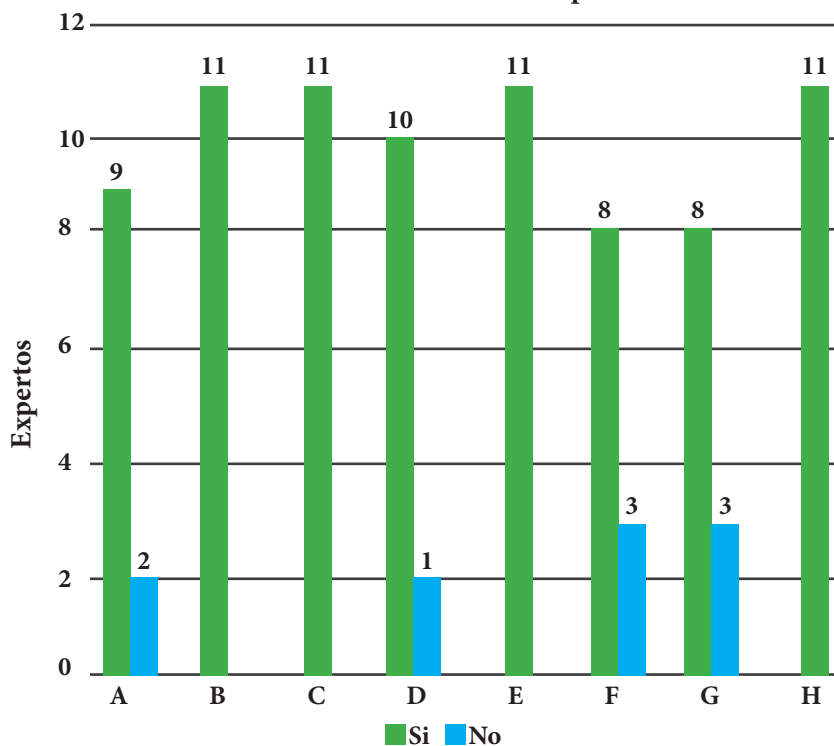
## Características de buenas prácticas planteadas en el estudio y puestas a consideración de los expertos

La investigación tiene como objetivo desde esta segunda categoría la valoración de las buenas prácticas de evaluación y en ese sentido el estudio planteó unas características de buenas prácticas de evaluación que se pusieron a consideración de cada uno de los expertos, estas características fueron determinadas desde el apoyo teórico del documento de referencia “Buenas prácticas de evaluación: una aproximación desde la pedagogía (Tamayo, 2017b).

A continuación, se describen dichas características y se hace una tabla donde se representa la opinión de los expertos frente a cada una, en relación a si está o no de acuerdo con cada una de las características:

Características de las buenas prácticas
a). Son fundamentadas en algún referente pedagógico, didáctico, psicológico, sociológico, como desde la experiencia propia que el docente refiere en la entrevista.
b). Involucra un componente investigativo: indaga, investiga, cuestiona, formula, problemas y posibles alternativas de solución.
c). Surge deliberadamente de necesidades sentidas por personas o instituciones o de la iniciativa de la misma docente. Cuál es el origen de esta práctica evaluativa.
d). Implica cambios, transformaciones en los procesos, actitudes y relaciones.
e). Tiene un registro sistematización y evidencias.
f). Lleva un tiempo suficiente para evaluar su impacto y es diferente a las ya establecidas por moda o asumidas de manera mecánica como un resultado de un PFPD.
g). Es reconocida por la comunidad educativa como una práctica alternativa a lo tradicional.
h). Actualiza su práctica evaluativa, como resultado de procesos formativos formales o de actualización docente.

**Gráfica 1. Características buenas prácticas**



En la gráfica se aprecia que en general los expertos están de acuerdo con las características planteadas y las valoran como positivas en la conformación de buenas prácticas de evaluación. Cabe aclarar que se grafica únicamente la valoración dada por once expertos ya que en el caso del profesor Álvarez no realizó una apreciación particular sino un comentario en general lo cual impidió que se incluya en el gráfico. Al respecto señaló que:

Quiero hacer una salvedad antes de dar cualquier respuesta, en la tabla que se hace alusión hay elementos de referencia que obedecen a categorías distintas que no se avienen a una opción equilibrada en la que basar la respuesta. O si se prefiere, cualquier respuesta da pie a la ambigüedad porque la pregunta invita a distintas respuestas según se fije la atención en uno u otro aspecto (...) Así, no es fácil saber a qué estamos respondiendo o a qué parte o interpretación obedece (GE11).

Para el caso del literal a, un experto consideró que existen criterios más importantes y que el sustento teórico de las buenas prácticas de evaluación está basado en la reflexión que realiza el docente sobre su

práctica pedagógica y del contexto en el cual está inmerso, al respecto sostiene que:

Por ejemplo en ese aspecto, yo que tengo a mis espaldas ya unas cuantas tesis doctorales dirigidas y veo las dificultades que se tienen para hacer un doctorado en definir y en caracterizar las cosas bien y en tener el marco teórico como una buena práctica, yo creo que ese es el criterio que me parece que es muy teológico o sea parece que le pedimos al profe que escriba bien sus cosas cuando cuenta sus prácticas y entonces al pedirle que escriba bien pues le pedimos que tenga un esquema teórico, yo he conocido buenos docentes y conozco buenos docentes que no saben, que no tienen bien enmarcados sus temas teóricos (GE12).

En la característica planteada en el literal d, relacionada con los cambios, transformaciones en los procesos, actitudes y relaciones, un experto resalta que estos cambios son derivados de todo el proceso educativo y no son exclusivos de la evaluación, afirma que:

Yo creo que es muy pretencioso asignarle todos los efectos de una buena pedagogía solo a la evaluación, no sé yo creo que no, un estudiante que fue evaluado a punta de exámenes, pero recibió una pedagogía decente en algunas de sus materias puede llegar a ser un buen ciudadano así lo hayan evaluado horrible, o sea, no yo no creo que es de atribuirle mucho (GE7).

En la característica planteada en el literal F dos expertos consideran que sería suficiente con que se evidenciaran resultados inmediatos derivados del proceso de evaluación, uno manifiesta que:

Bueno yo me conformaría con que detrás de lo que dices hay mucho es una exigencia altísima, no sé, las prácticas evaluativas y prácticas ya encontraríamos pocas, pero prácticas evaluativas que analicen la proyección pues casi no hay por cierto el tema del tiempo implica dinero y lamentablemente las instituciones no les interesa porque no es rentable como puede ser otro tipo de investigación que genera productos que se venden después que tienen un fruto económico en el caso educativo no hay producto económico, por lo tanto no se pagan las investigaciones que midan un impacto (GE12).

### **Características de buenas prácticas planteadas por los expertos**

A continuación, se relacionan las características que los expertos consideran debe tener una buena práctica de evaluación, cada uno resaltó:



<b>Características de las buenas prácticas planteadas por Guillermo Torres Zambrano</b>
Debe estar enmarcada en una visión pedagógica.
Debe estar orientada a partir de una finalidad o propósito
Carácter participativo.
Proceso horizontal.
Partir de criterios claros y compartidos.

<b>Características de las buenas prácticas planteadas por Joaquín Giménez Rodríguez</b>
Tiene en cuenta el proceso, el sujeto y el grupo de individuos.
Flexible.
Evaluación como instrumento de investigación.
Tiene en cuenta el proceso, el sujeto y el grupo de individuos.

<b>Características de las buenas prácticas planteadas por Alicia Zambrano Díaz</b>
El contexto.
Centro escolar.
Prácticas evaluativas.
Trabajo Colaborativo Docente.
Perfeccionamiento Profesional.

**Características de las buenas prácticas planteadas por  
José Emilio Díaz Ballen**

Debe estar enmarcada en la democracia y la corresponsabilidad.

Debe estar integrada al currículo.

Orientada a la comprensión: conocimiento crítico y profundo del proceso de enseñanza y todas sus variables.

Proceso horizontal.

Diagnóstica y procesual.

Mediadora.

**Características de las buenas prácticas planteadas por  
Miguel Ángel Santos Guerra**

La evaluación debe ser educativa para todos los actores.

Modificación del rol del maestro como facilitador permanente y no como protagonista del proceso.

Participación activa de los estudiantes en el establecimiento y puesta en marcha de los criterios de evaluación.

El éxito y el fracaso como fuentes de reflexión y de toma de decisiones.

Reflexión permanente a lo largo del proceso evaluativo que conduce a ajustes e intervenciones oportunas.

Carácter procesual y cualitativo.

Participación de otros actores del proceso educativo.

Conformación y consolidación de comunidades de aprendizaje.

**Características de las buenas prácticas planteadas por  
Tiburcio Moreno Olivos**

La evaluación debe ser formativa.

Contextualizada y auténtica.

Adaptada al desarrollo cognitivo del alumno.

Acorde con el contenido de aprendizaje.

Respeto la libertad humana.

Respeto la autonomía del sujeto evaluado.

Considera al evaluado como un sujeto y no como un objeto.

Transparente.

**Características de las buenas prácticas planteadas por  
Mauricio Pérez Abril**

Reflexión docente.

Seguimiento.

**Características de las buenas prácticas planteadas por  
Juan Carlos Orozco Cruz**

Autoconfianza.

Autocrítica.

Alteridad.

**Características de las buenas prácticas planteadas por  
Alexander Orobio Montaña**

Contextualizar la evaluación a través de categorías.

Autoevaluación.

Escuchar.

**Características de las buenas prácticas planteadas por  
Fabio Jurado**

Meta cognición.

Comunicación, diálogo e interacción.

Diversas formas de interacción.

**Características de las buenas prácticas planteadas por  
Juan Manuel Álvarez**

Estar al servicio de quienes aprenden.

Ser formativa y continua.

Reforzar la capacidad de autonomía y autorregulación.

Contribuir al desarrollo profesional docente.

**Características de las buenas prácticas planteadas por  
Jorge Castaño García**

Reflexión sistemática más allá de los resultados.

Acuerdos y proyectos colectivos.

**Subcategoría de análisis:**

**2.3. Características del contexto educativo**

**Subcategorías emergentes y tendencias:**

**Evaluación y contexto educativo.**

### **Evaluación y contexto educativo**

En opinión de algunos de los expertos, ciertas de las manifestaciones de las buenas prácticas se encuentran aisladas en los contextos educativos:

Sí sin lugar a dudas, hay buenas prácticas de evaluación, pero voy a decir que son prácticas digamos aisladas, en el sentido de que para los diferentes tipos de evaluación institucional: evaluación de materiales, evaluación institucional evaluación de estudiantes todo tipo de evaluación... no hay voluntades institucionales (GE1).

En este sentido, los contextos educativos resultan fundamentales para visibilizar u ocultar las buenas prácticas que se realizan en las instituciones.

Muchas prácticas no se hacen visibles, pues no existe la voluntad institucional de apoyarlas. Así las cosas, el contexto en el cual se lleve a cabo una buena práctica evaluativa, está dado por la combinación de diferentes aspectos, que son explicados de manera detallada por uno de los entrevistados:

Cinco focos que sustentan la implementación de una práctica educativa. El primero, se refiere al contexto que influye en la práctica educativa diaria del profesor; el segundo corresponde al centro escolar, por ser la institución que entrega los lineamientos de la enseñanza y que son transmitidos por el docente —competente—, ambos son agentes complejos que deben estar vinculados y ajustados a una buena práctica y no miradas como un mecanismo de control. La tercera, referida a las prácticas evaluativas que utiliza el docente para evaluar el aprendizaje alcanzado por los alumnos, prácticas que debieran ser a nuestro juicio, innovadoras en un enfoque formativo más que la utilización del tradicional; la cuarta referida al trabajo colaborativo docente, consideramos necesario para

fortalecer en los colectivos profesionales instancias de intercambio y reflexiones entre pares, uso de instrumentos, apoyo entre docentes, evaluar su praxis constante. Es decir, establecer vías de interacción social que contribuya de valorar y potenciar las buenas prácticas educativas. Y, por último, el Perfeccionamiento profesional del docente que permita mejorar su nivel de desempeño y su orientación en competencias. Esta última cobra mayor sentido hoy en día, con la nueva Política de carrera docente para los docentes de nuestro país (GE3).

Así mismo, las prácticas evaluativas deben estar en coherencia con el contexto y enmarcarse en una visión pedagógica clara: “Una buena práctica que se deriva de lo anterior, debe estar enmarcada en una visión pedagógica y no estoy haciendo esta evaluación porque si, o porque lo manda el reglamento o porque lo manda el Ministerio” (GE1). Sobre este particular, los expertos manifiestan que las prácticas evaluativas deben darse de manera contextualizada, lo cual implica articulación con el currículo, en un marco político, cultural y social:

Yo diría que hay que apostarle como a unas cinco perspectivas: perspectiva política porque la evaluación es un ejercicio y una negociación y en tal sentido hacer ejercicio de negociación implica que hay intereses del profesor y ahí también tenemos que tener en cuenta los intereses del estudiante o sea lo que llamamos un pacto de participación democrática donde los dos tienen que compartir colegiadamente esas perspectivas, desde lo cultural es como lo que yo decía un poco, lo significativo que tiene que ver con el contexto, que tiene que ver con el aprendizaje significativo con el para qué enseñó para qué aprendo para qué evalúo para qué me evalúan etc., una perspectiva social que tiene que ver es este conocimiento que me van a evaluar, que estoy aprendiendo y que estoy enseñando, de qué manera o como rompemos con esa distancia entre el currículo prescrito del aula y con lo que sucede en la vida cotidiana porque a veces nos quedamos en una perspectiva del saber enseñado pero el saber enseñado parece descontextualizado de lo que el estudiante está viviendo de su entorno, del mundo globalizado, se siente más significativo en su barrio, en su familia, entonces cómo ayudar un poco a romper esas barreras (GE4).

Con respecto a la importancia de la relación con el contexto, uno de los entrevistados manifiesta que las buenas prácticas evaluativas son la sinergia entre aspectos relacionados con el maestro y con su contexto. Dichos aspectos pueden ser extrapolados a otros contextos:

Podemos concluir, por tanto, que la relación de buenas prácticas será aquellas en la que no solo depende de las cualidades de los docentes —alto desempeño, adecuados procesos de planificación, enfoques pertinentes, apoyo al evaluar—, sino también, de un conjunto de factores —evaluación participante, espacios, recursos disponibles, trabajo colaborativo, instrumentos formativos—. Debiendo involucrarse entre sí, para generar “buenas prácticas”, es decir, un conjunto de interacciones que en ella ocurran y que puedan exportarse a otros contextos, así como la difusión a la comunidad educativa, permitiendo optimizar y mejorar los resultados (GE3).

Al estar enmarcadas las prácticas de evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el contexto educativo en el cual se realizan, establece los límites del aula y las relaciones de los actores que en ella interactúan. Esto se evidencia en la reflexión expuesta por uno de los expertos entrevistados:

(...) el padre de familia tiene expectativas porque el chico pueda aprender los algoritmos normales de las operaciones de suma y resta, al menos en grado y si no aparece esto en el cuaderno... este profesor que está buscando promover estrategias distintas en los chicos como producto de la comprensión del número y del sistema de numeración, va a resultar crucificado porque este profesor está enseñando este tipo de cosas, eso es un poco para demostrar que esos límites del aula son difusos. Entonces lo que quiero señalar es que se nos vuelve complicado ese concepto aparentemente claro de práctica de aula, cuando piensa uno que el problema no se resuelve si no hablamos sobre que entendemos de algunas dimensiones o conceptos de la pedagogía, del aprendizaje, de la educación, es un poco como lo que quiero señalar ahí (GE2).

Se puede ver entonces que los actores que forman parte del proceso, tienen diferentes expectativas frente a lo que se debe enseñar y a lo que se evalúa en el aula, aspecto importante a profundizar en los contextos educativos.

Otro aporte importante en relación con el contexto, es el planteado por uno de los expertos, en el que destaca la importancia de un ambiente democrático para la realización de una buena práctica de evaluación:

Yo la pensaba desde la educación crítica. Las escuelas democráticas digamos que están fundamentadas en el enfoque de la educación crítica y por ende están amparados en un paradigma comprensivo crítico y digamos el clima de esa escuela en donde hay un ambiente democrático

de relaciones horizontales, donde el padre de familia es importante, donde el currículo es construido donde el profesor es un acompañante en la construcción del conocimiento, donde la evaluación es una mediación pedagógica formativa crítica auténtica, donde hay una relación entre pares donde hay otras estrategias cualitativas de evaluación (GE4).

Un experto hace referencia a la potencialidad que tiene fortalecer el trabajo institucional, reconociendo la importancia de establecer acuerdos, de articularse con otros maestros y de reflexión conjunta y el trabajo en red:

Todo eso conduce a cambios actitudinales que hacen que el docente avance con convicción e idoneidad como un profesional que participa en una comunidad que es la comunidad docente que puede participar en redes también le pueden ayudar a reflexionar sobre los problemas que detectan su trabajo, pero el vital entender que su formación es continua y permanente (GE10).

En este mismo sentido, otro de los entrevistados manifiesta que un adecuado contexto para desarrollar buenas prácticas de evaluación, es aquel en el que se logra consolidar una auténtica comunidad de aprendizaje, lo cual implica la existencia de proyectos comunes y compartidos entre los docentes:

“Es muy importante algo que hemos aludido, primero una auténtica comunidad de aprendizaje, lo cual significa que hay un proyecto común, un proyecto compartido y un proyecto en el que todos colaboran, por eso ahí me gustaría plantear el tema de: ¿Cómo se forman las plantillas de las instituciones? Pues casi nunca se hacen en torno a proyectos, allí se juntan cincuenta, veinte 2 o treinta cada uno que piense una cosa, pero no se hacen en torno a un proyecto” (GE5).

Este planteamiento se reafirma en la voz de otro de los entrevistados cuando expresa que el contexto en el que se propician las buenas prácticas, se genera a través de colectivos de maestros, liderado por uno de ellos y no necesariamente con el apoyo de las directivas:

(...) desde algún un grupo de maestros que se paran desde algún lado y se preocupan entonces por producir unos acuerdos colectivos y hacen un proyecto colectivo, definen unos controles, definen unas maneras de actuar sobre ese proyecto y las personas que lo dirigen, lo orientan y traerán gente que en la línea que ellos decidieron hacerla lo están



haciendo, entonces su primera condición institucional es tiempo para poder discutir reunirse y estudiar, reflexionar sobre las prácticas y apoyos para producir materiales que necesiten, porque si no tienen con que, estos pobres maestros como hacen” (GE2).

Estos colectivos de maestros establecen acuerdos y proponen mecanismos de interacción.

Se puede ver entonces, que las características del contexto educativo comprendido como aquellas condiciones físicas, sociales, culturales, relacionales y culturales que enmarcan el acto educativo, presentan una importante incidencia no solo en la manera en que se realizan las prácticas evaluativas sino en su Visibilización. La definición sobre prácticas de evaluación que presenta uno de los expertos, evidencia claramente este tejido de relaciones contextuales, sociales y culturales:

Una buena práctica, se entiende, como un proceso reflexivo, interpretativo, y personal, también social y cultural. Implica operaciones y construcciones de propias ideas y acciones por parte de los individuos y las experiencias con otros. Cabe sostener, que en una práctica al integrar conocimiento tanto externo como interno, los sujetos pertenecientes a sus respectivas comunidades de práctica, han de satisfacer un determinado tipo de valores que serán decisivos para enjuiciar el tipo de práctica a desarrollar (GE3).

Así mismo, otro de los expertos afirma que las buenas prácticas deben adaptarse a las necesidades y características de las personas, las instituciones y por ende al contexto en el cual se llevan a cabo:

Es decir, que una buena práctica de evaluación difícilmente se puede valorar en términos de mucho tiempo o poco tiempo, porque el tiempo que requiere una práctica depende de los objetivos que se pretenden, del tipo de problema o situación que hay que resolver, de las características del sujeto que va a responder ese problema o esa situación. Entonces si requiere tiempo, pero eso hay que sopesarlo en función de estas características o condiciones (GE6).

### **Categoría 3: experiencias en buenas prácticas de evaluación**

Esta tercera categoría a priori propuesta por el equipo de investigación, permitió analizar varios aspectos, elementos y componentes que se

pueden apreciar en experiencias de buenas prácticas de evaluación. Dichos elementos se desarrollan en cada una de las subcategorías emergentes a continuación:

<b>Subcategoría de análisis:</b>
<b>Subcategorías emergentes y tendencias:</b>
<b>Impacto y resultados:</b>
Procesos participativos y escenarios democráticos.
Mejoramiento en los resultados del aprendizaje.
Procesos de reflexión frente a las prácticas de evaluación.
<b>Sistematización</b>
<b>Tensiones y dificultades</b>

## **Impacto y resultados**

**Procesos participativos y escenarios democráticos:** desde otras categorías a priori se ha enfatizado en la importancia de la participación de los actores de la comunidad educativa y puntualmente se ha hablado del contexto educativo pertinente para desarrollar buenas prácticas de evaluación, con propuestas institucionales donde hay escenarios democráticos, de participación, discusión se vuelve relevantes y se convierte en una subcategoría de este estudio.

De acuerdo a la opinión de algunos expertos frente a las experiencias de buenas prácticas de evaluación el nivel de participación de la comunidad educativa se convierte en una característica fundamental de dichas prácticas:

cuando hay una buena práctica evaluativa caracterizada en cierta manera con esas cosas que dijimos antes, es muy chévere encontrar que la gente dice “oiga eso es mío”, porque la evaluación no es de la gente, así como la democracia tampoco es de la gente, hoy qué evaluación encuentra uno

es una evaluación impuesta, se hace así y se acabó cuando a la gente se le abre la puerta y le dice oiga hermano usted en esto puede participar (GE1).

Es así como otro experto plantea la importancia de la participación de la comunidad frente a las prácticas:

lo cual significa que tiene que ver y no solamente con voluntad y deseo de participar en ese proyecto colectivo sino en estructuras de participación, tiene que haber tiempos, momentos causas, canales, en que se pueda participar porque es que, si no, si no se ven, si no tienen donde verse (GE5).

Por otra parte, en estas experiencias los estudiantes se vuelve protagonistas y su nivel de participación le permite ser parte del proceso

ellos saben por qué han participado en el proceso de diseño de la evaluación y por lo tanto el día que son evaluados no hay ninguna sorpresa. La experiencia es que su nivel de participación es alto, se implican y al mismo tiempo ellos también aprenden o desarrollan una competencia que para mí es muy importante, qué es aprender a valorar con objetividad y justicia el desempeño o la actuación de otras personas (GE6).

Así mismo plantea desde su propia experiencia como maestro de estudiantes universitarios

intentó, llevar a cabo una práctica de evaluación democrática y participativa, que el alumno se involucre, se implique, y no solamente que sea sujeto receptor de la propuesta del profesor. Una de las técnicas que planteó allí entre otras, es la exposición por pequeños equipos de un tema que ellos eligen, ya sea de las opciones que yo les ofrezco o un tema que no está en el programa, pero que ellos escogen y están especialmente interesados en desarrollar, y también establecemos los criterios de la exposición es decir, que desde el principio ellos saben que se va a evaluar en la exposición, quién lo va a evaluar y cuándo se va a evaluar, ellos me ayudan a establecer esos criterios o contribuyen para establecer los criterios de lo que consideran que es importante qué se toma en cuenta en su exposición (GE6).

El tema de la participación vista desde la postura de uno de los expertos se plantea desde una perspectiva política

porque la evaluación es un ejercicio y una negociación y en tal sentido hacer ejercicio de negociación implica que hay intereses del profesor y ahí también tenemos que tener en cuenta los intereses del estudiante o sea lo que llamamos un pacto de participación democrática donde los dos tienen que compartir colegiadamente esa perspectiva (GE4).

**Mejoramiento en los resultados del aprendizaje:** un elemento fundamental de las experiencias significativas de las prácticas de evaluación en el aula es poder mejorar y favorecer el aprendizaje de los estudiantes y en este sentido los expertos reconocen que las buenas prácticas deben tener como objetivo mejorar los procesos de comprensión y aprendizaje, donde se visibiliza el estudiante como centro del proceso, tal y como lo plantea el siguiente experto:

Un poco es la estrategia que yo sigo y que no sé si es una buena práctica, pero yo lo podría considerar como una práctica de evaluación que pone en el centro al alumno y su aprendizaje y que respeta a su propio ritmo y estilo de aprender (GE6).

Otro experto refiere que:

existen experiencias de buenas prácticas de evaluación, en donde lo relevante ha sido cómo han instalado procesos que aseguren mayor calidad de resultados de aprendizaje. Podría destacar, que a través del instrumento de gestión denominado Plan de Mejoramiento Educativo (PME) algunas escuelas han diseñado acciones que contribuyen a mejorar sus prácticas de evaluación a través de experiencias y espacios de capacitación, innovación pedagógica por medio de la apropiación del Diseño Universal del Aprendizaje, y Plan de Adecuaciones Curriculares Individuales (PACI) con el fin de poder establecer ciertos indicadores que contribuyan a mejoras en sus evaluaciones resaltando el rol activo del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje (GE3).

A través de una experiencia en clase de Matemáticas el investigador comparte que:

el profesor en el proceso va identificando los puntos más neurálgicos que salen de cada estudiante y él los va retro informando en el proceso y ella hace en su clase de Matemáticas algo que le ha servido para mejorar el aprendizaje y también la enseñanza que presentó la experiencia lo cual me pareció muy interesante (GE4).

Adicionalmente comparte cómo en una experiencia en un ciclo inicial el apoyo y retroalimentación constante a los estudiantes hace que sea una práctica de evaluación que permite el mejoramiento en los resultados de manera procesual,

y no es un proceso donde le dicen ya no está en mi área, ya la perdió y no hay nada que hacer, acompaña esos procesos y los retroalimenta. Y la retroalimentación permanente permitió que los estudiantes aprendieran del error y que ejercitaran nuevas maneras de proceder para obtener mejores resultados, este fue el que rescate a manera de conclusión como dicen ellos, el portafolio oral destaca la posibilidad de atender rigurosamente la lengua oral en la educación inicial, fortaleciendo la interacción y las tareas comunicativas entre los actores involucrados de igual manera o de igual forma permite algún seguimiento a las singularidades de los procesos de aprendizaje de los sujetos en relación a un conocimiento específico, por tanto, esta propuesta de evaluación se configura como una posibilidad en la que se da apertura al aprendizaje de la lengua (GE4).

