

LAS CONCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN EN LOS DOCUMENTOS
INSTITUCIONALES Y SU RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE
LOS DOCENTES DE PRIMARIA DEL ÁREA DE CIENCIAS NATURALES DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL MUNICIPIO DE ENVIGADO

PATRICIA HELENA CARMONA SERNA
LINA MARCELA DUQUE ARISTIZÁBAL
OLGA ELENA RENDÓN RÍOS

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, ÉNFASIS EN MAESTRO, PENSAMIENTO Y
FORMACIÓN
MEDELLÍN, ANTIOQUIA
2023

LAS CONCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN EN LOS DOCUMENTOS
INSTITUCIONALES Y SU RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE
LOS DOCENTES DE PRIMARIA DEL ÁREA DE CIENCIAS NATURALES DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL MUNICIPIO DE ENVIGADO

PATRICIA HELENA CARMONA SERNA
LINA MARCELA DUQUE ARISTIZÁBAL
OLGA ELENA RENDÓN RÍOS

Trabajo de grado para optar al título de magíster en Educación

Asesor
JUAN DIEGO MARTÍNEZ MARÍN
Magíster en TESOL

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, ÉNFASIS EN MAESTRO, PENSAMIENTO Y
FORMACIÓN
MEDELLÍN, ANTIOQUIA
2023

Declaración de Originalidad

Junio 15 del 2023

Patricia Helena Carmona Serna, Lina Marcela Duque Aristizábal y Olga Elena Rendón Ríos

“Declaramos que este trabajo de grado no ha sido presentado con anterioridad para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en ésta o cualquier otra universidad”. Art. 92, parágrafo, Régimen Estudiantil de Formación Avanzada.

FIRMA AUTOR(ES)

Patricia Helena Carmona S.

Lina Duque.

Olga
RR

DEDICATORIA

A mis hijos, Violeta y Jacobo, por ser el motor que mueve mi existencia, mi fuente de inspiración y mi razón de ser. A mi familia, especialmente a mis padres, José Edison y Nelly, por ser ejemplo de vida académica. A mi novio, Héctor, por su apoyo incondicional, por impulsarme a ser mejor cada día y por motivarme al logro de mis metas propuestas.

Patricia

A Dios, por darme fuerza, valor y salud para cumplir el sueño de culminar este estudio. A mi papá, Carlos, mi mamá, Ángela, y mis hermanas, Alejandra y Daniela, por su ejemplo y respaldo en todo lo que me he propuesto. A Aleja por su compañía, confianza y apoyo incondicional.

Lina

A Dios, por su fortaleza para culminar este trabajo. A mis padres y hermana, por su motivación y acompañamiento en el cumplimiento de mis sueños. A mi esposo, por sus palabras, risas y apoyo durante todo el proceso de formación, y en la vida.

Olga

AGRADECIMIENTOS

A la Secretaría de Educación del Municipio de Envigado por brindarnos la oportunidad de realizar nuestros estudios de maestría.

A la Universidad Pontificia Bolivariana y sus docentes por contribuir a nuestra formación de alta calidad.

A nuestro asesor, Juan Diego Martínez Marín, por acompañarnos en todo el proceso de investigación.

CONTENIDO

LISTA DE TABLAS.....	II
RESUMEN	III
ABSTRACT.....	IV
INTRODUCCIÓN	5
CAPITULO 1.....	7
PROBLEMATIZACIÓN.....	7
1.1 OBJETIVOS	23
<i>1.1.1 General.....</i>	<i>23</i>
<i>1.1.2 Específicos.....</i>	<i>23</i>
CAPITULO 2.....	25
MARCO REFERENCIAL.....	25
2.1 ESTADO DE LA CUESTIÓN	25
2.2 MARCO CONCEPTUAL	33
2.2.1 <i>La evaluación</i>	<i>34</i>
2.2.2 <i>Propósitos de la evaluación (del o para el aprendizaje).....</i>	<i>35</i>
2.2.3 <i>Tipos de evaluación</i>	<i>36</i>
2.2.4 <i>Formas de evaluación (tradicional y alternativa).....</i>	<i>42</i>
2.2.5 <i>Técnicas de evaluación</i>	<i>43</i>
2.2.6 <i>Principios de evaluación.....</i>	<i>44</i>
2.2.7 <i>Las prácticas evaluativas.....</i>	<i>46</i>
CAPITULO 3.....	49
DISEÑO METODOLÓGICO.....	49
3.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	50
3.2 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN.....	50
3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA.....	51
3.4. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS E INSTRUMENTOS	51
3.4.1 <i>Revisión documental.....</i>	<i>51</i>
3.4.2 <i>Entrevista semiestructurada a docentes</i>	<i>52</i>
3.4.3 <i>Encuesta a docentes.....</i>	<i>53</i>
3.5 CATEGORÍAS EMERGENTES.....	53
3.6 TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO DE DATOS.....	54

CAPITULO 4.....	57
HALLAZGOS.....	57
4.1 DOCUMENTOS INSTITUCIONALES.....	58
4.2 PRÁCTICAS EVALUATIVAS DOCENTES.....	66
4.3 DISCUSIÓN.....	76
CONCLUSIONES.....	88
RECOMENDACIONES.....	90
BIBLIOGRAFÍA.....	92

LISTA DE TABLAS

TABLA 1. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN A LO LARGO DEL SIGLO XIX .	8
TABLA 2. TIPOS DE EVALUACIÓN.....	40
TABLA 3. ALGUNAS DEFINICIONES DE EVALUACIÓN FORMATIVA.....	40
TABLA 4. RUTA METODOLÓGICA.....	49
TABLA 5. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE INVESTIGACIÓN.....	60
TABLA 1. HALLAZGOS CATEGORÍA EVALUACIÓN.....	58
TABLA 7. HALLAZGOS CATEGORÍA PRÁCTICAS EVALUATIVAS DOCENTES.....	66

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo principal describir cómo las concepciones de la evaluación en los documentos institucionales afectan las prácticas evaluativas de los docentes de Ciencias Naturales en la básica primaria de una institución educativa del municipio de Envigado. El diseño metodológico no experimental se desarrolla con un enfoque mixto de carácter descriptivo, con la técnica de estudio de caso único. La investigación se llevó a cabo con los docentes que conforman el área de Ciencias Naturales de básica primaria, y para la recolección de la información se diseñaron varios instrumentos, como rejilla para revisión documental (SIEE y plan de área), entrevista semiestructurada y encuesta a docentes; la técnica de procesamiento de datos se efectuó mediante Atlas.ti, modelo de escalamiento tipo Likert y estadística descriptiva. Los datos se triangularon teniendo como referencia las categorías *documentos institucionales*, *prácticas evaluativas* y *el impacto de los documentos institucionales en las prácticas evaluativas*. Se espera que los conceptos de evaluación contenidos en el SIEE y el plan de área configuren las diferentes prácticas evaluativas de los docentes y que impacten positivamente los procesos de enseñanza-aprendizaje, orientándose a una evaluación permanente en la cual se generan estrategias didácticas y pedagógicas encaminadas a mejorar los resultados previstos de los estudiantes.

Palabras clave: Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes, Plan de área, Prácticas evaluativas docentes, Evaluación formativa.

ABSTRACT

The goal of this thesis is to describe how the understanding of evaluation and assessment stated in an institutional educational project affects natural science teachers' assessment practices in a primary school, in the municipality of Envigado, Antioquia (Col.). For this purpose, a non-experimental methodological design is developed, focused on a mixed descriptive approach with a single case study technique. The research is carried out with the school's natural sciences teachers. For the data collection, three instruments were designed: a grid for documentary analysis, a semi-structured interview and a survey; the data processing technique is carried out using Atlas.ti, a Likert-type scaling model and descriptive statistics. The data was triangulated using the categories as reference: institutional documents, evaluation practices and the impact of institutional documents on evaluation practices. It is expected that the evaluation and assessment concepts contained in the SIEE (Students' institutional system of assessment) and the study plan which may include the different evaluation and assessment practices of teachers. and impact the teaching-learning processes, oriented towards a permanent evaluation where didactic and pedagogical strategies are generated aimed at improving the expected results of the students.

Keywords: Students' institutional system of assessment, study plan, evaluation and assessment practices, formative assessment.

INTRODUCCIÓN

El texto que se presenta a continuación corresponde a una tesis de investigación con la cual se pretende describir cómo las concepciones de la evaluación en los documentos institucionales afectan las prácticas evaluativas de los docentes de Ciencias Naturales de básica primaria de una institución educativa del municipio de Envigado.

Lo conforman cinco capítulos. El primero hace referencia a la problematización, donde se describe la evaluación educativa en el contexto escolar y se mencionan las posturas de diferentes instituciones en el ámbito internacional y nacional. Con ayuda de esos referentes se analiza la forma cómo se proponen los procesos evaluativos en el área de Ciencias Naturales y cómo los docentes los interpretan; de igual manera, en este capítulo se encuentran la pregunta problematizadora y los objetivos que permiten comprender cuál es el impacto de esta investigación.

El segundo capítulo corresponde al marco de referencia, que está compuesto por dos secciones: la primera, el estado de la cuestión, busca relacionar las concepciones de la evaluación en los documentos institucionales y las prácticas evaluativas de los docentes; la segunda sección corresponde al marco conceptual, donde se hace un recorrido histórico sobre la evaluación y se introducen los conceptos que direccionan la investigación respecto de las concepciones de la evaluación, así como su relación con las prácticas evaluativas de los docentes de básica primaria, específicamente en el área de Ciencias Naturales.

El tercer capítulo detalla la metodología de investigación, el diseño, el enfoque, la población, las técnicas de recolección y procesamiento de datos, teniendo en cuenta las formas de vinculación de las categorías de la investigación acerca de las concepciones de evaluación en los documentos institucionales y las prácticas evaluativas docentes con los objetivos propuestos.

El cuarto capítulo presenta los hallazgos de la investigación. Este contiene el estudio cualitativo del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) y del plan de área de Ciencias Naturales. Posteriormente, se analizan las prácticas evaluativas de los docentes por medio de una encuesta y una entrevista, y se triangulan, por medio de una rejilla, los resultados cualitativos y cuantitativos, para describir el impacto que tienen las concepciones de la evaluación de los documentos en las prácticas evaluativas de los docentes.

Por último, el quinto capítulo trae las conclusiones y recomendaciones. Fue construido considerando los hallazgos para evidenciar la conexión entre la concepción de evaluación presente en los documentos institucionales y las prácticas evaluativas docentes.

CAPITULO 1

PROBLEMATIZACIÓN

En este capítulo se describe y problematiza la evaluación educativa en el contexto escolar. Para esto se mencionan las posturas propias de las instituciones involucradas respecto de la formulación de políticas públicas evaluativas en los ámbitos internacional, nacional y local. A partir de estos referentes, se analiza la forma como se proponen los procesos evaluativos en el área de Ciencias Naturales de la básica primaria en una institución educativa de Envigado (Antioquia, Colombia), y cómo los docentes los interpretan o implementan.

Según Lemus (2012), la evaluación educativa se divide en dos grandes periodos en referencia a Ralph Tyler (1973): el pretyleriano, antes de 1930, y el posttyleriano, desde 1931 hasta la actualidad. En el periodo pretyleriano se sentaron las bases de la evaluación con rigor científico, ya que las grandes universidades surgieron en la Edad Media, entre los siglos V y XV (d. C.), y buscaron diferentes medios para ofrecerles educación a todos sus estudiantes (Lemus, 2012). En el periodo posttyleriano, la evaluación empezó a ser sistemática y profesional, y concebida de una forma estructurada, lo cual trajo la necesidad de planificación y organización, y les dio un valor a los resultados, de suerte que fuese un proceso más cualificado. No en vano Tyler es conocido como el *padre de la evaluación educativa*.

A partir de ello, entre 1930 y 1945 se estableció el currículo, el cual plasma el aprendizaje que deben alcanzar todos los estudiantes, con la evaluación como un instrumento valioso para garantizar una verificación del proceso. El periodo posttyleriano se caracterizó por la evaluación normativa, que se basaba en los criterios y los objetivos para comparar los resultados de los estudiantes.

Por su parte, entre 1958 y 1967, el Gobierno de los Estados Unidos, pensando en el porvenir de la nación, expresó una preocupación por la evaluación educativa, y, consecuentemente, implementó la evaluación por medio de pruebas concretas y estandarizadas aplicadas por los docentes (Alcaraz, 2015).

A principios de la década de los 70, según Lemus (2012), la evaluación entró en un periodo de profesionalización, en el cual se diseñaron programas para intervenir la educación y se formaron especialistas en evaluación. Esta labor cada vez adquirió más conceptualizaciones y características, a fin de atender las necesidades de los contextos. Así, desde entonces muchas organizaciones se han preocupado por intentar comprender y analizar la evaluación en el mundo.

La **Tabla 1** hace un acercamiento más concreto a las principales características de la evaluación a lo largo del siglo XIX.

Tabla 2

Principales características de la evaluación a lo largo del siglo XIX

Principales características de la evaluación a lo largo del siglo XIX			
1.ª generación de la evaluación (hasta 1950)	2.ª generación de la evaluación (1950-1957)	3.ª generación de la evaluación (1957-1972)	4.ª generación de la evaluación (desde 1973)
Se asume el positivismo de las ciencias físico-naturales.	Tyler acuña el término <i>evaluación educativa</i> .	La evaluación se asocia a la toma de decisiones.	Se produce una <i>eclosión</i> de modelos de evaluación.
Interés por la medición científica de las conductas	Se va más allá de la evaluación	Interés por rendir cuentas.	Entre esos modelos aparecen los cualitativos,

humanas.	psicológica.	El alumno seguía siendo sujeto directo de la evaluación, pero, además, del profesorado, los medios, los contenidos, las experiencias de aprendizaje, las organizaciones...	impregnados del constructivismo. El interés se basa en la comprensión y reconstrucción de los acontecimientos educativos.
A través de la aplicación de instrumentos de forma técnica (test de inteligencia y personalidad).	A partir de la propuesta de Bloom, se define el currículo en términos de conductas (a través de objetivos muy precisos). Predomina el uso de tesis.	Cronbach incluye los cuestionarios, las entrevistas y la observación como técnicas de evaluación.	Es necesario fomentar el intercambio de opiniones, valores y experiencias entre los participantes de un programa a través de la utilización de métodos participativos.
Valoración de resultados de los programas educativos en estudiantes a través de la aplicación de test, encuestas, acreditaciones y	La evaluación se encarga de verificar la consecución de los objetivos propuestos, con el fin de valorar la eficacia de los programas; aunque	La evaluación sirve para rendir cuentas, y debe tener incidencia directa en los programas, los proyectos y las instituciones. Las decisiones deben	La evaluación es una herramienta que facilita el empoderamiento y la emancipación de los individuos.

comparaciones experimentales.	la aportación de la evaluación en la mejora de la enseñanza es escasa.	mejorar la enseñanza.	
<i>Medición</i> es sinónimo de <i>evaluación</i> . Se antepone el término <i>medición</i> .	El término <i>evaluación</i> se antepone al de <i>medición</i> . Se habla de <i>evaluación</i> y <i>medición</i> .	Se incluye el término <i>juicio</i> . Se pretende valorar el mérito o valor de los programas. El evaluador es un juez que emite juicios.	Deja de hablarse de <i>medición</i> para avanzar en el concepto de <i>evaluación educativa</i> .
<i>Evaluación basada en la norma</i> . Informa sobre el rendimiento del individuo en comparación con un grupo.	<i>Evaluación basada en criterios</i> . Indica el rendimiento de un individuo en relación con un estándar.	Predomina la <i>evaluación criterial</i> . Scriven acuña los conceptos <i>evaluación formativa</i> y <i>evaluación sumativa</i> .	Aparecen modelos alternativos: <i>evaluación respondiente</i> , de Stake; <i>democracia</i> , de McDonald; <i>iluminativa</i> , de Parlett y Hamilton; <i>evaluación como crítica artística</i> , de Eisner, entre otros.

Fuente: Alcaraz (2015, p. 20).

Actualmente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2017), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2008) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación

(LLECE) (citado por Unesco, 2020) son referentes internacionales en cuanto a evaluación educativa. La Unesco, dentro de la propuesta desarrollada por Tedesco (2016) en el documento *Diez notas sobre los sistemas de evaluación de los aprendizajes*, reconoce que la evaluación en el contexto escolar fue concebida en los años 90 debido al bajo nivel de resultados en los sistemas educativos, y se presumió que la información sobre dichos resultados mejoraría la calidad de la demanda educativa (Tedesco, 2016). En este sentido, este tipo de evaluación pretende medir la calidad de la educación dejando de lado la preocupación por los aprendizajes de los estudiantes, si bien se ha evidenciado que esta intención inicial está lejos de ser verídica, puesto que se ha comprobado, según Tedesco (2016), que medir a los estudiantes no mejora sus resultados y que existe una sobrevaloración de los instrumentos de evaluación propuestos para acrecentar la calidad y la equidad.

En 2017, la Unesco propuso “la evaluación del aprendizaje” y mencionó que esta forma parte del seguimiento del proceso educativo que generalmente describe una diversidad de métodos y herramientas utilizados para evaluar, medir y registrar los resultados y los avances del aprendizaje (Unesco, 2017). Este tipo de evaluación tiene entre sus fines certificar y validar el aprendizaje, proporcionar una base de evidencias para la formulación de políticas, rendir cuentas respecto de los resultados y configurar las prácticas de enseñanza-aprendizaje (Unesco, 2017). En este proceso se encuentran involucrados los diferentes actores de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, directivos docentes y familias. Es importante resaltar que el concepto de *evaluación del aprendizaje* impartido por la Unesco deja inferir que el uso de la preposición *de* remite a los aprendizajes esperados para los estudiantes, una definición que difiere de la planteada en el año 2016, por cuanto esta *evaluación* está enfocada en medir la calidad educativa, en tanto la *evaluación para el aprendizaje* está centrada, precisamente, en el

aprendizaje. Se trata, entonces, de una transformación en la perspectiva de evaluación, en la cual los instrumentos y sus resultados ya no tienen un papel protagónico al momento de evaluar.

