



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

**LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS Y SU VINCULACIÓN CON EL CURRÍCULO
OCULTO DESDE EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD DE EDGAR MORIN
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**Tesis doctoral para optar al Grado de
Doctor en Educación**

Autora: Angie Janieth Castillo Cuenca

Tutora: Dra. Jakelin Calderón

Rubio, marzo de 2025



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO
PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO" SECRETARÍA

A C T A

Reunidos el día Lunes, tres del mes de marzo de dosmil veinticinco, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores : **JAKELIN CALDERÓN (TUTORA)**, **FREDY BENTTI**, **NEOVE PEÑALOZA**, **LEYMAR DEPABLOS** Y **YOLANDA GÓMEZ**, Cédulas de Identidad Números V.-14984157, V.-1583804, V.- 14776387, V.- 16420722 y V.-5675465, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 665, con fecha del 20 de febrero de 2025, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: **"LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS Y SU VINCULACIÓN CON EL CURRÍCULO OCULTO DESDE EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD DE EDGAR MORIN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR"**, presentado por la participante, **CASTILLO CUENCA ANGIE JANIETH**, cédula de ciudadanía **N° CC.-1098665162** / pasaporte **N° P.- AZ863132**, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Educación**, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.

DRA. JAKELIN CALDERÓN
C.I.N° V.- 14984157

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL
LIBERTADOR INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL
GERVASIO RUBIO
TUTORA

DR. FREDY BENTTI
C.I.N° V.- 1583804

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL
LIBERTADOR INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL
GERVASIO RUBIO

DRA. NEOVE PEÑALOZA
C.I.N° V.- 14776387

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL
LIBERTADOR INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL
GERVASIO RUBIO

DRA. LEYMAR DEPABLOS
C.I.N° V.- 16420722

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL
LIBERTADOR INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL
GERVASIO RUBIO

DRA. YOLANDA GÓMEZ
C.I.N° V.- 5675465

UNIVERSIDAD MILITAR BOLIVARIANA DE
VENEZUELA

Dedicatoria

Este trabajo está dedicado a ella, *la má*, quien siempre creyó en mí; ella, con su valentía, prudencia y constancia me enseñó el poder que hay detrás de la educación y me inspiró a perseverar en cada vicisitud.

Esta tesis también es un tributo a *Sara, Anapaula y Haider*, quienes me inspiran a seguir adelante, incluso cuando los desafíos parecen insuperables. Gracias por estar, por darme fuerza y por permitirme soñar.

A mis maestros, y especialmente a la *Dra Jakelin Calderón*, quien me ha guiado por el camino del conocimiento y la investigación para descubrir la grandeza de la valuación, desde el humanismo.

Con infinita gratitud, *a mis estudiantes*, quienes participaron en este trabajo compartiendo con generosidad sus opiniones y experiencias. En cada uno de ellos está viva la esperanza de un futuro en paz.

Y, especialmente, a mis compañeros docentes, a la academia, por brindarme las herramientas, el conocimiento y el espacio para crecer y cuestionar, permitiéndome explorar y profundizar en un campo que ha sido mi pasión. Esta tesis es el resultado de la enseñanza y el impulso de una comunidad académica que fomenta la curiosidad, la reflexión y el avance del conocimiento.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I	13
Abordaje de la realidad del objeto de estudio	13
Planteamiento del problema	13
Interrogantes investigativos	23
Propósitos de la investigación	24
<i>Propósito principal</i>	24
<i>Propósitos secundarios</i>	24
Justificación e importancia de la investigación	24
Línea de investigación	27
CAPÍTULO II	28
Marco referencial.....	28
Antecedentes de la Investigación	28
<i>Antecedentes internacionales</i>	28
<i>Antecedentes nacionales</i>	31
Bases teóricas	35
Bases legales.....	55
CAPÍTULO III.....	60
Horizonte metodológico.....	60
Paradigma de investigación	60
Enfoque de la investigación.....	61
Método de investigación.....	62
Escenario para la investigación	63
Informantes clave	65
Las técnicas e instrumentos.....	68
Validación de expertos	71
Categorización.....	71
Análisis de la información.....	72

Triangulación de la información.....	73
Teorización.....	74
Rigor científico.....	74
CAPÍTULO IV.....	76
Resultados o hallazgos de la investigación.....	76
Definición de categorías y sub categorías.....	76
Descripción de la perspectiva de los docentes.....	82
Descripción de la perspectiva de los estudiantes.....	98
Contrastación de resultados.....	114
CAPÍTULO V.....	126
Teorización.....	126
Perspectiva de la acción evaluativa del docente desde la complejidad.....	126
El currículo oculto como elemento de reflexión para la acción pedagógica.....	132
La evaluación centrada en el estudiante.....	134
CAPÍTULO VI.....	139
Conclusiones y reflexiones finales.....	139
Reflexiones finales.....	142
Referencias.....	144
Apéndices.....	153
Apéndice A. Carta aval institucional.....	153
Apéndice B. Consentimiento informado de los Docentes.....	154
Apéndice C. Consentimiento informado de los estudiantes informantes.....	155
Apéndice D. Guion entrevista a docentes.....	156
Apéndice E. Guion entrevista a estudiantes.....	157
Apéndice F. Carta solicitud validación de instrumentos.....	158
Apéndice G. Formato de validación instrumento docentes.....	161
Apéndice H. Formato de validación instrumento estudiantes.....	167
Apéndice I. Certificado de validación de los instrumentos.....	173
Apéndice F. Transcripción de las entrevistas a docentes.....	176
Transcripción entrevista informante DCETO 1.....	176
Transcripción entrevista informante DCETO 2.....	177
Transcripción entrevista informante DCETO 3.....	178
Transcripción entrevista informante DCETO 4.....	179
Transcripción entrevista informante DCETO 5.....	180