Desde la perspectiva de otro experto es fundamental:

producir algunas transformaciones puntuales y locales en la conducta del sujeto, sino producir un aprendizaje comprensivo de tal forma que me garantice que el chico puede aplicarlo en situaciones más o menos novedosas con relación a las situaciones de aprendizaje y entonces se me vuelve un elemento importante indagar sobre la comprensión que tiene el chico de esos sistemas conceptuales que yo estoy enseñando (GE2).

### **Procesos de reflexión frente a las prácticas de evaluación:**

Un elemento común frente a la experiencia en buenas prácticas de evaluación es la reflexión que el docente y la escuela puede realizar de su ejercicio, una mirada crítica y una revisión de las acciones permite crecimiento y fortalecimiento de las prácticas, lo cual se ve reflejado en los siguientes planteamientos de los expertos, no solo desde las experiencias de las buenas prácticas sino en las sugerencias que ellos aportan para el estudio.

Que en las instituciones educativas el centro de la reflexión sea lo pedagógico y que la ocurrencia de la evaluación no se vea como simplemente instrumental sino como parte de la reflexión en el desarrollo de lo pedagógico dejando afuera lo administrativista y todo este tipo de cosas y que la evaluación se vuelva una discusión, que se discuta que no se haga (GE1).

Una buena práctica desde un enfoque formativo creemos que posibilita un mayor conocimiento del docente frente a los aprendizajes que alcanzan sus estudiantes, desarrollo de procesos de reflexión y elaboración de pensamiento crítico. Por último, desde los supuestos constructivistas sobre la enseñanza y el aprendizaje, y teniendo en cuenta la teoría implícita que ilumina el currículum, debemos concluir que una buena práctica contribuye positivamente al aprendizaje; y que, una buena actividad de enseñanza-aprendizaje hace buena la evaluación y esta a su vez, una buena actividad para aprender (GE3).

Asegurar un aprendizaje y una enseñanza reflexiva crítica, si se asegura eso obviamente habrá una evaluación reflexiva, crítica y transformadora que vaya más allá de los contenidos, yo digo que un trabajo fuerte por promover tareas en el aula consecuentes con la enseñanza, consecuencias con lo que el estudiante requiere aprender y que esas tareas sean tareas en equipo, de trabajo colaborativo, de grupo de discusión mediadas por el estudiante sus tareas significativas pero acompañadas retroalimentadas por el maestro me parece que es fundamental, luego yo diría que superar un poco esa mentalidad que me toca hacer contenidos y más bien abordar problemas lemas las instituciones específicas orden social político a propósito de los temas (GE4).

Yo creo que hay que mantener esa mirada crítica, reflexiva, de esas innovaciones o de esos cambios que se generan y se van poniendo en marcha porque a veces, aunque estén bien concebidas o bien planteadas, hay algo en el transcurso de los hechos, de la realidad, que las desvirtúa (GE5).

En conclusión, un aspecto común ha sido el planteamiento de la importancia de la reflexión en torno a las prácticas de evaluación. “Entonces, efectivamente, la evaluación implica un proceso de investigación, de cuestionamiento y de reflexión” (GE6).

## **Sistematización**

Con respecto a la sistematización de las experiencias en buenas prácticas de evaluación los expertos coinciden en que es un aspecto muy importante para el desarrollo y consecución de buenas prácticas de hecho los seis expertos coincidieron que llevar un registro y sistematización de las experiencias se convierte en una característica para que se dé como buena práctica, pero que desafortunadamente en lo cotidiano se encuentran muchas dificultades para el desarrollo de la misma, dado el tiempo y el ejercicio riguroso que se requiere. “Exactamente sistematización de buenas experiencias no hay, pero hay

más cosas relacionadas como buenos deseos como buenas intenciones de la evaluación” (GE1).

No hay mayor elaboración de parte de los maestros, la sistematización deja mucho que desear entonces por eso le pongo esas dos condiciones no sé qué más podría ser y realmente no me importaría mucho los resultados, porque seguramente uno podría decir que un criterio es que una buena práctica produzca unos efectos positivos, digamos que de aprender parece eso como un buen criterio, pero yo pondría por encima de eso, es más el maestro que me da elementos digamos que está reflexionando, que me muestra que hay un esfuerzo de sistematización, ojala uno pudiera decir y documentarlo pero a veces eso es... no es tan fácil (GE2).

De modo que hay buenas prácticas y creo que sería muy importante escribir sobre ellas, que escribieran sobre ellas los protagonistas y sería muy importante difundirlas y establecer plataformas de debate sobre el éxito y fracaso escolar, sobre esos procesos tan complejos de evaluación, las dificultades que los problematizan o que los hacen más difíciles y yo creo que esto es una cosa aislada en la medida que tuviese una presencia en la institución mayor sería estupendo (GE5).

Uno de los problemas principales que ocurre en las prácticas de evaluación es que el evaluador no tiene cuidado en hacer un registro pormenorizado, detallado y sistemático de las evidencias o los datos que recoge. Entonces cuando tiene que emitir su juicio de valor, esos juicios no están sustentados en un registro sistemático de los datos y de las evidencias. Entonces una buena práctica de evaluación debería ser muy cuidadosa de este registro que sea detallado, que sea sistemático de las evidencias y los datos recabados (GE6).

Regularmente se menciona el trabajo en colectivo, la importancia de hablar y compartir con otros, y algunos de los expertos reconocen las prácticas asociadas a redes de maestros en los que se reflexiona sobre el sentido de la evaluación. En relación con la importancia de compartir lo encontrado, se señala que:

una práctica en la cual el seguimiento es muy sistemático donde el profe está aprendiendo del análisis de su propia práctica un profe que puede además compartir eso con otros tendría muchos elementos no solo ligados a la eficiencia de la producción del conocimiento (GE7).

Algunos de los expertos mencionan la potencialidad que tiene el acompañamiento pedagógico que se hace desde diversas entidades a los maestros, ya que estos enriquecen los niveles de reflexión y sistematización de las prácticas asociadas a la evaluación educativa

hay más, porque nosotros en el grupo de investigación que yo coordino, un componente que trabajamos hace seis o siete años, es la sistematización de prácticas entonces acompañamos profes y con el IDEP también hemos hecho dos proyectos de sistematización, acompañamos profes que tienen practicas destacadas, supuestamente (GE7).

## **Tensiones y dificultades**

Frente a las tensiones y dificultades que plantean los expertos en el tema de las buenas prácticas de evaluación en el aula se observan como aspectos comunes la falta de reflexión pedagógica, la falta de articulación entre las pruebas estandarizadas y las de aula, dichas pruebas promueven la competitividad de las instituciones, la falta de perfeccionamiento o capacitación para los docentes, se destaca como una de las principales dificultades.

Toda buena práctica de evaluación está seriamente amenazada por las orientaciones administrativistas que han invadido las prácticas educativas, la historia de la evaluación es esa, digamos que por un carril va el desarrollo de las prácticas administrativas en la mitad pasan otra cantidad de cosas y por el otro carril va el desarrollo de las prácticas educativas y lo que nosotros hemos hecho en educación es una vaina tenaz, es sacar la reflexión pedagógica (GE1).

Una de las dificultades que yo he identificado en el campo de las prácticas de evaluación, es que la mayoría de los profesores no consideran a la evaluación como un problema, y cuando esto ocurre yo pienso que estamos realmente ante un problema, en otras palabras, para mí es un problema serio el hecho de que los profesores no entiendan la evaluación como problema. ¿Qué quiero decir con esto? Que los profesores, muchos profesores, no se puede generalizar por supuesto, pero muchos de los profesores, por lo menos con los que yo he participado a través de conferencias, talleres, seminarios, en los posgrados que he tenido consideran las prácticas de evaluación como un asunto técnico, metodológico, es decir, que pareciera que la evaluación es un asunto de saber elaborar buenos ítems para una prueba, de saber elaborar buenos exámenes, de saber cómo elaborar rúbricas, portafolios, trabajos etcétera, es decir, que su preocupación o su interés parece estar centrado



en el cómo de la evaluación, en la cuestión metodológica. Pero sabemos que el cómo es uno de los elementos de cualquier modelo, o de todo modelo de evaluación, es solamente un componente, y yo me atrevería a decir que ni siquiera es importante, y no quiero decir con esto que la cuestión metodológica no sea importante, claro que es importante, sino que los profesores sepan diseñar buenos instrumentos de evaluación y que sepan seleccionar buenas estrategias, buenas herramientas para evaluar el aprendizaje de sus alumnos (GE6).

Desde el ámbito del docente, el perfeccionamiento permanente es una dificultad que se presenta en este campo, diversos estudios como el efectuado por el Centro de Medición de la Universidad Católica de Chile (MIDE, 2010) analizaron los resultados correspondientes al “Portafolio de los docentes municipales”, detectándose debilidades significativas en las competencias asociadas a la evaluación (Sun, Correa, Zapata, Carrasco, 2011). En donde las tendencias más débiles estaban en “La capacidad del docente para diseñar instrumentos o actividades de evaluación” y “La coherencia de la evaluación con los objetivos trabajados”. Estos resultados fueron concluyentes en señalar que las evaluaciones del profesor no eran del todo coherentes con los objetivos, no cubrían los contenidos centrales de aprendizaje y se evidenciaba una excesiva utilización de pruebas: selección múltiple con enunciados ambiguos, incompletos o confusos, afectando a la respuesta de los estudiantes. En este contexto, la Ley General de Educación, Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y nueva Carrera Docente en Chile, destacan que existe una mayor presión en la instalación de procesos de actualización permanente en evaluación de los docentes del país (GE3).

Es una tensión la calificación y la evaluación de procesos, entonces el profesor se ve enfrentado a “me piden calificar”, pero también de otra parte me piden dar cuenta de una versión procesual más allá de lo formativo, que este amparada en unos criterios y tiene como esa tensión (GE4).

En cuanto a las pruebas estandarizadas aparece como se planteó anteriormente como una de las principales tensiones que especialmente plantan lo expertos, hay falta claridad frente al rol que presenta estas evaluaciones en relación a las evaluaciones de aula, no se complementan, lo que genera múltiples preocupaciones por el impacto de los resultados de las pruebas externas en relación al desempeño del maestro y los resultados del proceso de aprendizaje de los estudiantes, tal y como los expertos lo plantean a continuación:

El problema es que tienen que ser pertinentes, entonces lo que se diga lo que se trabaje con pruebas estandarizadas serían interesantes siempre y cuando sean pertinentes y sean diversas, pero es que imagínate que la misma pregunta se la hace PISA a los niños de sesenta y cinco países qué tiene que ver el indígena de Puerto Inírida con el niño de Estocolmo nada, y no es que el niño de Puerto Inírida sea bruto es que le están preguntando vainas que no son pertinentes de lo que se ve en clase (GE1).

Las evaluaciones externas cumplen una función, es que le dan información a unos planeadores y la gente que diseña políticas que está encargada de desarrollar programas le da información de cómo van las cosas, pero cuando yo me pongo a asociar los resultados con los desempeños de una institución de unos maestros en particular pues estoy cometiendo errores y perdí la (...) en cambio sí recogiéramos información de esto para poder reflexionar de qué es lo necesario valorar los efectos y los impactos que está produciendo un programa de formación o lo que sea o distribución de materiales, lo que se haga en algún programa oficial me parece que cumple la función y creo que tal como están las cosas esta mirada de mejorar resultados para que nos vaya mejor en PISA en estas pruebas internacionales pues nos ha desvirtuado por completo (GE2).

Otra dificultad se centra en las prácticas de evaluación estandarizadas, ya que, promueven la segregación y competitividad de las escuelas, si bien existen hallazgos que evidencian que puede promover altos índices de aprendizaje, consideramos que perjudican la interacción con los colectivos y desfavorecen la progresión de los aprendizajes en los estudiantes. Además, que no contribuye a una educación inclusiva (GE3). Pues las dos están paradas en la lógica de explicar mediante indicadores y estadísticas, ahí no hay calidad de educación, la otra parada en un enfoque o en un paradigma más comprensivo hermenéutico para entender o lo que es el fenómeno de enseñar, aprender y evaluar, de pronto no un enfoque pero por lo menos si yo diría una posibilidad epistemológica de articulación tendría que ver con un enfoque que permita asociar el assessment con la evaluación educativa, ¿De qué manera? yo sí creo que las evaluaciones estandarizadas tienen mucho que decirnos porque yo noto que las pruebas están direccionadas a fortalecer y potenciar unas habilidades cognitivas, unas habilidades sociales, unas habilidades políticas, que a veces ser maestro en su afán disciplinar no ha tenido en cuenta. Entonces en ese sentido yo sí creo que estamos en mora de promover una estancia epistemológica académica que ayude como a fortalecer en doble vía, que el assessment les aporte a las estrategias de evaluación y a lo que el maestro hace en su política de aula, que pueda obviamente asociar qué pueda articular y que pueda sobre todo usar en beneficio de estudiante (GE4).

Es que la evaluación externa estandarizada hay que revisarla porque puede tener, primero unas potentes contradicciones con la evaluación que se hace en el aula, cuando es de esa naturaleza que la planteábamos, y por consiguiente ponerla en cuestión, condicionarla y empobrecerla, estando aquí hay en un artículo en el Blog que se titula “obsesión por la Rankingmanía” o algo así y ahí digo de una experiencia Colombiana, que una profesora de literatura había obtenido en las pruebas PISA unas notas extraordinarias, y funcionarios fueron a la escuela a preguntar qué había hecho, qué es lo que ha enseñado usted y como lo han enseñado para que tengas sobresaliente, y ella dice ahí lo cito en el artículo “mire no he enseñado nada, he enseñado a preparar la prueba”, de modo que el aprendizaje en el aula, está pervertido por las evaluaciones externas estandarizadas, qué niega muchos supuestos, la damos contextualizada no es, procesual no es, cualitativa no es, adaptada no es (GE5).

Para finalizar el aporte del último experto en relación a este tema: “Porque justamente ahí es donde se da una tensión muy fuerte, entre las prácticas de evaluación en el aula y la evaluación estandarizada las pruebas estandarizadas. Yo te puedo contar un poco qué es lo que ocurre en mi país y los problemas que hay en relación con esto, porque el estado apuesta por una evaluación estandarizada. Entonces invierten muchos recursos en este tipo de instrumentos y en su aplicación, pero ya sabemos que la evaluación estandarizada resulta poco útil para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, porque no está pensada, ni diseñada ni implementada para mejorar la enseñanza en el aprendizaje. El problema es cuando a este tipo de prácticas se le quieren atribuir funciones que no le competen por su propia naturaleza y me refiero a funciones formativas, retro alimentadoras, motivadoras. Entonces la evaluación estandarizada tiene una finalidad muy puntual y es ofrecer información valiosa respecto al desempeño, por ejemplo, de los estudiantes, de los profesores, de las escuelas, que permitan un conocimiento acerca del funcionamiento general del sistema educativo en su conjunto. Entonces digamos que su finalidad es más la rendición de cuentas o más bien su función es la rendición de cuentas y no es una función orientada a la mejorar de la enseñanza y el aprendizaje. En cambio, la evaluación de aula de las prácticas de evaluación en el aula llevada a cabo por los profesores, esas sí que son útiles y valiosas para la mejora de la enseñanza y del aprendizaje, porque ofrecen información contextualizada, puntual respecto al proceso de aprendizaje, al proceso de enseñanza aprendizaje. Entonces es difícil poder compatibilizar o poder como se plantea aquí articular prácticas de evaluación de aula con evaluación externa, porque son prácticas que tienen finalidades diferentes. Claro hay quien plantea

que, si es posible, bueno más que una articulación se habla de que si es posible los resultados de las evaluaciones estandarizadas puedan servir para mejorar las prácticas de evaluación en el aula. Pero entonces habría que tener mucho cuidado en cómo se hace llegar esa información a los profesores los resultados de las evaluaciones estandarizadas para que tengan cierta utilidad. Lo que ocurre es que muchas veces esos informes son muy técnicos, diseñado por expertos psicómetras, generalmente son psicólogos y entonces utilizan un lenguaje poco comprensible para los profesores común y corrientes de educación básica, de modo que ellos pudieran sacar, obtener, algún beneficio o provecho de esa información, entonces pienso que esa articulación no siempre es clara, resulta compleja por lo que ya planteado anteriormente”.GE6.

Se concibe como una tensión las pruebas estandarizadas, dado que no permite, en algunos casos, realizar procesos cualitativos de análisis para proyectar acciones posteriores, que constituyen un interés de medición que difícilmente pueda dar luces sobre aspectos que permitan enriquecer el proceso. En este sentido esto se asocia con los requerimientos institucionales que a veces no permiten que el docente establezca los criterios que considera propios del proceso.

En los colegios privados es muy difícil ponerse por fuera de las directrices, así se enseña aquí y se evalúa así y punto, pero un profe en una escuela pública tiene ese juego o sea tiene la posibilidad de optar por una perspectiva en la que él cree y a la vez atenderá, o resistirse a unas políticas públicas que lo determinan, en ese juego la evaluación va tomando formas entonces, hay profes que creen en muchas ocasiones que porque los rectores les piden que hay que hacer pruebas como las del ICFES, pruebas estandarizadas aparentemente, evalúan así, pero a veces evalúan así porque toca, así no crean mucho en eso (GE7).

Algunos expertos establecen que en ocasiones la política pública o la organización específica de las instituciones se constituye en una dificultad para realizar procesos significativos de evaluación, dado que existen estructuras rígidas en las que es difícil para el maestro realizar procesos alternos en los que se involucran intereses de una evaluación más formativa. En relación con este tema, se aprecian respuestas como:

tenemos ideas individuales, pero construimos conocimiento en equipo y por lo tanto pienso que hay docentes buenos, que justamente no consiguen hacer buenas prácticas evaluativas porque en su centro se lo voy a decir entre comillas se lo “prohíben” (GE12).

Se reconoce no solo la labor del maestro, sino la importancia también del equipo directivo por ejemplo cuando afirma que:

Ahí el papel de los directivos docentes es fundamental, que a veces esa es otra dificultad, a veces tenemos directivos docentes que no han apropiado adecuadamente una comprensión pedagógica de cuál es su papel en la escuela. Y el modelo de alguna manera de gestión escolar tampoco lo permite (GE8).

En relación al aprendizaje centrado en contenidos, los expertos refieren que no solo son importantes los contenidos, sino también las habilidades, las destrezas y los avances en el desarrollo y el aprendizaje que pueden ser medidos a través de procesos de evaluación pedagógica.

## **Referencias**

Tamayo, A. (2017). Acerca de los modelos pedagógicos. Documento de trabajo. Estudio Prácticas de Evaluación. Bogotá: IDEP.

## Conformación de la Red de Instituciones por la Evaluación (RIE)

Edwin Alexander Duque<sup>1</sup>

Promover y estructurar las condiciones en la conformación de la Red de Instituciones por la Evaluación (RIE) no fue una tarea sencilla, pero se logró gracias al reconocimiento y fortalecimiento del trabajo colectivo, así como con las dinámicas de comunicación que realizaron los docentes y directivos docentes entre Instituciones Educativas Distritales (IED) para compartir procesos de enseñanza y aprendizaje en clave de la evaluación de los aprendizajes.

Las Instituciones Educativas Distritales (IED) en el marco del estudio que viene realizando el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y la Secretaría de Educación Distrital (SED), desde 2016, sobre prácticas significativas, afrontaron el reto de participar y promover escenarios para visibilizar y reconocer experiencias sobre las dinámicas y concepciones de la evaluación que vienen realizando.

Es así como los escenarios de visibilización, a través de **círculos dialógicos**<sup>2</sup> y **aulas dialógicas itinerantes**<sup>3</sup>, dinamizan el desarrollo de una comunidad de saber y práctica que se concreta en las condiciones

---

1 Licenciado en Diseño Tecnológico de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Educación -currículo y evaluación de la Universidad de los Andes. Magister en Educación Comunitaria- Derechos Humanos y Democracia Universidad Pedagógica Nacional.

2 En el marco de este estudio, los círculos dialógicos se asumen como la metodología que orienta el proceso de fortalecimiento entre pares a través del diálogo para la construcción de saberes sobre la evaluación de los aprendizajes, de tal manera que las IED tendrán espacios para hacer las diferentes discusiones y orientar las posibles acciones hacia la conformación de la RIE.

dadas en **la conformación de la Red de Instituciones por la Evaluación**, desde la promoción de la reflexión y construcción de saberes a través de la integración de instituciones educativas del distrito, el reconocimiento de las prácticas de los docentes, la identificación de intereses comunes, la definición de mecanismos de comunicación y la promoción de participación activa de docentes y directivos docentes.

## **Condiciones dadas en la conformación de la RIE**

Promover escenarios de reflexión y construcción de saberes entre instituciones educativas del Distrito sobre prácticas de la evaluación de los aprendizajes en la conformación de la Red de Instituciones por la Evaluación de los Aprendizajes, ha venido siendo el ejercicio que le heredó el estudio del IDEP y la SED a la RIE. Sin embargo, el trabajo de la misma RIE no se quedó solo en este ejercicio, dado que ha venido buscando convertirse en la estrategia preferida por de las IED y los sistemas escolares para enfrentar situaciones, necesidades y retos para la mejora educativa en clave de la evaluación de los aprendizajes.

En este sentido, la RIE se conforma a través de la participación activa de los docentes y directivos docentes con círculos dialógicos y aulas dialógicas itinerantes, así como la consolidación condiciones básicas y necesarias para reconocer el sentido de la RIE, identificar intereses comunes sobre la evaluación en los contextos escolares, consolidar estos intereses en nodos temáticos y mantener latente los intereses establecidos.

### **1. Reconocer el sentido de la RIE**

Las redes y comunidades de saber hacen parte de las estrategias que se promueven en la educación para fortalecer los procesos escolares de las instituciones educativas y las relaciones de sus actores. Cada día cobra mayor valor el trabajo de comunidades para consolidar redes de saberes y aprendizajes, pues el hecho de compartir experiencias que promueven el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en comunidades

- 
- 3 En el marco de este estudio, las aulas dialógicas itinerantes se asumen como la metodología que promueven el acompañamiento de prácticas en evaluación de los aprendizajes de IED por parte de docentes de otras IED, para admirar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de la evaluación, a través de la reflexión pedagógica en círculos dialógicos.

educativas, impulsa la creación social que transforma la realidad sobre las propias creencias para lograr un propósito educativo (Moreno, 2004).

En este sentido, la RIE se constituye en un dispositivo comunicativo que consolida una comunidad de saber y aprendizaje a través de ambientes interesantes y motivadores, donde se da validez a los docentes y directivos docentes como interlocutores entre IED que a través de la escucha activa y el diálogo reconocen, visibilizan y fortalecen las **prácticas de evaluación de los aprendizajes**.

Se conforma en una comunidad de saber que tiene como propósito fortalecer la identidad individual e institucional, así como la cohesión entre los actores de las instituciones educativas, de tal manera que se busca garantizar el reconocimiento de las experiencias en evaluación de los aprendizajes que se vienen realizando en cada establecimiento y la visibilización de estas entre las mismas instituciones educativas del Distrito Capital.

Este proceso de identidad y cohesión institucional se ha logrado con el trabajo colaborativo entre los actores, con el cual se promueve la comunicación dialógica, se reconocen los aportes de cada experiencia y se acuerda el compromiso mutuo para el fortalecimiento de las prácticas educativas a través de círculos dialógicos y aulas dialógicas itinerantes.

Para Bueno (2013) en la consolidación de una comunidad educativa; resalta que debe existir un compromiso mutuo entre los miembros, quienes deben negociar y acordar para realizar una actividad en común y se comparte un saber cultural que motiva la interacción entre pares, de tal manera que se promueve el desarrollo de la identidad y la integración de los individuos, incentivando la participación de los actores y con ello brindando un significado propio del contexto.

Desde esta perspectiva, tanto los círculos dialógicos como las aulas dialógicas itinerantes han sido herramientas metodológicas importantes y necesarias para la puesta en acción y consolidación del compromiso mutuo de los actores educativos en la conformación de la RIE. Con estas herramientas metodológicas se logra recoger lo descrito y señalar que una comunidad educativa con compromiso y participación mutua promueve el desarrollo de nuevos saberes y el mejoramiento del proceso de aprendizaje. Como afirma Carrión (2007), el compromiso mutuo significa un compromiso entre las partes que genere confianza para así



garantizar la participación de todos sus miembros. Comprometerse es crear un lazo en el que se obligan a cumplir con las metas u objetivos creados.

Es así como la RIE desde este marco y a través la conformación de una comunidad educativa que promueve la construcción de saberes y el desarrollo de procesos de enseñanza y **evaluación de los aprendizajes**, consolida su sentido con **la apuesta a identificar, consolidar y mantener los intereses comunes** entre las instituciones educativas para impulsar estrategias colectivas que promuevan el mejoramiento y la transformación de los procesos y resultados de las instituciones educativas distritales.

Para ello, se vale de la referenciación de diferentes experiencias implementadas en otros lugares del mundo que brindan elementos relacionado con el sentido de la RIE, como por ejemplo, la experiencias desarrolladas en Madrid, referidas a la Comunidad de Educadores Iberoamericanos para la Cultura Científica (CECC), en una iniciativa impulsada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) con la cual se realiza un trabajo colegiado entre docentes iberoamericanos que comparten el interés por promover una cultura científica en el ámbito educativo y con el propósito de generar nuevas estrategias didácticas y evaluativas. Se trata de un trabajo de una comunidad de aprendizaje enmarcado en el proyecto: Metas Educativas 2021. “La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”, una propuesta orientada al fortalecimiento de la cultura científica en Iberoamérica. Este es un ejemplo de una comunidad de construcción de saberes y procesos de aprendizajes que promueve el intercambio de experiencias institucionales referidas a procesos didácticos y evaluativos acordes con la realidad a la que deben responder.

En México (Red Escolar) con el propósito de promover el intercambio de propuestas educativas y de recursos didácticos y evaluativos, además de recuperar las experiencias que se han desarrollado en las instituciones educativas; en Argentina (Red Es); y en Perú (Redes Educativas Rurales) “como una estrategia de gestión para mejorar los bajos niveles de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes de las escuelas públicas del Perú, en contextos con alta dispersión demográfica y en comunidades con una cultura y una lengua originarias”.