El LLECE, adjunto a la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), presentó en 2020 el *Estudio regional comparativo y explicativo* (ERCE 2019), el cual midió los logros respecto al aprendizaje en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales de tercero y sexto a partir de lo que cada país participante proponía en sus currículos y que aspiraba que sus alumnos aprendieran. En este documento se conciben los procesos evaluativos en relación con la enseñanza y el aprendizaje, es decir, “tiene el valor de revisar, analizar y sistematizar los currículos vigentes en estos países de manera de describir lo que se espera que aprendan las y los estudiantes de América Latina y el Caribe” (Unesco, 2020, p. 9). A su vez, ve la evaluación como un proceso de recolección de información (cuantitativa o cualitativa) que permite instaurar una valoración sobre el avance del aprendizaje de los estudiantes, quienes pueden generar análisis y reflexiones en torno a las estrategias de enseñanza para modificarlas y ajustarlas a las necesidades de aprendizaje de aquellos (Unesco, 2020). De acuerdo con estas concepciones, la propuesta del currículo orienta los aprendizajes de los estudiantes y se relaciona con los fines de la evaluación; sin embargo, el estudio no realizó un análisis de las prácticas evaluativas de los docentes ni de la relación de estas para lograr los aprendizajes. Se trata, así, de un aspecto que impide evidenciar la importancia de estos ejercicios valorativos que se llevan a cabo en los procesos formativos de los estudiantes, y de cómo las prácticas evaluativas influyen en sus aprendizajes.

Según lo anterior, el LLECE pudo establecer que la tendencia apunta a una evaluación para el aprendizaje, pero que aún existen enfoques mixtos en los países de América Latina y el Caribe, dado que esta convive con algunos modelos “tradicionales que clasifican las

evaluaciones en diagnóstica, formativa y sumativa, según el momento en que se aplican y la función que cumplen” (Unesco, 2020, p. 83).

El LLECE también plantea la necesidad de formular políticas públicas en torno a las formas de evaluación orientadas hacia la evaluación para el aprendizaje; por lo tanto, “que sirva no solo para identificar los progresos y dificultades que presentan los estudiantes, sino como una estrategia que a la vez informa sobre los procesos de aprendizaje y permite a los mismos estudiantes ganar autonomía” (Unesco, 2020, p. 81). Así las cosas, ni la Unesco ni el LLECE brindan concepciones claras sobre la evaluación, ya que solo refieren la importancia de los procesos de medición, de la subjetividad y de las dimensiones políticas; esto es, muestran únicamente el *para qué* de la evaluación, mientras omiten el *cómo* y el *porqué*, tan vitales dentro de cualquier sistema evaluativo.

De manera similar, la OCDE, a través del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, Programme for International Student Assessment), tiene como objetivo “evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria” (OCDE, 2008, p. 3). Los resultados de estas pruebas constituyen un insumo para proporcionar información detallada, a partir de la cual los países miembro pueden implementar políticas públicas encaminadas a mejorar los niveles educativos, dado que el examen está puesto en el dominio de los procesos, la comprensión de los conceptos y la habilidad para actuar en varias situaciones dentro de cada saber (OCDE, 2008).

Para alcanzar tales resultados, de acuerdo con la OCDE, el examen cuenta con diferentes técnicas. La primera es pregunta directa con una única respuesta correcta, que promueve una respuesta esperada. La segunda es una pregunta con la cual los estudiantes pueden elaborar sus propias respuestas a partir de la redacción de textos o diagramas. Estas respuestas pueden ser

parcialmente correctas, según diferentes formas de evaluación que dan cuenta, según la OCDE, de los fines propuestos en los aprendizajes esperados en los estudiantes. Puntualmente, en el área de Ciencias Naturales, para la OCDE (2008), “tener conocimientos específicos, como los nombres de las plantas y los animales, tiene menor valor que comprender temas más amplios, como el consumo de energía, la biodiversidad y la salud humana” (p. 5). Esta parte de la prueba apunta más a las competencias, y no la invalida como instrumento de medición: en ella el estudiante tiene un papel activo al responder de forma abierta y en situaciones de contexto. En síntesis, la evaluación es vista por la OCDE desde dos perspectivas generales: una de medición y otra como un proceso complementario a la medición; pero en ninguna de estas perspectivas se evidencia un análisis de las prácticas evaluativas docentes, lo cual refleja que, en el ámbito internacional, las organizaciones se centran en los aprendizajes de los estudiantes y el currículo que se aplica, dejando así un vacío en el cual el docente puede perder el sentido de la evaluación. Además, este instrumento pareciera no cumplir con el principio de evaluación relacionado con la validez del constructo, puesto que no todos los países cuentan con los mismos programas de enseñanza, lo cual podría generar ventajas y desventajas en su aplicación.

Otro elemento del contexto internacional son las pruebas TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), organizadas por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) con el propósito principal de “proveer información para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas y las ciencias, fundamentales para desarrollar competencias relacionadas con la solución de problemas y el razonamiento riguroso y crítico” (ICFES, 2010, p. 5). Colombia participó en el primer ciclo de este estudio durante 1995 y en el cuarto ciclo durante 2007, bajo la premisa de que la evaluación es el insumo que permite en cualquier proceso el mejoramiento de la calidad (ICFES, 2010).

Estos resultados se limitaron a la medición de la calidad, y no parece haber un gran impacto en cuanto a los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación; no obstante, se destaca que estas pruebas ven la evaluación como un medio que apoya el proceso educativo, porque no abordan las prácticas evaluativas de los docentes, sino las competencias, aprendizajes y conocimientos que tienen los estudiantes en determinado grado.

Así que en el ámbito internacional no hay una concepción única de la *evaluación*. Por un lado, algunas organizaciones coinciden en que con ella se puede medir la calidad educativa de los países, sugiriendo, incluso, el uso de sus resultados en la promoción de políticas públicas para el mejoramiento de aquella. Por otro lado, la evaluación es concebida como medición (del aprendizaje) y como finalidad (para el aprendizaje), con lo cual cada país promueve el tipo o los tipos de evaluación que desea asumir. Sin embargo, no se evidencia la manera como los docentes aplican los instrumentos evaluativos dentro de las escuelas, ni tampoco la formación que tienen respecto a este proceso (todo esto genera vacíos en las prácticas evaluativas).

Para el ámbito nacional, y teniendo en cuenta que la evaluación es un proceso permanente que debe estar alineado a la normatividad, surge aquí el análisis del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) de una institución educativa de Envigado a la luz de la Constitución Política de Colombia, la Ley General de Educación (115 de 1994), el Decreto 1290 de 2009, los *Lineamientos curriculares del área de Ciencias Naturales*, los *Estándares básicos de competencias* y las *Guías de orientación Pruebas Evaluar para Avanzar*. El artículo 67 de la Constitución establece la educación como un derecho fundamental que cumple una función social: "... con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura" (Asamblea Nacional Constituyente de Colombia, 1991); aunque, por su condición de Carta Magna, no menciona directamente los

aspectos particulares de la educación, como lo son los procesos evaluativos, pedagógicos y didácticos. Sí menciona que el Estado es responsable de velar por la calidad educativa y el cumplimiento de sus fines.

Por su parte, la Ley 115 de 1994 plantea, en su artículo 80, que “el sistema Nacional de Evaluación de la Educación en coordinación con el ICFES y las entidades territoriales diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte” (Congreso de la República de Colombia, 1994). Esta Ley estipula que los procesos de enseñanza dependen de las instituciones educativas y de los maestros; empero, las pruebas apuntan a evaluar el aprendizaje, lo cual corresponde a los estudiantes y es complementario a la enseñanza. Con base en lo anterior, pareciera que no hay coherencia entre lo que pretende evaluar el ICFES y lo que se plantea en la prueba hecha a los estudiantes. La Ley 115 no especifica cuál es el centro de la evaluación en el aula ni cómo las prácticas evaluativas de los docentes deben reflejarse en su quehacer con los estudiantes; además, tampoco informa a qué documento o instancia se debe acudir en relación con estos cuestionamientos. Si bien esta ley establece que el ICFES diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza, en consonancia con lo propuesto por la Unesco en los fines de la evaluación, para “adelantar investigaciones sobre factores que inciden en la calidad educativa, con la finalidad de ofrecer información para mejorarla” (ICFES, 2020), no se observa que aquella ahonde en las prácticas evaluativas de los docentes en los diferentes contextos, lo cual afecta los procesos formativos por competencias sugeridos en la actualidad.

En 2009, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) emitió el Decreto 1290, a través del cual reglamenta los criterios de evaluación y promoción del aprendizaje de los estudiantes de educación básica y media proponiendo una evaluación centrada en los resultados estandarizados

y no en los procesos valorativos. Aunque este decreto orienta a las instituciones educativas acerca de cómo configurar el SIEE, el cual tiene en cuenta el contexto, las necesidades de los estudiantes, el plan de estudio y el currículo, no conceptualiza ni estructura metodológicamente los tipos y las formas de evaluación, lo que genera múltiples interpretaciones y prácticas evaluativas desligadas de las competencias propuestas.

Ahora bien, en cumplimiento del artículo 78 de la Ley General de Educación, el MEN entregó a los docentes los *Lineamientos curriculares del área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental* (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 1998), los cuales se consideran un punto de apoyo epistemológico y de orientación para la creación del currículo propio institucional. En estos Lineamientos se concibe la evaluación como un proceso reflexivo y valorativo del quehacer humano, y que debe desempeñar una función reguladora, motivadora y dinamizadora de la acción educativa (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 1998); a su vez, propone que la evaluación debe cumplir con ciertas condiciones, como tener un papel orientador e impulsador del trabajo de los alumnos, ser integral y ser permanente. Del mismo modo, invita al docente a realizar actividades evaluativas diagnósticas, formativas, sumativas y autoevaluaciones periódicas.

No obstante, no hay claridad sobre cómo deberían llevarse a cabo las prácticas evaluativas, en particular para este proyecto en Ciencias Naturales, así que cada institución educativa y cada docente pueden asumir los tipos y las formas de evaluación que crean convenientes. En el ámbito nacional, el ICFES propone una evaluación estandarizada, lo cual puede llegar a alejar la propuesta evaluativa sugerida en los *Lineamientos*.

Después de los *Lineamientos curriculares* (1998), aún vigentes, el ministerio propuso los *Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales* (2006a), los

cuales se configuran como todo aquello que el estudiante debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado. Al igual que los *Lineamientos*, los *Estándares* sugieren que la evaluación sea vista como un proceso sistémico y sistemático que permita identificar los distintos elementos personales y colectivos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Asimismo, estos *Estándares* advocan por una evaluación enfocada en los aprendizajes, como lo plantea la Unesco. Sin embargo, como se ha mencionado, las pruebas nacionales continúan basándose en instrumentos estandarizados que buscan medir, en la mayoría de los casos, la suficiencia de un saber descontextualizado.

En esta misma línea evaluativa, en 2022 el MEN, por medio del ICFES (2022), propuso las *Guías de orientación Pruebas Evaluar para Avanzar*. Estas, si bien reconocen la importancia de los procesos de indagación, de la explicación de fenómenos y del uso comprensivo del conocimiento científico, no muestran una relación con el concepto de *competencia* propuesto por los *Lineamientos* y los *Estándares*, ya que la estructura de las pruebas no permite que los estudiantes demuestren realmente las competencias adquiridas, puesto que solo plantea preguntas de selección múltiple con única respuesta (respuesta esperada), ante las cuales el estudiante no tiene la posibilidad de reconstruir, razonar, tomar decisiones, resolver problemas, pensar con rigurosidad y valorar. Con esto se argumenta que las prácticas evaluativas en Colombia, desde un plano normativo, están más enfocadas en los aprendizajes que en la evaluación *para* los aprendizajes, lo cual limita su aplicación al diagnóstico o a la medición, y desconoce la formación continua y contextualizada. Entonces, es notoria la discontinuidad entre lo que propone el MEN y lo que evalúa el ICFES: hay unos fines de la evaluación que los instrumentos no permiten evidenciar.

Respecto de las políticas institucionales, se tiene en cuenta lo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (1998, 2006a; Congreso de la República de Colombia, 1994), que orienta la manera como las instituciones educativas del país llevan a cabo sus prácticas educativas y evaluativas, las cuales se ven reflejadas en documentos como el Plan Educativo Institucional (PEI). Dentro de este está el SIEE de la institución, que presenta un conjunto de acciones que tienden a fomentar y valorar en los estudiantes la adquisición y avances en el desarrollo de las competencias, para así propender hacia un proceso educativo que contribuya a la formación integral. El SIEE, por lo tanto, es la guía de orientación para que el docente incorpore la forma de evaluar dentro de su práctica; sin embargo, en la realidad de las instituciones, tal parece que los docentes, según entrevista aplicada a nueve de ellos, no tienen una apropiación de este documento, y desconocen el modelo pedagógico y la forma de evaluación que se promueve; así que surgen diferentes concepciones y prácticas evaluativas.

La institución educativa elegida tiene una de las poblaciones más representativas del municipio de Envigado, con aproximadamente 2000 estudiantes y 90 docentes. Teniendo en cuenta el ámbito municipal, las prácticas evaluativas de los docentes y la ubicación geográfica de dicha institución, se pueden reunir estudiantes de las diferentes zonas del municipio, lo que hace que la población estudiantil tenga características variopintas. Así que la institución educativa elegida brinda el recurso humano necesario para llevar a cabo esta investigación.

El Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (2022) muestra diferentes definiciones e interpretaciones respecto de la evaluación: "... un proceso sistémico que recoge y valora información relevante acerca del nivel de desarrollo de las competencias de cada estudiante con el fin de contribuir oportunamente a mejorar su aprendizaje" (Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes, 2022, p. 6). En esta institución educativa, la

evaluación formativa es una política que se define dentro del SIEE (2022) como “un proceso que ocurre durante la enseñanza y el aprendizaje, basado en la búsqueda e interpretación de evidencias acerca del desempeño de los estudiantes con respecto a una competencia” (p. 6); y en el artículo 13, este mismo documento propone como criterios de evaluación para cada área tener en cuenta el rendimiento del estudiante, el progreso durante el año académico y la evidencia del conocimiento mediada por niveles de competencia; por tanto, se puede hacer uso de rúbricas, mapas mentales, evaluaciones, herramientas tecnológicas, entre otros.

La formación integral y el desempeño académico deben ir alineados a la evaluación por competencias, entendiéndose “la evaluación como un proceso que contribuye al desarrollo de la inteligencia, la creatividad, la innovación y el pensamiento autónomo” (Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes, 2022, p. 9). Aunque se pueden encontrar en este documento definiciones sobre *evaluación* basadas en competencias, hay poca evidencia en cuanto a que los docentes realicen evaluación formativa, lo cual se demuestra en el registro de notas al final de cada periodo y año escolar, ya que, por lo general, se llevan a cabo evaluaciones estandarizadas que no constatan un saber hacer en contexto. Esto puede ser resultado de la falta de una guía de orientación específica que marque las pautas para la estructuración de la evaluación basada en competencias.

De acuerdo con los criterios del SIEE (2022), se puede observar que se plantean diferentes tipos de evaluación: formativa, por competencias, integral y sistémica; sin embargo, únicamente son mencionadas, pero no descritas. Esto puede generar confusión en la práctica evaluativa de los docentes al no contar con una guía de orientación clara para diseñar, planear y ejecutar acciones evaluativas, lo que da un espacio de libertad en las áreas para hacer uso de varios tipos, no siempre relacionados. Según el mismo SIEE (2022), la evaluación se hace

formativa cuando el estudiante puede comprender su proceso y mejorar a partir de este; también, cuando el docente puede reflexionar y adecuar lo que sucede en el aula estableciendo estrategias pedagógicas y didácticas para todos los estudiantes. De esta manera, la evaluación formativa implica, de acuerdo con el SIEE (2022), recoger, analizar e identificar los avances de los educandos (seguimiento al aprendizaje-evaluación continua), así como reflexionar, realimentar, reorientar y crear estrategias de apoyo para ellos (uso pedagógico de los resultados). Es decir, el seguimiento del aprendizaje se refiere al proceso de monitorear, obtener información, organizarla y analizarla; mientras que el uso pedagógico de los resultados se refiere a la toma de decisiones a partir de la reflexión sobre la información observada y organizada, quedando así el aprendizaje solamente en el monitoreo del docente y no en el proceso real de los estudiantes.

Si bien el SIEE (2022) propone algunos instrumentos y recursos que están orientados hacia una evaluación formativa para el desarrollo de competencias (la realimentación escrita y oral permanente, las rúbricas con criterios para evaluar, los ejercicios de juego de rol, la resolución de problemas basados en situaciones cotidianas y las herramientas digitales interactivas), aquellos solo son enunciados, pero no contruidos bajo unos parámetros generales que sirvan de insumo para los docentes de la institución educativa; además, es notoria la carencia frente a la fundamentación sobre cómo estos deben llevar a cabo su práctica evaluativa, de modo que se les dificulta la estructuración de los instrumentos evaluativos con base en el modelo pedagógico.