Apéndice G. Transcripción de las entrevistas a estudiantes	182
Síntesis curricular del autor y tutor:.....	¡Error! Marcador no definido.

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 Ideas de Autores sobre a Evaluación 1990- 1999.....	37
Tabla 2 Ideas de Autores sobre la evaluación 2000 – 2020.....	38
Tabla 3 Comparación entre Evaluación Conductual, Constructivista y Socioformativa.....	49
Tabla 4 Generaciones de la Evaluación desde los Paradigmas.....	51
Tabla 5 Codificación de la muestra de docentes.....	67
Tabla 6 Codificación de la muestra de estudiantes.....	68
Tabla 7 Selección de instrumentos	68
Tabla 8 Matriz de consistencia entrevista a docentes	69
Tabla 9 Matriz de consistencia entrevista a estudiantes	70
Tabla 10 Definición de categorías y sub categorías.....	77
Tabla 11 Categorías emergentes	79
Tabla 12 Respuesta estudiantes pregunta 1	99
Tabla 13 Respuesta estudiantes pregunta 2	101
Tabla 14 Respuesta estudiantes pregunta 3	102
Tabla 15 Respuesta estudiantes pregunta 4	103
Tabla 16 Respuesta estudiantes pregunta 5	105
Tabla 17 Respuesta estudiantes pregunta 6	106
Tabla 18 Respuesta estudiantes pregunta 7	107
Tabla 19 Respuesta estudiantes pregunta 8	100
Tabla 20 Respuesta estudiantes pregunta 9	108
Tabla 21 Respuesta estudiantes pregunta 10	109
Tabla 22 Respuesta estudiantes pregunta 11	110
Tabla 23 Respuesta estudiantes pregunta 12	111
Tabla 24 Respuesta estudiantes pregunta 13	112
Tabla 25 Respuesta estudiantes pregunta 14	112
Tabla 26 Respuesta estudiantes pregunta 15	113

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1 Propósitos de la evaluación	41
Figura 2 Propósitos de la evaluación diagnóstica	42
Figura 3 Paradigmas de la evaluación en la educación.....	50
Figura 4 Esquema de la concepción del Currículo como proceso y praxis.	52
Figura 5 Fotografía de la CETO	64
Figura 6 Mapa ubicación de la CETO	65
Figura 7 Esquema de representación de las categorías	81
Figura 8 Perspectivas de la dimensión epistemológica.....	116
Figura 9 Perspectivas de la dimensión teleológica	118
Figura 10 Perspectivas de la dimensión pedagógica.....	119
Figura 11 Perspectivas de la dimensión metodológica	121
Figura 12 Perspectivas de la dimensión axiológica	122
Figura 13 Perspectivas del currículo oculto (docentes)	123
Figura 14 Perspectivas del currículo oculto (estudiantes)	124
Figura 15 Perspectivas de la dimensión comunicativa	125
Figura 16. Elementos de la evaluación	129
Figura 17 Prácticas evaluativas.....	135

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL EL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: INNOVACIONES, EVALUACIÓN Y CAMBIO
EDUCATIVO

**LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS Y SU VINCULACIÓN CON EL CURRÍCULO
OCULTO DESDE EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD DE EDGAR MORIN EN
LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Autor: Angie Janieth Castillo Cuenca

Tutor: Dra. Jakelin Calderón

Fecha: Mayo de 2024

RESUMEN

La evaluación, como parte del proceso de formación profesional, permite evidenciar el avance de los estudiantes en los resultados de aprendizaje propuestos desde el currículo para generar estrategias de acción institucional que fortalezcan la integralidad del proceso. La investigación realizada tiene como propósito develar las prácticas evaluativas de los docentes de la Corporación Escuela Tecnológica del Oriente y su vinculación con el currículo oculto desde el paradigma de la complejidad de Edgar Morin. El trabajo realizado se enmarca en el paradigma interpretativo que permite reconocer la presencia del currículum oculto y de prácticas valorativas que tienen significados para el universo intervenido. Desde el enfoque cualitativo se realizó el análisis de contenidos para establecer las particularidades del sistema evaluativo de la CETO; por otra parte, se exploraron aspectos de la evaluación del aprendizaje, mediante entrevista semiestructuradas que abordaron diferentes categorías de análisis, para acceder a los conocimientos, percepciones, interacciones y experiencias de los cinco docentes y doce estudiantes seleccionados como informantes, permitiendo la caracterización de las prácticas evaluativas. Los principales hallazgos muestran que los docentes y estudiantes comparten ideas y valores con respecto a los propósitos de la evaluación, vinculados con el currículo oculto; coinciden en algunas percepciones sobre los resultados del proceso y la pertinencia de las prácticas evaluativas. Al realizar la contrastación de la información se determinó que, las prácticas evaluativas de los docentes se guían por los lineamientos normativos y los objetivos de formación establecidos en el currículo, haciendo de la evaluación un proceso planificado y sistemático; por otra parte, las vivencias de los estudiantes dan cuenta de una evaluación tradicional y academicista. La teorización posibilitó la aproximación entre el pensamiento complejo, los fundamentos teóricos de las prácticas evaluativas y el currículo oculto generando una propuesta transformadora en la que más que evaluar el aprendizaje, se logre evaluar para el aprendizaje.