De la misma manera, fue importante y necesario revisar las experiencias nacionales y locales que han promovido el desarrollo de redes a través de la promoción de comunidades educativas que buscan la construcción cooperativa de conocimiento a partir del intercambio de saberes, experiencias y prácticas alrededor de variados temas y problemáticas. Al respecto, se referencia el proyecto IDEP RED, que tiene como propósito analizar la interacción de redes como estrategia de cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados por los docentes y directivos docentes en las instituciones educativas.

En este marco, el sentido de la conformación de la Red de Instituciones por la Evaluación (RIE) se da como una condición, o mejor respuesta, a un espacio o dispositivo comunicativo donde las IED, a través de los docentes y directivos docentes se pueden encontrar para compartir y reflexionar sobre sus intereses relacionados con los procesos de evaluación en la enseñanza y el aprendizaje; reconocer y visibilizar sus intereses en prácticas significativas de evaluación de aprendizajes; construir nuevos saberes para dar respuesta a sus intereses desde la experiencia propia de los demás; y estructurar formas de comunidad de saber con trabajo colectivo donde se consolida lazos, contactos, alianzas para mantener latente el interés por la evaluación de los aprendizajes.

## **2. Identificar Intereses Comunes para la Conformación de la RIE**

Una segunda condición que promueve la conformación de la RIE, igualmente durante el desarrollo de la investigación que viene realizando el IDEP y la SED sobre prácticas significativas de evaluación, se relaciona con la importancia de identificar intereses comunes entre las instituciones educativas del Distrito sobre la evaluación de los aprendizajes que realizan los docentes y directivos docentes en el aula.

En ese sentido, la metodología y los instrumentos de la investigación se ponen al servicio de la conformación de la RIE para identificar y describir los intereses de los actores que hacen parte de esta práctica; así como los saberes que se han construido, se están construyendo y se pueden construir sobre la evaluación de y para los aprendizajes y la enseñanza.

Se establece en una ruta de trabajo en dos momentos, desde el desarrollo del estudio que viene realizando la SED y el IDEP desde un enfoque hermenéutico comprensivo de Eisner (1998) y con la implementación de instrumentos que permiten identificar los intereses de las instituciones a través de la reflexión dada por los docentes y directivos docentes sobre la evaluación de los aprendizajes.

**El primer momento** que se desarrolla con la implementación de instrumentos se enmarca en la recolección y descripción de información:

Para este momento, el instrumento del estudio que se pone al servicio de la conformación de la RIE es la *línea base*. Es un instrumento que promueve la revisión y reflexión, por un lado, sobre las tendencias pedagógicas que manifiesta la coherencia de los elementos internos que hacen parte de modelos pedagógicos de cada una las IED, a partir de la construcción de un instrumento con preguntas abiertas y cerradas sobre dichos elementos, y por otro lado, sobre las características de las buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes, que emergen del aporte conceptual y metodológico del rastreo que se realiza en ámbitos latinoamericano, nacional y distrital durante 2016, para establecer criterios de expertos, de docentes y de los investigadores del estudio.

La implementación de la línea base del estudio con las instituciones educativas, permite evidenciar intereses comunes sobre una evaluación de los aprendizajes que recoge y orienta las tendencias pedagógicas, descritas por Tamayo (2018) se clasifican en tradicional, conductista, romanticismo pedagógico, desarrollismo y pedagogía socialista. De la misma manera este instrumento permite reflexionar sobre las formas de evaluación —sumativa, diagnóstico formativa, mediadora, significativa—, los criterios y herramientas de evaluación.

Se evidencia un gran interés y necesidad por la reflexión y formación sobre la evaluación integrada —coherencia entre la evaluación interna y su relación con la evaluación externa— y la evaluación disciplinar —matemáticas, lenguajes, ciencias naturales, ciencias sociales, ciencias naturales e inglés—.

El segundo instrumento del estudio que se pone al servicio de la conformación de la RIE es una entrevista semiestructurada que se implementa a través del desarrollo de *círculos dialógicos*, un instrumento que complementa la línea de base y promueve la reflexión, por un lado,

sobre las tendencias pedagógicas y las formas de evaluación que hacen parte de modelos pedagógicos de cada una las IED. Por otro lado, sobre los mecanismos o canales de comunicación, así como las acciones que se deben promover para asegurar una participación activa de los docentes y docentes directivos en la conformación de una red educativa.

De la implementación de los círculos dialógicos, se evidencia intereses sobre una evaluación integrada que oriente las formas de evaluación —sumativa, diagnóstico formativa, mediadora, significativa— y reconozca aspectos que acerquen la evaluación externa a la evaluación en el aula; sobre una evaluación interdisciplinar —multidisciplinar, lo pluridisciplinar, lo interdisciplinar y lo transdisciplinar—; y una evaluación multicultural —inclusión, etnoeducación, convivencia escolar—. De la misma manera, con este instrumento se logra evidenciar el interés por una modalidad presencial con talleres de recursos didácticos, círculos dialógicos, proyectos educativos y foros educativos.

El tercer instrumento del estudio que se pone al servicio de la conformación de la RIE es la combinación de entrevista semiestructurada y una visita in situ a la práctica de evaluación en IED que se implementa a través del desarrollo de *aulas dialógicas itinerantes*, un instrumento que promueve el acompañamiento, la reflexión y retroalimentación por un lado, sobre las tendencias pedagógicas y las formas de evaluación que hacen parte de las prácticas evaluativas en el marco de los modelos pedagógicos de cada una las IED. Por otro lado, sobre los mecanismos o canales de comunicación, así como las acciones que se deben promover para asegurar una participación activa de los docentes y docentes directivos en la conformación de una red educativa.

De la implementación de las aulas dialógicas itinerantes, se evidencia intereses sobre una evaluación integrada que orienta y promueve la coherencia entre las tendencias, las formas de evaluación y los instrumentos de evaluación, así como aspectos que acerquen la evaluación externa a la evaluación en el aula; sobre una evaluación disciplinar, interdisciplinar y multicultural. De la misma manera sobre la participación activa de los actores educativos, se evidencia un interés por el reconocimiento a través de estímulos y la sistematización de experiencias.

**El segundo momento** se enmarca con la interpretación y análisis de la información recolectada y descrita, tal como la concibe Eisner, donde

se pone a prueba cuando el investigador tiene que buscar y encontrar, en medio de la complejidad de la descripción, patrones de explicación y sentido. Se valora si los intereses identificados son pertinentes o no. Para ello, se contrasta la información con los saberes construidos desde las agrupaciones de docentes, los referentes teóricos estudiados y la experiencia misma del investigador. Es en este momento donde precisa hacer juicios de valor sobre lo que hemos descrito e interpretado, aunque sea labor difícil, compleja y siempre contextualizada. “La evaluación evita la parálisis en la medida en que señala una ruta hacia adelante o hacia atrás, por eso el marco teórico y los conceptos claves trabajados nos iluminan en la elaboración del juicio” (Eisner, 1998).

A continuación, se presenta los intereses comunes de las instituciones, formulados por los directivos y docentes, así como los saberes construidos a través de la línea base, los círculos dialógicos y las aulas dialógicas itinerantes realizadas:

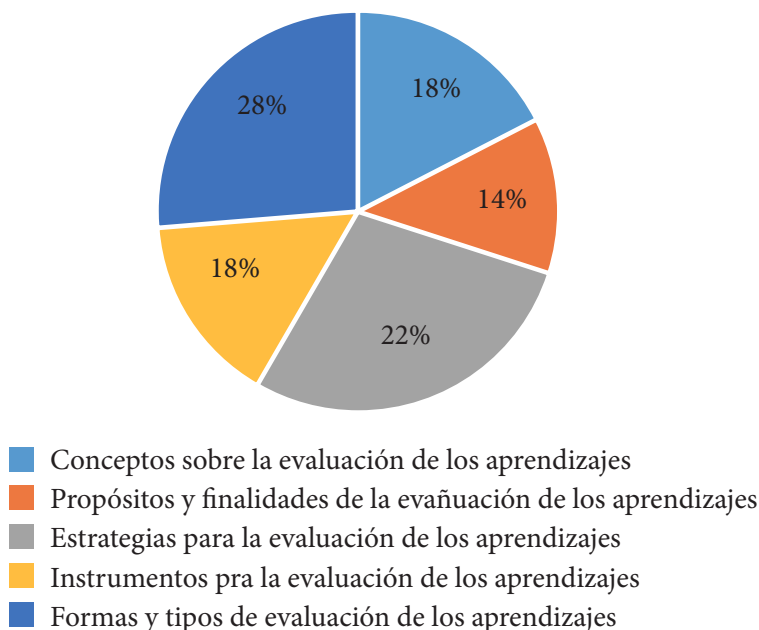
### **Intereses de las IED para la conformación de la RIE**

Con el propósito de conformar la Red de Instituciones por la Evaluación, se identifican intereses y saberes construidos en la descripción de experiencias de prácticas significativas de evaluación de las IED. En este caso se realiza una interpretación de las descripciones dadas, desde las veinte localidades establecidas en el Distrito.

Las descripciones dadas para su análisis, detallan las prácticas de evaluación de las localidades, teniendo en cuenta aspectos como: origen de la experiencia de evaluación, trayectoria, dominios disciplinares que ha necesitado para desarrollarla, proceso pedagógico y didáctico, recursos y materiales utilizados, referentes conceptuales que la han sustentado, impactos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cambios y transformaciones que se han dado a raíz de la implementación de la práctica de evaluación, fortalezas y dificultades.

En este sentido y teniendo en cuenta las categorías utilizadas para analizar la información obtenida de los círculos dialógicos, se identifica en las descripciones de las experiencias dadas por localidad, los intereses de las instituciones educativas construidos de las prácticas significativas para la conformación de RIE:

**Gráfica 1.** Intereses de descripciones de prácticas.



Con base en los resultados dados en el cuadro y la gráfica sobre los intereses planteados en las descripciones de las prácticas de evaluación en el aula de las IED, es notorio el predominio del requerimiento sobre las formas y tipos de evaluación de los aprendizajes que sean pertinentes para diferentes tipos de población como la infancia y la educación especial, en el marco de una evaluación disciplinar e interdisciplinar.

Se puede evidenciar en segunda posición la necesidad de fortalecer las estrategias de evaluación de los aprendizajes con procesos claros que orienten la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación en el marco de una evaluación de los aprendizajes formativa que permitan al estudiante validar sus diferentes mecanismos de aprendizaje desde una evaluación disciplinar.

La tercera posición la comparten la fundamentación conceptual de la evaluación de los aprendizajes y la necesidad de reflexionar sobre los propósitos y finalidades de la evaluación de los aprendizajes, donde se reconozca los intereses de los estudiantes en el marco de una evaluación interdisciplinar y multicultural que reconoce al sujeto y su contexto.

Finaliza con la necesidad de profundizar en instrumentos que ayudan a fortalecer las debilidades en los estudiantes y obtener mejores resultados en la aplicación de pruebas externas, en el marco de una evaluación integrada que busca acercar la evaluación del aula con la evaluación externa.

### **Tendencias de intereses de las IED para conformación de la RIE**

Desde la revisión y análisis de la información obtenida y sistematizada en subcategorías —conceptos sobre la evaluación de los aprendizajes, propósitos y finalidades de la evaluación de los aprendizajes, estrategias para la evaluación de los aprendizajes, instrumentos para la evaluación de los aprendizajes, formas y tipos de evaluación de los aprendizajes— de los círculos dialógicos y las descripciones de las prácticas significativas de evaluación, se encuentran tendencias por:

Fortalecer las estrategias de evaluación de los aprendizajes con procesos claros que orienten los tipos de evaluación —autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación— que den cuenta del contexto real y su relación con los aprendizajes esperados por los referentes nacionales, en el marco de una evaluación de los aprendizajes formativa que permitan al estudiante validar sus diferentes mecanismos de aprendizaje.

Falta de sensibilización y fundamentación conceptual sobre la evaluación de los aprendizajes formativa —¿qué?, ¿para qué?, ¿por qué?—, donde se contemple las diferentes formas de evaluación que promuevan el desarrollo de competencias —sumativa, diagnóstico-formativa, mediadora, significativa— y su pertinencia en los diferentes niveles educativos —enfoque etario—.

Reflexionar sobre los propósitos y finalidades de la evaluación de los aprendizajes desde el marco pedagógico —enseñanza y aprendizaje— y normativo —referentes nacionales y distritales—, donde se contemple el modelo pedagógico de la institución educativa, la autonomía de la institución y del docente, la responsabilidad social y ética de la institución, entre otros que reconocen la importancia de la evaluación multicultural desde su contexto y el reconocimiento del sujeto mismo.

La práctica o puesta en acción de formas y tipos de evaluación de los aprendizajes que sean pertinentes para diferentes tipos de población como la infancia y la educación especial, en el marco de la política

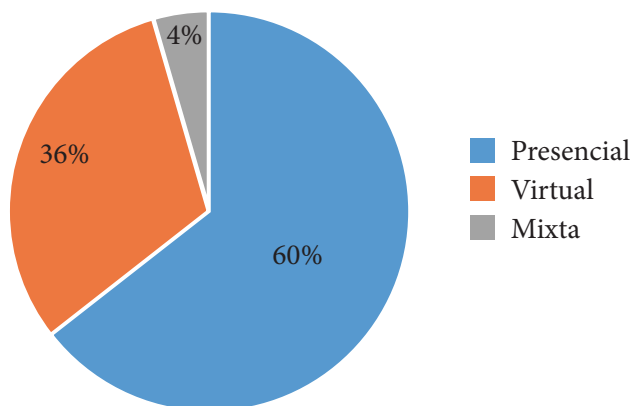
educativa nacional y distrital.

Profundizar en instrumentos que ayudan a fortalecer los procesos de análisis y uso de los resultados de pruebas externas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como resultados en la evaluación externa. La coherencia de las subcategorías establecidas para ser consideradas como nodos en la consolidación de la Red de Instituciones por la Evaluación (RIE).

### **Mecanismos de comunicación para la conformación de la RIE**

En el mismo sentido del estudio para consolidar los lineamientos iniciales de la Red de Instituciones por la Evaluación (RIE), se identifican los mecanismos de comunicación y saberes construidos en la descripción de experiencias de prácticas significativas de evaluación de las IED. En este caso se realiza una interpretación de las descripciones dadas, desde las veinte localidades establecidas en el Distrito.

*Gráfica 2.* Mecanismos de Comunicación.



Se tienen en cuenta las categorías utilizadas para analizar la información obtenida de los círculos dialógicos, donde se identifica en las descripciones de las experiencias dadas por localidad, los mecanismos de comunicación utilizados por las instituciones educativas al desarrollar las prácticas significativas para la conformación de RIE.

Con base en los resultados dados en el cuadro y la gráfica sobre mecanismos de comunicación planteados en las descripciones de las prácticas de evaluación en el aula de las IED, es notorio el interés por



la modalidad presencial con talleres de recursos didácticos, círculos dialógicos, grupos focales, proyectos educativos y foros educativos.

Se puede evidenciar en segunda posición el interés por la modalidad virtual con la interacción de redes y el intercambio de conocimientos, artículos publicables y el uso de las TIC para la construcción de preguntas tipo ICFES.

En la tercera posición y con una baja ponderación está la modalidad mixta.

### **Tendencias de intereses de las IED para RIE**

Desde la revisión y análisis de la información obtenida y sistematizada en subcategorías —presencial, virtual y mixta— de los círculos dialógicos y las descripciones de las prácticas significativas de evaluación, se encuentran tendencias por:

Tomar postura, bien sea por la modalidad presencial o por la modalidad virtual, pero son muy pocas instituciones que evidencian el trabajo simultaneo de las dos modalidades desde una mirada mixta de retroalimentación de las dos. Un 60% de las localidades de las IED le dan mayor importancia a la modalidad presencial, donde predomina la interacción humana y social en un trabajo cooperativo que promueve las dinámicas de enseñanza y aprendizaje y permite un proceso de evaluación de los aprendizajes inmediato y contextualizado, a través de talleres de recursos didácticos, grupos focales, proyectos educativos y foros educativos.

Un 36% de las localidades de las IED le dan mayor importancia a la modalidad virtual, con la cual se favorece el acceso a información general que brinda bases en la adquisición del nuevo conocimiento o refuerza mediante el recordar elementos necesarios para comprender las temáticas a desarrollar en diferentes momentos de la educación, a través de la interacción de redes y el intercambio de conocimientos, artículos publicables y el uso de las TIC para la construcción de preguntas tipo ICFES.

De lo anterior se puede deducir la importancia de las dos modalidades para consolidar canales de comunicación entre los actores de la Red de Instituciones por la Evaluación (RIE). Se debe promover la combinación de las dos desde la riqueza que presenta cada una y motivando a que cada una se apoye de la otra para mantener una cohesión permanente de la red.

En este marco se logra evidenciar una serie de intereses sobre las prácticas significativas de evaluación de los aprendizajes que deben consolidarse en nodos de intereses para asegurar la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizajes a través de su estudio, reflexión, sistematización y divulgación para asegurar la conformación de la red de instituciones por la evaluación.

### **3. Consolidar intereses en nodos para la conformación de la RIE**

La tercera condición que se generó en la conformación de la RIE, se enfoca con la estructuración de nodos temáticos que condensan los intereses comunes de las instituciones educativas del distrito sobre la evaluación de los aprendizajes y sus relaciones en la diversidad de contextos escolares.

Los nodos temáticos se convierten en elementos fundamentales para la RIE, pues con ellos se articulan una serie de intereses académicos y administrativos de las instituciones educativas, a través de la reflexión de los docentes y directivos docentes, en un sistema abierto y participativo que permite el intercambio de conocimientos, saberes y prácticas, entre entidades que deciden vincularse en torno a un propósito común sobre las prácticas significativas en evaluación de aprendizajes.

Las experiencias escolares se organizan en prácticas significativas de evaluación de y para los aprendizajes, a través del trabajo institucional en diferentes nodos orientadores. Nodos orientadores que se generan desde los intereses planteados por los docentes y directivos docentes, como actores de las instituciones educativas, sobre las prácticas significativas de evaluación, así como los mecanismos de comunicación que utilizan estos actores para dar a conocer sus experiencias y las acciones que los motiva participar en estos procesos de construcción de saberes pedagógicos.

En este sentido, se identifican intereses comunes como resultado de la construcción de saberes entre los directivos y docentes de las Instituciones Educativas Distritales, que a través de círculos dialógicos reflexionan, participan activamente y comparten de forma espontánea y tranquila sus puntos de vista, ideas, posturas y consideraciones, en un diálogo abierto y constructivo con los investigadores del estudio.

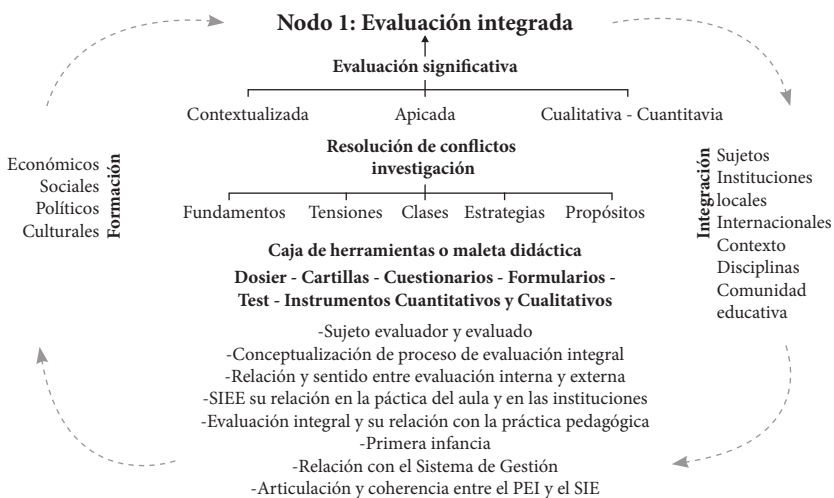
Este listado de intereses se organiza en cuatro categorías, de manera que se conviertan en insumo para constitución de posibles nodos pertinentes para la consolidación de comunidades de saber y la conformación de la Red de Instituciones por la Evaluación (RIE), como aspectos de encuentro que promueven cruces de caminos y construcciones comunes entre actores de las instituciones educativas para dar sentido a la construcción de nuevos saberes a partir del intercambio de ideas y experiencias que permitan responder interrogantes, analizar problemas y proponer soluciones relacionadas con las prácticas significativas de la evaluación de los aprendizajes.

Las cuatro categorías de intereses se convierten en nodos orientadores de trabajo:

### Nodo 1. Evaluación integrada

El primer nodo tiene por interés consolidar la evaluación integrada, a partir del liderazgo de cada uno de sus integrantes, para generar un proceso de visibilización, divulgación y transferencia de sus prácticas evaluativas, que den respuesta de manera significativa a las necesidades pedagógicas, didácticas y metodológicas de la evaluación aplicada por los docentes de las IED.

**Gráfica 3.** Elaboración de la RIE, nodo 1 (2018).

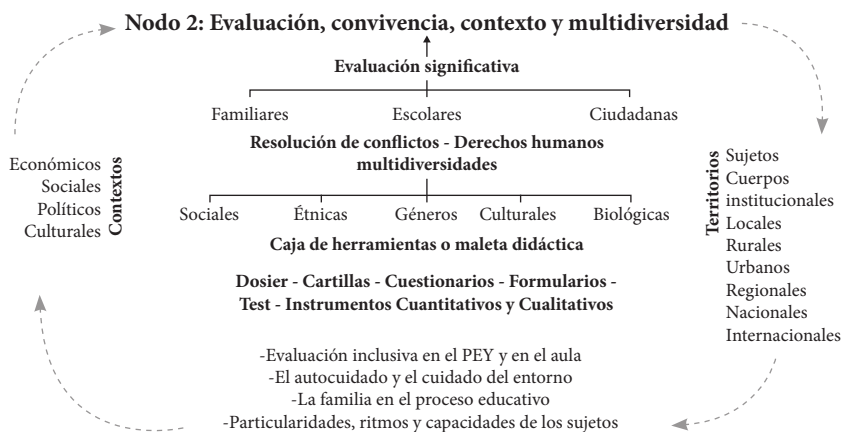


En este sentido, se busca socializar las experiencias y construir saberes sobre la evaluación integral, entendida como el reconocimiento de las múltiples relaciones posibles entre los elementos más importantes de las experiencias con el PEI, el modelo pedagógico, el SIE y la misma didáctica.

## Nodo 2. Evaluación convivencia, contexto y multiculturalidad

El segundo nodo tiene como interés generar un espacio de interacción entre los docentes que vienen liderando las prácticas evaluativas significativas en la ciudad de Bogotá, desde la esencia de la realidad de contexto, la convivencia y la multidiversidad, incentivando lógicas dialógicas y comunicativas, para consolidar el intercambio de saberes y la construcción colectiva, potencializar las apuestas del nodo y dar respuestas significativas a las necesidades evaluativas en la escuela.

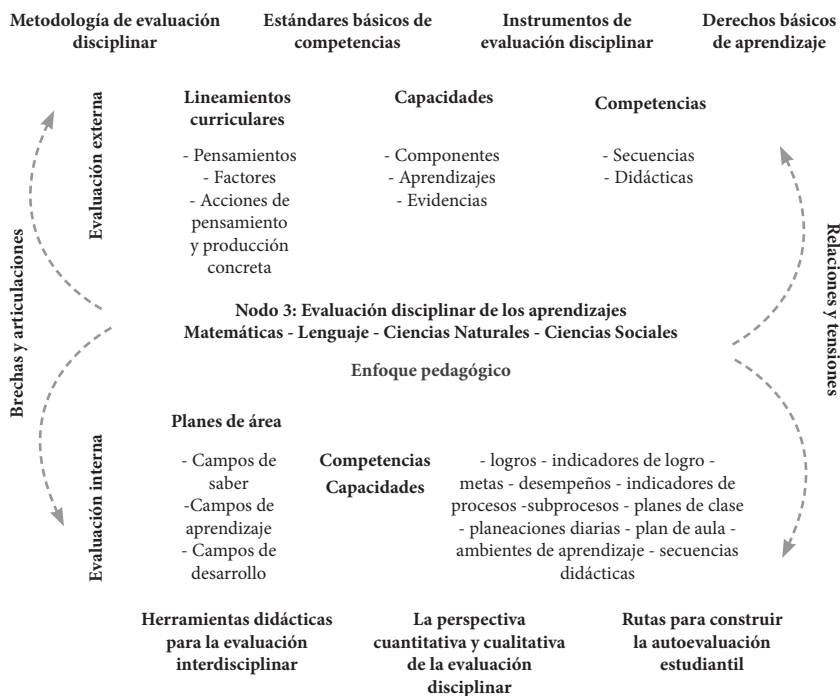
**Gráfica 4.** Elaboración de la RIE, nodo 2 (2018).



## Nodo 3. Evaluación disciplinar

El tercer nodo tiene como objetivo explorar aspectos relevantes, en relación con los intereses formativos disciplinares de las áreas fundamentales y obligatorias que orientan los docentes. Para ello, se busca consolidar un nodo de interacción permanente que motive a la reflexión y construcción de saberes, sobre aspectos que movilicen la evaluación disciplinar de y para los aprendizajes al interior de las IED.

**Gráfica 5.** Elaboración de la RIE, nodo 3 (2018).



#### Nodo 4. Evaluación interdisciplinar

El cuarto nodo tiene como objetivo establecer interrelaciones entre los contenidos entre áreas, las interacciones entre los presupuestos teóricos y el contexto sociocultural, el sentido de los contenidos para sí mismos, el trabajo colaborativo o en grupo, la reconstrucción de aprendizajes desde la experiencia.