Como se puede observar, según lo planteado en el sistema institucional de evaluación de los estudiantes, se promueve una enseñanza por competencias, definida como “el saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes debidamente integrados, durante la formación de

los estudiantes” (SIEE, p. 6). No obstante, al finalizar cada periodo académico se propone una prueba escrita que corresponde al 20 % del valor total de la nota obtenida en dicho lapso. El instrumento evaluativo aplicado es una prueba de selección múltiple con respuesta única, en contraposición con la evaluación por competencias, donde el estudiante responde de acuerdo con una situación problémica en contexto. Así que se ha generado una discontinuidad frente a lo que establece el SIEE: este promueve una evaluación por competencias, pero se le termina dando prioridad a una evaluación por suficiencia.

Dentro del seguimiento que corresponde al 70 % del valor total de la nota, el docente puede hacer uso de diferentes instrumentos evaluativos, dentro de los cuales tampoco se evidencia una evaluación por competencias, pero sí una por suficiencia. Un aspecto que sobresale en el capítulo 2 del SIEE (2022) son las estrategias de evaluación integral del desempeño de los estudiantes en varios momentos, teniendo en cuenta los conceptos de *heteroevaluación*, *coevaluación* y *autoevaluación* orientados hacia una evaluación de tipo formativo. Pero no hay coherencia con lo propuesto en el ámbito internacional, ni siquiera con lo propuesto en el ámbito nacional, en cuanto a evaluación formativa, ya que la promoción del estudiante sigue dependiendo de los resultados del proceso evaluativo de forma sumativa, sin dar cuenta del desarrollo de la competencia. Si bien el SIEE (2022) de la institución educativa tiene en cuenta la normatividad vigente en educación y propone una evaluación formativa para el desarrollo de competencias, se reitera, y algunos instrumentos o herramientas evaluativos, genera con ello una mixtura de concepciones, la cual, en algunos momentos, en lugar de complementarse, disgrega tales instrumentos/herramientas aplicados.

Actualmente, en la institución educativa, uno de los criterios de evaluación, en consonancia con el Decreto 1290, es que el estudiante haya obtenido desempeño superior, alto o

básico en todas las áreas o asignaturas del plan de estudios. La valoración definitiva, para aquellas áreas compuestas por dos o más asignaturas, se determina cuando el promedio del área corresponde a una valoración mayor o igual a 3,0. Pero si se entiende la evaluación como un proceso, esta no debe estar ligada solamente a los resultados obtenidos al finalizar un periodo académico o año escolar, sino que debe ser continua y permanente. Este tipo de calificación es cuantitativa, y deja de lado las otras propuestas evaluativas fundamentadas en el SIEE y en el plan de área de Ciencias Naturales.

Finalmente, debido a las ambigüedades frente a la forma de concebir la evaluación en Ciencias Naturales y a la diversidad de enfoques evaluativos, sin una orientación clara para los docentes, se hace necesario preguntar *cómo las concepciones de la evaluación en los documentos institucionales afectan las prácticas evaluativas de los docentes de una institución educativa del municipio de Envigado*. Para responder esta pregunta, se plantearon los siguientes objetivos:

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 General

- Describir cómo las concepciones de la evaluación en los documentos institucionales afectan las prácticas evaluativas de los docentes de Ciencias Naturales de básica primaria de una institución educativa del municipio de Envigado.

1.1.2 Específicos

- Identificar las concepciones de la evaluación en los documentos institucionales de una institución educativa del municipio de Envigado.

- Reconocer las prácticas evaluativas de los docentes de básica primaria del área de Ciencias Naturales de una institución educativa del municipio de Envigado.
- Establecer el impacto que tienen las concepciones de la evaluación en los documentos institucionales frente a las prácticas evaluativas de los docentes de básica primaria del área de Ciencias Naturales de una institución educativa del municipio de Envigado.

CAPITULO 2

MARCO REFERENCIAL

2.1 ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este capítulo se presentan los antecedentes investigativos, del ámbito internacional y nacional, relacionados con las concepciones de la evaluación presentes en los documentos institucionales y las prácticas evaluativas de los docentes, con el objetivo de establecer la relación entre cada resultado y el objeto de este trabajo de investigación.

Giménez et al. (2021) llevaron a cabo una investigación sobre el uso de instrumentos de evaluación en educación primaria en los centros educativos de la provincia de Valencia, España. El objetivo de esta investigación era conocer qué instrumentos son los más utilizados entre los profesores de educación primaria, y como técnica de recolección de datos usaron una encuesta en la cual se integran aspectos sobre el proceso y los instrumentos de evaluación aplicados por los docentes, al igual que su frecuencia de uso. Dentro de los resultados arrojados se destaca que, para los profesores, incluyendo los de Ciencias Naturales, los instrumentos más eficientes para el aprendizaje de los estudiantes son aquellos donde se puede evidenciar su desempeño, prevaleciendo el examen escrito sobre otros instrumentos, como el trabajo individual y grupal, proyectos de investigación y exposiciones orales; un hallazgo que puede servir de referente en cuanto al tipo de instrumentos que prefieren los docentes al momento de llevar a cabo su práctica evaluativa.

Según Acuña y Pons (2016), en su investigación sobre las disposiciones internacionales a los remiendos del Proyecto Nacional, acerca de la calidad educativa en México, se propuso como objetivo principal analizar la calidad educativa bajo el estudio de documentos de organizaciones internacionales y nacionales, específicamente sobre planeación y evaluación. Lo anterior arrojó

como conclusión que la calidad y la evaluación muestran una tendencia a responder a los lineamientos internacionales, dejando de lado la realidad social del país, y que, en consecuencia, las propuestas, en términos de planeación y evaluación, aportan muy poco al cambio y al mejoramiento de la educación del país.

Aguilera et al. (2019) abordaron la evaluación para el aprendizaje enfocada en el discurso y las prácticas evaluativas de los docentes de Matemáticas de enseñanza básica de dos establecimientos de la ciudad de Chillán, Chile. Los autores enfocaron la pregunta de investigación en identificar los tipos de instrumentos de evaluación utilizados por los docentes de Matemáticas en el primer ciclo de la enseñanza básica y en analizar si con ello se logran los objetivos esperados. En primer lugar, se realizó una caracterización del tipo de instrumento de evaluación y de su uso a partir del discurso de los profesores; a partir de esto se concluyó que los docentes utilizan un único instrumento de evaluación, enfocado este en la sumativa, y cuya finalidad se centra en observar el nivel de conocimiento que los estudiantes evidencian frente a una temática en específico.

Roberts-Sánchez et al. (2020), a su turno, abordan la evaluación en la escuela desde las tensiones que se generan entre el saber pedagógico y la práctica docente, donde tienen como objetivo analizar, desde las narraciones de los profesores, sus experiencias evaluativas y cómo estas han estado permeadas por el contexto en el cual se desempeñan. Los participantes evidencian que principalmente han sido usuarios de las evaluaciones tradicionales; sin embargo, manifiestan que en las alternativas han hallado otras, y más herramientas para comprender los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

Empero, este tipo de prácticas evaluativas auténticas fueron un camino que los docentes decidieron tomar, dado que la academia y sus documentos institucionales no consideran las

particularidades y necesidades propias del contexto en el cual se desarrollan las prácticas, lo cual evidencia una ruptura entre la figura de escuela y los docentes. Así, en algunos momentos estos terminan cediendo a las presiones institucionales y evaluando de manera tradicional debido a la escasez de tiempo y a la cantidad de notas que han de obtener en un lapso limitado.

La investigación de Roberts-Sánchez et al. (2020) es evidencia de un posible hallazgo dentro del presente trabajo: las concepciones de evaluación no están alineadas entre la escuela y los docentes, lo cual genera que, aunque estos deseen abordar otras metodologías de evaluación, terminen cediendo ante lo propuesto en los documentos institucionales para cumplir las exigencias de la institución educativa.

Por otro lado, dentro del ámbito internacional se estudiaron cuatro textos, en los cuales se puede identificar que las evaluaciones educativas aún están muy arraigadas a la forma tradicional, con predominio de las escritas y las sumativas para dar cuenta de un proceso puntual. De igual forma, hay una posible ruptura entre los documentos que orientan la evaluación y la práctica que llevan a cabo los docentes, debido a que cada uno de ellos apunta a objetivos y procesos diferentes. Si bien los documentos (nacionales o institucionales) pretenden medir el conocimiento que ha obtenido un estudiante, los docentes se preocupan del proceso que este lleva en su aprendizaje; sin embargo, la presión y exigencia que hallan enmarcada en los documentos no los deja liberarse completamente de los modelos tradicionales, y transformar así sus prácticas evaluativas dentro del aula de clase.

Se tomó como referente nacional el trabajo de maestría cuyo objeto es la evaluación de los instrumentos diseñados por los docentes del Colegio Los Periodistas IED, desarrollado por Salgado (2017), quien plantea como objetivo de investigación determinar el grado de relación entre el objeto de evaluación que está explícito o implícito en los instrumentos de evaluación

diseñados por los docentes y los planteados por el ICFES. Si bien esta investigación no aborda los documentos propios de una institución educativa en particular, sí lo hace con los establecidos por la entidad que es referente en evaluación educativa en Colombia, por lo cual sus hallazgos pueden ser punto de comparación con las otras investigaciones analizadas.

Las conclusiones a las que el investigador llegó tuvieron que ver, principalmente, con que para los docentes no es clara la manera como deben formular las preguntas correctamente; en consecuencia, muchas de ellas no se pueden clasificar en las categorías propuestas por el ICFES, lo cual promueve la memoria de los estudiantes, mas no sus habilidades en las áreas del conocimiento, y esto genera, a su vez, un bajo desempeño en los resultados de las pruebas. Este aspecto también se podría evidenciar en la institución educativa estudiada con respecto a la falta de conocimiento de los docentes sobre la propuesta evaluativa institucional planteada en sus documentos rectores, por lo que aplican metodologías que están en contravía de su modelo pedagógico.

Otra investigación significativa es la llevada a cabo por Adams (2017), donde aborda la relación entre lo normativo y la práctica evaluativa de los maestros en una institución educativa distrital. El propósito de este estudio es caracterizar las prácticas de evaluación de los docentes de educación primaria para identificar los avances, limitaciones y fortalezas a la hora de reforzar la evaluación como un proceso de comprensión y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una de las conclusiones a las que llegó el investigador fue que los docentes no muestran una apropiación de la normatividad vigente frente a las políticas de evaluación en Colombia, y solo la asumen como un hecho dado.

De manera similar, si bien el SIEE institucional enfatiza en el reconocimiento de los estudiantes como sujetos integrales, orientando la evaluación como estrategia de aprendizaje

desde el aspecto cognitivo, procedimental y actitudinal, en la práctica evaluativa dentro del aula, algunos docentes solo se centran en el aspecto cognitivo, simplificando así la evaluación a la comprobación de los aprendizajes. Incluso, en Ciencias Naturales las propuestas evaluativas se enfocan principalmente en este aspecto, aunque su frecuencia de aplicación es menor en comparación con otras áreas.

Estos hallazgos son un referente significativo: primero, en la manera como los docentes asumen los documentos nacionales e institucionales sobre evaluación educativa, dentro de lo cual queda patente que en algunas ocasiones la replican sin un análisis crítico. (Esta situación se podría reflejar entre los profesores de la institución educativa del municipio de Envigado). Y, segundo, en la forma como los docentes se apropian y llevan a la práctica las propuestas institucionales sobre evaluación, interés central de esta investigación, por lo cual los resultados podrían ser congruentes con aquellos hallados en el presente trabajo.

Por su parte, el investigador Chicué (2020), en su trabajo de maestría, buscó caracterizar la relación existente entre la enseñanza de las Ciencias Naturales y la práctica evaluativa llevada a cabo dentro del aula de clase. Los resultados de esta investigación muestran que los docentes enseñan principalmente los contenidos disciplinares en una secuencia lineal, estativa, y enfocados en cumplir el currículo de cada grado; esto influye en la manera como evalúan, puesto que esta también la enfocan en dar cuenta de los contenidos alcanzados por el estudiante a partir de exámenes escritos u orales, luego de los cuales asignan una nota para el seguimiento.

Este último aspecto se aleja de la evaluación formativa expresada por los docentes, la cual, en la mayoría de los casos, se queda en mero discurso. Hallazgos similares aparecen en trabajos investigativos previos, los cuales muestran que los docentes no replican la propuesta

evaluativa institucional en sus prácticas de aula; en este caso particular, por la intención de cumplir con el currículo del área, lo que deja en segundo plano el tipo de evaluación propuesto.

Otros autores, como Torres et al. (2014), abordaron la investigación desarrollando una comparación entre la teoría y la realidad práctica de los sistemas institucionales de evaluación de los estudiantes; allí plantearon como objetivos establecer las concepciones, acuerdos y prácticas institucionales, e identificar las percepciones y actitudes que los maestros tienen sobre el SIEE, las cuales, dicho sea de paso, se vinculan directamente con los propósitos de la presente investigación. Dentro de los resultados encontrados está lo siguiente: los profesores presentaban dificultades para comprender el documento institucional debido a que existe una resistencia manifiesta ante las directrices que orientan los procesos evaluativos, específicamente en relación con las exigencias que estos les demandan; mientras que otros docentes consideraron que la propuesta realizada desde el SIEE es de fácil cumplimiento dentro de sus actividades de aula, puesto que les permite desarrollar su autonomía.

Por otra parte, también se observó que los docentes tienen una visión instrumentalizada de la evaluación, al tiempo que los directivos tienden a preocuparse más por los resultados de las pruebas externas que por los procesos evaluativos de los estudiantes. Esto constituye una premisa dentro de los hallazgos del presente trabajo, el cual identificó diversidad de opiniones en cuanto a la propuesta evaluativa institucional y en cuanto a cómo asumen la evaluación dentro del aula de clase y los objetivos planteados junto con ella.

Otro referente es Vargas (2014), autor que aborda la temática de la evaluación de los aprendizajes desde su investigación doctoral *Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el municipio de Pereira*, en la cual cuestionó las prácticas evaluativas de los docentes, el sentido que le otorgan a la evaluación y la relación entre los estilos de enseñanza, las

prácticas evaluativas y la normatividad vigente. A partir de estos objetivos encontró, por una parte, que pervive una falta de coherencia entre los discursos que manejan los docentes y sus prácticas dentro del aula, dado que, aunque mencionan que utilizan aspectos del constructivismo, al igual que evalúan por procesos y desarrollan competencias entre sus estudiantes, en la realidad de la clase aún muestran una tendencia a evaluar con método tradicional, enfocados en la comprobación de resultados, a su vez que en la comprobación de contenidos adquiridos por ellos. Esto, por supuesto, favorece procesos memorísticos e instrumentales y desconoce los procesos, ritmos y estilos de aprendizaje.

Otros de los hallazgos de la investigadora son similares. Pese a que los documentos institucionales y nacionales incluyen una propuesta amplia sobre la evaluación, los docentes hacen una aplicación reduccionista de la misma al desarrollarla mecánicamente, centrados, como se mencionó previamente, en la verificación de contenidos. También, en algunas ocasiones los docentes no tienen la oportunidad de interiorizar las propuestas debido a las improvisadas y repentinas transformaciones, las mismas que, necesariamente, generan confusiones y deformaciones al momento de la práctica.

Este trabajo doctoral brinda un aporte a la presente investigación, puesto que le da apertura al panorama de la institución educativa analizada, específicamente respecto de la disyuntiva entre las propuestas institucionales y la práctica de los docentes, y, a su vez, de la poca interiorización que pueden tener ellos frente a estos documentos.

El estudio desarrollado por Pizarro y Gómez (2019), a su turno, analiza las concepciones de la evaluación educativa desde los lineamientos, el discurso y la práctica, para lo cual hicieron una interpretación de las coherencias entre las concepciones de evaluación propuestas por los SIEE y las prácticas evaluativas. La principal conclusión allí plasmada por los investigadores es

que puede haber ausencia de coherencia entre lo que proponen los documentos institucionales y lo que ocurre en la realidad, por cuanto que los profesores tienen arraigadas las evaluaciones de corte tradicional, con énfasis en el rol sumativo, y dejan de lado otros puntos, como la realimentación y la mejora de los procesos. Todo lo anterior también es una consecuencia de la ausencia de conocimiento teórico acerca de la evaluación por parte de los profesores: esto les imposibilita comprender en profundidad sus prácticas, al tiempo que transformarlas.

El artículo de Pizarro y Gómez (2019) enmarca una de las posibles razones que podrían conducir a una falta de coherencia entre las propuestas desarrolladas por las instituciones educativas y las prácticas evaluativas; se destaca la carencia de conocimiento del docente sobre evaluación educativa: aquel se queda, principal o exclusivamente, con su experiencia y con las dinámicas propias de su institución.

En este orden de ideas, se estudiaron seis textos que muestran la posible disolución entre las propuestas de evaluación planteadas en los ámbitos nacional o institucional en relación con las prácticas evaluativas que ocurren dentro del aula. Si bien los docentes reconocen los documentos que los rigen, en algunas ocasiones no los analizan ni los interiorizan críticamente, y, más bien, los replican como ellos lo consideran. Por otra parte, estos estudios también muestran que la evaluación que aplican dentro de las aulas de clase aún se desarrolla desde una perspectiva instrumentalista y sumativa, que soslaya el proceso reflexivo que aquella implica.

En suma, las investigaciones abordadas en los ámbitos nacional e internacional muestran un panorama complejo en torno a las propuestas desarrolladas en los documentos rectores y a las prácticas evaluativas. En primera instancia, se evidencia una falta de correlación entre los planteamientos de cada uno de estos actores educativos, tanto en las propuestas como en la consideración de las particularidades del entorno escolar. Y esto conduce a que los profesores

aborden la evaluación según sus propias perspectivas y concepciones, y dejen de lado las propuestas institucionales.