Descriptor: currículum oculto, educación superior, prácticas evaluativas, pensamiento complejo.

INTRODUCCIÓN

Las actuales exigencias de la práctica docente plantean la necesidad de apropiar conocimientos acerca de la evaluación como proceso integral que, les permita develar las características de la realidad educativa para enfrentar los desafíos y solucionar las situaciones problema de su entorno, en función de las necesidades de las instituciones educativas y de los estudiantes. En la actualidad, el binomio evaluación de los aprendizajes y evaluación de la educación, hace necesario que el proceso evaluativo vaya más allá de la simple medición, que sea un medio para reconocer el avance del aprendizaje, logrando ser un indicador de los impactos y calidad del proceso de enseñanza.

El estudio y comprensión de las prácticas evaluativas, que hacen parte del currículo oculto, que son aplicadas por los docentes de la Corporación Escuela Tecnológica del Oriente (en adelante CETO), en los niveles de formación profesional, son una oportunidad para comprender su evolución y adaptación a las realidades de un mundo en permanente transformación. Las prácticas evaluativas hacen parte de los indicadores de calidad educativa que deben aplicarse en la educación universitaria; en este sentido, las instituciones de educación superior (en adelante IES) son responsables ante el Estado y la sociedad por los resultados generados de las actividades educativas que realizan como parte de la cultura evaluativa (MEN, 2019).

Para validar los resultados obtenidos, con el proceso de enseñanza, el docente realiza la evaluación constante de los aprendizajes logrados en función de las competencias que se han definido desde el currículo y que son evidencia de los desempeños alcanzados por el estudiante. Es el docente desde sus experiencias, habilidades y conocimientos quien define las estrategias, métodos, objetivos y momentos de la evaluación; logrando dar un valor a los aprendizajes, sin desconocer la individualidad del estudiante, las condiciones del entorno y la pertinencia de los instrumentos de evaluación diseñados. El docente debe considerar aspectos clave como: los propósitos de la formación, la diversidad en el salón de clase, los lineamientos y disponibilidad de recursos para generar la motivación, asegurar la calidad de los procesos de formación, los resultados académicos y la cualificación de la práctica docente (Osorio Lambis, Montes Miranda

& Martín Cantero, 2023).

Es innegable, que la relación de los estudiantes con el mundo, delimita sus alcances y su disposición a la hora de adquirir, procesar y ejecutar su aprendizaje; dado que, la manera en que evalúan los docentes debe potencializar las habilidades y capacidades particulares de los estudiantes, como actores activos del proceso instructivo. A partir de estas consideraciones, se propuso la presente investigación como un ejercicio de reflexión que, desde el paradigma de la complejidad de Morin, hizo posible develar las prácticas evaluativas de los docentes pertenecientes a los programas de formación profesional de la CETO, evidenciando su vinculación con el currículo oculto a partir de las percepciones y vivencias de los docentes y estudiantes.

En el Capítulo I, enfocado en la delimitación del objeto de estudio, se definió el problema de la investigación a partir de la descripción de las diferentes perspectivas del proceso de evaluación, reconociendo los alcances, limitaciones y propósitos de las prácticas evaluativas en el contexto de la educación superior. Se realizó la descripción de los problemas o necesidades identificadas respecto a las particularidades del proceso evaluativo que se realiza en la CETO. Porque, más que evaluar para dar respuestas sumativas, se precisa que el educando concluya con su proceso de formación, que este mismo tenga especificidad funcional, sin desconocer que todo ser pertenece a una comunidad, a su ecosistema específico (Morin, 1977).

En el Capítulo II, Bases teóricas de la investigación, se estableció una línea de trabajo que validó la pertinencia, relevancia del tema y sus impactos, presentando una amplia selección de antecedentes sobre el objeto de estudio en las diferentes fuentes de información, en especial investigaciones que abordan las prácticas evaluativas; por otra parte, se definieron las perspectivas teóricas, la delimitación conceptual y aspectos normativos que sustentan las prácticas evaluativas en la educación superior. La revisión documental abordó un amplio número de autores de gran relevancia como: Vygotsky, Ausubel, Gardner; y autores contemporáneos como: Zubiría y Morin, quienes con sus aportes posibilitan la comprensión de las prácticas evaluativas para medir los aprendizajes.