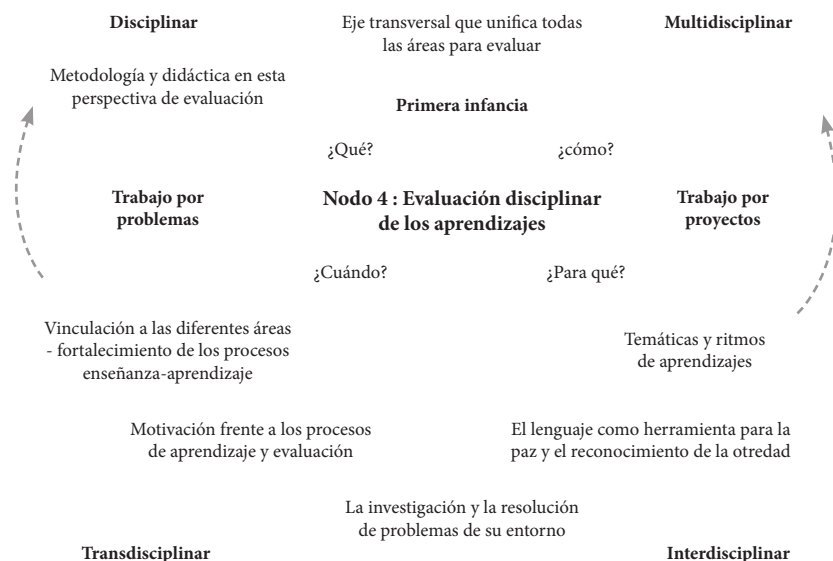
Esta conformación de comunidad de aprendizaje promueve la conformación y consolidación de la Red de Instituciones por la Evaluación con la puesta en acción de los cuatro nodos y la promoción de escenarios para dinamizar entornos colaborativos de aprendizaje sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que conlleva a repensar las prácticas cotidianas hacia posibles prácticas significativas de evaluación de los aprendizajes.

Con el trabajo desarrollado por los docentes y directivos de las Instituciones Educativas Distritales se ha promovido acciones de

acompañamiento que vienen motivando el liderazgo e interés por investigación sobre las prácticas de evaluación enfocados a los cuatro nodos. En sus diferentes ámbitos, estas herramientas contribuyen al mejoramiento de las prácticas, concepciones y usos de la evaluación como procesos de aprendizaje: prácticas docentes, apuestas curriculares, ambientes escolares, materiales para evaluar los aprendizajes de los estudiantes y la enseñanza de los mismos maestros.

En este sentido, el estudio se ha fortalecido y reorientado a describir, interpretar, reflexionar, valorar y establecer nuevos valores agregados sobre lo que significa prácticas significativas de evaluación de los aprendizajes, desde la misma reflexión interna de los actores de las instituciones educativas que permiten trascender de una mirada de práctica de evaluación desde la didáctica a una mirada de práctica de evaluación desde la misma concepción que se ha venido consolidando de la evaluación formativa.

**Gráfica 6.** Elaboración de la RIE, nodo 4 (2018).



Por lo anterior se evidencia la importancia de los nodos para la conformación de la RIE, sin embargo, los nodos por si solos no aseguran la conformación y puesta en acción de una red. Requieren de otros intereses que mantengan viva o latente la RIE, estos otros elementos

están relacionados con mecanismos de comunicación, participación activa de estos mecanismos por parte de los docentes y directivos docentes, así como la consolidación de una política de difusión que promueva la vinculación de otros actores y el mantener la participación activa de los actores que hacen parte de la red.

#### **4. Mantener latente los intereses comunes para la conformación de la RIE**

Asegurar la continuidad y desarrollo de la Red de Instituciones por la Evaluación requiere de ir más allá de identificar y consolidar intereses comunes sobre la evaluación de los aprendizajes en los contextos escolares con nodos temáticos y el desarrollo de círculos dialógicos presenciales y virtuales.

La RIE debe asegurar y mantener activa la participación de los establecimientos educativos, los mecanismos de comunicación y la implementación de una política de difusión, donde los docentes, directivos docentes, estudiantes y la misma familia de las comunidades educativas se convierten en los actores movilizadores de la red.

En este sentido, el concepto de **interés común** que enmarca la conformación de la RIE, debe trascender al concepto de **interés-objetivo común** que enmarcará la consolidación y sostenibilidad de la misma RIE, con el cual todos los actores educativos que hacen parte de esta comunidad de saber tendrán la posibilidad de trabajar en equipo y responsabilizarse en igualdad. Esto generará una gran cohesión de equipo que incrementa la confianza, así como un fortalecimiento de relaciones de corresponsabilidad mutua.

La RIE como estructura organizativa conformada y con el propósito de mantenerse y sostenerse en el tiempo debe ofrecer continuamente a las instituciones educativas del Distrito capital oportunidades de aprendizaje, donde los docentes y directivos docentes puedan identificar las fortalezas, las oportunidades de mejoramiento y las potencialidades a desarrollar sobre la evaluación de los aprendizajes que se vienen presentando en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que puedan formular estrategias de mejoramiento y transformación de las mismas prácticas educativas.

Identificar los **intereses comunes** sobre fortalezas, oportunidades y potencialidades de las prácticas significativas en evaluación de los aprendizajes y convertirlas en **intereses-objetivos comunes** que promueven la formulación, implementación y seguimiento de **estrategias educativas** para el mejoramiento y transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Instituciones Educativas del Distrito Capital, es el marco fundamental que puede garantizar la participación activa de los actores educativos, el desarrollo de mecanismos de comunicación y que requieren de una política de difusión para mantener latente el funcionamiento de la Red de Instituciones por la Evaluación (RIE).

Es así como algunas estrategias y acciones a tener en cuenta para mantener latente los intereses comunes podrían ser:

Documentar prácticas significativas en evaluación de los aprendizajes de Instituciones Educativas del Distrito Capital.

- Reconocer en un trabajo colectivo actor-investigador sobre fortalezas, oportunidades y potencialidades de prácticas en evaluación
- Desarrollar círculos dialógicos
- Desarrollar aulas dialógicas itinerantes
- Desarrollar talleres de escritura con actores educativos
- Visibilizar las herramientas pedagógicas que se promueven den las prácticas de evaluación
- Publicar las prácticas de evaluación documentadas

Consolidar herramientas pedagógicas para las prácticas significativas en evaluación

- Círculos dialógicos para formulación de herramientas pedagógicas en evaluación de los aprendizajes
- Aulas dialógicas itinerantes para la validación de herramientas pedagógicas en evaluación de los aprendizajes
- Documentación de las herramientas pedagógicas en evaluación de los aprendizajes
- Publicación y socialización de herramientas pedagógicas en evaluación de los aprendizajes
- Acompañamiento e implementación de herramientas pedagógicas en evaluación de los aprendizajes

Promover encuentros periódicos de la RIE para la visibilización de experiencias documentadas sobre las prácticas significativas en evaluación, así como la construcción de saberes



- Presentación de ponencias, herramientas tecnológicas, estrategias didácticas sobre la evaluación de los aprendizajes
- Presentación de prácticas significativas en evaluación de los aprendizajes
- Desarrollo de círculos dialógicos sobre prácticas en evaluación
- Publicar y compartir por la red los documentos, videos y demás evidencias del encuentro

Desarrollar proyectos institucionales que promuevan el mejoramiento de los resultados de la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes

- Identificar experiencias que articulen la evaluación de los aprendizajes externa con la evaluación de los aprendizajes en el aula
- Desarrollar círculos dialógicos
- Documentar los proyectos para su respectiva publicación en la RIE

Impulsar la profesionalización docente y directivo docente

- Promover el intercambio de experiencias en evaluación por la RIE
- Jornadas de formación presenciales y virtuales sobre la evaluación de los aprendizajes
- Mantener informados continuamente a los actores educativos
- Promover Alianzas Institucionales para financiar actividades de la RIE

## Referencias

Anjiovich, R. (2016). *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Fandiño, G. (2013). El trabajo por proyectos en la escuela. En *Investigación e Innovación Educativa*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C., Colombia.

Federici, C. (1984). Límites del cientificismo en educación. *Revista Colombiana de Educación*, (14). UPN, Bogotá, D.C.

FECODE. (1984). Reforma Curricular, cientificismo y Taylorismo. *Revista Educación y Cultura*, (2), p. 35.

FECODE. (1985). Puntualización a la reforma curricular. *Revista Educación y Cultura* 4 Reforma, p. 4.

IDEP. *Magazine Aula Urbana*, (111).

López, D. (2019). *Pedagogía del compromiso*. Red la Roja. ADE, Bogotá, D.C. Colombia.

Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje*. México: UAM.

Ortega, P. (2013). *Pedagogía y didáctica: aproximaciones desde una perspectiva crítica*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana.

Popham, J. (1999). *¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?* PREAL. ASCD Editores.

Porlán, R. (1995). *Constructivismo y escuela*. Sevilla, España: DIADA.

Sverdlick, I. (2012). *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa?* Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Tamayo, A. (1999). *Cómo trabajar con maestros innovadores*. Tunja, Boyacá, Colombia: UPTC-Colciencias.

Zubiría, J. (2004). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Bogotá: Instituto Merani.



## El caso de la Red de Instituciones por la Evaluación (RIE)

Estibaliz Aguilar Galeano <sup>1</sup>  
Omar Ernesto Guevara <sup>2</sup>

Las actividades se enmarcaron en el proceso de identificación de los nodos para la conformación de la Red de Instituciones por la evaluación RIE, realizando el proceso de inscripción de directivos, docentes y/o instituciones a la red, elaborando la ruta de cualificación de los nodos y el eje de áreas y/o grados que conformaron la red, así como la implementación de dicha ruta a través del desarrollo de encuentros presenciales por nodos, área y grados con los integrantes de la Red, de un segundo Encuentro Distrital de Evaluación, y dinamizando espacios virtuales de encuentro a través de la administración del repositorio virtual creado en la Fase 2 de la vigencia 2017 y el diseño y administración de un ambiente de interacción virtual para el fortalecimiento de la RIE.

### Cómo se estructuró la RIE

La Red de Instituciones por la Evaluación (RIE), propuesta como objetivo central de la Fase 3 del Convenio entre la Secretaría de Educación del Distrito y el IDEP, constituyó una apuesta por lograr un potente escenario de visibilización de las prácticas significativas de evaluación caracterizadas en las 383 instituciones del Distrito durante 2017, así

- 
- 1 Bióloga de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Ambiente y Desarrollo Local de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magister en Desarrollo Humano de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO Argentina. Correo: estibalizaguilarg@gmail.com
  - 2 Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Estudiante de Maestría de Museología y Gestión del Patrimonio de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: omarlacroix@gmail.com

como de interacción y construcción de conocimiento colaborativo entre los docentes y directivos docentes participantes.

### **Cualificación en el marco de la conformación de una RED**

Hablar de cualificación para la Red RIE debe llevar a la reflexión acerca de los propósitos o intencionalidades de dicha cualificación. Al respecto Guarnizo, Peña y Bustamante (2015), en el proyecto IDEP red, realizan un análisis acerca de los procesos de cualificación y sus relaciones e incidencia en la conformación y consolidación de redes de maestros. Estas relaciones se encuentran mediadas por el interés explícito que tienen los maestros en transformar sus prácticas a partir del diálogo e intercambio de experiencias como una alternativa diferente a las estrategias tradicionales de cualificación que parten de estructuras verticales, las cuales minimizan la participación e interacción de los docentes y que adicionalmente se alejan de las problemáticas reales de las escuelas y de las comunidades escolares.

La cualificación es concebida entonces en el marco de una red como la base para el mejoramiento continuo de las competencias pedagógicas y personales de los maestros. En tal sentido se concibe como una oportunidad para articular intereses, necesidades y aunar esfuerzos para desarrollar procesos de investigación, reflexión e intercambio de experiencias que aporten al desarrollo del conocimiento pedagógico, personal y la construcción colectiva de conocimientos en el campo disciplinar y educativo.

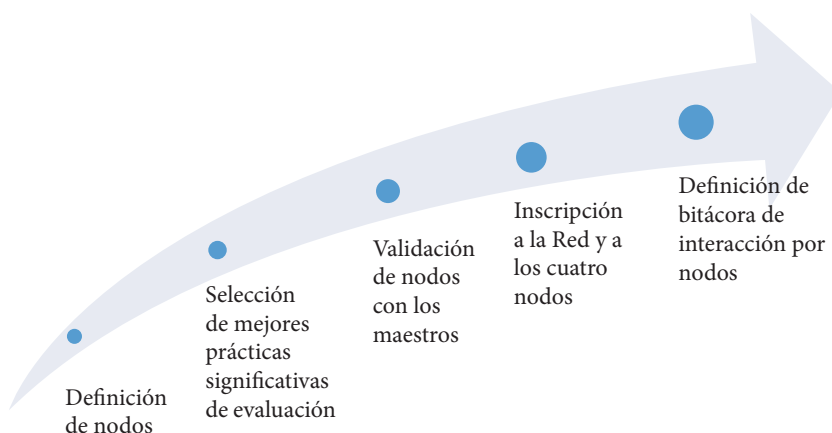
Las redes deben comprenderse como espacios para el ejercicio intelectual y el desarrollo del pensamiento crítico de los maestros. Son escenarios cooperativos caracterizados por la búsqueda de alternativas, de otras formas de ser, de hacer y de reflexionar la escuela y la labor docente.

Al interior de una red se reconoce la permanente necesidad de innovar y se ejercita la consciencia crítica sobre lo construido tanto individual como colectivamente, lo cual favorece el fortalecimiento de habilidades discursivas, escriturales y creativas de los integrantes. Adicionalmente las redes desarrollan y fortalecen los procesos y habilidades investigativas de sus integrantes, lo cual beneficia la rigurosidad en la creación de productos académicos, marcan derroteros metodológicos y epistemológicos frente a los problemas que se identifican como objeto de estudio de la red.

Los procesos cualificación en el marco de una red favorecen la resignificación, por parte de los maestros de situaciones y momentos de su quehacer docente, a la vez que potencian capacidades importantes para el ejercicio profesional. El trabajo en red promueve la sistematización, evaluación y divulgación de experiencias pedagógicas innovadoras, que constituyen un aspecto fundamental para el enriquecimiento de las prácticas docentes. De igual modo permiten visibilizar el trabajo de los maestros y así posicionar la imagen y el rol del maestro en la sociedad.

Para el logro de estos propósitos se propone la siguiente ruta de cualificación dividida en dos fases:

**Figura 1.** Ruta de Cualificación de la Red.



**Fuente:** Elaboración propia.

## Definición de los nodos

La definición de los nodos y sus temáticas asociadas se realizó con base en el análisis de los resultados de la Fase 2 del Estudio de prácticas de evaluación, de la vigencia 2017. En trabajo conjunto entre los equipos de la SED, IDEP y de la Fundación Universitaria Cafam (Unicafam), se realizó la revisión de las narrativas compartidas por los docentes sobre sus prácticas de evaluación, partiendo de una estrategia de revisión por categorías definida por el equipo metodológico del IDEP, y la posterior

validación de lo propuesto por parte de docentes que han participado en el proceso.

### • **Momento 1: Definición de nodos y temáticas asociadas**

Se realizó la revisión de las narrativas con base en las siguientes categorías: área, campo de conocimiento o dimensión, donde se definió el número de prácticas por área o dimensión; grados, identificando el número de prácticas por grado; origen, identificando subcategorías y tendencias sobre situación o problemática que dan origen a las experiencias; trayectoria, identificando subcategorías y tendencias sobre: momentos significativos, hitos de las experiencias y número de años de las experiencias; propósitos, identificando subcategorías y tendencias sobre objetivos e intencionalidades de las experiencias.

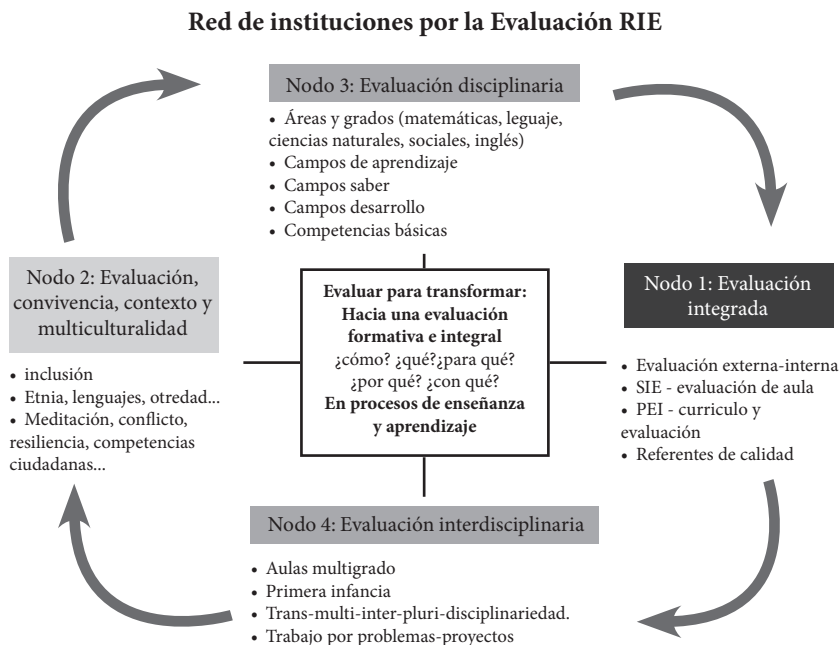
También se contemplaron las categorías: aspectos pedagógicos y didácticos relevantes, identificando subcategorías y tendencias sobre articulación de las prácticas con aspectos pedagógicos y didácticos; Herramientas y/o estrategias de evaluación, identificando subcategorías y tendencias sobre: estrategias, herramientas e instrumentos de evaluación; Impactos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, identificando subcategorías y tendencias sobre: cambios y transformaciones generados; y fortalezas y dificultades, identificando subcategorías y tendencias sobre fortalezas y dificultades de las prácticas.

Con base en los resultados obtenidos al analizar las categorías, en la *Figura 2* se presenta la estructura inicial definida para la Red RIE, donde se proponen nombres para los cuatro nodos y posibles temáticas para el desarrollo de los mismos. También se presentan en el centro los temas identificados como transversales a todos los nodos.

### • **Momento 2: Validación de los nodos**

Teniendo en cuenta que la RIE fue concebida como una red para ser liderada y dinamizada por los docentes y las instituciones protagonistas del proceso de evaluación, se realizó un proceso de validación de la estructura propuesta, a partir de la revisión y aportes a la misma por parte de docentes del Distrito.

**Figura 2.** Estructura de la Red RIE en cuatro nodos.



**Fuente:** elaborada por los equipos SED, IDEP y Unicafam, a partir de la revisión de las narrativas de los docentes.

Para tal fin, se realizó un Taller de Validación de Nodos el día 07 de marzo de 2018 en las instalaciones de Unicafam. Para dicho espacio fueron convocados docentes que lideraban prácticas muy significativas de evaluación, las cuales fueron identificadas como tal al realizar el ejercicio de revisión de análisis de las narrativas. Los docentes fueron convocados a través de una invitación remitida a través de correo electrónico, realizando la inscripción a través de un formulario virtual. Asimismo, se reforzó la convocatoria mediante llamadas telefónicas a los docentes convocados.

En el taller, además de presentar la propuesta de la red, se socializó a los docentes la estructura de los nodos y la conceptualización en torno a los mismos que el equipo de evaluación del IDEP desarrolló previamente; con base en esta información los docentes eligieron el nodo en que estarían interesado en participar y con esta organización, se realizaron mesas de trabajo con los docentes, por nodo, para validar la estructura y temáticas asociadas al mismo.



• **Momento 3: Estructura de los 4 nodos de la Red RIE**

A partir de los aportes de los docentes y los resultados de este ejercicio, los investigadores del equipo de evaluación del IDEP ajustaron y consolidaron la estructura general de cada nodo, donde se relacionan los ejes temáticos de los mismos y los elementos que articularán su desarrollo. La estructura de cada nodo se presenta a continuación.

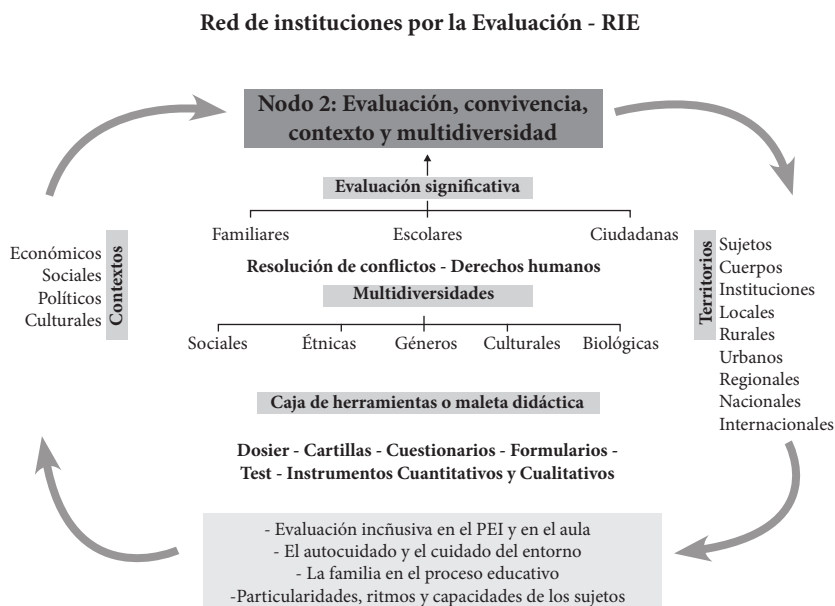
De esta forma, tal como lo establece la Red de Instituciones por la Evaluación (2018), el Nodo 1: evaluación integrada, el cual busca socializar las experiencias con énfasis en la evaluación integral, la cual es entendida como el reconocimiento de las múltiples relaciones posibles entre los elementos más importantes de las experiencias Proyecto Educativo Institucional (PEI), modelo pedagógico, Sistema Institucional de Evaluación (SIE) y didáctica. De esta manera, el nodo busca caracterizar la evaluación interna y externa, su naturaleza, finalidad y posibilidades de integración. En la Figura 3 se presenta la estructura definida para el nodo.

**Figura 3.** Estructura del Nodo 1 – Evaluación integrada, de la Red RIE, estructurado con base en los intereses de los docentes que participaron en el estudio en 2017 y los aportes de los docentes del Distrito que validaron la misma.



Por su parte, el Nodo 2: evaluación convivencia, contexto y multiculturalidad, se piensa como un espacio para compartir experiencias de evaluación en donde la esencia de la mismas es la realidad de contexto, la convivencia y la multidiversidad, incentivando el intercambio de saberes y la construcción colectiva (Red de Instituciones por la Evaluación, 2018). En la Figura 4 se presenta la estructura definida para el nodo.

**Figura 4.** Estructura del Nodo 2–Evaluación, convivencia, contexto y multidiversidad, de la Red RIE, estructurado con base en los intereses de los docentes que participaron en el estudio en 2017 y los aportes de los docentes del Distrito que validaron la misma.

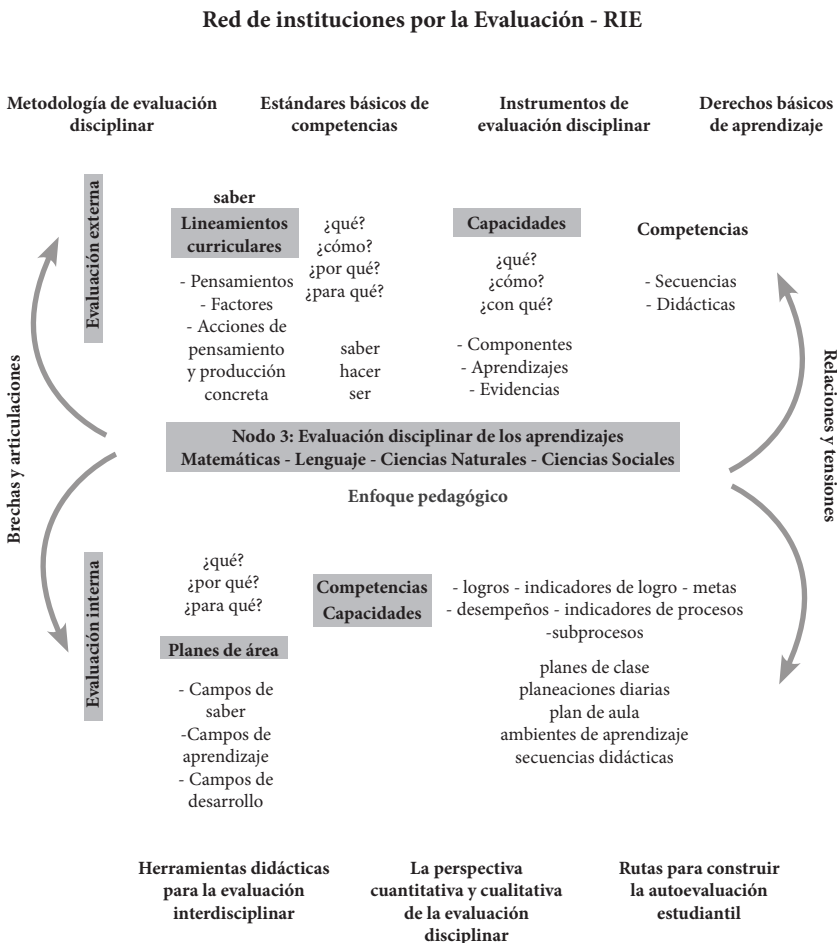


El Nodo 3: evaluación disciplinaria, se plantea como un espacio para dialogar en torno al sentido de la evaluación disciplinaria en la escuela, buscando explorar aspectos relevantes en relación con los intereses formativos disciplinarios de los docentes y directivos docentes de la ciudad (Red de Instituciones por la Evaluación, 2018). En la Figura 5 se presenta la estructura definida para el nodo.

Y como último nodo propuesto, el Nodo 4: evaluación interdisciplinaria, con el que se busca establecer interrelaciones entre los contenidos de las áreas, las interacciones entre los presupuestos teóricos y el contexto

socio-cultural, el sentido de los contenidos, el trabajo colaborativo o en grupo, entre otros (Red de Instituciones por la Evaluación, 2018). En la *Figura 6* se presenta la estructura definida para el nodo.

**Figura 5.** Estructura del Nodo 3–Evaluación disciplinar de los aprendizajes, de la Red RIE, estructurado con base en los intereses de los docentes que participaron en el estudio en 2017 y los aportes de los docentes del Distrito que validaron la misma.





como a bases de datos de docentes e instituciones del Distrito, y a facultades de educación de diferentes universidades de la ciudad. La invitación direccionaba a un formulario virtual para la inscripción a la RIE.