En consonancia con lo anterior, se observa que las evaluaciones tradicionales y sumativas aún tienen un papel casi protagónico dentro de las aulas de clases. Esta realidad es fruto de varias situaciones: la primera de ellas es que los profesores desconocen otras metodologías y formas de evaluación, así que replican las que siempre han estado presentes en el aula; en segundo lugar, se sienten presionados por los documentos y por las dinámicas institucionales a obtener resultados en determinados tiempos y formatos (la evaluación de tipo tradicional les sirve para tener notas en cortos periodos de tiempo).

2.2 MARCO CONCEPTUAL

Para dar cuenta del enfoque conceptual y teórico, el presente apartado tiene como finalidad introducir los conceptos que direccionan la investigación sobre las *concepciones de la evaluación* presentes en los documentos institucionales y su relación con las prácticas evaluativas de los docentes de básica primaria, específicamente en el área de Ciencias Naturales. Los conceptos usados están directamente vinculados con los constructos que se hallan en el planteamiento del problema, los objetivos y la pregunta de investigación; son los siguientes: *evaluación*, Gimeno y Pérez (2008), Martínez (2022), Morales y Fernández (2022), Morales y Ramírez (2022), Parcerisa (2008) y Tyler (1973); *tipos y propósitos de la evaluación*, Díaz-Barriga y Hernández (2005), Fernández (2021), Jorba y Sanmartí (2008), Martínez (2022), MCRE (2022), MEN (1998-2006a- 2006b-2009), Morales y Fernández (2022), Morales y Ramírez (2022), Unesco (2008-2017-2020-2021) y Vera (2020); *formas y técnicas de evaluación*, Díaz-Barriga y Hernández (2005), López (2014), López (2009) y RAE y Asale

(2022); *principios de evaluación y prácticas evaluativas*, Jorba y Sanmartí (2008), López (2014), López (2009), Morales y Fernández (2022), Morales y Ramírez (2022), Oramas-Aarom (2020), Quinquer (2008), Palacios et. al (2020) y Tyler (1973). Cada uno de estos conceptos ayuda a comprender el problema abordado y a reconocer el enfoque que se plantea para la reflexión académica de esta investigación, que gira en torno a la afectación que puedan sufrir las prácticas evaluativas de los docentes de básica primaria en el área de Ciencias Naturales.

2.2.1 La evaluación

La evaluación educativa se pensaba como un proceso que ayudaba al docente a calificar el rendimiento académico de los estudiantes para lograr la promoción, ya sea de una asignatura o de un curso. Con Tyler (1973), la evaluación tuvo por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje producían los resultados esperados. Posteriormente, Careaga (2001), citando a Bloom (1975), definió la evaluación como la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos, y establecer el grado de cada uno. Actualmente, la evaluación puede ser entendida como un recurso para proporcionar información de carácter cualitativo y cuantitativo sobre el desempeño de los estudiantes y para contribuir a la toma de decisiones en pos de perfeccionar el aprendizaje.

Según Parcerisa (2008), la evaluación es un proceso sistemático que está constituido por tres fases: la primera, recoger información; la segunda, analizar esa información, y, la tercera, tomar decisiones con respecto a los resultados, ya que evaluar solo cobra sentido cuando sirve para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A su vez, Morales y Fernández (2022) la define como la información que pueden obtener los docentes y que sirve para entender el aprendizaje del alumno por medio de tres fases:

- **Recolección de información:** La evaluación debe ajustarse a la naturaleza de los objetivos de aprendizaje y realizarse en los formatos y contextos que aseguren su fiabilidad.
- **Análisis:** El resultado de la evaluación debe aportar datos sobre lo que el estudiante sabe y lo que aún no sabe.
- **Toma de decisiones:** La evaluación no es un veredicto, sino un alto en el camino en el cual el estudiante tiene la oportunidad de aprender de sus errores y aciertos, y de volverlo a intentar (p. 41).

Gimeno y Pérez (2008) entienden la evaluación como una práctica que cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de ejecutarlas, y como respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada. *Evaluar* no es una acción circunstancial y mecánica que llevan a cabo los docentes a lo largo del proceso de enseñanza; por el contrario, la *evaluación* es una práctica presente en todo el contexto escolar, y debería servir para pensar y planificar el aprendizaje. En esta investigación se entenderá la *evaluación* como la propone Martínez (2022): un proceso sistemático y reflexivo de obtención de información cuantitativa y cualitativa sobre el aprendizaje a través de la aplicación de diversos instrumentos, para que sea analizada, para identificar fortalezas y debilidades, y para tomar decisiones respecto del proceso educativo en pos de su perfeccionamiento.

2.2.2 Propósitos de la evaluación (del o para el aprendizaje)

Considerando lo planteado por Morales y Ramírez (2022), la evaluación tiene dos propósitos fundamentales: (i) proporcionar información sobre los actuales niveles de rendimiento de los estudiantes en el presente e (ii) informar los pasos futuros que los profesores deben dar en

las aulas para asegurar que los estudiantes progresan hacia los resultados deseados, y, según lo propone el Ministerio de Educación Nacional (2006b), la evaluación tiene como objetivo determinar en qué medida se están cumpliendo las metas de calidad que se fijan en los estándares asociados a los aprendizajes esperados para los estudiantes a su paso por la escuela.

2.2.3 Tipos de evaluación

Existen varias maneras de clasificar la evaluación para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La **Tabla 2** hace una separación entre las consideradas de corte sumativas y las consideradas corte formativo, según el Marco Común de Referencia Europea propuesto por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002).

Tabla 3

Tipos de evaluación

<p>Evaluación formativa: Proceso diseñado para la práctica y la realimentación. Se utiliza a menudo en un sentido amplio para incluir información no cuantificable.</p>	<p>Evaluación sumativa: Su objetivo es evaluar los niveles de aprendizaje al final de un periodo de enseñanza resumiéndolos en una calificación.</p>
<p>Evaluación del dominio: Es la evaluación de lo que alguien sabe o es capaz de hacer en cuanto a la aplicación en el mundo real de aquello que ha aprendido.</p>	<p>Evaluación del aprovechamiento: Es la evaluación del grado en que se han alcanzado objetivos específicos; se evalúa lo que se ha enseñado y se relaciona con el trabajo en un tiempo determinado.</p>
<p>Evaluación continua: Es la evaluación que realiza el profesor, y puede que también el alumno, respecto a las actuaciones en clase, los trabajos y los proyectos llevados a cabo a lo largo del curso. La calificación final, por tanto, refleja todo el curso o semestre.</p>	<p>Evaluación en un momento concreto: Consiste en dar calificaciones y tomar decisiones sobre la base de un examen, o de otro tipo de evaluación, el cual tiene lugar un día concreto, generalmente al final de un curso o antes de su comienzo.</p>

Evaluación indirecta: Es la que utiliza una prueba para evaluar destrezas.	Evaluación directa: Es aquella que califica lo que está haciendo realmente el alumno.
Evaluación analítica: Es la que consiste en analizar distintos aspectos de forma separada.	Evaluación global: Es la que consiste en realizar una valoración sintética tomada en conjunto.
Evaluación por categorías: Es la que supone una sola tarea de evaluación, en la que se valora la actuación en relación con categorías.	Evaluación en serie: Es la que supone una serie de tareas aisladas que son evaluadas con una simple calificación global según una escala de puntos.
Evaluación-autoevaluación: Es la valoración de una persona respecto al dominio propio como herramienta para la motivación y la toma de conciencia.	Evaluación realizada por otros: Es la que aplica el profesor o examinador.

Fuente: Elaboración propia con base en Marco Común de Referencia Europea (2002).

En esta medida, y teniendo en cuenta los diferentes tipos de evaluación, se abordarán aquí básicamente dos: la evaluación de los aprendizajes (se realiza para documentar cuánto han aprendido los estudiantes) y la evaluación para el aprendizaje (que tiene como prioridad promover y facilitar el aprendizaje de los estudiantes).

2.2.3.1 Evaluación de los aprendizajes (sumativa).

Según Díaz-Barriga y Hernández (2005), “la evaluación sumativa, también denominada evaluación final, es aquella que se realiza al término de un proceso instruccional o ciclo educativo cualquiera” (p. 413). Y comúnmente, cuando se habla de la evaluación educativa, muchos docentes piensan en la calificación, más allá del proceso que se debe efectuar para llegar a obtener una nota. Martínez (2022) explicó que una evaluación sumativa es aquella utilizada para determinar el aprendizaje del estudiante, la adquisición de habilidades y el logro académico

al culminar una actividad instruccional específica: puede ser el final de una unidad, curso, programa, semestre o año académico (como se citó en Unesco, 2021). Este tipo de evaluación generalmente se define con tres criterios principales:

- Se determina a través de exámenes usados para comprender lo que los estudiantes han aprendido, teniendo en cuenta las metas propuestas.
- Se realiza al concluir periodos académicos y cubre los temas trabajados en las aulas durante un tiempo determinado.
- Se incluye dentro de un registro académico de calificaciones por estudiante.

Según Morales y Fernández (2022), la evaluación sumativa impacta todo el sistema educativo, ya que se ha llevado a cabo de forma continua a base de notas, y no siempre promueve la reflexión sobre el progreso. Es necesario entender, según Jorba y Sanmartí (2008), que las distintas modalidades de evaluación se distinguen más por los objetivos que persiguen que por los instrumentos que utilizan. Un mismo instrumento puede ser útil para varias modalidades: será la finalidad para la cual se ha recogido y analizado la información lo que determinará el tipo de evaluación que se ha llevado a cabo (2008), puesto que los instrumentos no son formativos por sí solos, y todo dependerá de cómo se usen los resultados obtenidos.

El propósito de la evaluación de los aprendizajes es verificar el grado de éxito o fracaso de los estudiantes al finalizar un curso estableciendo balances fiables de los resultados. Las decisiones que el docente toma a partir de este tipo de evaluaciones están asociadas con la calificación, y no con el proceso, a sabiendas de que la evaluación sumativa no necesariamente cumple la función de acreditación del aprendizaje, pero tampoco puede desligarse por completo de este proceso. Como lo expresa Lau (2016), con el paso del tiempo se ha creado una

separación artificial entre la evaluación sumativa y la formativa, la cual da la impresión de que se trata de una dualidad absoluta (como se citó en Martínez, 2022); así, la evaluación sumativa resulta revestida de carácter cuantitativo, reducida a números como un ejercicio de poder y vista como un modelo que no les ayuda a los estudiantes en el proceso individual de aprendizaje. Pero esta evaluación, como sugieren Morales y Fernández (2022), “además de certificar, en ocasiones tiene la función de clasificar y ordenar a los alumnos en un ranking” (p. 22), ya que busca que estos den respuesta a las características y exigencias de un sistema escolar.

2.2.3.2 Evaluación para el aprendizaje (formativa).

Siguiendo lo planteado por Maki (2010), Man Sze Lau (2016), Martínez Rizo (2009) y Wiliam (2011) (citados por Sánchez, 2022, p. 27), la principal meta de la evaluación debe ser mejorar el aprendizaje, no solo medirlo, por lo que, cuando se habla de evaluación para el aprendizaje, se hace referencia aquí a aquella tradicionalmente llamada *formativa*, ligada a la retroalimentación. Con base en lo anterior, es importante remitirse al origen del concepto de *evaluación formativa* situado en los Estados Unidos, cuando Scriven (1976, citado por Jorba y Sanmartí, 2008), introdujo el término para referirse a “los procesos utilizados por los profesores con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en sus estudiantes” (p. 28). Su finalidad, entonces, es pretender que estos logren unos aprendizajes superiores y mejores a favor de una mayor eficacia en los procesos de aprendizaje mediante la regulación, y a sabiendas de que no es algo que pueda ser medido en el tiempo.

La evaluación formativa “abarca todas aquellas actividades realizadas por los profesores, y/o por sus estudiantes, que proporcionan información que puede ser usada como realimentación para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que ellos están comprometidos”

(Black, 1998, citado por Martínez, 2022). Como resultado, se puede decir que la evaluación del estudiante no se debe tomar aisladamente, sino que forma parte de un proceso que llega a comprender varios aspectos, y que implica entender para qué evaluar, qué evaluar y cómo hacerlo.

Este tipo de evaluación formativa se centra en intentar comprender el funcionamiento cognitivo del estudiante frente a las diferentes tareas que se le proponen en el aula, y remarca los aprendizajes exitosos convirtiéndolos en objeto de estudio. Así las cosas, en palabras de Jorba y Sanmartí (2008), “la evaluación formativa pone el acento en la regulación de las actuaciones pedagógicas y, por tanto, se interesa fundamentalmente más en los procedimientos de las tareas que no en los resultados” (p. 28). Entonces, se espera que la evaluación formativa logre efectos positivos sobre el aprendizaje de todos los estudiantes y que les brinde oportunidades de mejora que se reflejen en progresos efectivos.

La Unesco (2021) determina que la evaluación formativa “se refiere al rango de actividades formales e informales de evaluación que conducen los docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para modificar las estrategias pedagógicas en aras de mejorar el logro de los estudiantes” (p. 6); así le da un rol fundamental a la realimentación, la cual ayuda a fortalecer las relaciones entre el docente y el estudiante al empoderarlo de su proceso y darle espacio para que sea protagonista del aprendizaje.

Tabla 4
Algunas definiciones de evaluación formativa

Resumen definiciones de evaluación formativa	
Autor/año	Evaluación formativa

<p>Ibabe Erostarbe y Jaureguizar Albonigamayo (2007)</p>	<p>Se realiza a lo largo del curso y tiene como finalidad ir planteando mejoras en el plan docente. En este tipo de evaluación se da un mecanismo de interacción y diálogo profesor-alumno, ya que debería consistir en la gestión de las acciones pedagógicas del docente y en la adaptación del aprendizaje por parte de los estudiantes (p. 61).</p>
<p>Melmer et al. (2008)</p>	<p>La evaluación formativa es el proceso empleado por profesores y estudiantes durante todo el curso; a través de ella se logra una retroalimentación para ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje y mejorar los logros de los estudiantes según los resultados esperados (p. 3).</p>
<p>Dunn y Mulvenon (2009)</p>	<p>Evaluación basada en evidencias, cuyo propósito es ofrecer retroalimentación e informar a profesores y estudiantes respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje. También informa sobre la estrategia por seguir para efectos futuros en las prácticas evaluativas de profesores y estudiantes (p. 3).</p>
<p>Morales Vallejo (2009)</p>	<p>La evaluación formativa no tiene por finalidad, en principio, calificar, sino ayudar a aprender, condicionar un estudio inteligente y corregir errores a tiempo. Esta evaluación no es un punto final y, más bien, está integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 10).</p>
<p>Cizek (2010)</p>	<p>Es un proceso colaborativo entre docentes y estudiantes con el propósito de comprender el aprendizaje de estos, identificar fortalezas y diagnosticar debilidades, áreas para el mejoramiento y</p>

	recursos de información que los docentes puedan utilizar en su planeación y que les sirve a los estudiantes para profundizar en sus aprendizajes y mejorar sus logros (p. 7).
Cebrián de la Serna y Monedero Moya (2014)	... comunicación más estrecha y permanente entre los docentes y sus estudiantes sobre el aprendizaje y sobre cuáles son los indicadores, las evidencias y los criterios de evaluación en las tareas. Se obtienen mayores logros de aprendizaje que si solo nos preocupamos al final del proceso de comprobarlo con un examen (p. 82).
Alcañiz et al. (2015).	Se basa en tres aspectos: una participación de los estudiantes mucho más activa que en los sistemas clásicos de evaluación; el <i>feedforward</i> con la intención de que sea de utilidad para llevar a cabo las tareas laborales en el futuro; y la realización de distintas tareas cuyo objetivo esté claramente especificado y las acciones para llevarlas a cabo estrechamente delimitadas (p. 48).

Fuente: Fernández (2021, p. 40).

Todas estas definiciones dan cuenta de la importancia de la evaluación formativa al determinar que ella debe acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje y comunicarles a los estudiantes por medio de la realimentación (*feedback*) los resultados obtenidos para esperar que logren perfeccionar y desarrollar sus conocimientos, sin desconocer que la sumativa también puede formar parte importante del proceso dependiendo de cómo se utilicen los resultados.

2.2.4 Formas de evaluación (tradicional y alternativa)

Una de las evaluaciones más utilizadas por los profesores es la tradicional. Esta se caracteriza por emplear técnicas en las cuales la respuesta es esperada: respuesta selección

múltiple, falso verdadero, apareamiento, exámenes parciales, exámenes finales, etc. Otra forma de evaluación incluye la evaluación alternativa, en la que se emplean técnicas de evaluación en las cuales la respuesta no es esperada: presentaciones, ensayos, diarios, reportes, etc. Esta forma de evaluar requiere del diseño de rúbricas para minimizar la subjetividad, y que así pueda brindar otro tipo de herramientas para el proceso de enseñanza-aprendizaje acordes con los cambios actuales evidentes en la educación. Según López (2009), “la evaluación alternativa hace referencia a todas las técnicas y métodos de evaluación que intentan superar la metodología tradicional de evaluación, basada en la simple realización de pruebas y exámenes, con la finalidad única o principal de calificar” (p. 32). Entonces, para hablar de evaluación alternativa se debe tener en cuenta el actuar del estudiante al utilizar sus conocimientos de manera creativa con el fin de resolver situaciones problema.

2.2.5 Técnicas de evaluación

La *técnica* es un conjunto de procedimientos y recursos de los que se sirve una ciencia o arte (Real Academia Española [RAE] y Asociación de Academias de la Lengua Española [Asale], 2022). Entendido este término dentro del contexto escolar, se puede decir que las técnicas dependen del sentido y de la forma que se le dé a la evaluación. Una de las dimensiones más relevantes de la evaluación tiene que ver con las técnicas propias de las diferentes prácticas educativas; y, de acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2005), existen tres tipos de técnicas de evaluación: la informal, la semiformal y la formal.