En el Capítulo III, Horizonte metodológico se muestra la intención investigativa; el tipo de estudio según los alcances del conocimiento; el enfoque de la investigación definido a partir de la naturaleza de la información como cualitativo. Como parte del diseño metodológico se estableció el escenario de la investigación y los criterios de selección de los informantes que aportaron sus opiniones y experiencias. Una parte crucial del ejercicio investigativo, es la selección de los

instrumentos que aseguran la validez y confiabilidad de los resultados; que incluye el proceso de validación por parte de los expertos. La metodología describe el proceso de organización de la información que, al definir las categorías para la contrastación de los datos, asegura el rigor científico que exige el análisis y la teorización.

El Capítulo IV, Resultados o hallazgos de la investigación describe las diferentes actividades realizadas por el investigador guiadas por el método fenomenológico. Inicialmente se realizó la categorización para definir las dimensiones del problema que permitieron la caracterización de las prácticas evaluativas de los docentes; las categorías definidas a partir de preguntas orientadoras que abordan los interrogantes: ¿Qué es evaluar?, como una aproximación al concepto; ¿Para qué evaluar?, definiendo los propósitos de las prácticas evaluativas; ¿Cómo y cuándo evaluar?, en un acercamiento a los aspectos metodológicos; y finalmente, ¿Quiénes evalúan?, para establecer el papel de los actores de proceso evaluativo. La organización de los datos buscando establecer las coincidencias y divergencias que permitieron caracterizar las prácticas evaluativas. Como parte de la presentación de resultados se realizó la contrastación que a manera de síntesis permitió realizar algunas generalizaciones que muestran las diferentes dimensiones de la realidad estudiada.

En el Capítulo V, Teorización, a partir de la contrastación de los hallazgos de desarrolla una reflexión teórica basada en el paradigma de la complejidad, para develar la vinculación entre el currículo oculto y las prácticas evaluativas de los docentes de la CETO; evidenciando que se evalúa desde lo normativo, los conocimientos, los resultados de aprendizaje propuestos y las competencias propias de una disciplina de conocimiento. Se muestran los resultados del proceso investigativo que deriva en la generación de un constructo de las prácticas evaluativas y su vinculación con el currículo oculto propiciando su transformación desde el paradigma de la complejidad de Morin en la CETO. Finalmente, en el Capítulo VI, Conclusiones y reflexiones finales, se presenta la síntesis conclusiva que da cuenta de los alcances del proyecto o en función del cumplimiento de los propósitos establecidos para guiar la investigación; por otra parte, se presentan algunas reflexiones finales.

CAPÍTULO I

ABORDAJE DE LA REALIDAD DEL OBJETO DE ESTUDIO

Planteamiento del problema

La educación como factor de progreso y desarrollo de los individuos y sociedades modernas afronta en la actualidad mayores retos; lograr la consolidación de la sociedad del conocimiento al asegurar que todas las personas tengan la oportunidad de vivir de manera libre y autónoma, con oportunidades de integrarse a la sociedad logrando ser productivos, defendiendo sus derechos a pertenecer a una cultura y expresar críticamente sus ideas y valores. Las universidades como instituciones educativas en la actualidad trabajan en la generación y divulgación de conocimientos desde la multidisciplinariedad en un marco axiológico que integra la dignidad humana, el desarrollo tecnológico y el uso de la razón para la conservación de la vida.

Las prácticas evaluativas están directamente vinculadas con los estándares de competencias, que hacen parte de los procesos de mejoramiento; de esta forma la práctica evaluativa como proceso estratégico, responde a los criterios establecidos por los diferentes programas. En las acciones y estrategias que los facilitadores implementan para evaluar el aprendizaje de los estudiantes coinciden varios aspectos, ya que se refiere a una actividad realizada en un entorno complejo y variable, en el que se deben considerar diferentes elementos que a menudo no son tenidos en cuenta en las evaluaciones realizadas. Es necesario, entonces, identificar los progresos, restricciones y desafíos que enfrenta la evaluación en el campo educativo.

La evaluación se realiza con el fin de identificar los factores que afectan el aprendizaje, determinar el cumplimiento de los estándares de calidad, para un mejoramiento pertinente y sostenible. Las universidades deben enfrentar los retos de una sociedad en constante cambio que demanda profesionales con nuevas habilidades y adaptables al mercado laboral. Entonces, las prácticas evaluativas tienen como objetivo diagnosticar y proporcionar información sobre los resultados del aprendizaje en las diferentes áreas de conocimiento; llegando a ser una herramienta eficaz, para monitorear y mejorar el proceso de aprendizaje. Entonces, (Himmel, 2003) precisa que dentro del proceso de evaluación, se definen expectativas claras y públicas, expresadas a través

de criterios, estándares compartidos y niveles de calidad en el desempeño del estudiante. La información obtenida se emplea para registrar, aclarar y mejorar tanto el rendimiento de los estudiantes como el de los docentes. Este proceso, como parte del sistema institucional, permite revisar los fundamentos de la formación y fomentar una cultura académica común, que busca garantizar la calidad de la educación superior.