**Figura 7.** Invitación enviada por correo electrónico para inscribirse a la Red RIE



El formulario se diseñó con el fin de consolidar información de contacto y general sobre el campo de acción de los docentes en sus IED, así como para determinar los intereses y las intencionalidades de los docentes al inscribirse a la RIE. El contenido del formulario de inscripción se presenta a continuación:

---

### Formato de inscripción a la Red De Instituciones por la Evaluación (RIE)

1. Dirección de correo electrónico
2. Nombres y apellidos
3. Nombre de la IED
4. Localidad de la IED: selección
5. Cargo que desempeña: o directivo docente o docente u otro:

Si la selección es docente:

**Área de desempeño:**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ciencias naturales y educación ambiental                                   | <input type="checkbox"/> Educación física, recreación y deportes |
| <input type="checkbox"/> Física   | <input type="checkbox"/> Educación religiosa                     |
| <input type="checkbox"/> Química  | <input type="checkbox"/> Lengua castellana                       |
| <input type="checkbox"/> Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia | <input type="checkbox"/> Idioma extranjero - inglés              |
| <input type="checkbox"/> Educación artística y Cultural   | <input type="checkbox"/> Filosofía                               |
| <input type="checkbox"/> Educación ética y en valores humanos                                       | <input type="checkbox"/> Matemáticas                             |
|   | <input type="checkbox"/> Multi-área                              |

**Grado** (seleccione las opciones necesarias) \*:

- |                                     |                                  |
|-------------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Pre-jardín | <input type="checkbox"/> Quinto  |
| <input type="checkbox"/> Jardín     | <input type="checkbox"/> Sexto   |
| <input type="checkbox"/> Transición | <input type="checkbox"/> Séptimo |
| <input type="checkbox"/> Primero    | <input type="checkbox"/> Octavo  |
| <input type="checkbox"/> Segundo    | <input type="checkbox"/> Noveno  |
| <input type="checkbox"/> Tercero    | <input type="checkbox"/> Decimo  |
| <input type="checkbox"/> Cuarto     | <input type="checkbox"/> Once    |

**Datos de contacto**

6. Teléfono personal:
7. Teléfono IED:
8. Correo electrónico personal:
9. Correo electrónico IED:

**Participación en la red**

10. Explique brevemente cuáles son sus intereses y expectativas al inscribirse a la Red de Instituciones por la Evaluación
11. ¿Participó usted en el Estudio sobre Prácticas de Evaluación Fase II (2017), con la narrativa de su práctica? O Sí O No
12. Seleccione en cuál de los nodos temáticos de la Red RIE desea participar, de acuerdo con su experiencia en evaluación.  

Nodo 1. Evaluación integrada, en este nodo se abordarán temas como: relación de la evaluación externa y la interna, SIE y evaluación de aula, PEI currículo y evaluación.

Nodo 2. Evaluación, convivencia, contexto y multidiversidad, en este nodo se abordarán temas como: evaluación en contexto de inclusión, territorio, convivencias, multiculturalidad e individualidad.

O Nodo 3. Evaluación disciplinaria, en este nodo se abordarán temas como: áreas y grados, campos de aprendizaje, campos de saber, campos de desarrollo y competencias básicas.

O Nodo 4. Evaluación interdisciplinaria, en este nodo se abordarán temas como: aulas multigrado, trans - multi - inter - pluri - disciplinaria, estrategias didácticas integrales, primera infancia.

13. Seleccione la jornada en la que asistirá al Primer Encuentro de la Red de Instituciones por la evaluación RIE, el día 21 de marzo de 2018, Unicafam:

O Sesión mañana, 7:30 am a 10:30 m

O Sesión tarde, 2:00 pm a 5:00 pm

---

Como resultado de la gestión adelantada remitiendo la invitación para inscribirse a la Red RIE, la cual se adelantó en varias ocasiones hasta la primera semana de mayo de 2018, se inscribieron un total de 452 profesores.

## **Estrategias para la conformación y consolidación de la RIE y sus nodos**

La construcción y fortalecimiento de redes permiten la generación, transmisión e intercambio de saberes; a su vez son el vehículo que cohesionan organizaciones o estructuras de carácter académico, institucional, social y cultural traspasando fronteras más allá del ámbito nacional. Ahora bien, las redes sociales de conocimiento como constructos del tejido social permanecen en constante transformación, interactuando de manera sistemática gracias a ese intercambio de información y a la discusión suscitada frente a los temas que la convocan:

Toda red que se dimensione como parte de un proyecto académico e institucional debe devenir como un actor social de las prácticas para la generación, validación y gestión de conocimiento, es decir que este tipo de redes deben llegar a ser “inteligentes” poseer una infraestructura tecnológica y de recurso humano que supervise los procesos de validación y movilización de la información como también la generación de espacios donde se discuten saberes y conocimientos (Nodo-Red CIUP, 2002, p. 28).

La red al ser un escenario propicio para la interacción de distintos actores, exige medios en los cuales se establezcan estrategias participativas de carácter presencial y virtual, que contribuyan a su consolidación. En el marco del convenio 1452 “Evaluar para mejorar y transformar”, el cual buscaba dinamizar la Red RIE, se llevaron a cabo diversas **estrategias virtuales y presenciales** favoreciendo los distintos canales de comunicación e integración, como se presentan a continuación.

### **Estrategias presenciales**

Estas permitieron la dinamización e implementación de metodologías participativas promoviendo el intercambio de saberes a través de la transdisciplinariedad y la identificación de intereses comunes, claves para el fortalecimiento de la RIE. Asimismo la red se contextualiza como una herramienta comunicativa y por ende posibilita las relaciones comunicacionales de los colectivos. Esto es, servir de canal de comunicación de los actores que la componen. Como se ha venido mostrando, para el surgimiento de estas maneras generalmente no institucionalizadas de encuentro, confluyen diferentes factores que han movilizado “las transformaciones en las fronteras del conocimiento y la pedagogía” (Henao y Castro, 2000, p. 15).

Como parte del ejercicio de conformación de nodos con docentes, se identificó la importancia de trabajar en torno a diagnósticos institucionales, locales o temáticos respecto a la realidad de la evaluación. Asimismo se vio como necesario la construcción de planes de acción o planes estratégicos que permitieran estructurar la ruta de cada nodo, definiendo metas, puntos de llegada, productos, etcétera, a partir de los intereses y aportes de sus integrantes. Para esto se propusieron algunas estrategias que permitieron dinamizar estas acciones de diagnóstico y planificación participativas.

Para el desarrollo de estas estrategias, se trabajó la estrategia base denominada **RIE al Territorio**, con la cual se buscó aunar esfuerzos para desarrollar las actividades de planeación, y promover la socialización de experiencias y prácticas de evaluación por parte de los docentes, en las diferentes localidades. Esta se enfocó en dos frentes: instituciones educativas distritales y direcciones locales de educación.



## **Encuentros generales de la Red RIE**

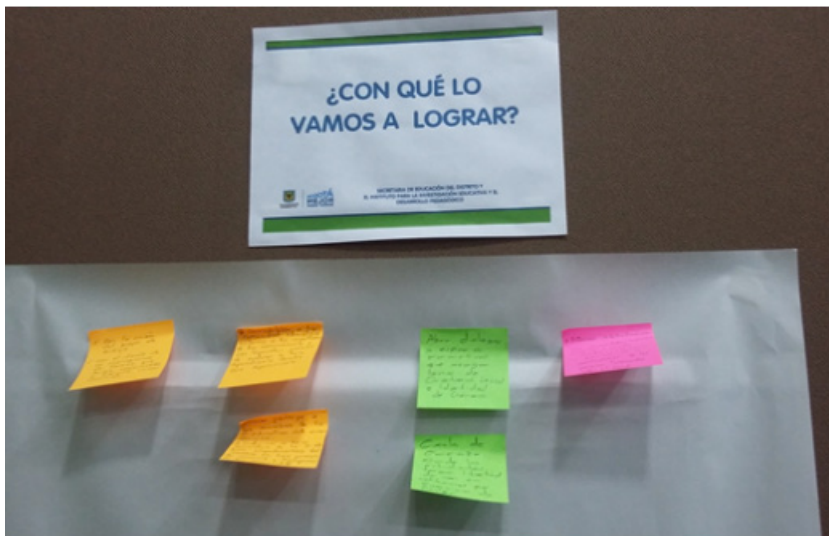
Se concretaron como espacios grupales de la Red de Instituciones por la Evaluación (RIE), cuya finalidad fue mostrar los antecedentes, intereses y expectativas frente a la red, sumado a ello se presentaron los cuatros nodos temáticos —evaluación integrada, evaluación disciplinar, evaluación interdisciplinar y evaluación convivencia, contexto y multidiversidad—, así como se invitaron conferencias expertos como los doctores Andrés Castiblanco Roldán, profesor asociado de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Tiburcio Moreno, profesor investigador y miembro del Grupo Institucional de Investigación Educativa (GIIE) de la Universidad Metropolitana-Cuajimalpa, para el fortalecimiento y actualización respecto a la evaluación.

### **Definición de intereses y propósitos comunes**

Para esto se trabajó con la Técnica de Metaplan, la cual es un método que se usa para recoger ideas de todos los participantes, generalmente de forma escrita a través de tarjetas, evitando los efectos negativos del monopolio en el uso de la palabra, timidez u otros rasgos de personalidad que no permiten una participación equitativa. Se parte de una o más preguntas para guiar el análisis que los participantes responden en las tarjetas; una vez todos han plasmado su opinión, se agrupan las ideas por su coincidencia para identificar los consensos en torno al tema propuesto (Amezcuca y Jiménez, 1996).

Este método permitió recolectar, clasificar y valorar de forma casi inmediata las ideas o aportes que los docentes realizaron durante la sesión de planeación participativa, en donde se definieron propósitos, metas, tiempos y responsabilidades que atendieran a la consolidación y sostenibilidad del nodo. De esta forma, a partir de preguntas orientadores se pudo determinar entre los participantes de cada nodo consensos en torno a: 1. ¿Qué vamos a lograr en el nodo?, 2. ¿Cómo lo vamos a lograr?, 3. ¿Con qué lo vamos a lograr?, 4. ¿Qué esperamos recibir del nodo? Y 5. ¿Qué ofrecemos al nodo desde nuestra experiencia?

**Figura 8.** Desarrollo de la Técnica Metaplan por parte de los participantes por nodo.



Los objetivos formulados por los integrantes de los nodos se centraron en:

El diseño de un plan de acción, objetivos, acciones y responsables que permitiera a los docentes empoderarse de los procesos futuros de la red a partir de sus propuestas.

La identificación de intereses comunes de los docentes por cada nodo, sumado a la necesidad de fortalecer sus prácticas de evaluación.

La identificación de los docentes, como actores principales de la red y promotores del intercambio de saberes en pro de la generación de conocimiento y la transformación de sus prácticas de evaluación al interior del aula.

El planteamiento de estrategias que contribuyeran a la producción de textos —artículos en revistas o magazines, libros— videos y otras formas de comunicación para la divulgación del trabajo de la red.

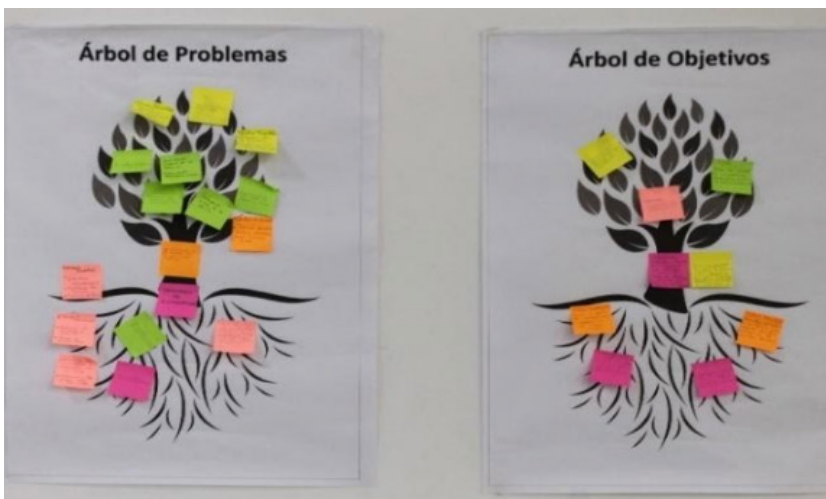
### **Planeación participativa por nodo**

Esto se trabajó con la *Metodología ZOPP-Planeación de Proyectos Orientada a Objetivos*, método que consiste en una planificación por

proyectos orientados hacia objetivos. Es una estrategia de causa-efecto en donde lo primero que se hace es la construcción del “Árbol de problemas” y “Árbol de objetivos” para, a partir de este último, definir acciones que permitan convertir los problemas identificados en alternativas de proyecto. Se puede identificar el problema o situación negativa que debe ser revertida a través del uso de lluvia de ideas, así como plantear los objetivos, es decir las condiciones esperadas frente a las problemáticas identificadas (Castañeda, 2008).

Estos encuentros se realizaron por cada nodo; en un primer momento se realizó una presentación —diapositivas— de los resultados del ejercicio de Metaplan para el nodo, realizado en el Primer Encuentro General. Posteriormente se dividieron los participantes por los ejes temáticos planteados en cada nodo y a partir de la implementación de la metodología ZOOOP, se llevó a cabo un análisis en torno a un árbol de situaciones, en el que se identificaron aspectos positivos y negativos del desarrollo de la evaluación en el contexto temático respectivo. Luego en un árbol de objetivos se plantearon acciones a partir de los problemas identificados en el árbol de situaciones. En este ejercicio se adoptó una visión del futuro del nodo y su misión para el establecimiento de la Red RIE, como se evidencia en la *Figura 9*.

**Figura 9.** Desarrollo de los árboles de problemas y objetivos para la planeación participativa de cada nodo.



## Talleres de validación y específicos

La metodología de taller cobró gran importancia en el transcurso de las sesiones, puesto que, gracias a su naturaleza caracterizada por la investigación, el aprendizaje, el descubrimiento, la capacitación y el trabajo en equipo, logró la cohesión y la identificación de los intereses e inquietudes de los docentes en el nodo.

Uno de los primeros talleres desarrollados fue el de **Validación de nodos**, en el cual se aprobaron las propuestas para el desarrollo propuesto para los nodos y sus temáticas correspondientes. Así mismo, cada asistente optó por el nodo en el cual le gustaría participar. Se organizaron por mesas de trabajo resolviendo las siguientes interrogantes: ¿Qué acciones propone para garantizar la consolidación y sostenibilidad de RIE?, ¿surgieron propuestas de otros nodos temáticos?, ¿los participantes del grupo, validan el nodo? Finalmente, los participantes de cada mesa, de forma lúdica, representaron cada nodo a partir de los ejes temáticos, sumado a los aspectos esenciales que conformaron la red.

Se establecieron así mismo, **talleres por áreas y grados** como parte de las estrategias de dinamización de la Red RIE. De esta forma, se dio cita al **Taller de Evaluación Formativa**, cuyos propósitos estuvieron centrados en presentar los aspectos centrales de este tipo de evaluación, como el hecho de seguir el progreso alcanzado del evaluado, identificar las deficiencias observadas en el proceso enseñanza-aprendizaje, revisar y ajustar los aspectos que propician el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas de los estudiantes.

En un segundo momento se llevó a cabo el desarrollo de los talleres en simultáneo, en donde los participantes asistieron al taller el área de trabajo de su predilección: ciencias naturales y educación ambiental, ciencias sociales, educación física y educación artística, lengua castellana y matemáticas. Cada uno de los talleres partió para su desarrollo de dos preguntas: ¿Cómo se viene desarrollando, desde su área, la evaluación formativa en el aula? Y ¿Cómo se acerca, desde su área, la evaluación externa a la evaluación en aula?

Asimismo, se llevaron a cabo talleres de lenguaje y matemáticas, centrados en abordar a través de un conversatorio la temática e la política educativa nacional y distrital sobre la evaluación de los aprendizajes en estas áreas. En el taller se resalta a partir de un conversatorio, que la

evaluación en las áreas de Lenguaje y Matemáticas se realiza conociendo estrategias para resolver situaciones problema, a través de la comprensión de conceptos a través de material didáctico, de estrategias pedagógicas del aprendizaje colaborativo.

## Estrategias virtuales

Como parte de los procesos de conformación, fortalecimiento y comunicación de la Red de Instituciones por la Evaluación (RIE), y de las estrategias virtuales para la dinamización de la misma, se diseñó y estructuró un espacio virtual dedicado a la Red RIE, en el que los participantes aportaron de manera activa con sus experiencias y perspectivas sobre la evaluación, para la generación de contenidos y la dinamización de la red. En este sentido, el micrositio de la Red RIE, ubicado en la página de Red Académica —Secretaría de Educación de Bogotá—, se presenta como un espacio que permitió comunicar, divulgar y socializar las experiencias de participación de los docentes en torno a la red, así como sus apuestas personales en torno al tema de evaluación, desde los cuatro nodos de la misma.

## Sitio virtual de la Red RIE

El diseño y estructuración del micrositio de la Red RIE, tuvo como antecedente una propuesta en la que se contempló la organización y distribución de los contenidos de acuerdo con el sitio antiguo de Red Académica. Después de la implementación de la nueva plataforma, los contenidos fueron reestructurados y el resultado final se adaptó a las condiciones de diseño y estructuración dadas por la Secretaría de Educación, como se observa en la *Figura 10*.

**Figura 10.** Imagen del micrositio virtual creado para dinamizar la Red RIE.



El resultado final, producto del trabajo mancomunado entre IDEP – SED, contó con diferente contenido documental, audiovisual y fotográfico, en el que se reflejaba el trabajo de investigadores, docentes, directivos docentes y directores locales de educación, en la conformación y consolidación de la RED RIE.

## Repositorio de experiencias significativas

Como parte de las estrategias de socialización de experiencias en evaluación, dentro de la plataforma se encuentra un link que conduce al repositorio que fue creado para almacenar y divulgar prácticas significativas de evaluación de los maestros del Distrito. Dicho repositorio cuenta con cinco secciones o unidades que permiten a los docentes realizar la búsqueda de prácticas de acuerdo a temas de interés, como se presenta en la Figura 11, así como ampliar su conocimiento sobre temáticas determinadas, con documentos conceptuales, e información asociada a pruebas externas. Asimismo, encuentran narrativas de las buenas prácticas de evaluación de docentes del Distrito que dieron su consentimiento para la socialización de sus experiencias y los afiches diseñados para su socialización.

**Figura 11.** Espacio de consulta de las narrativas de experiencias significativas de evaluación compartidas por los docentes en el repositorio.

The image shows a screenshot of a DSpace repository interface. On the left, there is a 'Comunidades en DSpace' section with a list of categories: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física, Educación Inicial, Educación Tecnológica, Humanidades, Inclusión, Institucional, and Lengua Castellano. The main area is titled 'Discover' and contains a search bar and several filter panels. The 'Author' panel lists various institutions like 'COLEGIO AGUSTIN FERNANDEZ (IED) 1...', 'COLEGIO ALFONSO REYES ECHANDIA (I...', 'COLEGIO ALMIRANTE PADILLA (IED) 1...', 'COLEGIO ADARJO GOMEZ HURTADO (IED...', 'COLEGIO ANTONIO BARAYA (IED) 111...', 'COLEGIO ANTONIO JOSE URIBE (IED)...', 'COLEGIO ANTONIO VAN UDEN (IED) 11...', 'COLEGIO ANTONIO VILLACENCIO (IE...', 'COLEGIO BRASILLASME (IED) 111...', and 'COLEGIO BRAZUELOS (IED) 2119600...'. The 'Subject' panel lists grade levels: Once (11), Noveno (12), Octavo (13), Sexto (14), Décimo (15), Duodécimo (16), Cuarto (17), Quinto (18), and Tercero (19). The 'Date issued' panel shows a dropdown menu set to '2017'. At the bottom right, there is a button labeled 'Activar'.

## **Otras estrategias de interacción virtual**

En la actualidad las diversas formas de comunicación están completamente mediadas por las nuevas tecnologías de información y comunicación, y en particular, por el uso de Internet, correo electrónico, y la producción y manipulación de documentos digitales —documentos de texto, hojas de cálculo, material multimedia, entre otros—. Las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) permiten una comunicación tanto sincrónica como asincrónica, sin limitaciones geográficas, de tal forma que un correo electrónico se puede abrir en cualquier lugar del mundo donde haya acceso a Internet, y a una escala mayor, un correo electrónico puede hacerse llegar a cientos o miles de personas sin que implique mayores costos o demoras, facilitando el intercambio continuo entre los integrantes de una red (Red Somos Más, 2007).

Uno de los elementos que mejores respuestas en cuanto a la movilización, manejo y accesibilidad a la información, son las llamadas redes, elementos que se establecen instantáneamente cuando se mencionan aspectos de asociación, colaboración y cooperación. Las redes pueden estar aportadas por infraestructura tecnológica que tienen como objetivo realizar montajes especiales sobre los medios y espacios comunicativos, como es el caso de las redes de investigación puestas en la plataforma de internet (Nodo-Red CIUP, 2002, p. 24).

Es por lo anterior que las estrategias virtuales implementadas para dinamizar la Red RIE se apoyaron en diversas formas de comunicación como el correo electrónico, las aplicaciones para almacenar, compartir y trabajar documentos conjuntos como Google Drive, y aplicaciones para comunicación como WhatsApp, que permitieron mantener una comunicación constante con los integrantes de cada nodo, también posibilitaron compartir los materiales generados en los diversos encuentros, así como el trabajo colaborativo virtual al interior de los nodos. A continuación, se describen otras estrategias virtuales desarrolladas para dinamizar la RIE.

### **Correos electrónicos por nodo**

Esta estrategia de comunicación electrónica permitió el intercambio de información relacionada con invitaciones a encuentros, envío de instrumentos y convocatorias.

## **WhatsApp**

A través de esta aplicación se facilitó la comunicación con los docentes, para lo cual se asignó un administrador que enviaba información pertinente de fechas u horarios de las sesiones; la aplicación fortaleció el uso del correo electrónico y permitió en tiempo real conocer las percepciones e inquietudes de los docentes frente a la dinamización de la Red RIE a partir de cada nodo.

## **Google Drive**

Se constituyó como un recurso de almacenamiento de textos e instrumentos que robustecieron la fundamentación teórica de la Red RIE. De esta manera los docentes tuvieron acceso a instrumentos diseñados por el equipo académico para determinar intereses y fortalezas de este proceso. Dentro de este recurso generado por nodo, se encontraba una carpeta con un documento síntesis de la planeación participativa y formatos que permitieron la recepción de aportes por parte de los docentes.

## **Recomendaciones para la consolidación de la Red RIE**

Las estrategias de dinamización de la Red RIE se centraron en favorecer los canales de comunicación con y entre los integrantes, a través de medios virtuales de comunicación, así como espacios presenciales en donde a través de metodologías participativas los integrantes de la red aportaron a su construcción y consolidación (Aguilar, Guevara, Nieto y Ortiz, 2018).

Teniendo en cuenta que la red es una estrategia que se ha propuesto como un espacio de participación y retroalimentación de las instituciones educativas y los docentes que la integran, es necesario considerar algunas acciones a seguir para mantener la dinamización presencial y virtual, de forma que se asegure la sostenibilidad de la Red de Instituciones por la Evaluación RIE.

Con base a lo anterior se plantean cinco recomendaciones claves para dinamizar la Red RIE:



Identificar intereses comunes, de esta forma plantear y desarrollar proyectos que trasciendan las instituciones educativas en pro del fortalecimiento de la Red RIE.

Trabajar en la identificación y caracterización de experiencias en evaluación que están llevando a cabo por localidades.

Desarrollar procesos de cualificación por iniciativa de docentes líderes en temas específicos que deseen compartir su conocimiento.

Continuar promoviendo espacios de participación con las DILES en reuniones de rectores mesas locales y demás espacios En dónde se pueden posicionar el tema de la evaluación.

Potenciar la red como espacio de intercambio de experiencias y de formación constante en pro del mejoramiento de las prácticas disciplinares y pedagógicas

### **Recomendaciones para la dinamización presencial**

Desarrollar metodologías que permitan el intercambio de experiencias y el trabajo colaborativo que propendan a la consecución de intereses comunes.

Promover espacios de encuentro presenciales, en los que la retroalimentación de experiencias sea una constante. Sumado, al planteamiento de interrogantes y necesidades que serán resueltos a través de jornadas de formación

### **Recomendaciones para la dinamización virtual**

Favorecer los canales de comunicación virtuales, puesto que son esenciales en la transmisión de información en tiempo real y en el volumen de contenidos.

Empoderarse del Micrositio de la Red RIE, inserto en la plataforma Red Académica, como un espacio que potencia la difusión de las prácticas de evaluación, además de estimular la creatividad en la creación de contenidos.

## Referencias

- Aguilar, E., Guevara, O., Nieto, J. y Ortiz, G. (2018). Prácticas de evaluación en el aula. *Magazín Aula Urbana*, (111), p. 6.
- Amezcuca, C. y Jiménez, A. (1996). *Evaluación de programas sociales*. Madrid: Díaz de Santos S.A.
- Castañeda, Y. (2008). *Metodologías de planeación participativa, herramientas para la gerencia social*. Bogotá: ESAP.
- Guarnizo, M., Peña, M. y Bustamante, A. (2015). *Estudio IDEP RED*. Bogotá: IDEP.
- Henao, M. y Castro, J. (2002). *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Bogotá: Colciencias, ICFES y SOCOLPE.
- Nodo-Red CIUP. (2002). *Red de investigadores y de investigaciones de la UPN División de Gestión de Proyectos*. Bogotá: CIUP.
- Red de Instituciones por la Evaluación. (2018). *Hacia la consolidación de la Red de Instituciones por la Evaluación–RIE, antecedentes, pautas y orientaciones para la autosostenibilidad* - Documento orientador. Bogotá: IDEP.
- Red Somos Más. (2007). *Guía para el fortalecimiento y articulación de redes de organizaciones sociales*. Recuperado de <http://redes.somosmas.org>



## Gestión del conocimiento como estrategia para la visibilización, divulgación y transferencia de prácticas significativas en evaluación

Liced Angélica Zea Silva <sup>1</sup>

Luisa Fernanda Acuña Beltrán <sup>2</sup>

A la luz del propósito fundamental del presente capítulo, en el sentido de sistematizar el proceso de visibilización, divulgación y transferencia de prácticas significativas de evaluación en el marco de la conformación de la Red de Instituciones por la Evaluación (RIE), se definió centrar dicho análisis a partir de la gestión de conocimiento como eje transversal que orientó el proceso. En este sentido se realizará una aproximación teórica a este concepto, identificando los aspectos relevantes relacionados con la divulgación de prácticas significativas que se llevó a cabo durante la tercera fase del estudio orientado a conformar la Red de Instituciones por la Evaluación (RIE).