- **Técnicas de evaluación informal:** Se utilizan para procesos de enseñanza de duración breve, exigen pocos gastos didácticos y el profesor no las difunde como instrumentos evaluativos, lo cual puede ser bueno dentro del proceso, ya que los

estudiantes no se sienten evaluados, y, por tanto, resulta ideal para valorar sus desempeños. Según Díaz-Barriga y Hernández (2005), existen dos métodos de evaluación informal: la observación de las actividades y la exploración por medio de preguntas formuladas por el profesor durante la clase (¿me hago entender...?, ¿me hago comprender...?, ¿estamos de acuerdo...?), aunque estas en realidad sirven poco para contrastar lo que realmente aprendió el estudiante.

- **Técnicas de evaluación semiformal:** Estas técnicas requieren un mayor tiempo de preparación y valoración que las informales y exigen más compromiso de parte de los estudiantes. Según Díaz-Barriga y Hernández (2005), para la evaluación semiformal existen tres métodos: los trabajos y ejercicios que los alumnos realizan en clase; las tareas y los trabajos que los profesores encomiendan a los alumnos para que los lleven a cabo fuera de clase, y la evaluación de portafolios (p. 372).
- **Técnicas de evaluación formal:** Estas técnicas requieren un proceso de planificación y valoración mucho más complejo por parte de los estudiantes y los profesores que las dos técnicas antedichas, y se pueden utilizar de forma periódica. Según Díaz-Barriga y Hernández (2005), para la evaluación formal existen tres métodos: las pruebas o exámenes, los mapas conceptuales y las evaluaciones de desempeño (p. 379).

2.2.6 Principios de evaluación

Las ideas básicas que deben guiar el proceso de evaluación se expresan en unos principios que han de considerar los docentes con el fin de alcanzar los resultados esperados. La evaluación educativa puede ser tan buena como la metodología que se utilice y, claro está, como

el uso que se haga de todos los resultados. Algunas organizaciones internacionales han propuesto criterios sobre las buenas prácticas o los principios de la evaluación (Norcini et al., 2011, citado por en Sánchez, 2022):

- **Validez:** Es uno de los conceptos más importantes para que los resultados de los procesos de evaluación tengan sustento sólido y uso apropiado. En la actualidad, este principio “se refiere al grado en que la evidencia y la teoría respaldan las interpretaciones de los puntajes de una prueba para los usos propuestos de las pruebas” (AERA, APA y NCME, 2018, citados por Carrillo, 2022). El análisis de la validez de una prueba se puede realizar para los diferentes tipos de exámenes (diagnósticos, sumativos y formativos). Cronbach (1995, citado por Carrillo, 2022) clasificaba la validez como *las 3 Cs*: validez de contenido, validez de criterio y validez de constructo. En la definición actual, esta distinción desapareció, ya que la validez es un concepto unitario, por lo cual se considera que toda ella es validez de constructo. Así que no se trata de una propiedad intrínseca del examen, sino del significado de los resultados en un entorno educativo específico y de las inferencias que puedan hacerse a partir de los mismos (Carrillo et al., 2020, citados por Carrillo, 2022).
- **Confiabilidad:** Es la capacidad del examen para arrojar un resultado consistente cuando se repite; es decir, la reproducibilidad del examen. Cizek (2009, citado por Carrillo, 2022) manifestó que este principio es la característica de las evaluaciones, y se refiere a que los puntajes sean consistentes de persona a persona, de instrumento a instrumento y de un conjunto de ítems a otro dentro del mismo

universo de ítems. La confiabilidad debe ir de la mano de la validez en cuanto a que depende de la interpretación de las puntuaciones en la prueba.

- **Justicia y equidad:** En las últimas décadas, las principales organizaciones de evaluación educativa del mundo han enfatizado la necesidad de justicia y equidad en todo el proceso educativo, incluyendo la evaluación del aprendizaje, para ser congruentes con el principio social de la educación (AERA, APA y NCME, 2014, citados por Sánchez, 2022).
- **Equivalencia:** Según Carter (1984, citado por Sánchez, 2022), es un concepto poco conocido por el profesorado, a pesar de su importancia para interpretar exámenes aplicados periódicamente que pretenden evaluar el mismo constructo, o exámenes en diferentes contextos en los que se quiera asegurar que sean de la misma dificultad. Para lograr equivalencia se requieren procedimientos estadísticos que hacen referencia a los métodos de *equiparación* de exámenes.
- **Factibilidad y aceptabilidad:** Teniendo en cuenta lo planteado por Sánchez (2022), estas propiedades se refieren a que las evaluaciones sean prácticas, realistas y apropiadas a las circunstancias del contexto, incluyendo instalaciones físicas, recursos humanos y financieros.

2.2.7 Las prácticas evaluativas

La manera como los docentes efectúan las prácticas evaluativas en el aula está estrechamente relacionada con las experiencias y concepciones que estos tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje, en tanto para el estudiante es una de las actividades más temidas y menos gratificantes. Por medio de la evaluación, los docentes pueden obtener información

importante para determinar dónde están los estudiantes en su proceso, dónde deberían estar y qué deben hacer para mejorar (López, 2014), y, con base en estos resultados, tomar algunas decisiones para el sistema educativo que ayuden a promover o facilitar el aprendizaje. Como manifiesta Quinquer (2008), “muchas prácticas de evaluación tienen en común que se centran en medir preferentemente resultados de aprendizaje” (p. 14). Aquí se puede hacer referencia a Ralph W. Tyler, considerado por muchos como el padre de la evaluación educativa, ya que desarrolló el primer modelo sistemático de evaluación educacional al vincular los objetivos con la evaluación, porque la finalidad de esta es que se genere un aprendizaje.

Según la visión de currículo que ofrece Tyler (1973), cuando se planifica una evaluación, se deben responder esencialmente las siguientes preguntas: ¿qué fines desea alcanzar la escuela?, ¿qué aprendizaje se quiere que los alumnos logren?, ¿cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?, ¿mediante qué situaciones de aprendizaje podrán lograrse dichos aprendizajes?, ¿cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?, ¿qué recursos se utilizarán para ello?, ¿cómo se puede comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?, ¿cómo evaluar si efectivamente los alumnos han aprendido dichos objetivos? (p. 9). En la actualidad, el docente puede continuar haciéndose estas preguntas para tratar de visualizar mejor cómo son las prácticas evaluativas que ejecuta en el aula de clase, ya que estas le pueden ayudar a identificar en los estudiantes las fortalezas y debilidades respecto de su aprendizaje.

Gimeno y Pérez (2008) exponen que “la práctica de la evaluación se explica por la forma en que se llevan a cabo las funciones que desempeña la institución escolar y por eso viene condicionada su realización por numerosos aspectos y elementos personales, sociales e institucionales” (p. 334). Esto se refleja en los docentes, quienes, al encontrarse absortos en las dinámicas institucionales, ejecutan su labor teniendo en cuenta el contexto, permeando también

sus prácticas evaluativas. Sin lugar a duda, el profesor es el encargado de ser el primer receptor de la información, después de un proceso evaluativo, ya que este es el responsable de la planeación y el desarrollo del mismo. Es muy importante entender si el estudiante va progresando o no en su proceso, con la firme intención de realizar las modificaciones que sean necesarias para acompañar y apoyar el aprendizaje. Cabe señalar que, Litwin, Palou, Calvet, Herrera y Pastor (2003, citados Oramas-Aarom, 2020) definen las prácticas evaluativas como “un conjunto de acciones docentes que tienen como finalidad reconocer, en los aprendizajes de los alumnos, aquellas significaciones que permiten regular la enseñanza” (p. 29).

Para que exista una verdadera transformación en las prácticas evaluativas escolares, los docentes deberán tener claro cuáles son los objetivos del aprendizaje; en palabras de Palacios et al. (2020), “la evaluación de los procesos de aprendizaje debe ser formativa, de tal manera que se pueda recoger información relevante para la sistematización de la planificación y se puedan hacer reajustes en las siguientes sesiones” (p. 57). En la cotidianidad de la escuela, los profesores deben tomar decisiones pedagógicas que les permitan ayudar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje; esto implica que consideren los tipos, las técnicas, los principios y las formas de evaluación. Para esta investigación se asumirá el concepto de *práctica evaluativa* como aquellas actividades que el docente lleva a cabo dentro de su quehacer pedagógico, incluyendo la planificación, la ejecución, la interpretación y la toma de decisiones para el reconocimiento de los aprendizajes de los estudiantes.

CAPITULO 3

DISEÑO METODOLÓGICO

Tamayo (2012) define la investigación como “un proceso que procura obtener información relevante y fidedigna para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento” (p. 37). Así, esta investigación se lleva a cabo a partir de una serie de pasos que se van dando de forma sistemática. Entonces, en este capítulo se describe la ruta metodológica de la investigación: el diseño de la investigación, el enfoque de la investigación, la población y la muestra, las técnicas de recolección de datos y las técnicas de procesamiento de datos. La **Tabla 4** la resume:

Tabla 5
Ruta metodológica

Diseño	No experimental con estudio de caso único
Enfoque	Mixto de carácter descriptivo
Población	Docentes de Ciencias Naturales de básica primaria de una institución educativa del municipio de Envigado
Muestra	Nueve docentes seleccionados del área de Ciencias Naturales
Técnica de recolección de datos e instrumentos	Análisis mixto Revisión documental (SIEE y plan de área), encuesta y entrevista semiestructurada a docentes
Técnicas de procesamiento de datos	Atlas.ti - Modelo de escalamiento tipo Likert

Fuente: Elaboración propia.

3.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para esta investigación, el diseño es no experimental. Tal como señalan Hernández et al. (2014), en este se observan situaciones ya existentes y no se construyen nuevas, es decir, se parte de una problemática que es observada a diario en el contexto escolar, ya que la práctica evaluativa está dentro del quehacer rutinario del docente. Así, este estudio describe como las concepciones de la evaluación se relacionan con las prácticas evaluativas, una situación asimismo cotidiana en las instituciones educativas.

Sabiendo que los docentes llevan a cabo su práctica evaluativa en el contexto escolar, la técnica que se empleó para la recolección de los datos fue el estudio de caso único; esta se destaca por que se centra en detalles específicos que tienen un interés en la forma de interactuar dentro de un contexto (Stake, 2013). De acuerdo con este autor, es, entonces, de gran utilidad para dar respuesta al objeto de esta investigación, por cuanto su aplicación permite abordar y entender las relaciones intersubjetivas que se tejen en una institución educativa.

3.2 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se desarrolla desde un enfoque mixto de carácter descriptivo, ya que integra aspectos de orden cuantitativo y cualitativo contribuyendo a lograr una comprensión de las prácticas evaluativas y a ahondar en el concepto de *evaluación* en la práctica docente (Cruz del Castillo et al., 2014).

En esta investigación se empleó una estrategia orientada a la recolección de los datos a través de dos fases: en la primera, de orden cualitativo, se verificaron y reconocieron los datos que dieron respuesta al concepto de *evaluación* por medio de una revisión documental, y a las prácticas evaluativas a través de una entrevista; en la segunda fase, de orden cuantitativo, se

recolectaron datos que permitieron la comprensión de las prácticas evaluativas docentes mediante una encuesta.

3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población objeto de estudio está conformada por los docentes de Ciencias Naturales de básica primaria de una institución educativa de Envigado, mientras el muestreo se eligió de forma no probabilística al solicitarles su participación a nueve docentes de dicha área (el total de los que la conforman). Para la consolidación de la muestra se diseñó un consentimiento informado, con el cual se invitó a los docentes a participar de la investigación y se hizo énfasis en el tratamiento de los datos para uso académico. Fueron citados a la biblioteca de la institución para una entrevista individual en la cual firmaron dicho documento y aceptaron de forma voluntaria ser parte de la investigación.

3.4. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS E INSTRUMENTOS

Se aplicaron tres instrumentos de recolección de datos para desarrollar el enfoque de la investigación; entre ellos, la revisión documental del SIEE y del plan de área, una encuesta y una entrevista semiestructurada a docentes. Cada uno de estos instrumentos suministró información para establecer la relación entre las concepciones de *evaluación* presentes en los documentos institucionales y en las prácticas evaluativas de los docentes de Ciencias Naturales de básica primaria de la institución elegida.

A continuación, se describe cada uno de los instrumentos aplicados:

3.4.1 Revisión documental

De acuerdo con Ñaupas et al. (2014), la revisión documental permite recoger información desde una fuente confiable para enunciar teorías que dan sustento al estudio. Para esta

investigación se diseñó una rejilla de análisis documental para el SIEE y el plan de área.

Mediante esta se establecieron los parámetros de evaluación para contrastar las concepciones de la evaluación en los documentos institucionales con las prácticas evaluativas de los docentes; por lo tanto, la rejilla permite la estandarización de parámetros de evaluación específicos en la institución educativa.

Para la revisión documental se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- a. Concepto, propósitos y características de la evaluación.
- b. Concepto de competencia e indicador de desempeño.
- c. Ámbitos de la evaluación.
- d. Coherencia de la evaluación con el diseño y el proceso de ejecución curricular.
- e. Estrategias de evaluación.
- f. Criterios de evaluación.

3.4.2 Entrevista semiestructurada a docentes

Se aplicó la entrevista semiestructurada a los docentes de básica primaria de Ciencias Naturales con el fin de indagar acerca de sus prácticas evaluativas. Se usó una guía con preguntas orientadoras, mientras otras surgieron en la misma entrevista. Es este un instrumento de gran utilidad porque ayuda al entrevistador a realizar otras preguntas (Ñaupás et al., 2014); entonces, sirvió para ahondar más profundamente en dichas prácticas con las preguntas predeterminadas y con las que surgieron en la conversación para esclarecer o ampliar información.

3.4.3 Encuesta a docentes

Se aplicó siguiendo parámetros de interrogación estandarizados orientados a obtener mediciones cuantitativas con aspectos objetivos y subjetivos de los docentes del área de Ciencias Naturales de la primaria. La encuesta se desarrolló en un contexto de la vida cotidiana (García, 1993): el entorno escolar de una institución educativa del municipio de Envigado, y se diseñó con diferentes ítems que responden a tres aspectos: sistematización y planeación, análisis, y toma de decisiones. Las cinco opciones de respuesta para cada ítem fueron estas: Siempre / Casi siempre / Algunas veces / Rara vez / Nunca.

3.5 CATEGORÍAS EMERGENTES

Con todos los instrumentos aplicados (revisión documental, entrevista semiestructurada y encuesta a docentes), se espera dar cuenta de las siguientes categorías y subcategorías, las cuales, a su vez, ayudarán a proponer una respuesta para el problema de investigación y guiarán el planteamiento de los hallazgos y la discusión.

Tabla 6
Categorías y subcategorías de investigación

Categoría	Subcategoría	Descripción	Técnicas e instrumentos
Evaluación	Definición	Identificar la concepción de evaluación que tiene la institución a partir de sus documentos institucionales y de la forma como la evaluación es concebida por los docentes.	Revisión documental. Entrevista semiestructurada.
	Evaluación formativa		
	Evaluación sumativa		

	Relación concepto de evaluación en documentos institucionales y de los docentes		
Prácticas evaluativas	Tradicional	Indagar sobre las actividades que tiene en cuenta el docente para evaluar a sus estudiantes, identificar los momentos en que aplica la evaluación, los instrumentos y los criterios al momento de evaluar y determinar lo que hace con los resultados de la evaluación.	Entrevista semiestructurada. Encuesta a docentes.
	Alternativa		
	Instrumentos de evaluación		
	Criterios de evaluación		
	Impacto de los documentos institucionales en las prácticas evaluativas docentes		

Fuente: Elaboración propia.

Como se ve, la **Tabla 5** relaciona las categorías con sus respectivas subcategorías, a la vez que estas con las técnicas e instrumentos que se aplicaron en la investigación, con la finalidad de vincular los hallazgos.

3.6 TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO DE DATOS

Los resultados de esta investigación se presentan siguiendo el diseño no experimental con un enfoque mixto descriptivo. Inicialmente se encontrará el análisis cualitativo sobre la categoría de evaluación, con lo cual se pretende identificar la concepción de *evaluación*, *evaluación formativa* y *evaluación sumativa*, con la finalidad de relacionar tales concepciones en los

documentos institucionales y la forma como es concebida la evaluación por los docentes. Posteriormente, se presentan los resultados mixtos en la categoría de prácticas evaluativas de los docentes en relación con los tipos de evaluación, el uso de instrumentos evaluativos, criterios de evaluación, y, a partir de estos, el impacto que tienen los documentos institucionales en las prácticas evaluativas docentes. A cada uno de los docentes que participaron de la investigación se le asignó un código, conformado por la letra *D* y un número aleatorio entre uno y nueve para identificar los aportes.

Para el análisis cualitativo se hizo uso del *software* de análisis de datos cualitativos Atlas.ti, definido como “una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de, principalmente, grandes volúmenes de datos textuales” (Muñoz, 2003, p. 10). Para ello se ingresaron al programa los documentos con la información obtenida de la revisión documental, así como las transcripciones de las entrevistas; de estas se codificaron algunos apartados significativos a partir de las categorías y subcategorías previamente ingresadas en el *software*, a fin de sistematizar la información más eficazmente; a su vez, se determinaron la frecuencia y la coherencia o disidencia en cada uno de aquellos.