La práctica evaluativa permite al docente verificar, si el estudiante ha desarrollado las competencias propuestas; por esto, se propone reflexionar sobre las prácticas evaluativas y su vinculación con el currículo oculto a partir del paradigma de la complejidad aplicado a las prácticas evaluativas del aprendizaje en los programas de formación profesional. La evaluación como proceso holístico posibilita avances en la apropiación del conocimiento como resultado de la acción orientadora del docente; en las prácticas evaluativas se evidencian diversas perspectivas teóricas que le aportan significado. Evaluar es más que medir y verificar resultados de aprendizaje; al evaluar se expresan las expectativas de los docentes y estudiantes en función de los resultados que puedan alcanzarse como resultados de la acción orientadora del docente y el trabajo individual y colectivo de los individuos que con su esfuerzo tratan de apropiar conocimientos, desarrollar habilidades y afianzar sus valores éticos.

El facilitador tiene la necesidad de comprender claramente qué han aprendido y qué han logrado aprender sus estudiantes; y también debe ser capaz de determinar, si las estrategias de enseñanza y los programas de instrucción son los adecuados. Por consecuencia, Independientemente de su propósito, relevancia, tema o características, la evaluación tiene como objetivo asegurar la equidad y mejorar el aprendizaje de los estudiantes, las comunidades y la sociedad, reconociéndolos como protagonistas. La evaluación del aprendizaje puede atender las necesidades de los diferentes actores, quienes, a través de sus acciones, son responsables de diseñar las políticas evaluativas. (UNESCO, 2019, p. 3)

Las prácticas evaluativas hacen parte de los procesos institucionales, con la evaluación se valida el proceso de formación de los estudiantes; al evaluar se mide la efectividad del proceso de enseñanza, en correspondencia con el modelo pedagógico institucional. Para evaluar, se requiere definir los fundamentos del proceso, establecer los criterios, diseñar las estrategias e instrumentos que faciliten la verificación de los aprendizajes, la evidencia de las competencias

logradas en relación a los resultados de aprendizaje y desempeños establecidos. Sin duda, las prácticas evaluativas son la evidencia más confiable de los resultados del proceso de enseñanza; es importante definir las competencias que van a evaluarse, establecer los criterios y métodos de evaluación, que permitan demostrar que el estudiante ha alcanzado los desempeños propuestos. Las prácticas evaluativas del aprendizaje en los programas de formación profesional pueden fallar si no se articula con los lineamientos curriculares, desconociendo los desempeños que deben alcanzarse como resultado del aprendizaje.

Entonces, las directrices relacionadas con la evaluación se basan en un conjunto de supuestos que deben estar alineados con la estructura curricular y la metodología de enseñanza aplicada. Desde una perspectiva inclusiva, cooperativa y de trabajo solidario, es esencial que el docente defina los objetivos y criterios que guiarán la evaluación, estableciendo claramente cuáles son los más apropiados y cuáles no. Hay aprendizajes significativos que no se pueden cuantificar ni medir con exactitud. (CIFE, 2021, p. 57)

Es importante reconocer que el proceso de evaluación involucra al docente y al estudiante como actores que cumplen un objetivo común. No obstante, las prácticas evaluativas, desde una perspectiva tradicional, continúa enfocada en los docentes, ya que son ellos quienes deciden qué, cuándo y cómo evaluar; los docentes son responsables de establecer los criterios de evaluación que determinan si se han alcanzado, satisfactoriamente, los objetivos de aprendizaje. Sin desconocer el papel activo del estudiante, esta investigación se enfoca en la práctica docente; sus percepciones, concepciones, estrategias y métodos de evaluación en las IES. Desde esta perspectiva se devela la importancia de “los discursos y prácticas ocultas de la evaluación; es decir, intencionalidades y valores implícitos o explícitos que dinamizan las valoraciones, los juicios y el ejercicio de los procesos evaluativos” (Terán Reales, 2020, p. ix). (Terán Reales, 2020)

De la interacción entre los involucrados en la educación (estudiantes docentes facilitadores y comunidad escolar) se generan aprendizajes que forman parte de una dimensión emocional y experiencial; que integra los conocimientos, actitudes, valores, creencias y conductas que surgen de forma natural en el ambiente escolar. El currículo oculto definido por Huerta et al. (2023) como las expresiones e interacciones que reflejan valores, sistemas de creencias y lineamiento normativas, se transmite que de manera inadvertida en las instituciones educativas; actúa como una "marca de agua" en las experiencias educativas, creando un nuevo ambiente en el aula, cambiando las conexiones y fomentando una escuela más inclusiva y globalizada. El componente

emocional que representa el currículo oculto es un factor que permea las prácticas evaluativas; en palabras de Jackson (1968), generalmente, las evaluaciones pueden transmitir mensajes implícitos sobre lo que realmente importa en el aprendizaje.