La gestión del conocimiento es un concepto que se remonta a los años sesenta, el cual surge inicialmente como un componente de avances teóricos de las organizaciones. El término *Knowledge worker*, fue empleado por primera vez por Peter Drucker (1970), citado por Minakata (2009), quien inició un proceso reflexivo en torno a las

---

1 Licenciada en Matemáticas de la Pontificia Universidad Javeriana. Especialista en Docencia de las Ciencias Naturales y las Matemáticas de la misma universidad. Magister en Educación con Énfasis en Desarrollo Cognitivo del Instituto Tecnológico de Monterrey. Correo electrónico: lazea26@yahoo.es

2 Licenciada Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Estructuras y Procesos del Aprendizaje, Universidad Externado de Colombia. Correo electrónico: luisa.fernanda.acuna@gmail.com

personas cuyas experiencias y conocimientos resultan más importantes en una organización que sus habilidades físicas.

Posteriormente, hacia los años ochenta se comenzaron a realizar programas empresariales orientados a mejorar la productividad, mediante la socialización de iniciativas de mejora de la calidad. Más adelante en los años noventa, se comienza a utilizar el término *Knowledge management* —gestión del conocimiento—, referido al uso e implementación de prácticas, estrategias y herramientas centradas en optimizar la calidad a partir del conocimiento y experticia de los funcionarios, conscientes de la necesidad e importancia de “capturar, almacenar, sistematizar y distribuir el “saber acumulado” de sus mejores empleados”, (Minakata, 2009).

Al respecto, Farfán y Garzón (2006), plantean que el interés por este tema se genera en la necesidad por comprender cómo se produce y usa el conocimiento en una organización productiva. Surge entonces este concepto como una “toma de conciencia del valor del conocimiento como recurso y producto de la economía del conocimiento en la sociedad de la información” (Minakata, 2009). Vale la pena reiterar que esta “toma de conciencia” tiene como fuente inicial y preferencial el contexto de las organizaciones empresariales, en donde se reconoce la importancia de dar celeridad y óptimo manejo a los flujos de información desde los sujetos hacia la organización, para volver a los sujetos y producir así un valor agregado tanto para la organización como para los clientes en la producción del conocimiento. Así las cosas, la información llega a convertirse, a través de los individuos en un “activo de conocimiento” para la organización, la que a su vez debe diseñar e implementar las mediaciones y estrategias de comunicación e infraestructura para viabilizar la articulación y movilización del conocimiento (Wenger, McDermott y Snyder, 2002, citados por Minakata, 2009).

Posteriormente, con el vertiginoso desarrollo y avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se fortalece la idea del desarrollo y la economía centrados en las comunicaciones y el flujo de la información, que conducen con mayor frecuencia a generar innovaciones en diferentes áreas del conocimiento, toda vez que se crea una rápida actualización y mejores resultados en el aprendizaje. De acuerdo con Andersen (1999), citado por Minakata (2009), las TIC junto con sus procesos de apropiación y uso, se constituyen en elementos

fundamentales para la movilización del conocimiento producido en cualquier organización y en el ciclo de gestión de dicho conocimiento. Al respecto Andersen (1999) afirma que, en este contexto, toman fuerza las denominadas *Sharing networks*, de las cuales forman parte las personas que comparten propósitos comunes constituyendo “comunidades de práctica” en ambientes de aprendizaje compartidos de manera real o virtual.

De acuerdo con Minakata (2009), es fundamental tener en cuenta tres consideraciones fundamentales para comprender la gestión del conocimiento y su desarrollo:

La gestión del conocimiento es un campo de múltiples facetas y perspectivas: no hay una única manera de acercarse al concepto ni al desarrollo de los sistemas que lo conforman.

La gestión del conocimiento es un fenómeno organizativo continuo y dinámico que se constituye por diversos procesos con focos de interés, características y rutas variadas.

Las TIC se deben utilizar para irradiar la gestión del conocimiento más allá de la presencialidad y de los ámbitos y procesos tradicionales de almacenaje, recuperación y distribución del conocimiento (Alavi y Leidner, 2001 citados por Minakata, 2009).

En este punto resulta importante delimitar a qué se refiere el “conocimiento”. Las teorías sobre gestión del conocimiento no establecen diferenciación entre “conocimiento” y “saber”, bien sea comprendiéndolo como sistema simbólico o como experiencia construida a partir de la práctica discursiva o dominio de un campo constituido. La OCDE (2006), citada por Minakata (2009), establece “cuatro clases distintas de conocimiento”; el saber qué, el saber por qué, el saber cómo y el saber quién. Estas cuatro grandes clases, corresponden a alguno de los tipos de conocimiento que se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla 1.** Tipos y definiciones de conocimiento.

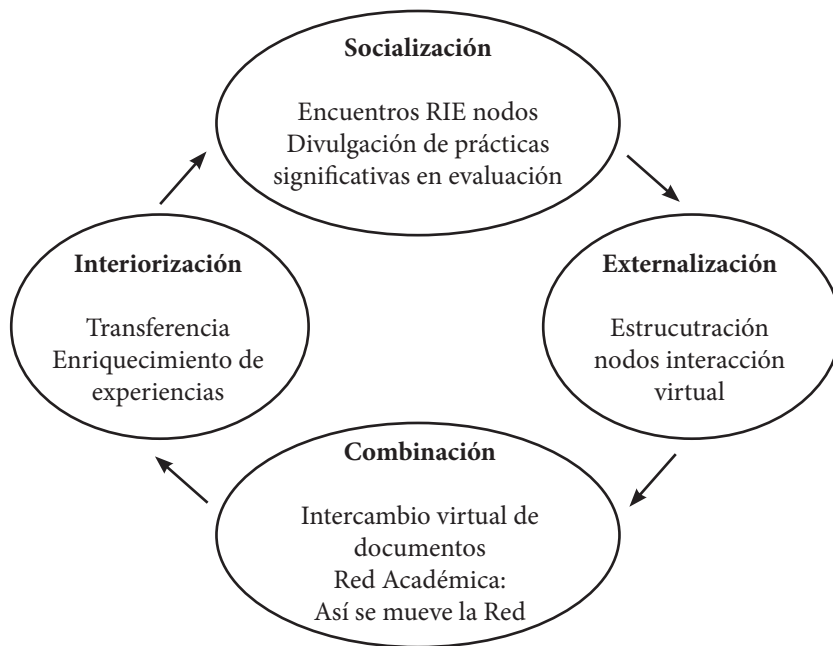
<b>Tipos de conocimiento</b>	<b>Definiciones</b>
Tácito	Conocimiento enraizado en las acciones, experiencias y contextos específicos
Tácito cognitivo	Modelos mentales
Tácito técnico	Saber hacer aplicable a un trabajo específico
Explícito	Conocimiento articulado y generalizado
Individual	Conocimiento creado por e inherente al individuo
Social	Conocimiento creado por e inherente a la colectividad y a las acciones de grupo
Declarativo	Conocer acerca de
Procedimental	Conocer acerca de
Causal	Conocer el por qué
Condicional	Conocer el cuándo
Relacional	Conocer el cómo se relaciona
Pragmático	Conocimiento útil para una organización

**Fuente.** Minakata (2009).

La gestión del conocimiento se genera entonces mediante ciclos de almacenamiento, distribución, uso y generalización. Autores como Nonaka y Takeuchi (1995) proponen cuatro fases en el ciclo, a saber: 1. Socialización: compartir experiencias e ideas personales de conocimiento tácito hacia el conocimiento colectivo 2. Externalización: paso del conocimiento tácito colectivo al explícito 3. Combinación: intercambio de conocimientos explícitos, documentos compartidos, etcétera y 4. Interiorización o aprendizaje: el conocimiento explícito colectivo se convierte en conocimiento tácito individual.

Para el caso de la Red de Instituciones por la Evaluación (RIE), es posible evidenciar el ciclo de la gestión del conocimiento, a través de la socialización de prácticas significativas en evaluación, de la siguiente manera:

**Figura 1.** Ciclo de Gestión del Conocimiento en la RIE.



**Fuente:** Las autoras

Vemos en la *Figura 1* que el ciclo se desarrolla así:

Fase de socialización: las ideas personales y conocimiento tácito que poseen los maestros sobre la evaluación, centrado en sus prácticas evaluativas, es compartido con sus pares a través de variadas estrategias de dinamización implementadas en la red, tales como: encuentros presenciales por nodo y paneles de socialización de experiencias significativas. En estos espacios los docentes comparten sus saberes tácitos sobre evaluación con el colectivo a partir de sus propias prácticas.

Fase de externalización: el conocimiento colectivo que se genera en la fase anterior se debate y alimenta en los encuentros por nodo y se pone en discusión a través de estrategias de interacción virtual.

Fase de combinación: los integrantes de la red que participan en cada uno de los nodos, intercambian conocimientos explícitos, documentos, herramientas de evaluación, para alimentar los avances construidos por cada nodo en un ejercicio de construcción colaborativa.



Fase de interiorización: el conocimiento explícito colectivo generado de manera colaborativa desde cada uno de los nodos de la red, se convierte en conocimiento tácito individual que alimenta y enriquece las prácticas de evaluación de los docentes que conforman la red.

El ciclo descrito, permite ratificar para el caso de la Red de Instituciones por la Evaluación RIE que, tal como lo afirma la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2006), que los elementos o factores constitutivos de la gestión del conocimiento se van configurando gradualmente mediante procesos, ciclos, mediaciones instrumentales y otros componentes del aprendizaje grupal y “organizacional”.

Davenport y Prusak (2001), citados por Gutiérrez (2010) afirman que el conocimiento es una “Mezcla fluida de experiencia estructurada”, así como información proveniente del contexto y establecimiento de valores que generan un marco o plataforma para la incorporación de nueva información y nuevas experiencias. Así las cosas, en las organizaciones los conocimientos producidos no quedan solamente depositados en bases de datos o documentos, sino especialmente en las prácticas, procesos, rutinas y normas institucionales.

Los planteamientos conceptuales desarrollados hasta el momento posibilitan afirmar que el conocimiento constituye por excelencia el recurso y a la vez producto más importante en cualquier organización, dado que a través del conocimiento se ponen en acción y fortalecen las capacidades de las personas, se recrean los aprendizajes y se genera innovación (Garzón, Manuel, 2015).

Ahora bien, las instituciones educativas no pueden ser consideradas como cualquier otra empresa, dada su misión formativa y las particularidades de su quehacer pedagógico; no obstante, los procesos que plantea la teoría de la gestión del conocimiento son totalmente aplicables a las instituciones y procesos educativos.

Minakata (2009) afirma que la gestión del conocimiento en las instituciones educativas es un proceso del que paulatinamente en los últimos años se ha venido tomando conciencia; sin embargo, no es posible afirmar aún que sea un campo de conocimiento o de práctica ya configurado. Para avanzar en este proceso, resulta imperioso analizar cuáles elementos de la gestión del conocimiento se incorporan al ámbito

educativo y cómo la gestión del conocimiento puede constituirse en un potencial para transformar la escuela en una sociedad del conocimiento en la que se valora el aprendizaje y no solo la enseñanza. Así las cosas, se reconocen y tienen en cuenta los aprendizajes que se realizan en diferentes contextos y ámbitos alternativos a la escuela con tiempos y modalidades que ponen en cuestionamiento las ideas “transmisionistas” que aún circulan en la escuela.

El aprendizaje para la vida social y las competencias profesionales dejan de ser el patrimonio cuasi exclusivo del entorno formativo escolar, y las escuelas se ven obligadas a transformarse de organizaciones que enseñan a organizaciones que aprenden en y desde problemas y proyectos situados en la vida social y económica (Minakota, 2009).

El conocimiento y el aprendizaje que eran exclusivamente lineales y presenciales, avanza entonces hacia nuevos significados y modalidades de aprendizaje colectivo y virtual en las que los grupos se llegan a constituir en comunidades de práctica que comparten intereses, problemas y visiones comunes, rebasando límites locales y referentes socio-culturales. Wenger, Mc Dermott y Synder (2002).

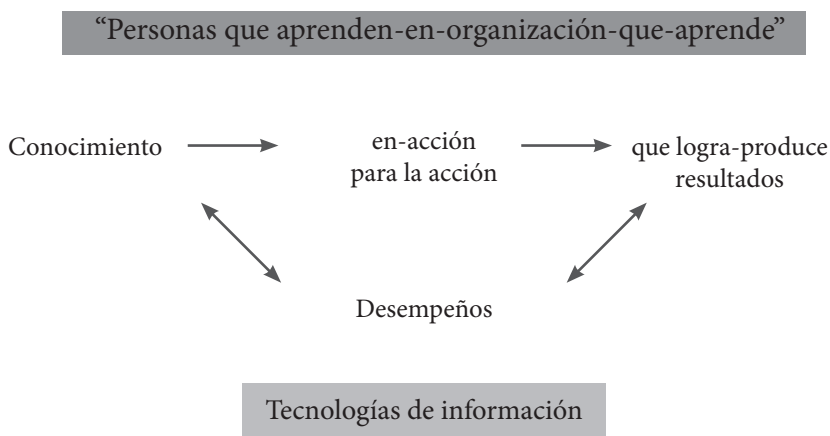
Las escuelas actuales se ven entonces abocadas a la necesidad de transformarse en organizaciones abiertas que se relacionan y aprenden y de otros contextos en una dinámica activa y recíproca que plantean las nuevas sociedades del conocimiento. Las escuelas, los grupos sociales y las personas deben transformarse, en estas nuevas dinámicas sociales, en organismos que aprenden y que comparten sus prácticas educativas. Estos procesos deben estar acompañados de una adecuada gestión del conocimiento, para que las escuelas puedan transitar a ser instituciones de la sociedad y la economía del conocimiento (Minakota, 2009).

Para comprender la gestión del conocimiento en la escuela Minakota (2009) propone asumir una perspectiva epistemológica que aborde el conocimiento como una acción, a partir de un modelo de aprendizaje organizacional, cuyo objetivo central apunte al mejoramiento de los desempeños y el logro de los resultados. Se comprende entonces la organización como un resultado de “conversaciones de acción” y la gestión del conocimiento como aquellos procesos de creación y transformación del conocimiento de la organización que aprende, incorporando dinámica y continuamente el “saber hacer” de las personas

en ese tejido narrativo: persona-grupo-organización (Echeverría, 1999; Flores, 1997, citados por Minakota, 2009).

En el esquema que se presenta a continuación se evidencia la manera en que la articulación del conocimiento personal se da con los procesos de grupo y con la tecnología, en un modelo de aprendizaje organizacional tendiente a la mejora de los desempeños y los resultados. En este modelo la gestión del conocimiento se visualiza como un proceso que involucra en sus diferentes ciclos a actores personales y grupales con sus diferentes mediaciones, generando efectos recíprocos.

**Figura 2.** Modelo de Aprendizaje Organizacional de Gestión del Conocimiento.



**Fuente:** Minakota, 2009.

Para la comprensión del modelo, el autor establece tres precisiones:

**Epistemológica:** el “conocer qué” y el “conocer cómo” son necesarios para poder diferenciar entre “saber acerca de” y “saber en acción” en un proceso “situado e incorporado”.

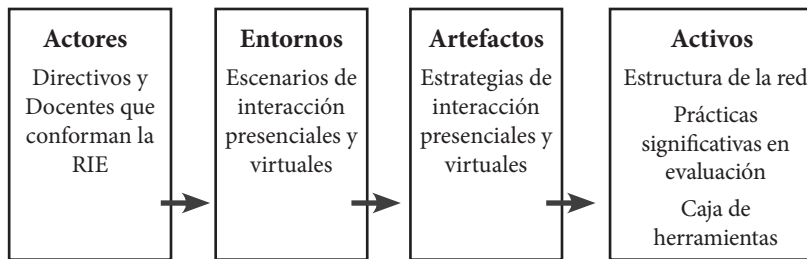
**Pedagógica:** es necesario distinguir el conocimiento práctico del conocimiento técnico, del conocimiento praxeológico y del conocimiento científico. Todo ello establece diferencias en los procesos de formación y actualización profesional de los maestros.

**Organizacional:** la relación entre el conocimiento tácito y el conocimiento explícito con sus fases: socialización, externalización, internalización y combinación, son necesarias para fundamentar y explicar las relaciones entre operaciones y procesos que transitan del aprendizaje personal al conocimiento organizacional (Nonaka y Takeuchi, 1995, citados por Minakota, 2009).

## Componentes del modelo de gestión del conocimiento basado en el aprendizaje organizacional

Para el caso de la Red de Instituciones por la Evaluación (RIE) y teniendo en cuenta los elementos componentes que el autor destaca en el modelo, se identifican los siguientes componentes:

**Figura 3.** Componentes del modelo de gestión del conocimiento de la Red de Instituciones por la Evaluación RIE.



**Fuente:** las autoras.

De acuerdo con Minakota (2009), para el caso de nuestra red RIE, los componentes se comprenden así:

**Actores:** son aquellas personas que aprenden y generan conocimientos que están relacionados con los propósitos de la organización y con los resultados a alcanzar. Estos actores conforman un sistema de aprendizaje como individuos y como colectivos. Para el caso de la RIE, los actores son los directivos y maestros que se encuentran vinculados a la red y que tienen como propósito en común socializar y divulgar conocimiento sobre evaluación, derivado de las prácticas significativas que realizan en el aula.

**Los entornos y contextos de la actividad:** son los escenarios de aprendizaje y de creación de conocimiento. Para la red RIE los escenarios fundamentales han sido aquellos espacios presenciales y virtuales en que

los participantes han interactuado en torno a sus prácticas significativas en evaluación.

Los artefactos comprendidos como mediaciones del aprendizaje personal y organizacional en los cuales se basa la gestión del conocimiento con sus procesos y operaciones, estuvieron constituidos por las estrategias presenciales: talleres, círculos dialógicos aulas itinerantes, entre otros, así como las estrategias virtuales utilizadas tales como: plataforma Red Académica, correos por nodo, grupos de Whatsapp y documentos Online de construcción colaborativa, constituyeron entornos de actividad colectiva en el proceso de gestión del conocimiento.

Finalmente, los activos son aquellos conocimientos que se han hecho explícitos y han podido ser incorporados a las personas y a la organización. En la red RIE, los principales activos estuvieron conformados por: la estructura de la red y de cada uno de sus nodos incluida su fundamentación conceptual; las prácticas significativas en evaluación socializadas por los maestros participantes en estrategias tanto presenciales como virtuales; y la caja de herramientas por nodo que incluye estrategias y herramientas para evaluar, las cuales pueden ser aplicadas por diferentes actores en diversos entornos y contextos de la actividad.

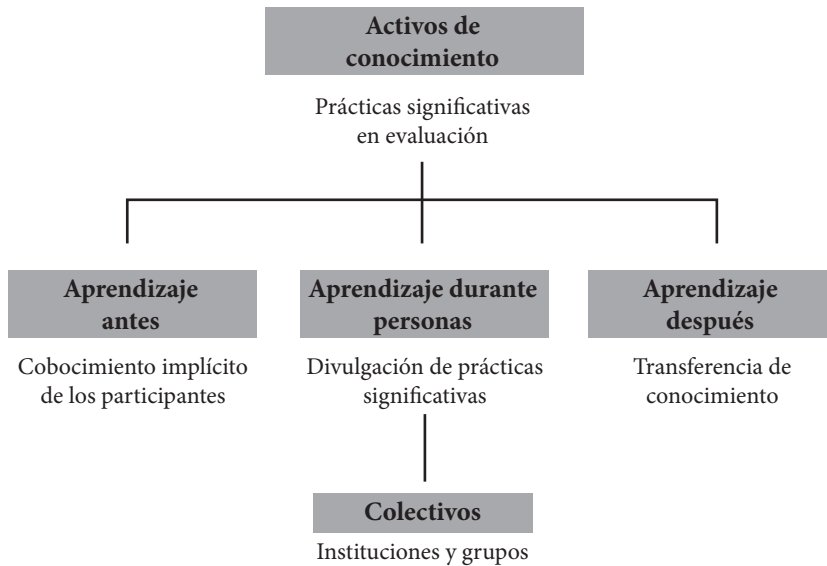
## **Procesos de gestión del conocimiento en la Red de Instituciones por la Evaluación (RIE)**

Realizando una adaptación del modelo de aprendizaje organizacional para las instituciones educativas propuesto por Minakota (2009) a la RIE, se analizan a continuación los procesos realizados

Proceso 1: producción de conocimiento como activo de la Red de Instituciones por la Evaluación RIE. Los denominados en el modelo “activos de conocimiento” son conocimientos que han sido sistematizados, compilados y codificados para un destinatario final, en este caso, los integrantes que conforman la red. Las prácticas significativas de evaluación comprendidas como “lecciones de experiencia” (Minakota, 2009) sirvieron en la conformación de la red como referentes de las personas y los grupos, para el logro de divulgar y transferir conocimiento sobre evaluación. El autor denomina estos activos como “mejores prácticas”, “historias que recogen experiencias” y de las que se pueden obtener lineamientos al ser compartidas en las comunidades de práctica. Las narrativas socializadas en el repositorio, en la plataforma virtual y en los distintos escenarios de interacción

presencial, como metodologías privilegiadas, constituyen para la red la principal fuente de conocimiento.

**Figura 4.** Proceso 1– Producción de conocimiento como activo de la RIE.



**Fuente:** las autoras. Adaptado de Minakota, 2009.

Proceso 2: la conversión de conocimiento tácito en explícito. Una verdadera gestión del conocimiento debe generar que el conocimiento que está en los individuos pase a ser de dominio público y común para ser articulado como constitutivo del ciclo del aprendizaje organizacional, de acuerdo con las cuatro fases de Nonaka y Takeuchi (1995) explicadas anteriormente.

Las cuatro fases en el proceso de conformación de la red de Instituciones por la Evaluación RIE: socialización, externalización, internalización y combinación, junto con sus diferentes tipos de conocimiento y de entornos, se sintetizan en el esquema que se presenta a continuación.

**Figura 5.** Proceso 2– La conversión de conocimiento tácito en explícito en la RIE.

Socialización	Externalización	Internalización	Combinación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupos - Instituciones</li> <li>• Tácito - Tácito</li> <li>• Encuentros presenciales y virtuales sin producción de conocimiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narrativas - experiencias significativas</li> <li>• Estructuración de nodos</li> <li>• Tácito - Explícito</li> <li>• Conceptualización. Construcción grupal de nodos, divulgación de narrativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interacción presencial y virtual entre integrantes de nodos</li> <li>• Explícito - Tácito</li> <li>• Apropiación de conocimiento colaborativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documentación repositorio, documentos online colaborativos</li> <li>• Explícito - Tácito</li> <li>• Transferencia de conocimiento en evaluación</li> </ul>

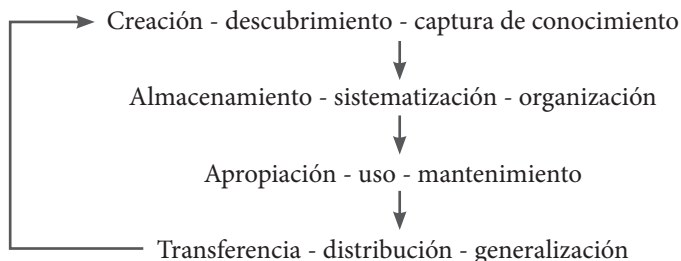
**Fuente:** las autoras. Adaptado de Minakota, 2009.

Proceso 3: distinguir y relacionar los procesos de codificación y personalización. Hansen y Tierney (1999), citados por Minakota (2009) dan el nombre de “codificación” a aquellos procesos de gestión del conocimiento que hacen explícito el conocimiento y su conversión, lo cual corresponde a las fases de externalización y combinación. Lo más relevante en la codificación es el contenido mismo y la manera en que se produce e incorpora en las personas, en los grupos y en las organizaciones para generar valor.

## **La gestión del conocimiento como posibilidad de Innovación de las prácticas de evaluación en el aula en el marco de la RIE**

De acuerdo con Minakota (2009), la gestión del conocimiento debe comprenderse como un proceso de desarrollo intencionado de las competencias de las personas y de las organizaciones. Implica entonces, una innovación que se fundamenta en un proceso interactivo de aprendizaje en el cual los participantes fortalecen sus competencias a la vez que realizan innovaciones en sus prácticas. El autor representa en este sentido la innovación como un “ciclo recursivo” de los siguientes procesos:

**Figura 6.** Procesos de innovación en la gestión del conocimiento.



**Fuente:** Minakota (2009).

En el ámbito educativo este ciclo se plantea como un proceso de innovación educativa, considerando que en las prácticas educativas se realizan innovaciones cuando son incorporadas nuevas actuaciones que transforman los contextos de actividad inmediatos y mediatos de dichas prácticas. En este orden de ideas, las actuaciones son acciones que se construyen socialmente que se incorporan con nuevos sentidos en los sujetos y pueden ser observables en ellos como “disposiciones para la acción” y como un “saber-hacer”; estas actuaciones se desarrollan mediante prácticas reflexivas que alimentan, enriquecen y transforman los saberes prácticos de los sujetos (Porlan y Rivero, 1998). En tanto acciones constituidas socialmente en los contextos cotidianos de actividad, las actuaciones son susceptibles de transformación intencionada tanto en sus componentes como en sus relaciones.