Para el análisis cuantitativo se utilizó el escalamiento tipo Likert, además de elementos de estadística descriptiva. Este escalamiento sirve para medir las actitudes relacionadas con el comportamiento en torno a un concepto, el cual puede ser favorable o desfavorable. Así, en esta investigación se tuvieron en cuenta las respuestas de la encuesta sobre las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes; por esto, para el análisis de los resultados se le asignó un valor a cada ítem: Siempre (5) / Casi siempre (4) / Algunas veces (3) / Rara vez (2) / Nunca (1). Por su parte, los elementos de la estadística descriptiva ayudaron a observar y analizar las tendencias en las respuestas de los docentes. Ambos análisis permitieron hacer una confrontación entre los

diferentes datos hallados y, de esta manera, encontrar coincidencias o divergencias entre los instrumentos aplicados, así como entre los docentes participantes.

CAPITULO 4

HALLAZGOS

Los hallazgos de esta investigación se presentan siguiendo el diseño no experimental con un enfoque mixto descriptivo. Inicialmente está el análisis cualitativo del SIEE y del plan de área de Ciencias Naturales. Después, los hallazgos mixtos de la entrevista semiestructurada y la encuesta a los docentes. Finalmente, el impacto que tienen los documentos institucionales en las prácticas evaluativas que se desenvuelven en el contexto escolar de la institución educativa.

4.1 DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

En la siguiente tabla se describen los hallazgos encontrados en lo relacionado con los documentos institucionales, de acuerdo con las categorías y subcategorías y los resultados arrojados al aplicar los instrumentos que dan cuenta de estas.

Tabla 7

Hallazgos categoría evaluación

Categoría	Subcategoría	Instrumento 1 (revisión documental)	Instrumento 2 (entrevista)	Hallazgos
Evaluación	Definición	En los documentos institucionales se plantea la evaluación como un proceso continuo y sistémico, el cual es definido por el docente, pero debe ser socializado con los estudiantes para establecer consensos. Es una herramienta que sirve de insumo para valorar el nivel de desarrollo de	La evaluación es asumida por un 33 % de los docentes como un proceso permanente en el cual se tienen en cuenta los diferentes procesos que el estudiante desarrolla dentro del contexto escolar, y no solo los aspectos académicos. Mientras que el 66 % de los docentes utiliza la evaluación	Se observa que solo algunos docentes tienen apropiada la propuesta de evaluación institucional, la cual se plantea como un proceso continuo y sistémico; mientras que la mayoría desarrolla la evaluación con el propósito de verificar conocimiento y determinar el nivel que tienen frente a este.

		<p>competencias, caracterizar los procesos de aprendizaje e identificar las características de estos. Su objetivo es mejorar de manera oportuna los aprendizajes de los estudiantes y el alcance de las metas propuestas. Se trata, entonces, de una herramienta orientadora, reguladora y motivadora.</p>	<p>como un instrumento para verificar el conocimiento de sus estudiantes y determinar el nivel de competencia. En este sentido, la evaluación es asumida como un insumo para determinar lo que los estudiantes saben o han aprendido durante el periodo, y, de esta manera, determinar lo que es necesario reforzar o mejorar en su apropiación.</p>	
	<p>Evaluación formativa</p>	<p>El propósito formativo que tiene esta institución educativa de Envigado es asumido como un proceso continuo dentro de la enseñanza-aprendizaje que permite valorar el desempeño con respecto a una competencia. Es formativa cuando a partir de</p>	<p>En el discurso de los docentes se identifica que el 89 % reconocen que la evaluación dentro de esta institución educativa de Envigado tiene un carácter formativo.</p> <p>Dentro de este porcentaje, se evidencia que el 62 %</p>	<p>La mayoría de los docentes reconocen el carácter formativo que tiene la institución educativa; sin embargo, la cantidad de ellos que desarrollan actividades que apuntan a este tipo de evaluación está por debajo de la media de los</p>

		<p>los resultados obtenidos se generan espacios para realimentar y ajustar las estrategias didácticas.</p> <p>Dentro del propósito formativo de la evaluación se consideran las concepciones de los estudiantes, sus saberes previos y la capacidad de aprender bajo la mediación de un par o del docente (zona de desarrollo próximo).</p> <p>Se plantean varias actividades que dan cuenta de la forma de organizar el conocimiento para valorar las competencias alcanzadas, en las cuales se tienen presentes los ritmos y estilos de aprendizaje y se identifican las fortalezas y las</p>	<p>desarrollan prácticas evaluativas desde la experiencia, estrategias vivenciales o pequeños experimentos a partir de actividades donde los estudiantes logran llegar al saber desde las inquietudes que surgen respecto de lo que están aprendiendo.</p> <p>De igual manera, se destaca que el 38 % de los docentes que reconocen la evaluación formativa dentro del ámbito institucional evalúan al estudiante todo el tiempo según varios aspectos: cómo saca el cuaderno, la hoja en la que escribe, cómo pasa de un renglón.</p> <p>Específicamente, esto se observa en los docentes de los primeros</p>	<p>participantes.</p>
--	--	---	--	-----------------------

		<p>dificultades, en conjunto con los aciertos y errores, que ayudan a reorientar los procesos de enseñanza-aprendizaje con el fin de lograr el mejoramiento de los estudiantes.</p> <p>Dentro de la estrategia institucional se proponen los planes de mejoramiento, útiles para realizar tareas enfocadas en solucionar o reducir algunas dificultades que no les han permitido a los estudiantes lograr las competencias en cada una de las áreas trabajadas. En el ámbito institucional se proponen tres tipos de planes de mejoramiento: permanente, de periodo (refuerzo) y final (recuperación).</p>	<p>grados, para quienes es más importante el progreso que el conocimiento en sí mismo, por lo cual evalúan en relación con sus responsabilidades, forma de interactuar con sus compañeros y muestra de interés, además de la disposición en diferentes momentos de la clase.</p> <p>Por otra parte, de los docentes entrevistados, el 44 % ejecutan actividades dentro de la evaluación formativa para determinar los saberes previos; mientras que el 56 % coinciden en que después de las evaluaciones hacen una realimentación con los estudiantes, frente a la cual especifican, por ejemplo: “Les explico a los muchachos lo que</p>	
--	--	--	---	--

		<p>A partir de la escala valorativa, de acuerdo con la nota final obtenida, los docentes sugieren unos descriptores de desempeño que indican la calidad de los aprendizajes.</p> <p>Por su parte, los documentos institucionales invitan a los docentes a reorientar los procesos educativos oportunamente para lograr el mejoramiento en los desempeños de los estudiantes, y a reflexionar sobre los niveles de competencias esperados, los criterios y los instrumentos de evaluación utilizados.</p>	<p>trabajé en la evaluación y les digo lo que estamos trabajando, y a algunos por qué se equivocaron o no se equivocaron y por qué respondieron esto” (D1). En este contexto, los mismos estudiantes caen en la cuenta de sus errores y llegan a conclusiones sobre el porqué de las notas obtenidas.</p>	
	Evaluación sumativa	El proceso formativo de la evaluación tiene en cuenta los	La mayoría de los docentes, aunque reconocen que la	Si bien los docentes reconocen que la evaluación debe ser

		<p>aspectos cualitativos y cuantitativos con el objetivo de realizar una valoración integral, a la vez que establecer oportunidades de mejora en el proceso académico de los estudiantes.</p> <p>A cada periodo académico, dentro del año escolar, se le asigna una ponderación del 25 %; por su parte, cada periodo se valora teniendo en cuenta la siguiente distribución: seguimiento (70 %), autoevaluación (coevaluación) (10 %) y evaluación de periodo (20 %).</p> <p>Las calificaciones anteriormente propuestas se reflejan en valoraciones cuantitativas que se</p>	<p>evaluación es formativa, determinan si un estudiante aprueba o reprueba el área de Ciencias Naturales a partir de aspectos sumativos determinados por quices, exposiciones, bitácoras, experiencias, experimentos..., y por la evaluación de periodo. Esto se ve reflejado en las respuestas dadas por los profesores al hacer referencia a la calificación de tipo numérico que se debe establecer al finalizar cada uno de los periodos académicos.</p>	<p>formativa en el ámbito institucional, terminan desarrollando y teniendo en cuenta los procesos cuantitativos, ya que deben ajustarse y responder a los porcentajes propuestos por el SIEE, los cuales determinan la promoción de los estudiantes dentro del sistema educativo.</p> <p>Varios aspectos mencionados en la evaluación formativa están en conjunción con los descritos en el SIEE y en el plan de área; sin embargo, en cuanto a la presentación de los resultados obtenidos por los estudiantes, no se refleja uno de los propósitos de la evaluación formativa: evaluar el progreso.</p>
--	--	---	--	---

		<p>agrupan en los siguientes desempeños: bajo (entre 0 y 2,95), básico (entre 2,96 y 3,95), alto (entre 3,96 y 4,45) y superior (entre 4,46 y 5). Estos ayudan a determinar si el estudiante alcanzó el nivel de desempeño esperado en las diferentes áreas de aprendizaje.</p> <p>Para que un estudiante sea promovido al grado siguiente, tiene que haber obtenido, finalizando el año académico, un desempeño superior, alto o básico en todas las áreas del plan de estudios, lo cual se ve reflejado en una valoración igual o mayor que 3,0.</p> <p>Respecto a los planes de mejoramiento, un estudiante</p>		
--	--	--	--	--

		<p>debe presentar obligatoriamente el plan de mejoramiento de periodo (refuerzo) en todas las áreas o asignaturas en las que obtuvo desempeño inferior a 2,96.</p> <p>En caso de que un estudiante, finalizando el año (semana ocho del cuarto periodo) tenga un área con un promedio entre 2,8 y 2,96, debe presentar un plan de mejoramiento final, el cual demuestre que el alcance de las competencias tiende a nivel básico.</p> <p>Es importante destacar que, para ser promovido de año, el estudiante debe haber aprobado todos los planes de</p>		
--	--	---	--	--

		<p>mejoramiento.</p> <p>Los documentos institucionales invitan al docente a llevar a cabo continuamente observaciones y notas sobre el desempeño de los estudiantes a partir de las actividades realizadas con ellos, a fin de registrarlas de forma permanente como nota cuantitativa en el 70%, equivalente al seguimiento.</p>		
--	--	---	--	--

Fuente: Elaboración propia.

4.2 PRÁCTICAS EVALUATIVAS DOCENTES

Tabla 8

Hallazgos categoría prácticas evaluativas docentes

Categoría	Subcategoría	Instrumento 2 (entrevista)	Instrumento 3 (encuesta)	Hallazgos
Prácticas	Tradicional	El 11 % de los docentes	El 78 % de los docentes utilizan	La mayoría de los docentes aún

<p>evaluativas docentes</p>		<p>tienen en cuenta elementos como la memoria, “porque uno a través de la memoria asocia; entonces, ¿qué sé yo del cuerpo y cómo lo voy asociando?, ¿y cómo puedo recordar ciertas palabras?” (D1).</p> <p>El 89 % de los docentes entrevistados utilizan diferentes instrumentos tradicionales, entre los que destacan evaluaciones escritas parciales, finales y talleres con respuesta esperada.</p>	<p>instrumentos tradicionales en sus evaluaciones, las cuales se basan exclusivamente en pruebas de periodo o quices durante el desarrollo del mismo. Se destaca que el 22 % de los profesores que no utilizan las evaluaciones escritas pertenecen a los primeros grados.</p>	<p>recurren a las evaluaciones tradicionales para medir el nivel de conocimiento que tienen los estudiantes: diseñan para esto instrumentos con respuestas esperadas.</p>
	<p>Alternativa</p>	<p>Dentro de las prácticas evaluativas docentes se destacan la experimentación y</p>	<p>El 89 % de los profesores realizan evaluaciones alternativas, entre las que</p>	<p>Se destaca que la mayoría de los docentes utilizan propuestas alternativas de evaluación</p>

		<p>la investigación dentro del área de Ciencias Naturales, puesto que es el enfoque que los documentos institucionales pretenden dar. Esto implica el desarrollo de experimentos o experiencias que les permiten a los estudiantes descubrir el conocimiento en sus propias vivencias.</p> <p>Un ejemplo de lo anterior es la forma como un docente decidió realizar la evaluación de periodo: "... un festival de los sentidos, donde llevamos muchas frutas (...); la idea era construir unos pinchos de frutas, pero, antes de construir el pincho, cada niño hablaba de su fruta favorita y</p>	<p>destacan las exposiciones, el uso de bitácoras y los experimentos. Solo el 11 % indicó que usa únicamente evaluaciones tradicionales.</p>	<p>dentro de sus prácticas evaluativas: es frecuente el desarrollo de experiencias vivenciales.</p>
--	--	---	--	---

		<p>de qué información le daban los sentidos a él sobre esas frutas, para poder darme cuenta de si saben cuál es el órgano que está encargado de cada sentido, qué le informa ese órgano respecto al mundo” (D3).</p> <p>Cinco profesores coinciden, de manera textual, en que después de las evaluaciones hacen una realimentación con los estudiantes: “... Les explico a los muchachos lo que trabajé en la evaluación y les digo lo que estamos trabajando, y a algunos por qué se equivocaron o no se equivocaron y por qué respondieron esto” (D1). Así los mismos estudiantes caen</p>		
--	--	--	--	--

		<p>en la cuenta de sus errores y llegan a conclusiones. Cabe resaltar aquí la posición de un docente que emplea la realimentación como una estrategia para volver a evaluar; incluso si el estudiante demuestra en ella que se ha equivocado, rectifica la nota porque ya alcanzó las competencias.</p> <p>La transversalización facilita la evaluación de diferentes áreas, no solamente Ciencias Naturales, especialmente con los niños de primer grado, quienes están en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura.</p> <p>Otro factor mencionado</p>		
--	--	---	--	--

		<p>respecto a la evaluación: "... que le sirva para la vida, que el niño vea que eso vale la pena y que sí lo necesita, y siempre lo va a recordar" (D2); es decir, "tratar de ponerles muchas situaciones cotidianas que les sirvan como para resolver un problema" (D4).</p>		
	Instrumentos de evaluación	<p>En cuanto a los instrumentos de evaluación más utilizados por los profesores, se destaca que el 44,4 % usa la participación como herramienta principal, el 22,2 % aplica evaluaciones teóricas, el 22,2 % realiza constantemente talleres, mientras el 11,1 % se</p>	<p>La diversidad de instrumentos abordados por los docentes al momento de realizar una evaluación se ve también reflejada en la encuesta cuando ellos mencionan si tienen en cuenta las características de aquella (de la evaluación) propuestas por el SIEE al momento de planificar las</p>	<p>Las evaluaciones se convierten en un insumo importante para abordar diferentes momentos del proceso evaluativo, como el diagnóstico, el seguimiento y la realimentación de los procesos; sin embargo, no todos los docentes utilizan la evaluación como un medio para desarrollar planes de mejoramiento con los</p>

		<p>concentra en los trabajos en equipo, tareas, exposiciones y bitácoras, al igual que en fichas en las cuales tienen en cuenta el seguimiento de instrucciones por parte de los estudiantes, y las evaluaciones de periodo al finalizar cada ciclo, propuestas estas en los documentos institucionales (SIEE y plan de aula). El 33 % de los docentes mencionan otros instrumentos, como la experimentación y los laboratorios, aunque los usan con menor frecuencia, porque “cuando [los] hago tiene que ser con cosas que ellos traigan de la casa, cosas sencillas porque no tenemos</p>	<p>evaluaciones: el 44 % indica que casi siempre lo hace, y el porcentaje restante se distribuye entre <i>siempre, algunas veces y rara vez</i>.</p> <p>Por otra parte, el 89 % de los docentes indican que siempre establecen los criterios y procedimientos de evaluación que permiten hacer el seguimiento del progreso de los estudiantes; mientras que el 11 % indica que rara vez lo hace.</p> <p>El 89% de los docentes mencionan que siempre utilizan la evaluación como instrumento para diagnosticar y construir planes de mejoramiento con sus estudiantes, en tanto que el 11</p>	<p>estudiantes.</p> <p>Los instrumentos evaluativos aplicados orientados hacia formas de evaluación alternativa incluyen exposiciones, bitácoras, experimentos, participación...</p> <p>Se mencionan otros instrumentos de evaluación con un enfoque tradicional en los que la respuesta es esperada: talleres, fichas, evaluaciones de periodo...</p>
--	--	--	---	--

		el espacio de un laboratorio acá en la escuela” (D4).	% lo hace casi siempre.	
	Criterios de evaluación	<p>En cuanto a la estructura del examen escrito, D3 menciona que “siempre empiezo desde lo más sencillo, y el segundo punto es un poquito más complejo y el tercer punto es un poquito más complejo aún”. D7 indica que “para el quiz tengo en cuenta que sepan los conceptos que analizamos en clase; y en la bitácora evalúo que los niños escriban con sus propias palabras lo que aprendieron”.</p> <p>Algunos profesores también tienen en cuenta la disposición de los estudiantes</p>	<p>Respecto a socializar las actividades evaluativas que se aplicaran durante todo el período, planteando sus objetivos, el 89% de los profesores indica que siempre lo hace, en comparación con un 11% que lo hace rara vez.</p> <p>Por su parte, el 78% de los profesores indican que siempre plantean actividades evaluativas que tengan una valoración cuantitativa de los desempeños propuestos; por su parte, el 22% indica que lo hacen casi siempre.</p> <p>Respecto a la distribución de los</p>	<p>Se evidencia una falta de coherencia en los criterios de evaluación utilizados por los docentes, lo cual promueve que cada uno de ellos los defina según sus conocimientos, experiencias e intereses. Esto conduce, como consecuencia, a que no existan unas concepciones unificadas en las prácticas evaluativas.</p> <p>Se destaca una valoración cuantitativa en el proceso de aprendizaje orientada más hacia un resultado final.</p>