El docente como orientador establece los resultados de las actividades propuestas en la planeación educativa, considera los estilos de aprendizaje de los estudiantes y propicia la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación con la finalidad de reconocer los alcances del aprendizaje. Las prácticas evaluativas pueden perder su significado como parte del proceso de enseñanza, cuando el docente como orientador del proceso no tiene claridad sobre las habilidades, destrezas y conocimientos que debe evidenciar el estudiante, toda vez que, según (CIFE, 2021), una evaluación centrada en indicadores (que se basan en la memorización y en habilidades que no requieren un procesamiento complejo) impacta negativamente los logros establecidos en el plan de estudios, restringiendo la oportunidad de alcanzar objetivos más completos, tanto a nivel individual como social.

La evaluación es considerada como la principal herramienta para reconocer el progreso de los estudiantes o aprendices en cualquier escenario de aprendizaje; de acuerdo a su naturaleza y objetivos, determina los instrumentos de evaluación más adecuados; de esta forma, se supera la idea de la evaluación como referente para establecer las circunstancias que afectan la enseñanza en un momento y contexto determinados; en relación a esta idea, Gimeno Sacristán (1992), enfatiza en los propósitos y fines de la evaluación, argumentando que a lo largo de la historia, la evaluación ha desempeñado una función característica de las instituciones educativas, llevada a cabo por los docentes en un contexto social y utilizando herramientas que no son neutrales. La evaluación responde a preguntas clave sobre qué, para qué y cómo llevar a cabo una evaluación pedagógica, en relación con las funciones que debe cumplir.

En la actualidad, las IES enfrentan el reto de buscar nuevas vías y trabajar en la formación de profesionales más competentes en las diversas áreas. El proyecto educativo institucional de la CETO de la ciudad de Bucaramanga, propone la formación en contextos de aplicación, enmarcados en la pedagogía cognitiva, para la evaluación integral de las habilidades de los estudiantes dentro de los marcos prácticos. Para Cerda-Gutierrez (2000) el currículo oculto es un constructo que integra el componente de aprendizajes invisibles, que son diferenciados de aquellos planificados como parte de la enseñanza.

Dentro del currículo oculto, la ética profesional se establece como una competencia indispensable para los estudiantes de los diferentes programas de la CETO, quienes son evaluados en el transcurso de su formación atendiendo a ese compromiso con las normas sociales que permiten y facilitan la convivencia en armonía, actuar con principios éticos desde su labor y con carácter responsable del mundo y el desarrollo ambiental sostenible. Asimismo, (CETO, 2017) percibe al aprendizaje como el fruto de una reflexión constante y dinámica, esto permitirá al estudiante reconocer sus conocimientos y habilidades, identificar problemas en su entorno y, finalmente, gestionar su propio aprendizaje para desarrollar competencias tanto generales como específicas.

Es necesario que las prácticas evaluativas se realicen desde una nueva perspectiva, que permita superar las prácticas tradicionales que clasifican y excluyen; adoptando la perspectiva del pensamiento complejo; logrando que el proceso evaluativo se realice con un enfoque integrador que permita, percibir, analizar, actuar y valorar con integralidad y ética que reconoce el sentido humano. El pensamiento complejo orienta las prácticas evaluativas innovadoras que, desde el punto de vista práctico, evidencian la influencia de la evaluación holística como una expresión de la complejidad y la transdisciplinariedad. Según Morin (1999), la complejidad no es un pilar, sino el principio que rige constantemente la realidad del entramado fenoménico que nos rodea y conforma nuestra realidad.

La evaluación ha adquirido un nuevo significado, que la define como un todo que integra las bases teóricas, metodologías, estrategias e instrumentos; en un proceso que vincula todos los elementos para darle sentido. Las nuevas prácticas evaluativas, son un punto de partida para potencializar las capacidades de los estudiantes de los programas de formación profesional, mediante concepciones como la cultura humanística, proyectada hacia las diversas realidades del ser y cómo estas influyen en la concepción de la realidad. De esta manera, cada individuo forma su propia percepción del mundo académico y actúa en función de ella, independientemente de la realidad objetiva, cuya comparación pierde relevancia. Sin embargo, para el educador, la búsqueda de la realidad respecto al aprendizaje de los estudiantes debe ser un proceso continuo, sin verse restringido por propuestas curriculares rígidas que limiten la evaluación de la producción académica (Casanova-Cardiel, 2005).

Las demandas de la sociedad en tiempos modernos exigen que la educación se enfoque en

el desarrollo integral del individuo, mejorando sus habilidades y competencias para un desempeño eficiente en el trabajo; las IES reconocen la importancia de abordar los desafíos educativos en la formación de futuros profesionales. Asimismo, tienen la responsabilidad de trabajar por la creación, divulgación, y transmisión del conocimiento en beneficio de la cultura, la calidad de vida y el crecimiento económico y social. No puede desconocerse que, para ejecutar una evaluación integral de los aprendizajes, es necesario tener en cuenta la situación humanista de los estudiantes, sus realidades y sus alcances; en este sentido:

Las universidades deben afrontar los retos que plantea una sociedad en constante cambio y que demanda a los profesionales el fortalecimiento de habilidades y apropiación de conocimientos actualizados, que les permita adaptarse a las dinámicas del mercado laboral en la era del Siglo XXI. (Martí, 2017, p. 19)

Las organizaciones que en el ámbito internacional se encargan de planificar la educación del futuro, proponen la construcción de futuros sostenibles para todos, con el fin de concebir el compromiso social, soportado en la cultura humanista, como un nuevo pacto de la sociedad, para corregir los desequilibrios históricos y cambiar el porvenir. Existe un compromiso, para garantizar que, a través de su vida, los individuos puedan acceder a una educación de calidad. La educación es una responsabilidad social, cuya labor se ha delegado a las IE. Así, el proceso de educación es la base para estructurar el proyecto de vida, reconociendo las particularidades de la realidad social y habilidades individuales de cada estudiante, para dar un sentido a su desarrollo académico.