Asimismo, la participación e involucramiento de nuevos actores, genera la configuración de nuevas actuaciones y la transformación intencional de sus elementos y su puesta en marcha (Fullan, 2002). Los proyectos de intervención que tengan como propósito poner en práctica innovaciones educativas deben estar orientados a incidir en los contextos de la actividad que se pretende transformar y en las prácticas reflexivas de los actores. Minakota (2009). Desde esta perspectiva, se puede afirmar que el estudio sobre prácticas de evaluación, específicamente en esta tercera fase tendiente a la conformación de la Red de Instituciones por la Evaluación (RIE) ha incidido tanto en las instituciones participantes —contextos de la actividad—, como en las prácticas reflexivas de evaluación de los aprendizajes que llevan a cabo los docentes participantes de la red. Lo anterior se puede evidenciar en



los testimonios de los actores proporcionados en entrevistas, videos y participación en los escenarios de interacción.

La innovación educativa desde la perspectiva de la gestión del conocimiento se comprende como un proceso progresivo, continuo y acumulativo que incluye: actividades, decisiones, reflexión, evaluación y sistematización de las prácticas pedagógicas, la cual produce transformaciones de las actuaciones en los contextos de actividad a mediano y largo plazo. Minakota (2009). Es importante que en el corto plazo se establezcan indicadores que evidencien los avances hacia los resultados esperados.

Autores como Prusak y Davenport (2011) plantean que toda construcción y gestión de conocimiento implican comparación —entre situaciones—, análisis de consecuencias —implicaciones que podría tener un conocimiento—, conexiones —cómo se relaciona un conocimiento con otros— y conversación —qué piensan las otras personas—. En esa vía definen seis elementos constitutivos del conocimiento, los cuales se definen a continuación a la luz de la conformación de la red de Instituciones por la evaluación RIE.

- a. **Experiencia:** haber vivido, sentido, presenciado o transformado. Las prácticas significativas de evaluación que constituyeron el punto de partida para la conformación de la red de instituciones por la evaluación RIE. Vale la pena recordar que las prácticas significativas identificadas, caracterizadas y sistematizadas desde 2017, surgen del análisis de las narrativas proporcionadas por maestros de los 383 colegios de la ciudad; estas narrativas constituyen su vivencia y apuesta por la transformación de la evaluación en sus contextos escolares y específicamente en sus contextos de aula.
- b. **Verdad práctica:** implica saber en la experiencia qué es lo que de verdad funciona y qué no lo hace. Es decir, es el conocimiento de la vida real. Si analizamos este elemento en las experiencias de los maestros, los encuentros y demás estrategias de interacción y dinamización de la Red RIE, posibilitaron que los directivos y docentes participantes pusieran en diálogo y discusión el conocimiento derivado de su verdad práctica en cuanto a procesos, estrategias y herramientas de evaluación de los aprendizajes en el aula.
- c. **Complejidad:** significa la incertidumbre, multiplicidad y polisemia del conocimiento. Para el caso de la evaluación, el proceso realizado

desde fases anteriores ha permitido a los maestros e investigadores participantes comprender cada vez más la complejidad y pluridimensionalidad tanto del concepto como de las prácticas mismas de evaluación.

- d. El criterio:** se refiere a la valoración y los juicios que se establecen de los distintos conocimientos que posee una persona o un grupo, así como las posibilidades de relación o desconstrucción de los conocimientos. En la conformación de la RIE uno de los aspectos más significativos del proceso fue la identificación de los criterios que se deben tener en cuenta para comprender una práctica significativa de evaluación. Estos criterios surgieron como características emergentes a partir de la gestión de conocimiento derivada de las experiencias compartidas por los docentes participantes, teniendo siempre posibilidad de desconstrucción y diálogo de saberes desde nuevas experiencias significativas caracterizadas.
- e. Los valores y las creencias:** son determinantes en los procesos de observación y aprehensión de determinado tipo de información derivada de los contextos. Ubica el lugar de dicha información en la construcción de nuevos conocimientos. En la conformación de la Red de Instituciones por la Evaluación RIE, los valores y las creencias de los participantes han resultado elemento fundamental no solo de gestión de conocimiento, sino de transformación de paradigmas sobre la evaluación. Tal es el caso de las transformaciones generadas en algunos de los docentes frente a la posibilidad de poner en diálogo y articulación elementos constitutivos de la evaluación de aula con la evaluación externa y las políticas evaluativas nacionales y distritales.
- f. Las reglas empíricas y la intuición:** están comprendidas como el “saber hacer”. Para el caso que nos concierne, las reglas empíricas en los procesos evaluativos en el aula, se fueron haciendo explícitas en el proceso de conformación de la Red RIE, en tanto la estructuración colaborativa de los nodos posibilitó que los maestros discutieran en torno a las pautas, los cómo y los por qué de la evaluación, así como los acuerdos y procesos participativos que establecen con sus estudiantes.

Los elementos conceptuales hasta el momento abordados y analizados a la luz de lo que ha sido el proceso de conformación de la Red de Instituciones por la Evaluación RIE, posibilitan hacer una aproximación hacia el significado de la gestión del conocimiento en el marco de nuestro estudio. Desde la RIE gestionar el conocimiento es un proceso continuo, sistemático y permanente, constituido por un conjunto de estrategias articuladas entre sí, que tiene como objetivo fundamental

compartir el conocimiento sobre prácticas de evaluación, producido por los maestros de la ciudad; de manera que se convierta en conocimiento explícito y transferible para enriquecer la experiencia pedagógica de otros maestros y las transformaciones en evaluación requeridas por las instituciones del distrito capital.

En este sentido, el conocimiento producido, aprehendido y apropiado por la RIE, puede llegar a posibilitar la toma de decisiones que genere transformaciones no solo en las prácticas evaluativas de los maestros, sino en las políticas evaluativas de la ciudad, como respuesta a las múltiples problemáticas evidenciadas en los procesos de evaluación en el aula. Vale la pena definir en este punto cuál es el tipo de conocimiento que hasta el momento ha gestionado la red de instituciones por la evaluación RIE. Dicho conocimiento podríamos clasificarlo así:

- Conocimientos relacionados con el concepto de evaluación formativa
- Conocimientos relacionados con la articulación y puntos de tensión entre la evaluación en el aula y la evaluación externa
- Conocimientos relacionados con la fundamentación conceptual de cada nodo: evaluación integrada, evaluación y multidiversidad, evaluación disciplinar y evaluación multidisciplinar
- Conocimientos relacionados con los criterios presentes en las prácticas significativas de evaluación
- Conocimientos relacionados con las estrategias e instrumentos para evaluar en el aula —caja de herramientas—

## **Prácticas significativas de evaluación como insumos fundamentales para la gestión del conocimiento en la Red de Instituciones por la Evaluación RIE**

A lo largo de este capítulo se ha mencionado de manera reiterada que las prácticas significativas de evaluación de los maestros han constituido una de las fuentes principales no solamente para identificar y validar los nodos temáticos de la red, sino para gestionar el conocimiento derivado de la experiencia pedagógica. De las prácticas significativas en evaluación de los maestros de los 383 colegios de la ciudad, fueron seleccionadas algunas que por su riqueza y por el consentimiento de

los docentes protagonistas, comenzaron a ser calificadas y divulgadas mediante el repositorio de prácticas significativas alojado en Red Académica. Se enumeran a continuación dichas prácticas significativas.

**Tabla 2.** Prácticas significativas de evaluación divulgadas.

IED	Localidad	Nombres y apellidos	Área(s)	Grados
La Palestina	Engativá	Freddy Enrique Castro Velásquez	Ciencias Naturales	10° 11°
Alfredo Iriarte	Engativá	Fredy Yamit León Díaz	Ciencias Naturales	3°
El Japón	Kennedy	Germán Guerrero Peñuela	Ciencias Naturales	10° 11°
Alfonso Reyes Echandia	Bosa	Giovanni Andres Salamanca Diate	Ciencias Naturales	9°
San José de Castilla	Kennedy	Jaime Pérez Suárez	Ciencias Naturales	10° 11°
La Floresta Sur	Kennedy	Jairo Enrique Romero Panesso	Ciencias Naturales	8° 10° 11°
Francisco de Miranda	Kennedy	Julie Marcela Rueda Rodríguez	Ciencias Naturales	10° 11°
Francisco Primero S.S.	Barrios Unidos	Leonardo Andrés Cortez Ruiz	Ciencias Naturales	Por confirmar
Quiroga Alianza	Rafael Uribe	Leonardo Enrique Abella Peña	Ciencias Naturales	6° 9° 7° 10° 8° 11°

IED	Localidad	Nombres y apellidos	Área(s)	Grados
Tomás Cipriano de Mosquera	Engativá	Lyda Macela Corredor Becerra	Ciencias Naturales	6° 8° 9°
Alvaro Gomez Hurtado	Suba	Maritza Suaza Villamil	Ciencias Naturales	5° 8° 6° 9° 7°
María Cano	Kennedy	Nelson Oswaldo Lara Martínez	Ciencias Naturales	7°
Atenas	San Cristóbal	Oscar Andrés Caro Castellanos	Ciencias Naturales	Pendiente confirmación
CODEMA	Kennedy	Rosa Inés Rodríguez Tolosa	Ciencias Naturales	7° 9°
Antonio Baraya	Rafael Uribe	Víctor Hugo Rubio González	Ciencias Naturales	10° 11°
La Palestina	Engativá	Vilma Jannett Clavijo Cuervo	Ciencias Naturales	10° 11°
Técnico Menorah	Los Mártires	Diego Andrés Pinzón González	Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física, Educación Tecnológica, Humanidades, Lengua Castellana, Lenguas Extranjeras, Matemáticas	1° 2° 3°

Pensar la evaluación en red: Trayectoria para la conformación de una red de instituciones por la evaluación desde la identificación de prácticas significativas

IED	Localidad	Nombres y apellidos	Área(s)	Grados
José Acevedo y Gómez	San Cristóbal	Luisa Fernanda Velásquez Gaviria	Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física, Educación Tecnológica, Humanidades, Lengua Castellana, Lenguas Extranjeras, Matemáticas	3°
Agustín Fernández	Usaquén	Nancy Liliana Cardona García	Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física, Educación Tecnológica, Humanidades, Lengua Castellana, Lenguas Extranjeras, Matemáticas	1° 2° 3°
La Unión Rural Usme	Usme	Nohora Ayala Fonseca	Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física, Educación Tecnológica, Humanidades, Lengua Castellana, Lenguas Extranjeras, Matemáticas	Prejardín, Jardín, Transición, 1° 7° 2° 8° 3° 9° 4° 10° 5° 11° 6°

IED	Localidad	Nombres y apellidos	Área(s)	Grados
Brazuelos	Usme	Eliana Prieto	Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física, Educación Tecnológica, Humanidades, Lengua Castellana, Lenguas Extranjeras, Matemáticas	Jardín y Transición
El Jazmín	Puente Aranda	Juan Manuel Noy Hilarión	Ciencias Naturales, Educación Artística, Ciencias Sociales, Educación Tecnológica, Humanidades	11°
Eduardo Umaña Mendoza - Usme	Usme	Lina Marcela Moreno Vanegas	Ciencias Naturales, Educación Artística, Matemática, Educación Tecnológica	3° 8° 4° 9° 5° 10° 6° 11° 7°
Eduardo Umaña Mendoza - Usme	Usme	Lina Marcela Moreno Vanegas	Ciencias Naturales, Educación Artística, Matemática, Educación Tecnológica	3° 8° 4° 9° 5° 10° 6° 11° 7°
Gerardo Paredes	Suba	Julio César Pérez García, Lina Marcela Bustos Piñeros	Ciencias Naturales, Lengua Castellana	7°

Pensar la evaluación en red: Trayectoria para la conformación de una red de instituciones por la evaluación desde la identificación de prácticas significativas

IED	Localidad	Nombres y apellidos	Área(s)	Grados
Guillermo Cano Isaza	Ciudad Bolívar	Claudia Maria Vargas Aldana	Ciencias Sociales	6° 8° 7° 9°
Fe y Alegría San Ignacio	Bosa	Edwin Hernando Caballero Caballero	Ciencias Sociales	6° 9°
Virginia Gutiérrez De Pineda	Suba	Hernán Felipe Montealegre Carrasco	Ciencias Sociales	6° 9° 7° 10° 8° 11°
Villa Rica	Kennedy	José Ignacio Castillo Suárez	Ciencias Sociales	6° 9° 7° 10° 8° 11°
Ramón de Zubiría	Suba	Julián David Porras Martínez	Ciencias Sociales	10° 11°
Cundinamarca	Ciudad Bolívar	Marta Cecilia Guzmán Cueto	Ciencias Sociales	6° 10°
Alexander Fleming	Rafael Uribe	Raul Ernesto Zanguña Garay	Ciencias Sociales	6° 8° 7° 9°
Nicolas Gómez Davila	Ciudad Bolívar	Victoria Castiblanco Ávila	Ciencias Sociales	6° 9° 7° 10° 8° 11°
Gonzalo Arango	Suba	John Estrada	Ciencias Sociales, Lengua Castellana	10° 11°
Fabio Lozano Simonelli	Usme	Adriana Janneth Córdoba Triana	Educación Artística	6° 9° 7° 10° 8° 11°
Porfirio Barba Jacob	Bosa	Marco Antonio Guerrero	Educación Artística	6°
Charry	Engativá	Sonia Adriana Gavilán Beltrán	Educación Artística	6° 9° 7° 10° 8° 11°



IED	Localidad	Nombres y apellidos	Área(s)	Grados
Nueva Colombia	Suba	William Hernando Suárez Mateu	Educación Artística	7° 8° 9°
República de México	Ciudad Bolívar	Yoanna del Pilar Garcia Quiroga	Educación Artística	6° 9° 7° 10° 8° 11°
Los Comuneros - Oswaldo Guayazamin	Usme	Edith Vernaza Vargas	Educación Artística	9° 10° 11°
San Martín de Porres	Chapinero	Javier Alfonso Delgadillo Molano	Educación Artística	6° 9° 7° 10° 8° 11°
Antonio José Uribe	Santafe	John Hardy Sterling Sierra	Educación Artística, Educación Física, Humanidades	6° 9° 7° 10° 8° 11°
Estanislao Zuleta	Usme	Angélica María Prieto Muñoz	Educación Inicial	Jardín, Prejardín, Transición
Santa Martha	Usme	Diana Constanza Torres Ortega	Educación Inicial	Jardín, Prejardín, Transición  1° 3° 2° 4°
Brasilia - Usme	Usme	Dolly Stella Gonzalez Duarte	Educación Inicial	Jardín, Prejardín, Transición
Rural El Manantial	San Cristóbal	Elizabeth Meneses Torres	Educación Inicial	Jardín, Prejardín, Transición  1° 3° 5° 2° 4°
San Benito Abad	Tunjuelito	Francy Angélica Riveros Santa	Educación Inicial	Jardín, Prejardín, Transición
Miravalles	Usme	Isabel Álvarez Ramírez	Educación Inicial	Jardín, Prejardín, Transición

Pensar la evaluación en red: Trayectoria para la conformación de una red de instituciones por la evaluación desde la identificación de prácticas significativas

IED	Localidad	Nombres y apellidos	Área(s)	Grados
Juan Lozano y Lozano	Suba	Johanna Patricia Guerrero Reyes	Educación Inicial	Jardín
Domingo Faustino Sarmiento	Barrios Unidos	Julieta Rojas Charry	Educación Inicial	Jardín, Prejardín, Transición
General Santander	Engativá	Luisa Fernanda Morales Guzmán	Educación Inicial	Jardín, Prejardín, Transición
Juan Lozano y Lozano	Suba	María del Pilar Burgos Alarcón	Educación Inicial	Jardín, Prejardín, Transición
INEM Santiago Pérez	Tunjuelito	María del Pilar Rivera	Educación Inicial	Jardín, Transición
Brasilia Bosa	Bosa	María Liliana Medina Guzmán	Educación Inicial	Jardín, Prejardín, Transición
Liceo Nacional Antonia Santos	Los Mártires	Monica Lesly Cardona Correa	Educación Inicial	Jardín, Transición
Miravalles	Usme	Slenny Silva Sánchez	Educación Artística	Prejardín
Almirante Padilla	Usme	Adrián Ricardo Díaz Rivera	Educación Tecnológica	10° 11°
La Victoria	San Cristóbal	Ernesto Perdomo Ramirez	Educación Tecnológica	6° 9° 7° 10° 8° 11°
Veintiún Ángeles	Suba	Lucy Fabiola Aldana Jáuregui	Educación Tecnológica	10° 11°
Fernando Mazuera Villegas	Bosa	Luz Andrea Arias Leon	Educación Tecnológica	10° 11°
Rodrigo Arenas Betancourt	Fontibón	Sandra Jannethe Cárdenas Carrillo	Educación Tecnológica	7° 10° 8° 11° 9°

IED	Localidad	Nombres y apellidos	Área(s)	Grados
República Federal de Alemania	Rafael Uribe	Sandra Marcela vanegas Ramos	Educación Tecnológica	6° 9° 7° 10° 8° 11°
Juan Luis Londoño	Usme	Asdrúbal Ocampo Espinosa	Física	9° 10° 11°
Las Américas	Kennedy	Andrés Santiago Beltrán Castellanos	Humanidades	10° 11°
Luis Eduardo Mora Osejo	Usme	Diana Marcela Hincapié Flórez	Humanidades	9° 10° 11°
José Joaquín Casas	Puente Aranda	German Emilio Chaparro	Humanidades	10° 11°
Instituto Técnico Industrial Piloto	Tunjuelito	Gloria Elvira Pulido Serrano	Humanidades	Transición
Rafael Uribe Uribe	Tunjuelito	Luis Arturo Diaz Delgado	Humanidades	11°
Tenerife - Granada Sur	Usme	Luis Enrique Forero Barajas	Humanidades	6°
San Agustín	Rafael Uribe	Jenny Marcela Romero Castro	Humanidades y Lengua Extranjera	1° 7° 2° 8° 3° 9° 4° 10° 5° 11° 6°
Nueva Constitución	Engativá	Juan Carlos Suárez Gómez	Humanidades, Educación Artística, Educación Tecnológica	10° 11°
Almirante Padilla	Usme	Erika Alexandra Zambrano Garzón	Humanidades, Lengua Castellana	7°
Rural El Uval	Usme	Aura Cecilia Mendivelso	Humanidades, Lengua Castellana, Institucional	10° 11°

Pensar la evaluación en red: Trayectoria para la conformación de una red de instituciones por la evaluación desde la identificación de prácticas significativas

IED	Localidad	Nombres y apellidos	Área(s)	Grados
Rufino José Cuervo	Tunjuelito	Yolima León Monroy	Humanidades, Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales	2°
La Merced	Puente Aranda	Nancy Stella Monroy Abril	Humanidades, Lenguas Extranjeras	6° 7° 8°
El Minuto de Buenos Aires	Ciudad Bolívar	Diana Carolina Ángel Gamboa	Inclusión	1°
Antonio Van Uden	Fontibón	Carmen Alicia Gómez Caballero	Institucional	Transición, 1° 5° 9° 2° 6° 10° 3° 7° 11° 4° 8°
Francisco Javier Matiz	San Cristóbal	Ella Yohana González Guevara	Institucional	Transición, 1° 5° 9° 2° 6° 10° 3° 7° 11° 4° 8°
Chuniza	Usme	Jenny Piedad Galvis Quiroga	Institucional	Prejardín, Jardín, Transición, 1° 5° 9° 2° 6° 10° 3° 7° 11° 4° 8°
La Paz	Rafael Uribe	Adriana Bustos Naranjo	Lengua Castellana	1°
Chuniza	Usme	Jenny Piedad Galvis Quiroga	Institucional	Prejardín, Jardín, Transición, 1° 5° 9° 2° 6° 10° 3° 7° 11° 4° 8°
Floridablanca	Engativá	Ayde Urrea Giraldo	Lengua Castellana	7°
Acacia II	Ciudad Bolívar	Claudia Patricia Farfán Castillo	Institucional	4° 8° 5° 9° 6° 10° 7° 11°

IED	Localidad	Nombres y apellidos	Área(s)	Grados
Simón Bolívar Engativá	Engativá	Gizella Rocío Cabanillas Villalobos	Lengua Castellana	6° 9°
Julio Flórez	Suba	Hellen johanna Hernández Anzola	Lengua Castellana	8° 9°
Manuel del Socorro Rodríguez		Jakeline Cubillos Sánchez	Lengua Castellana	3° 4° 5°
Estrella del Sur	Ciudad Bolívar	María del Rocío Miranda Forero	Lengua Castellana	8° 9° 10°
Kennedy	Kennedy	Maribel Sánchez Pérez	Lengua Castellana	5 <sup>d</sup> 1°
Carlos Arango Vélez	Kennedy	Milena Morales Rey	Lengua Castellana	11°
San Cayetano	Usme	Nancy Jannett Jiménez Figueroa	Lengua Castellana	6°
Policarpa Salavarría	Santa fé	Yadira Madelbi Chacón Ardila	Lengua Castellana	6° 9° 7° 10° 8° 11°
El tesoro de la cumbre	Ciudad Bolívar	Yanet González Cardenas	Lengua Castellana	Transición, 1° 2°
Colegio Nelson Mandela IED	Kennedy	Yuly Fernanda Kopp Lizarazo	Lengua Castellana	1° 4° 2° 5° 3°
Tabora	Engativá	Liliana Tovar Bohórquez	Lengua Castellana, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lenguas Extranjeras, Humanidades y Educación Artística	4°

Pensar la evaluación en red: Trayectoria para la conformación de una red de instituciones por la evaluación desde la identificación de prácticas significativas

IED	Localidad	Nombres y apellidos	Área(s)	Grados
Guillermo León Valencia localidad de Engativá	Engativá	Andrés Fernando Morales Rubiano	Lengua Castellana, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Humanidades, Educación Artística	3° 4° 5°
Sorrento	Puente Aranda	Bety Cecilia Robayo Baracaldo	Lengua Castellana, Humanidades, Ciencias Naturales, Matemática, Educación Artística	3° 4° 5°
Francisco de Paula Santander (Bosa)	Bosa	Andrea Carolina Tejero Ruiz	Lengua Castellana, Lengua Extranjera, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Tecnológica, Humanidades	4° 5°
Filarmónico Simón Bolívar	Suba	Jenny Mariana Diaz Cubillos Vallejo	Lengua Castellana, Matemáticas	1°
San Rafael	Kennedy	Edna Yuliana Baez Baez	Lengua Extranjera	10° 11°
Campestre Jaime Garzón	Sumapáz	Irina Elixandra Sandoval Junco	Lengua Extranjera	5° 10° 9° 11°
Juan Rey	San Cristóbal	Ingrid Paola López Navas	Lengua Extranjera	5°
Misael Pastrana Borrero	Rafael Uribe	Jhon Edward Méndez Rodríguez	Lengua Extranjera	6° 9° 7° 10° 8° 11°

IED	Localidad	Nombres y apellidos	Área(s)	Grados
Carlo Federici	Fontibón	Liliana Herrera G	Matemática	6° 9° 7° 10° 8° 11°
INEM Francisco de Paula Santander Kennedy	Bosa	Carlos Alberto Mateus	Matemática	Prejardín, Jardín, Transición, 1° 5° 9° 2° 6° 10° 3° 7° 11° 4° 8°
Federico García Lorca	Usme	Fernando Torres Mateus	Matemática	Pendiente confirmación
Ismael Perdomo IED	Ciudad Bolívar	Luz Libia Pinzón Ortiz	Matemática	6° 7° 11°
Manuel Zapata Olivella	Kennedy	Martha Patricia Tinjacá Fonseca	Matemática	8°
General Santander	Usaquén	Natalia Astrid Guzmán Bautista	Matemática	Pendiente confirmación
Instituto Técnico Internacional	Fontibón	Rafael Enrique Balaguera Hernández	Matemática	6° 9° 7° 10° 8° 11°
Isabel II	Kennedy	Sindy Paola Joya Cruz	Matemática	Pendiente confirmación
Nueva Zelandia I. E. D.	Suba	Vilma Rosa Estrada Torres	Matemáticas, Ciencias Naturales	9° 10° 11°
Toscana Lisboa	Suba	Stephanny Parra, Adriana Álvarez, Guzmán Angarita, Yeison Charris	Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades	6° 9° 7° 10° 8°
Bosanova	Bosa	Sandra Janeth Rojas Panqueva	Matemáticas, Español	1° 2°
El Cortijo Vianey	Usme	Carmen Sofía Ospino Gómez	No reporta	1° 2°

IED	Localidad	Nombres y apellidos	Área(s)	Grados
Santa Bárbara	Ciudad Bolívar	Clara Inés Villabona Montero	No reporta	Pendiente confirmación
Técnico Menorah	Los Mártires	María Del Carmen Ospina Rodríguez	No reporta	1° 4° 2° 5° 3°
Confederación Brisas del Diamante	Ciudad Bolívar	Rosa Edilma Rivera Jiménez	No reporta	Pendiente confirmación
Rafael Nuñez	San Cristóbal	Sonia Bejarano Almeciga	No reporta	Pendiente confirmación
Santiago de las Atalayas	Bosa	Yeny del pilar Yate Gaitan	No reporta	Pendiente confirmación

*Fuente:* Unicafam.

Tal como se mencionó anteriormente, el equipo de investigación identificó de manera emergente, algunos criterios que pueden estar presentes en las prácticas significativas de los maestros, los cuales fueron explicados en el primer capítulo de este libro. Se presentan a continuación estos criterios, ejemplificados por fragmentos de algunas de las narrativas de los docentes, como modelo de gestión de conocimiento para la visibilización, divulgación y transferencia de experiencias significativas en evaluación.

### **Criterio 1: la práctica evaluativa ofrece información sobre la reflexión y transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje**

Para visibilizar este criterio, se presentan a continuación fragmentos de narrativas sobre experiencias de evaluación elaboradas por docentes de instituciones educativas distritales que las lideran:

“Mis estudiantes, más allá de la nota, piensan en cuánto aprenden, en qué es lo que se les complica, su responsabilidad con el manejo del tiempo y la entrega de actividades, qué tal es su manejo de temas y conceptos y las razones por las cuales pueden reprobar la materia. Se dan la libertad de fallar, porque la rúbrica no es utilizada sino hasta que hayan recibido suficiente realimentación como para obtener mejores procesos”.



“Todo este proceso en desarrollo constante, ha permitido que los estudiantes diseñen sus propias estrategias para que su evaluación sea cada vez más satisfactoria no solamente para su proceso académico sino también su proceso convivencial (...) Ha permitido que algunos estudiantes modifiquen algunas conductas a la hora de asumir su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje”.