		<p>en los diferentes momentos de la clase: si bien “la maestra debe procurar un ambiente agradable para ellos, también [debe] contar con la disposición de los estudiantes, tener en cuenta que él está siendo evaluado, que ponga de su parte para el aprendizaje, porque, si no es posible, es muy difícil” (D7); y consideran “... lo que él va aprendiendo, lo que va aplicando; por ejemplo, nosotros tenemos unos momentos que van desde cómo coger a ellos mediante unas preguntas que son para ver sus saberes previos, y ya después se trabaja la exploración; entonces, a</p>	<p>tiempos para las actividades evaluativas, el 78 % indica que lo hace siempre, mientras que el 22 % lo tiene en cuenta casi siempre.</p> <p>Referente al empleo de diferentes estrategias de realimentación para comprobar que los estudiantes han comprendido las actividades evaluativas (haciendo preguntas, haciendo que verbalicen el proceso), un 56 % indica que siempre lo hace, un 33 % que lo hace casi siempre y un 11 % algunas veces.</p> <p>El 100 % de los docentes indican que siempre relacionan la evaluación con los objetivos</p>	
--	--	---	---	--

		<p>medida que ellos van trabajando, van realizando y van participando, se va evaluando” (D5).</p> <p>Por otro lado, algunos docentes no solamente piensan en el conocimiento adquirido, sino también en “los progresos que uno va viendo con ellos, como las responsabilidades que van tomando, como la forma de ellos interactuar con sus compañeros, realizar los trabajos en grupo” (D5).</p>	<p>de aprendizaje.</p> <p>El 67 % siempre tiene en cuenta las habilidades e intereses de los estudiantes al momento de aplicar una evaluación, en tanto que el 22 % las tiene en cuenta casi siempre y el 11 % algunas veces.</p> <p>El 67 % de los docentes involucran siempre a los estudiantes en el proceso evaluativo refiriéndoles cómo y por qué son evaluados, mientras que un 33 % lo hace casi siempre.</p>	
--	--	--	---	--

4.3 DISCUSIÓN

De acuerdo con el concepto de evaluación planteado desde el SIEE y el plan de área, se asume que la evaluación debe tener un carácter formativo, el cual realimenta y fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las competencias alcanzadas, permitiendo evidenciar las fortalezas y las dificultades. Esta concepción está alineada con varios autores, como Jorba Sanmartí (2008) y Sánchez (2022), quienes afirman que la evaluación formativa debe mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

En el plan de área se plantea que se deben hacer ajustes en las estrategias didácticas cuando estas sean necesarias en la asignatura, una postura ajustada a las tesis de Scriven (1976, citado por Jorba y Sanmartí, 2008), y de la Unesco (2021), al manifestar que en la evaluación formativa, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, se han de establecer procesos de mejora y adaptación de las prácticas pedagógicas y los procesos didácticos que favorezcan el progreso de los estudiantes.

El SIEE concibe la evaluación formativa con un enfoque cualitativo y cuantitativo; y si bien busca las oportunidades de mejoramiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, también se centra en los resultados. En este sentido, los criterios de evaluación se enfocan más hacia la categorización del aprendizaje, y no tanto hacia el aprendizaje como uno de los fundamentos de la evaluación formativa.

Así las cosas, en los criterios de evaluación se exponen apreciaciones valorativas que miden los niveles de competencia, y se presentan como un informe al final con una nota cuantitativa. Esto es coherente con lo planteado por Díaz-Barriga y Hernández (2005) cuando mencionan que la evaluación sumativa se presenta al final de un proceso, y las decisiones tomadas por el docente están más relacionadas con el resultado final. De este modo, la finalidad

de la evaluación, según sus criterios, sigue una orientación con tendencia hacia la medición del aprendizaje.

A pesar de que el plan de área muestra una tendencia a calificar, contempla unos aspectos que enriquecen la evaluación formativa. Uno de ellos es considerar los saberes previos de los estudiantes y el otro es el aprendizaje del estudiante con otro par o con el mismo docente (zona de desarrollo próximo). Los saberes previos de los estudiantes estarían relacionados con la evaluación diagnóstica; así, autores como Martínez (2022) han considerado este tipo de evaluación como una herramienta fundamental que le brinda al docente información para determinar los conocimientos que se han consolidado.

Sabiendo que la evaluación formativa es para el aprendizaje, como ya se ha mencionado con varios autores, la evaluación diagnóstica permitiría conocer los saberes previos de los estudiantes y tener un panorama de los conocimientos alcanzados por ellos.

En el SIEE y en el plan de área se propone una evaluación formativa, pero se incluyen otras formas que no están contempladas en los documentos institucionales; y si bien se pretende hacer evaluación formativa, quizá el mismo sistema de calificación no permita cubrir todos los principios que aquella contempla. Por esto, al momento de evaluar es importante hacerse unas preguntas claves: ¿para qué evaluar?, ¿qué evaluar? y ¿cómo evaluar? (Sánchez, 2022). Estas preguntas podrán orientar la evaluación formativa al brindarle al docente herramientas para aplicar técnicas de evaluación que lo lleven a centrarse en los progresos de los estudiantes, y que sean coherentes con los criterios de evaluación.

En cuanto a estos criterios, el SIEE propone una evaluación por competencias, la cual es coherente con la formativa, ya que se enfoca en una evaluación para el aprendizaje y las competencias están definidas en los documentos institucionales, como el saber hacer del

estudiante en diferentes contextos, lo que se traduce en *cómo* él aplica el aprendizaje en situaciones de la vida.

Un aspecto especialmente importante mencionado en la definición de *evaluación* es el señalado por el MEN al emplear los criterios de evaluación como unas reglas para verificar el alcance del nivel de desempeño esperado en un área de aprendizaje. Aquí el SIEE difiere de esta postura al emplear el término *rendimiento*, que se centra más en el resultado que en el nivel de desempeño, el cual, a su vez, se orienta más a una evaluación de carácter formativo. Sin embargo, en el sistema de evaluación institucional se registran resultados con unos niveles de desempeño al final de periodo, dejando de lado la oportunidad de mejoramiento continuo y de progreso del estudiante desde el inicio hasta el final del ciclo, unas características fundamentales dentro de la evaluación formativa.

Con respecto a los planes de mejoramiento, la evaluación formativa debe permitir reorientar los procesos educativos oportunamente con la finalidad de avanzar en el proceso de aprendizaje del estudiante; de aquí que el artículo 15 del SIEE proponga los planes de mejoramiento en tres momentos: permanente, tipo refuerzo y plan de mejoramiento final.

Según Melmer et al. (2008), citados por Fernández (2021), durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se deben hacer ajustes con base en los resultados esperados para que los estudiantes alcancen los logros; de acuerdo con esto, el único plan que se propone desde la evaluación formativa es el permanente, ya que los de refuerzo y de mejoramiento solo son llevados a cabo en un momento dado, lo que se infiere en una evaluación *del* aprendizaje y no en una *para* el aprendizaje, como lo plantea la evaluación formativa.

Es así como desde el SIEE, dentro de los criterios de evaluación, se proponen planes desde los principios que esboza la evaluación formativa: solo debe haber un único plan ejecutado

permanentemente, tal como se mencionó, y este ha de estar orientado siempre al mejoramiento del aprendizaje del estudiante. Algunos docentes deciden por cuenta propia salirse un poco de este sistema de evaluación tan rígido, y exploran prácticas evaluativas más vivenciales y significativas. Otros docentes terminan cumpliendo con lo que rigurosamente fue establecido, aun sabiendo que ello, más que una medida para fortalecer el avance del estudiante, lo sume en una pérdida escolar.

El SIEE propone el papel del docente como facilitador en el alcance de las competencias, para lo cual debe hacer una reflexión acerca del proceso del estudiante: debe evaluar los niveles de este y ajustar los criterios e instrumentos aplicados en la evaluación; asimismo, hacer una realimentación permanente. Así, con base en estos criterios, sería impropio el término *refuerzo*, ya que, como se ha visto en la descripción de varios autores, la palabra adecuada es *estrategia* de mejoramiento en la evaluación formativa.

No obstante, varios de los elementos mencionados en los documentos institucionales convergen en la evaluación formativa. De todos modos, es posible que haga falta una descripción más detallada de cómo se implementan las estrategias de mejoramiento continuo en los procesos evaluativos; de esta forma, solo una parte de lo planteado en el SIEE estaría en concordancia con la postura de Gimeno y Pérez (2008), al decir que la evaluación no es una acción circunstancial, una tesis que implica que la práctica evaluativa debe ser un instrumento generador de insumos para pensar y planificar el aprendizaje.

Los términos *pensar* y *planificar* implican una revisión permanente, y, desde este punto de vista, los planes de mejoramiento serían también para el docente, por cuanto que este ha de ajustar sus estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de llegar a los resultados

esperados. El SIEE menciona esto último, no obstante, como una sugerencia, mas no como una directriz institucionalizada.

El mismo SIEE propone el empleo de rúbricas con la finalidad de describir el grado de ejecución en relación con un proceso o producto; sin embargo, al parecer, no se plantean con claridad las rúbricas según los principios de evaluación formativa. Otros instrumentos evaluativos abarcan las notas de los estudiantes, el portafolio de evidencias, las guías de observación, los organizadores, los gráficos, los mapas mentales y conceptuales y las pruebas de periodo. Es así como se contemplan instrumentos evaluativos para valorar las competencias en diferentes formatos, tanto tradicionales como alternativos, que incluyen el uso de herramientas digitales (tales instrumentos son mencionados allí, mas no descritos).

Cualquiera que sea el instrumento aplicado para valorar el aprendizaje de los estudiantes y establecer acciones de mejora, debe cumplir con unos principios que rijan su construcción: validez, confiabilidad, justicia, equivalencia y factibilidad. La intención de estos instrumentos es identificar fortalezas, dificultades, aciertos y errores, valorados en cuanto a los resultados, y el estudiante tiene derecho a conocerlos oportunamente. Pero tal y como están descritos, parece ser que se contemplan las estrategias evaluativas de forma independiente, sin tener en cuenta el progreso del estudiante. No se olvide que los instrumentos evaluativos deben centrarse en el alcance de las competencias.

Así las cosas, el SIEE plantea una evaluación del progreso con relación al rendimiento inicial, al esperado y al destacado; esto se contradice al presentar los resultados frente a una evaluación puntual, y no los resultados según el alcance de las competencias en todo el proceso. En ningún momento se plantean los criterios para identificar las particularidades del estudiante y determinar los procesos de aprendizaje.

Por otro lado, las diferentes concepciones frente a la evaluación impactan las prácticas evaluativas de los docentes y, por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es así como, al no contar con un documento orientador de las prácticas evaluativas con un enfoque formativo, cada docente, desde su conocimiento, experiencia e interacción con los agentes del contexto escolar, va configurando su propia práctica.

Precisamente, en las prácticas evaluativas propuestas por los docentes, algunos plantean la experimentación. Esta es concebida de diferentes formas: algunos la proponen desde una experiencia significativa, donde los estudiantes, a partir de un eje temático, como son los sentidos, pueden establecer, por ejemplo, asociaciones de fichas y gráficas que representan un sentido implicado (pelota de colores-visión o pájaro cantando-audición). Otro ejemplo es el festival de los sentidos, donde los estudiantes construyen un pincho de frutas, y, antes de hacerlo, cada uno expresa la información que le dan los sentidos sobre esas frutas. Otros docentes aprovechan estas experiencias para transversalizar con otras áreas.

Por otra parte, según Jorba y Sanmartí (2008), la evaluación es un instrumento que debe estar al servicio de una pedagogía diferenciada, y su finalidad es aportar a los intereses y dificultades de cada estudiante; según esto, algunas de las prácticas evaluativas presentes en la institución educativa de Envigado desde la experimentación están dando respuesta a un enfoque evaluativo vivencial, es decir, desde los intereses; y también diferenciador, porque permite la participación de los estudiantes para determinar, asimismo, sus dificultades.

Otra práctica evaluativa se enfoca en la experiencia de los niños desde su entorno familiar, escolar, el espacio donde se movilizan. El docente del grado primero manifiesta que describir estos espacios comunes a los niños es importante en esta etapa escolar para fortalecer el

proceso de lecto-escritura. Otros docentes emplean la bitácora experimental como un libro donde hacen registros y un seguimiento periódico evaluando la participación y el interés por aprender.

Estas prácticas evaluativas, así, están alineadas con una evaluación alternativa, la cual, según López (2009), involucra técnicas y métodos diferentes a los propuestos en la metodología tradicional, basada en la aplicación de pruebas o exámenes con la intención de calificar.

Asimismo, se evidencian varias posturas frente a lo que los docentes entienden por *experimentación* como un componente fundamental en su práctica evaluativa. Se ve, entonces, como desde estas mismas posturas se van planeando y diseñando diversos instrumentos. Esta forma particular de construir la práctica evaluativa tiene mucho que ver con la postura de Oramas-Aarom (2020), cuando dice que la práctica evaluativa del profesor es el resultado de varios elementos: su forma de pensamiento, las estrategias que emplea en la búsqueda del conocimiento, sus actitudes personales y el diálogo con los actores del entorno escolar, incluidos estudiantes y sus mismos pares académicos.

Algunos docentes mencionan dentro de su práctica evaluativa el saber ser y hacer, por cuanto, siendo la evaluación formativa su práctica, se centra en valorar cualitativamente el esfuerzo, el interés y la participación. Otro docente menciona la disposición del niño al trabajar (algunos lo plantean como *disposición hacia el aprendizaje*), en tanto otro más enfatiza que el maestro es quien debe crear un ambiente propicio para que aprenda y para despertar el interés del estudiante (y que este consulte e investigue).

A propósito, Díaz-Barriga y Hernández (2005) describen tres técnicas de evaluación semiformal: los trabajos y ejercicios realizados por los estudiantes en clase; las tareas y los trabajos que los profesores asignan a los estudiantes extraclase, y la evaluación de portafolios.

Las prácticas evaluativas mencionadas aplican técnicas de evaluación semiformal, que incluyen las actividades tanto dentro de la clase como por fuera de ella.

Otras prácticas evaluativas, por su parte, se relacionan con el seguimiento de una instrucción como el trabajo en equipo, donde todos participan según su talento (el que dibuja, el que escribe, el que socializa); también, por medio de fichas, con una orientación definida, y, al final, se hace una realimentación para verificar si se ejecutó correctamente, para así lograr, según uno de los docentes, un aprendizaje significativo. Un colega suyo lo describe como aprendizaje para la vida: que aquello que aprenda el estudiante lo recuerde y le sirva en algún momento.

Analizando la participación de los estudiantes, las prácticas evaluativas anteriormente mencionadas estarían en consonancia con Alcañiz et al. (2015), citados por Fernández (2021), quienes creen que la evaluación formativa se basa en tres aspectos: el primero, la participación activa de los estudiantes; el segundo, el *feedforward*, relacionado con la utilidad de lo que se aprende para realizar tareas laborales en el futuro, y, el tercero, la ejecución de distintas tareas con objetivos específicos y las acciones para lograrlos. Las prácticas evaluativas podrían complementarse si la participación de los estudiantes tiene objetivos claros, orientando así el aprendizaje en función de la utilidad, y no solo del interés.

Un grupo de docentes, a su turno, concibe la práctica evaluativa desde diferentes momentos: saberes previos, exploración y participación. Otra concepción viene determinada por unas preguntas que se hace el docente: ¿a quién voy a evaluar?, ¿qué quiero evaluar? y ¿cómo quiero evaluar?; con base en estas preguntas, se desarrolla el instrumento evaluativo. En este orden de ideas, esta postura converge con Morales y Fernández (2022), quien invita al docente a cuestionarse durante el proceso de evaluación formativa: que se cuestione lo que se va a aprender, lo que se debe conseguir y el cómo se va a hacer.

Todos los docentes asocian su práctica evaluativa a pruebas escritas puntuales calificadas en una escala de 0 a 5, y se ajustan a las evaluaciones de periodo porque es un requisito institucional. En su mayoría, diseñan pruebas de selección múltiple con única respuesta, para las cuales le dan una instrucción al estudiante (marcar con una X la respuesta correcta). Según corresponda, su valoración es cuantitativa y los resultados se interpretan con descriptores de desempeño: bajo, básico, alto y superior.

Cabría pensar que esta forma de concebir la práctica evaluativa coincide con lo planteado por Quinquer (2008), al mencionar que tales prácticas presentan en general un denominador común: medir más que todo resultados de aprendizaje. Si bien la institución educativa propone y da énfasis a las apreciaciones valorativas en forma de descriptores de desempeño, los informes entregados a las familias hacen hincapié en las valoraciones cuantitativas, las cuales, se supone, determinan el nivel de competencia que ha logrado el estudiante. Es posible que se desconozca su proceso, así como la valoración formativa que propone la institución.

Es así, entonces, que los documentos institucionales afirman una evaluación formativa orientada para el aprendizaje, donde se configura el docente como un agente facilitador y la evaluación toma un papel protagónico y brinda información de vital importancia para que aquel, con base en estos resultados, pueda reorientar e, incluso, replantear sus estrategias de enseñanza-aprendizaje con el fin de alcanzar las competencias descritas; luego son definidos los criterios de evaluación con descriptores de desempeño en los cuales se registra un resultado final; y es aquí, por cierto, donde la gran intención de evaluar el progreso queda reducida a un resultado, lo cual puede develar una contradicción entre las propuestas evaluativas de la institución educativa.

Esto se ve reflejado en la encuesta, específicamente en la pregunta acerca de si se establecen los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación que permiten hacer el

seguimiento del progreso de los estudiantes: las entrevistas muestran que la mayoría de los docentes no aplican una evaluación desde el progreso.