Ahora bien, las prácticas evaluativas de la institución tienen como punto de partida los estándares de competencias y los resultados de aprendizaje; la competencia, involucra el ser, el saber y el hacer lo que permite tener una evaluación continua en tres momentos: inicial, procesual y final. En cuanto a los resultados de aprendizaje, estos se articulan mediante las diferentes formas de participación de los involucrados, ya sea en la autoevaluación, la coevaluación o la heteroevaluación. Los diferentes momentos de la evaluación son definidos en los lineamientos del Sistema Institucional de Evaluación (en adelante SIE) y los objetivos de formación de los programas de asignatura que marcan la trazabilidad con la normatividad del sistema educativo. Es importante mencionar que el proceso de evaluación busca evidenciar los resultados de aprendizaje, como acciones cognitivas que desde el desarrollo formativo potencian y fortalecen las competencias que han de caracterizar a los egresados de la CETO. Cada programa está estructurado bajo la identificación de un perfil de sus egresados en coherencia con el Proyecto

Educativo Institucional.

Las evaluaciones de los estudiantes están vinculadas directamente a las acciones del profesor y siguen la normatividad establecida por la institución. En cumplimiento de sus principios misionales (docencia, investigación y extensión) la CETO, ha adoptado un SIE, que guía las actividades de los docentes en los diferentes programas. Desde el inicio del semestre los docentes presentan las pautas de evaluación que fueron establecidas en el reglamento estudiantil (CETO, 2014). Al interior de la CETO se establecen mecanismos de evaluación y seguimiento de acuerdo con los niveles de formación y modalidad académica y están diseñados para hacer el seguimiento de los docentes y de los estudiantes y su objetivo es mejorar la calidad de los programas, teniendo en cuenta la individualización del estudiante en pro de validar el pensamiento complejo. De esta forma, se busca articular los desempeños con las estrategias de evaluación.

La evaluación en el ámbito institucional tiene como propósito primordial el mejoramiento constante de las acciones educativas; en función del desempeño de los estudiantes, se utilizan complementariamente, la evaluación formativa y la sumativa. Para evaluar, el docente emplea distintos métodos; a partir del análisis de la información, realiza los juicios y valoraciones contextualizadas en los desempeños esperados. Por otro lado, se enfoca en el proceso de aprendizaje del estudiante, manteniendo la calidad de los contenidos y competencias que se enseñan.

El currículo oculto, implícito en los procesos evaluativos, engloba aspectos tan esenciales como: la elección de contenidos e instrumentos, la asimilación de normas, las emociones y representaciones, que ejercen una gran influencia en la formación de los estudiantes universitarios. El docente debe asegurarse de que la evaluación, que realiza durante el desarrollo de sus clases, sea transparente y progresiva; involucrando de forma democrática y responsable a todas las partes; asegurándose de promover la autoevaluación; desde la perspectiva de los estudiantes no se logra un proceso de evaluación como aprendizaje que le permita aprender a desarrollar habilidades para establecer sus avances y dificultades.

Para el ejercicio de evaluación la CETO establece dos propósitos a la evaluación. El primero, relacionado con la evaluación formativa, permite evidenciar en el estudiante su vinculación activa con el aprendizaje y su vinculación con el mismo; de la misma forma, este enfoque vincula al docente como agente transformador y dinamizador de la práctica pedagógica y de la innovación en su propuesta curricular. La segunda, en función de la evaluación sumativa,

tiene como propósito fundamental verificar de forma objetiva los aprendizajes, a través de diferentes evidencias que permitan el seguimiento y el ajuste curricular.

En relación a la problemática de estudio, la evaluación como proceso que hace parte de las responsabilidades del docente, se convierte en la actividad principal; las evaluaciones se utilizan como una evidencia de los resultados de su labor, se utilizan como método de control para fomentar el estudio constante, y son un referente de calidad del proceso educativo. Es claro que, al evaluar se ha perdido el sentido pedagógico, dejando de lado la valoración del aprendizaje, para centrarse únicamente en la medición y verificación de requisitos mínimos, lo que genera exclusiones y tensiones en el aula; por otra parte el docente se ve limitado, ya que el proceso evaluativo debe articularse con los periodos académicos generando cortes en el proceso de aprendizaje que los estudiantes desarrollan; la evaluación se realiza en periodos de corto plazo que desconocen las cualidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

Las estrategias de evaluación implementadas por los docentes de la CETO corresponden con el SIE y tienen como finalidad proporcionar al estudiante la certeza de que ha alcanzado los resultados de aprendizaje, demostrando sus conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades; no obstante, en la realidad el estudiante está más enfocado en la nota, sus expectativas se centran en aprobar las asignaturas y lograr la promoción, dejando en un segundo plano el proceso de aprendizaje. Esta dificultad ha sido una constante en la evaluación de los aprendizajes, planteando la necesidad de establecer un cambio significativo en las prácticas de los docentes, que puedan orientarse hacia el fortalecimiento de la capacidad crítica y reflexiva de los estudiantes, todo dentro de un ambiente armónico, que permita la producción de conocimiento científico.