### **Criterio 2: está articulada a una propuesta pedagógica que surge de necesidades o problemas encontrados por el docente en su práctica pedagógica**

Se presentan a continuación dos fragmentos de narrativas de prácticas significativas de evaluación, elaboradas por los docentes que las lideran, que ejemplifican la implementación de este criterio:

“El contexto social de los estudiantes, de acuerdo con la zona donde viven y como se percibe cuando llegan a estudiar, es de relativa vulnerabilidad (...) Como docente de sociales, he buscado adaptar mi evaluación a cada caso, haciéndolo de manera diferencial, en la medida de lo posible, buscando motivar o no desmotivar a cada uno de los estudiantes. (...) He recalcado y justificado las notas en las competencias: saber, saber hacer y saber ser y en ellas busco justificar la valoración de la evaluación. Por tanto, evalué trabajo, conocimiento y comportamiento”.

“Es así como mi evaluación es lúdica, procesual, interdisciplinaria, les evalué todas las asignaturas, lo cognitivo y emocional, para lo cual tengo una serie de recursos que utilizo pedagógicamente en aras de visibilizar en el estudiantado sus logros de una manera personalizada e integral, ya que no sólo importa el desarrollo cognitivo, sino de la relación que lleva con otros, su autoconocimiento, espiritualidad, relación familiar, valores, cuidado personal, etcétera”.

### **Criterio 3: cuenta con supuestos epistemológicos, metodológicos, pedagógicos y didácticos contextualizados**

Para ejemplificar se presentan dos fragmentos, de narrativas elaboradas por los docentes sobre su propia experiencia:

“Los criterios de qué se evalúa y a quién se evalúa deben ser claros y contextualizados, porque en la estética —en relación a la educación artística— el evaluador debe poseer un sin número de cualidades frente a la intencionalidad de dicha evaluación, la lectura adecuada al proceso. La propuesta de evaluación planteada es apoyada por la pedagogía de

escuela nueva, escuela activa, con la premisa de aprender haciendo, donde el estudiante es el motor de su propio aprendizaje”.

“Dentro del desarrollo del Ambiente Alternativo de Aprendizaje (AAA) vengo trabajando una triangulación de categorías y metodologías con referentes teóricos del pensamiento latinoamericano con autores como Paulo Freire Educación Popular, Orlando Fals Borda-Investigación Acción Participativa, Enrique Dussel–Decolonialismo, Alfonso Torres Carrillo, Prácticas Organizativas, Movimientos Populares y Movilización Social (...). Cada uno de estos temas está planteado y arreglado metodológicamente a la necesidad del ciclo y al programa junto con las actividades planteadas”.

#### **Criterio 4: involucra el liderazgo, la creatividad y la participación activa del maestro, el estudiante y otros actores de la IED**

Este criterio se puede evidenciar en los dos fragmentos de narrativas formuladas por docentes, que se presentan a continuación:

“Se trabaja la heteroevaluación, la coevaluación y autoevaluación, se registra en unas rejillas —saber, hacer, ser— por periodos y cortes, en estos ejercicios se establece el plan de mejoramiento. Para la coevaluación se lleva a cabo una actividad denominada el día de los espejos —en todos los ciclos— y se incluye a padres de familia (...). Con anticipación se entrega una rejilla a las niñas y padres de familia donde están consignadas las actividades, el año pasado se manejaron criterios en cada una de las áreas, para cada corte. Se nombra una actividad y se precisa qué se evalúa en cada asignatura del plan de estudio”.

“Me ha funcionado el trabajo cooperativo de tal forma que se genere la autonomía entre los estudiantes donde se asignan funciones para lograr resultados. El área de ciencias trabaja en un mismo lenguaje desde el grado 6° donde comienzan en el manejo de material de laboratorio y se continúa con el desarrollo de habilidades de pequeños científicos. Cada vez que avanzan en su proceso escolar hacemos más compleja la calidad de la asignatura hasta llegar a grado once de tal forma que ellos tengan definido sus proyecciones a futuro”.

#### **Criterio 5: promueve la retroalimentación para el mejoramiento de los propósitos de formación**

Como ejemplo de este criterio a continuación se presentan fragmentos de narrativas elaboradas por docentes:

“Desde mi labor como docente de enlace de la jornada extendida y en un trabajo de equipo, (...) identificamos ciertas características que se consideraron pertinentes e importantes en este replanteamiento sobre la forma de evaluación de los centros de interés; de este proceso surgen teorías que fundamentaron la nueva propuesta y que están en construcción: Teoría de la objetivación Cultural (...) De esta teoría destacamos el elemento de la forma de aprendizaje, reconociéndolo como una actividad de producto social (...) Es decir, un trabajo colaborativo, desde las habilidades que tienen los estudiantes desde su individualidad, pero en un trabajo de participación y apoyos de trabajo en equipo (...) En esta forma de evaluación se hace una retroalimentación del proceso personalizado; cambiando el lenguaje de la queja o el regaño o la limitación por el de las oportunidades y posibilidades”.

“Creo que la didáctica y la evaluación transitan juntas, una buena didáctica genera las condiciones para una buena evaluación. De ahí que mi proceso evaluativo con los estudiantes es constante, paralelo a las temáticas que voy desarrollando con ellos, efectúo observación directa de los problemas que tienen en frente y como proceden a solucionarlos. Estar cerca del estudiante me permite hacer un mejor ejercicio de mediación, conocer y saber sus avances, sus principales debilidades y donde debo mejorar la didáctica para que pueda mejorar en sus indicadores de desempeño”.

### **Criterio 6: se basa en la construcción de acuerdos para orientar las prácticas de evaluación**

Como ejemplo de este criterio, se presentan dos fragmentos de narrativas sobre experiencias de evaluación elaboradas por los docentes líderes de la misma:

“Entre los dominios disciplinares que he necesitado para desarrollar la evaluación se encuentra una cultura de aprendizaje, saber que los estudiantes son, por su naturaleza, curiosos intelectualmente, y que uno de los muchos retos de la enseñanza es dirigir la energía natural de los estudiantes hacia el contenido curricular (...) Los estudiantes tienen expectativas de trabajo de alta calidad cuando se generan acuerdos (con ellos) de evaluación, metas concertadas y las estrategias que se van a implementar para obtenerlas. Es necesario que el profesor tenga expectativas altas en relación al aprendizaje de los estudiantes y haga reconocimiento del esfuerzo y persistencia de los mismos”.

“Para el colegio (...) la evaluación se concibe como un elemento

importante para el proceso de formación, desde el PEI (...) se concibe como Sistema Institucional de Evaluación Participativas (...) se desarrolla desde tres aspectos: 1. Coevaluación: evaluación oral para la participación, discusión, debate mediadas por el saber; evaluación escrita a través de técnicas como talleres individuales y grupales; prueba censal; desarrollo metodológico. 2. Autoevaluación: se propone al estudiante revisar su proceso a lo largo del trimestre y así haga una auto-inspección de lo logrado visto desde una mirada holística del ser, saber y saber hacer. Que le permitan proponerse nuevas metas y posibles mejoras en su proceso desde la auto-crítica. 3. Heteroevaluación: diálogo (...) estudiante y padre de familia con cada uno de los docentes (...) valoran desde lo cualitativo y cuantitativo el proceso de desempeño de sus hijos. Se busca establecer estrategias de acompañamiento, acuerdos para el bienestar y comprensión del ejercicio educativo”.

### **Criterio 7: son reconocidas por la comunidad**

A continuación, se presentan ejemplos de experiencias de evaluación que evidencian el cumplimiento de este criterio:

“Las prácticas pedagógicas se corresponden con la Pedagogía por Proyectos y la estrategia didáctica en el Proyecto de Aula favoreciendo el trabajo cooperativo. El énfasis se hace en las descripciones del proceso que está realizando el estudiante, (...) se hace uso de rejillas de cotejo, de instrumentos de seguimiento a la meta-cognición que está haciendo el estudiante y encuentros periódicos con los padres de familia (...) para el cierre de los proyectos se pide su asistencia porque en ese momento ellos evalúan el desempeño de los estudiantes a través de rejillas y de conversatorios (...) La profesora desempeña un rol mediador, se vale de las preguntas: las del proceso, las que generan meta cognición, sobre el producto y su calidad; asimismo las que indagan por las emociones y las relaciones que se dan al interior del grupo de trabajo. Enfatiza en el proceso de monitoreo que debe realizar el estudiante a su proceso de aprendizaje para lo que el grupo juega un importante papel pues el estudiante encuentra en sus pares no solo el apoyo que requiere sino también a su coevaluador”.

“En mi experiencia como docente he tenido muy presente el interés por conocer a las y los estudiantes, desde sus contextos e intereses (...) aportando a las propias dinámicas de sus hogares, familias, comunidad escolar y contexto social cultural como aquello que sucede en el barrio, ciudad o país. Una matemática que se expanda más allá de las ecuaciones, o fórmulas de su propia área y se convierta en una forma de aprender y conocer el mundo (...) aprendiendo a contar desde la cantidad de frutas

que pueden llegar en el refrigerio hasta el número de personas con las que se comparte el refrigerio. Contar, sumar, restar también nos ha servido para ayudar en casa con los gastos mensuales o diarios, saber cuánto pueden gastar como familia en una salida a un parque o lugar de la ciudad (...) el proyecto con el tiempo ha trascendido en diversas empresas o proyectos en que los estudiantes incluso han podido generar redes con otros proyectos, han gestionado apoyos, han vinculado a sus familias desde la motivación y participación”.

### **Criterio 8: llevan un tiempo en su desarrollo**

Ejemplos de prácticas de este criterio, se presentan a continuación retomando fragmentos de “la voz” de los maestros sobre su práctica:

“La práctica de evaluación se origina el Proyecto de Innovación: “En La Nube... contando y recreando historias”, el cual se ha venido desarrollando con los niños de cuatro, cinco y seis años desde 2014”.

“Desde 2013, cuando desarrolló el proyecto de investigación “Filosofía, saber ancestral y danza, sistematización de una experiencia en la localidad de Suba”.

### **Criterio 9: cuentan con un grado de sistematización**

Ejemplos de prácticas que cuentan con algún grado de sistematización se presentan a continuación:

“En lo que respecta a la Evaluación Institucional a los procesos, lo consideramos (...) una práctica de evaluación muy importante, ya que permite a la institución educativa hacer un diagnóstico sobre el estado actual, estableciendo el nivel de cumplimiento de los objetivos y metas académicas propuestas en el PEI, en el plan de estudios y en el cronograma del año lectivo (...) En este proceso desde coordinación se recoge, sistematiza, analiza y valora la información y se compara con el desarrollo de las acciones y resultados en las áreas de gestión —directiva, académica, comunitaria y administrativa—, presentando al Consejo Académico la tabulación de los mismos, lo que facilita identificar las fortalezas y debilidades del colegio y sugerir correctivos y planes de mejoramiento”.

“El interés por la evaluación escolar, surge durante el proceso de estudio de la Maestría en Educación en la que realicé la investigación (...) Esta investigación sostiene que una de las causas del fracaso escolar reside en

las prácticas evaluativas de los docentes (...) En éste sentido, la evaluación no cumple la función pedagógica de potencializar el aprendizaje, lo que conlleva a la ineficacia de la evaluación escolar y, por ende, al fracaso escolar (...) este trabajo, se ha publicado como artículo en una revista. Con una reflexión sobre los problemas que trae la evaluación al considerarse ésta como la asignación de una nota al trabajo escolar. Posteriormente describe cómo pueden ser transformadas las prácticas evaluativas si hay un cambio de actitud del docente”.

### **Criterio 10: reconoce los avances individuales y colectivos más allá de los propósitos establecidos**

Desde fragmentos de las narrativas de las prácticas significativas de evaluación elaboradas por los docentes, se evidencian ejemplos de este criterio:

“El taller inicia con una breve interpretación musical, luego aplico un sistema que se llama 3x1 donde tres personas del público dicen al menos un “aspecto positivo” de la interpretación, luego solo uno de los tres que aportaron puede decir “un aspecto” a mejorar y, obligatoriamente, debe indicarle al cantante cómo se corrige (...) Estos estudiantes aprenden no solo aspectos de la técnica vocal sino también a escuchar las opiniones del público. A superar el miedo al fracaso y el miedo a la crítica. Por otra parte, están los oyentes quienes voluntariamente participan de la audición y se familiarizan con los conceptos musicales y la terminología (...) Aprenden a expresar con respeto sus opiniones. El niño participa activamente como intérprete y oyente, la evaluación en el escenario implica una continua transformación de las prácticas personales del estudiante. Hay un fuerte componente cooperativo en las sesiones. La evaluación del taller siempre evoluciona, se ajusta al auditorio, a sus centros de interés, igualmente con los cantantes”.

“Todos —los estudiantes— son una población diversa y de mucha movilidad, con unas condiciones socioeconómicas muy bajas y de una diversidad cultural muy grande; por estas razones el currículo que se implementa tiene en cuenta estas problemáticas. Las premisas didácticas y las actividades de evaluación, se conviertan en un mecanismo formador y regulador que busca mejorar el progreso de los aprendizajes de los estudiantes, facilitándoles elementos para que comprendan, expliquen y apliquen lo que se les enseña de acuerdo a su contexto (...) El método evaluativo que he venido realizando es un proceso continuo de acompañamiento constante de los procesos académicos y convivenciales de los estudiantes que me permite observar, describir e

interpretar el trabajo (...) y busca mejorar y reajustar los objetivos de los planes, programas y métodos para que el estudiante alcance la máxima comprensión de las temáticas, que lo conlleve a ser un individuo crítico y transformador de su entorno. La evaluación se basa en procedimientos de valoración continua, que contempla retroalimentación constante, criterios claros, concertados y pertinentes

## Recurrencia de los criterios

A continuación, se relaciona el número de experiencias —de las 358 experiencias de aula caracterizadas en 2017— que cumple con cada uno de los criterios:

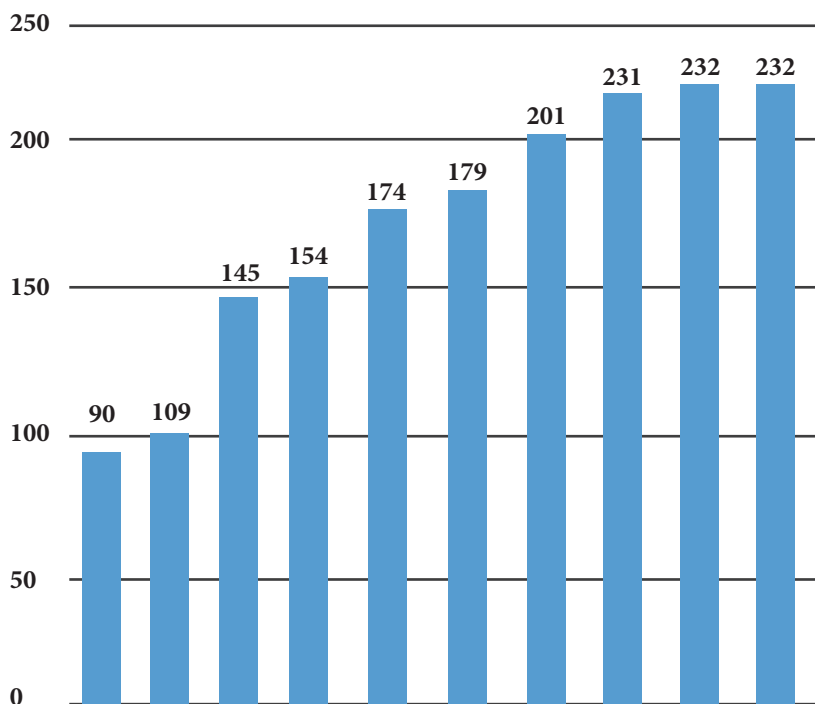
**Tabla 3.** Experiencias que cumplen con cada criterio.

No.	Criterio	Total experiencias
1	Ofrece información sobre la reflexión y transformación de los procesos de aprendizaje y enseñanza.	232
2	Cuentan con un grado de sistematización.	90
3	Son reconocidas por la comunidad.	109
4	Llevan un tiempo en su desarrollo.	154
5	Cuenta con supuestos epistemológicos, metodológicos, pedagógicos y didácticos contextualizados.	231
6	Está articulada a una propuesta pedagógica que surge de necesidades o problemas encontrados por el docente en el desarrollo de su práctica.	232
7	Involucra el liderazgo, la creatividad y la participación activa del maestro, estudiante y otros actores de la IED.	201
8	Se basa en la construcción de acuerdos para orientar las prácticas de evaluación.	145
9	Promueve la retroalimentación para el mejoramiento de los propósitos de formación.	174
10	Reconoce los avances individuales y colectivos más allá de los propósitos establecidos.	179
Total de experiencias caracterizadas		358

**Fuente:** Unicafam.

La siguiente figura permite evidenciar la frecuencia de criterios presentes en las prácticas significativas de evaluación en orden ascendente.

*Figura 7.* Frecuencia de criterios.



**Nota:** Total experiencias caracterizadas : 358

**Fuente:** Unicafam.

Esta información resulta muy pertinente de cara a continuar generando interacción y gestión de conocimiento a partir de las prácticas significativas en evaluación de los maestros que conforman la Red RIE, a la luz de los criterios, que como todo conocimiento son susceptibles de modificación y enriquecimiento por parte de la comunidad académica.

### **Recomendaciones de tipo metodológico para la consolidación de la RED RIE en futuras etapas**

De manera coherente con los aspectos conceptuales y metodológicos desarrollados en este documento frente a la gestión de conocimiento



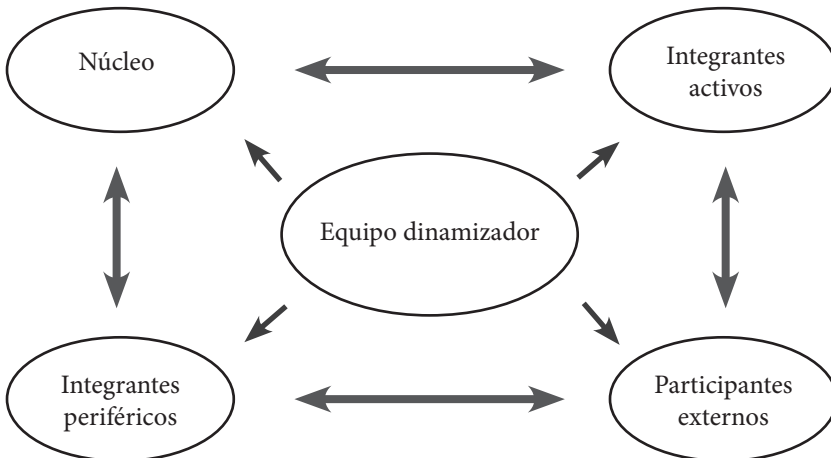
como estrategia de divulgación de prácticas significativas y de su respectiva sistematización, las recomendaciones que a continuación se presentan se distribuyen en dos grandes categorías: componentes y procesos.

### Recomendaciones referidas a los componentes

**Actores:** Para que los actores de la RIE continúen conformando un sistema de aprendizaje como individuos y como colectivos, resulta fundamental que los líderes que han sido identificados en cada uno de los nodos de la red continúen su proceso de empoderamiento frente a la estructuración del nodo y a los procesos de socialización y divulgación del conocimiento emanado de experiencias significativas que forman parte del nodo. Para el logro de este propósito, es necesario que se generen estrategias de liderazgo distribuido entre los integrantes de la red, de manera que los roles puedan circular, tal como ha sido propuesto desde el IDEP como estrategia para la conformación de comunidades de saber y de práctica pedagógica. La gráfica que a continuación se presenta da cuenta del tipo de roles que pueden generarse y rotar al interior de los nodos.

**Figura 8.** Roles de los integrantes de las comunidades de saber y práctica pedagógica.

### Estrategias de consolidación y roles de sus participantes



wenger (2001)

**Fuente:** las autoras.

**Entornos y contextos de la actividad:** los escenarios de aprendizaje y de creación de conocimiento en la red RIE deben continuar siendo espacios presenciales y virtuales. Es importante que la presencialidad sea convocada por los líderes de cada nodo, en tiempos con frecuencia regular, a fin de que dichos encuentros formen parte de las agendas de los participantes en su ejercicio profesional. Si bien las herramientas TIC constituyen una potente estrategia para la conformación de redes y gestión del conocimiento, no puede dejarse a un lado la presencialidad que genera vínculos afectivos y emocionales fundamentales para la consolidación de la red. Es muy importante que en los encuentros presenciales exista previamente una agenda consensuada, de manera que los participantes preparen preliminarmente el encuentro y se avance en las discusiones. Igualmente, se sugiere que periódicamente en estos encuentros se abran espacios para continuar divulgando y socializando prácticas significativas en evaluación y se analicen los elementos prioritarios en ellas, que constituyan insumos para la gestión de conocimiento de la Red RIE.

Asimismo, los entornos virtuales de interacción deben fortalecerse. Si bien en esta fase del proceso existió una plataforma, las características de la misma posibilitaron más la visibilización de experiencias y avances de la red que la interacción entre sus participantes. En este sentido se recomienda que junto con este tipo de plataformas o sitios de divulgación y visibilización de experiencias existan herramientas virtuales en donde los participantes puedan generar trabajo colaborativo en un verdadero ejercicio de gestión del conocimiento que complemente los procesos presenciales.

**Los artefactos:** comprendidos como mediaciones del aprendizaje personal y organizacional en los cuales se basa la gestión del conocimiento con sus procesos y operaciones, deben continuar siendo estrategias como: talleres, círculos dialógicos aulas itinerantes, entre otros, así como las estrategias virtuales utilizadas en esta fase tales como: plataforma Red Académica, correos por nodo, grupos de WhatsApp y documentos Online de construcción colaborativa, junto con nuevas herramientas de interacción, tal como se expuso en el apartado anterior.

**Los activos:** para la consolidación de la red de instituciones por la evaluación RIE en futuras etapas, se sugiere que los activos sean en primer lugar, las experiencias significativas de los maestros que

puedan seguir circulando en los entornos y contextos presenciales y virtuales. En segundo lugar, la fundamentación conceptual y la caja de herramientas de cada uno de los cuatro nodos deben seguirse ampliando y profundizando como activo muy importante para la producción y gestión del conocimiento de la red.

## **Recomendaciones referidas a los procesos de gestión del conocimiento de la Red RIE**

**Proceso 1:** producción de conocimiento como activo de la Red de Instituciones por la Evaluación RIE. Resulta fundamental que los activos anteriormente mencionados: experiencias significativas y elementos estructurantes de los nodos, sean sistematizados, compilados y codificados para que lleguen de manera óptima a sus destinatarios finales. Las narrativas deben continuar siendo socializadas en el repositorio, en la plataforma virtual y en los distintos escenarios de interacción presencial y virtual, como metodologías privilegiadas que constituyen para la red la principal fuente de conocimiento.

**Proceso 2:** la conversión de conocimiento tácito en explícito. Es necesario que los líderes de los cuatro nodos de la Red RIE, reconozcan, apropien e implementen las fases: socialización, externalización, internalización y combinación, de forma que planificada e intencionadamente se dé el tránsito del conocimiento tácito al conocimiento explícito, propuesto en el ciclo de gestión del conocimiento.

**Proceso 3:** finalmente, se sugiere que también de manera intencionada y metodológicamente planeada, se relacionen los procesos de codificación y personalización, en el ejercicio de codificación explicado en el presente documento, recordando que lo más relevante en la codificación es el contenido mismo y la manera en que se produce e incorpora en las personas, en los grupos y en las organizaciones para generar valor.

## **Referencias**

Andersen, P. (1999). *Information Space: A framework for Learning in Organizations*. USA: Routledge.

Argyris, C. & Schon, D. (1978). *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Castells, M. (2006). *The Network Society: from Knowledge to Policy*. Washington, USA: Center for Transatlantic Relations.
- Echeverría, R. (1999). *Ontología del lenguaje*. Santiago: Dolmen.
- Flores, F. (1997). *Inventando la empresa del siglo XXI*. Chile: Dolmen.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. España: Octaedro.
- Hansen, M., Nohria, N. & Tierney, T. (1999). What's Your Strategy for Managing Knowledge. *Harvard Business Review*.
- Minakata, A. (2000). El maestro que aprende: educación para una nueva época. *Sinéctica* (17).
- Minakata, A. y Gómez, L. (2009). Modelo de construcción colaborativa de prácticas educativas para la educación básica. Disponible en: [https://www.academia.edu/10354997/Un\\_modelo\\_para\\_la\\_construcci%C3%B3n\\_colaborativa\\_de\\_pr%C3%A1cticas\\_innovadoras\\_en\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_b%C3%A1sica](https://www.academia.edu/10354997/Un_modelo_para_la_construcci%C3%B3n_colaborativa_de_pr%C3%A1cticas_innovadoras_en_la_educaci%C3%B3n_b%C3%A1sica)
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- OCDE-FLACSO. (2006). *La administración del conocimiento en la sociedad del aprendizaje*. Colombia: Mayol Ediciones.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada Editores.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: FCE.
- Wenger, E., McDermott, R. & Synder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: a Guide to Managing Knowledge*. Cambridge, Ma: Harvard Business School Press.



ISBN Impreso: 978-958-5584-18-1

ISBN Digital: 978-958-5584-19-8



SERIE  
INVESTIGACIÓN  
IDEP

El presente libro surge como resultado del estudio sobre prácticas significativas de evaluación llevado a cabo por la Secretaría de Educación del Distrito y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, durante 2016 y 2018 en el marco de la Política Educativa Distrital del Plan de Desarrollo 2016–2020: “Bogotá Mejor Para Todos”, como parte del programa de gobierno “Evaluar para Transformar y Mejorar”.

El estudio, en sus diferentes fases, tuvo dentro de sus propósitos centrales, favorecer la conformación de una Red de Instituciones por la Evaluación entre docentes y directivos docentes del Distrito, como una apuesta para reflexionar, discutir y generar conocimiento relacionado con la evaluación de los aprendizajes que ocurren en el aula, a partir de la visibilización, divulgación y transferencia de prácticas significativas de evaluación de maestros y maestras de la ciudad.