Algunos docentes conciben la evaluación de periodo como una herramienta para repasar y preparar al estudiante para enfrentarse al proceso evaluativo. Otros consideran que, si la evaluación es un proceso permanente, no debe haber aviso, ya que el estudiante tiene que estar preparado para asumirla en cualquier momento.

Este tipo de práctica resulta alineada con la evaluación sumativa, y esta, según Morales y Fernández (2022), impacta todo el sistema educativo, por cuanto se ha aplicado de forma continua a base de notas, y la mayoría de las veces conduce a la reflexión sobre el progreso.

Un grupo de docentes plantea la realimentación como un espacio para socializar y hacer caer en cuenta a los estudiantes sobre sus errores, pero apenas unos pocos toman este espacio como una oportunidad para evaluar de nuevo y mejorar el resultado. En este sentido, se destaca la postura de un docente, quien afirmó que si después de evaluar, en la socialización, el estudiante demuestra que sabe, rectifica su valoración, porque, considera, es más importante el aprendizaje. Martínez (2022) señala la importancia de hacer una realimentación personalizada y alineada con una comunicación oportuna de los resultados que conduzca, a su vez, a una toma de decisiones que beneficie a los estudiantes.

Un docente manifestó que de transición a segundo la evaluación se concibe de forma permanente, lo cual constituye una ventaja al momento de evaluar, ya que la evaluación se centra en los progresos y no en el conocimiento, y cada actividad de clase se convierte en un pretexto para observar en los estudiantes las responsabilidades que van adquiriendo, la interacción con los compañeros o cómo trabajan en grupo.

De acuerdo con esta postura, y según Jorba Sanmartí (2008), la evaluación formativa se concentra más en los procedimientos de las tareas que en los resultados, de tal suerte que brinda oportunidades de mejora que dan como fruto el progreso en los aprendizajes. Esto lleva a pensar que, en la etapa escolar inicial, la evaluación es formativa, pero que, a medida que avanza el ciclo escolar, se va encaminando hacia la sumativa.

Al analizar las prácticas evaluativas de los docentes se evidencia que algunas conciben la evaluación como una herramienta para establecer estrategias de mejoramiento, en tanto otras se perciben como un insumo para mostrar y registrar resultados. La evaluación, según López (2014), es un instrumento que suministra a los docentes información acerca del estado del proceso de aprendizaje, y que lo ayuda a tomar decisiones encaminadas a la apropiación de este.

Las prácticas evaluativas de los docentes tienden a perpetuarse en el tiempo: se sugiere mejorar y ajustar las estrategias pedagógicas y didácticas según los resultados esperados, pero, como no hay directrices claras, cada docente ejecuta su práctica como mejor le parece, sin replantearla y, quizá, sin reflexionarla.

Las prácticas de cada docente no se enriquecen con las de sus pares, ya que se nota en los documentos institucionales que no hay espacios de formación y socialización, lo cual se refleja en el momento en que los profesores tienen una actitud intermedia, según la escala de Likert, frente a planificar actividades evaluativas de forma coordinada con los colegas que integran el área.

En los inicios de la etapa escolar, del grado transición al grado segundo, los docentes perciben mayor libertad para evaluar y no se sienten presionados por los resultados; entonces, conciben la evaluación formativa centrada en el progreso y no en los conocimientos específicos.

Sin embargo, como ya se dijo, esta práctica se va perdiendo a medida que avanza el ciclo hacia los grados superiores.

Así que los docentes de los primeros grados escolares configuran su práctica evaluativa de acuerdo con sus vivencias y experiencias diarias dentro del contexto escolar y se alejan un poco de los documentos institucionales, ya que comprenden al estudiante como un ser integral, y cada avance, tanto académico como actitudinal, es importante para el proceso.

Las concepciones respecto de la evaluación pueden impactar de muchas formas las prácticas evaluativas de los docentes, dado que estas son la carta de navegación del proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente que piensa que evaluar es validar un conocimiento a través de un resultado centra su práctica en evaluaciones concretas, pero quienes la conciben desde la experiencia se aventuran a evaluar aprendizajes significativos. Están los que conciben de forma independiente la evaluación formativa de la evaluación cuantitativa: asocian lo formativo con las actitudes y lo separan de otros procesos evaluativos propios de la clase; este tipo de docentes valoran lo actitudinal desde la disposición, la participación y la responsabilidad, mas, por otro lado, están evaluando con base en resultados. Así que pocos evalúan según los principios que rigen a la evaluación formativa.

CONCLUSIONES

Las múltiples concepciones respecto de la *evaluación*, permeadas por las directrices institucionales, originan diferentes prácticas evaluativas al no haber unas orientaciones claras para que el docente ahonde, desde sus conocimientos y experiencias, en unas estrategias que realmente se enfoquen hacia una evaluación para el aprendizaje, y no una enfocada en los resultados, los cuales se traducen en clasificar a los estudiantes por una nota de carácter cuantitativo que al final del periodo académico interpreta como una ganancia o como la pérdida de la asignatura.

Generalmente, el concepto *evaluación formativa* es concebido desde lo cualitativo, pero no para observar el progreso del estudiante, sino para valorar otros aspectos, como la participación o la disposición para el trabajo. Estas características están más alineadas con el componente actitudinal y la valoración en el componente conceptual y procedimental, que se realiza en momentos específicos de la evaluación, y enfocadas a resultados cuantitativos puntuales. Todas estas formas de concebir y llevar a cabo la práctica evaluativa difieren de los principios que rigen a la evaluación formativa.

La minoría de los docentes, específicamente de los primeros grados, conciben su práctica evaluativa desde el progreso más que desde los resultados, mientras que la mayoría se centra en momentos e instrumentos que dan cuenta de una evaluación sumativa. Cabría, entonces, determinar que, si la práctica se enfoca en una evaluación formativa, esta debería ser concebida desde unos principios generales que le den el sello particular a la institución.

La práctica evaluativa en esta institución educativa de Envigado obedece en gran medida a la verificación de conocimientos con un enfoque sumativo. Es poco frecuente que se centre en

los intereses y progresos de los estudiantes, tal como lo plantea la evaluación formativa según los documentos institucionales.

Así las cosas, se hace fundamental que dichas prácticas sean revisadas permanentemente para ajustarlas, con el fin de que el docente implemente estrategias didácticas orientadas a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje con base en los resultados esperados y el alcance de las competencias propuestas.

RECOMENDACIONES

Los instrumentos evaluativos propuestos desde el SIEE deben ser descritos de forma más explícita y categórica, con la intención que los docentes puedan hacer una consulta adecuada cuando lo requieran y que sea tan clara la descripción que no haya lugar a interpretaciones personales.

La buena práctica evaluativa de los docentes puede convertirse en una herramienta poderosa que provee información relevante para conocer el proceso de los estudiantes y los resultados obtenidos; estos le deben permitir al docente no solo un diagnóstico sobre sus educandos, sino una reflexión respecto de su práctica evaluativa, para ajustar, si es necesario, las estrategias didácticas con el fin de conducirlos hacia los resultados esperados.

Las prácticas evaluativas basadas en experiencias vivenciales deben ser sistematizadas, organizadas y estructuradas para convertirlas en la carta de navegación de la institución educativa, ya que esta promueve la evaluación formativa y tiene que permitirle al docente reflexionar y flexibilizar los procesos evaluativos para ajustarlos al alcance de las competencias, y así concebir una evaluación permanente centrada en el aprendizaje (en esta es más importante el progreso que el resultado en sí mismo).

La reflexión sobre la práctica docente entre pares debería jugar un papel fundamental dentro de los procesos evaluativos de la institución, y debería asimismo ocurrir en espacios de formación que involucren a los profesores de todos los niveles. Esto favorece el fortalecimiento de la confianza en los procesos y promueve un aprendizaje activo estableciendo prácticas evaluativas institucionales que puedan aportar al mejoramiento académico de los estudiantes y al enriquecimiento profesional de los educadores.

La reflexión sobre la práctica les ayuda a los docentes a situarse en el contexto específico de la institución, atendiendo a las diferentes realidades de los estudiantes y entendiendo los desafíos de la educación actual, para así abrirle paso a la colaboración entre colegas que comparten experiencias y conocimientos.

BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, L. A., & Pons, L. (2016). Calidad educativa en México. De las disposiciones internacionales a los remiendos del Proyecto Nacional. *Revista Internacional Investigativa en Ciencias Sociales*, 12(2), 155 – 174. <https://doi.org/10.18004/riics.2016>
- Adams, J. (2017). *Relación entre lo normativo y la práctica evaluativa de los maestros en una Institución Educativa Distrital. Estudio de caso en la I. E. D. Colegio Villas del Progreso*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional] Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/976>.
- Aguilera, M. N., Aravena, P. R., Ramírez, M. C. & Saldías, G. A. (2019). *Evaluación para el aprendizaje: el discurso y las prácticas evaluativas de los docentes de primer ciclo de la asignatura de matemática de enseñanza básica de dos establecimientos de la ciudad de Chillán* [Tesis de pregrado, Universidad del Bio-Bio]. Sistema de Bibliotecas Universidad del Bio-Bio. <http://repobib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/3511>
- Alcaraz, N. (2015). Aproximación histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25 <https://doi.org/10.15366/riee2015.8.1>
- Asamblea Nacional Constituyente de Colombia. (1991). *Constitución política de Colombia*. Congreso de la República de Colombia. <http://www.secretariassenado.gov.co/constitucion-politica>
- Careaga, A. (2001). La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente. *Educere*. 5(15), 354-352. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35651519.pdf>

- Carrillo, B. A. (2022). Validez, confiabilidad y amenazas de la validez. En M. Sánchez & A. Martínez (Eds.), *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos*. (1 ed., pp. 37–52). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Chicué, D. C. (2020). *Relación de la enseñanza de las Ciencias Naturales con la práctica de evaluación en el aula. Estudio de caso en una institución educativa distrital*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13119>.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación*. (Diario Oficial No. 41.214 del 08 de febrero de 1994).
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Cruz del Castillo, C. Olivares, S., & González, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Grupo Editorial Patria.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill Interamericana.
- Fernández, C. R. (2021). *Análisis de competencias digitales de docentes y estudiantes de enseñanza superior para implementar una evaluación formativa con tecnologías*. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. Universidad de Granada
<http://hdl.handle.net/10481/67840>
- García, M. (1993). La Encuesta. En M. García Ferrando, J. Ibáñez & F. Alvira (Ed.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 123-152). Alianza Universidad.
- Giménez, J. A., Morales, F. J., & Parra, D. (2021). La utilización de instrumentos de evaluación en Educación Primaria: análisis de caso en centros educativos de la provincia de Valencia. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 193 – 212. <https://doi.org/10.6018/educatio.483481>

- Gimeno, J., & Pérez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2010). *Resultados de Colombia en TIMSS 2007. Resumen ejecutivo*. ICFES.
<https://alfrobayo.files.wordpress.com/2011/05/informe-ejecutivo-timss.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2020). *Misión y visión del ICFES*. ICFES. <https://www.icfes.gov.co/mision-vision>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2022). *Guías de orientación Pruebas Evaluar para Avanzar*. ICFES. <https://www.icfes.gov.co/guias-de-orientacion-2022>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2023, 03, 26). TIMSS.
<https://www.icfes.gov.co/timss>
- Jorba, J., & Sanmartí, N. (2008). La función pedagógica de la evaluación. En Rovira, M. (Ed.), *Evaluación como ayuda para el aprendizaje*. (5 ed., pp. 21–142). GRAÓ.
- Lemus, M. (2012). *La evaluación educativa tiene historia*. Universidad de San Carlos de Guatemala. <https://toaz.info/doc-view>
- López, A. (2014). *La evaluación como herramienta para el aprendizaje: concepto, estrategias y recomendaciones*. Editorial Magisterio.
- López, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.
- Martínez, A. (2022). Evaluación Diagnóstica. Sánchez, M & Martínez, A. (Eds.), *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategia e instrumentos* (1 ed., pp. 53-61).

<https://cuaieed.unam.mx/publicaciones/libro-evaluacion/pdf/ELibro-Evaluacion-y-Aprendizaje-en-Educacion-Universitaria-ISBN-9786073060714.pdf>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). *Lineamientos curriculares del área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental*. MEN.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf5.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006a). *Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*. MEN.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006b). Evaluar y promover el aprendizaje. *Atablero revolución educativa*. (38), 4-5.

<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-107321.html>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009). *Decreto 1290 de 2009. Por el cual se reglamenta la evaluación de los aprendizajes y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*. MEN.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Morales, M., & Fernández, J. (2022), *La evaluación formativa*. SM.

Morales, T., & Ramírez, A. (2022). Evaluación Diagnóstica. Sánchez, M & Martínez, A. (Eds.), *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategia e instrumentos* (1 ed., pp. 66-77). <https://cuaieed.unam.mx/publicaciones/libro-evaluacion/pdf/ELibro-Evaluacion-y-Aprendizaje-en-Educacion-Universitaria-ISBN-9786073060714.pdf>

Muñoz, J. (2003). Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti. Universidad Autónoma de Barcelona.

Núñez, B. M. (2013). *Los instrumentos de evaluación y su incidencia en el rendimiento académico en el área de matemática en el quinto, sexto y séptimo año de educación básica de la escuela esmeraldas del cantón Patate* [Tesis de maestría, Universidad Técnica De Ambato]. Repositorio Universidad Técnica de Ambato.

<https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/5356>

Ñaupas, H., Valdivia M., Palacios., & Eusebio H. (2014). *Metodología de la investigación*. Ediciones de la U.

Oramas-Aarom. (2020). Concepción sobre la práctica evaluativa que realizan los profesores en la modalidad a distancia. *Revista Encuentros*, 18(02), 26-41.

<http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/article/view/2317>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco].

(2008). *La Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. CEPAL. <https://hdl.handle.net/11362/40155>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco].

(2017). *Evaluación del aprendizaje en la UNESCO. Garantía de un aprendizaje efectivo y relevante para todas las personas*. UNESCO.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260325_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco].

(2020). *¿Qué se espera que aprendan los estudiantes en América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo ERCE 2019*.

https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/1218080/informe_analisis_curricular_regio

[nal_ERCE_2019.pdf/c8749626-2a22-573b-ee48-159e692c8a60?version=1.0&t=1661968037462](https://www.unesco.org/ark:/48223/pf0000378045)

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2021). Evaluación formativa: Una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación LLECE. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378045>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2008). *El programa PISA. Qué es y para qué sirve*. OCDE. <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Palacios, J. P., Cadenillas, V., Chávez, P. G., Flores, R. A & Abad, K. M. (2020). Estrategias didácticas para desarrollar prácticas inclusivas en docentes de educación básica. *Revista Eleuthera*, 22(2), 51-70. <https://doi:10.17151/eleu.2020.22.2.4>
- Parcerisa, A. (2008). Introducción. En Rovira. M. (Ed.), *Evaluación como ayuda para el aprendizaje*. (5 ed., pp. 9-11). GRAÓ.
- Pereira-Chaves, J. (2015). Evaluación, medición o verificación de los aprendizajes en el aula: Un estudio de caso en el Colegio Humanístico Costarricense de Heredia. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 405-428. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.22>
- Pizarro, E. & Gómez. S. (2019). Concepciones docentes sobre evaluación: de los lineamientos, el discurso y la práctica. *Praxis & Saber –Tunja*, 10(22), 71-88. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.9314>
- Quinquer, D. (2008). Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo. En Rovira. M. (Ed.), *Evaluación como ayuda del aprendizaje*. (5 ed., pp. 13–19). GRAÓ.
- Real Academia Española [RAE] y Asociación de Academias de la Lengua Española [Asale] (2022). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed. En línea)

- Roberts-Sánchez, K., Rodríguez-Gómez, D. & Silva, P. (2020). Tensiones entre el saber pedagógico en evaluación y la práctica docente en escuelas vulnerables de la Comuna de Arica. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1-20. <http://doi.org/10.15359/ree.24-3.15>
- Sabino, C. (2002). *El proceso de investigación*. Panapo.
- Salgado, Y. (2017). *Objeto de evaluación de los instrumentos de evaluación diseñados por los docentes del Colegio Los Periodistas IED* [Tesis de Maestría, Universidad Externado de Colombia]. Biblioteca digital Externadista. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/842>
- Sánchez, M. M. (2022). Evaluación de, para y como aprendizaje. En M. Sánchez & A. Martínez (Eds.), *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos*. (1 ed., pp. 17–35). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes [SIEE]. (2022). *Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes para la Institución Educativa: Proyecto Educativo Institucional*.
- Stake, R. E. (2013). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Tamayo, M. (2012). *El Proceso de la Investigación Científica*. Limusa Noriega Editores. 4.^a edición.
- Tedesco, J. (2016). *Diez notas sobre los sistemas de evaluación de los aprendizajes*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245774_spa
- Torres, A., Barrios, A. y Pantoja, R. (2014). Los sistemas institucionales de evaluación de los estudiantes (SIEE) entre la teoría y la práctica. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Universidad de Nariño*. 15(1), 242 – 267. <https://doi.org/10.22267/rtend.141501.59>

- Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Troquel S.A.
- Vargas, E. (2014). *Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales]. Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20160518045859/EdilmaVargas.pdf>
- Vera, F. O. (2020). La importancia del proceso de enseñanza- aprendizaje y la evaluación diagnóstica. *Revista Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*. 55, 1-14.
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/08/evaluacion-diagnostica.html>
- Villa, A. (ed.). (2021). *La evaluación de las competencias* (MECCEC, tomo 3). Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. <https://doi.org/10.16925/9789587603163>