El modelo de evaluación de la CETO se construye con la participación colectiva y dinámica de la comunidad académica en la que se recogen los principios de la normatividad vigente en educación superior, el proyecto pedagógico institucional y el currículo, como referentes para el seguimiento de los resultados en el aprendizaje de los estudiantes. Los sistemas de evaluación establecen las estrategias metodológicas, los instrumentos, las escalas de valoración y la retroalimentación que permiten implementar las acciones de mejora acordes con las políticas institucionales de evaluación que contribuyen a la formación integral. Sin embargo, los estudiantes no se sienten vinculados en el proceso evaluativo, ya que sus opiniones respecto a la forma como se realiza la evaluación generalmente no son consideradas por los docentes; desde el currículo oculto se percibe la evaluación como un proceso excluyente que mide, verifica y clasifica.

Debido a que, en los programas de formación profesional, que ofrece la CETO, ingresa población con características y situaciones diversas: bachilleres, madres cabeza de familia, docentes en ejercicio; es claro que, las experiencias, presaberes y habilidades de la población en general, son dispares. Frente a esta realidad, se precisa que las estrategias utilizadas para la evaluación de los resultados del aprendizaje de los estudiantes sean individuales; así, la evaluación puede demostrar fielmente los resultados. La evaluación que no tiene en cuenta los presaberes y experiencias de los estudiantes puede profundizar las desigualdades, promoviendo un currículo oculto que premia ciertos estilos de aprendizaje reforzando las inequidades y actitudes de inconformidad.

Es importante reconocer que, cada estudiante es único y tiene sus propios ritmos de aprendizaje; los avances en el proceso, en su gran mayoría, depende de los aspectos culturales, sociales, de contexto y de idiosincrasia. Así pues, el compromiso profesoral se debe orientar hacia esa diversidad; en este sentido, el docente deberá tener el conocimiento de los objetivos que él, como orientador, procurará que sus estudiantes logren. (Himmel, 2003)

Otro aspecto vinculado a la problemática, corresponde a los propósitos de la evaluación; en este sentido, evaluar es el proceso académico y pedagógico que permite el seguimiento y la toma de decisiones con respecto a los avances en el aprendizaje que puede demostrar cada estudiante y el desarrollo de competencias acordes con los propósitos de formación de cada asignatura en los diferentes ciclos de formación. Tradicionalmente, la evaluación del aprendizaje es considerada como una actividad aislada en la que se muestran los resultados del proceso de enseñanza, sin reflexionar acerca de su significado y los impactos que la medición tiene sobre los procesos misionales que desarrollan las IES. La finalización del proceso de enseñanza está relacionada con la evaluación de sus resultados para evidenciar los desempeños alcanzados por el estudiante; al enfocarse en los resultados cuantitativos desconoce la naturaleza de la evaluación como proceso centrado en el educando, quien debe ser evaluado atendiendo a sus particularidades, para precisar sus habilidades y destrezas, que son columna vertebral en la identificación, apropiación y producción de nuevo conocimiento.

La cultura escolar convencional disocia la evaluación del aprendizaje al concebirla como una actividad final de medición del logro, lo que invisibiliza los objetivos de la evaluación durante todo el proceso educativo (Jara, Cáceres, León, & Villagra, 2022, p. 1223). Ante los nuevos retos de la educación, las IES plantearon dinámicas pedagógicas y evaluativas para dar

avance a los procesos académicos de los estudiantes, en procura de garantizar el cumplimiento de los lineamientos curriculares definidos y el abordaje total de los contenidos; empero, estas dinámicas desentrañaron las limitaciones y contradicciones de las prácticas evaluativas aplicadas para la educación superior; puesto que, las dimensiones de la evaluación de los aprendizajes abarcan mucho más que la medición y la verificación de la apropiación memorística de un tema específico.

Una de las principales preocupaciones del MEN y de las instituciones en general, son los bajos puntajes obtenidos en las evaluaciones nacionales e internacionales; dejando claro que, las estrategias de enseñanza no son suficientes para cumplir con los estándares establecidos. Ante esta realidad, se demuestra que la evaluación de los aprendizajes, mediante pruebas estandarizadas externas, no está articulada con los métodos, estrategias y juicios de evaluación implementados en los sistemas de evaluación en las IES; en este sentido, la evaluación cumple un propósito limitado a la medición para la promoción y certificación, se desconocen las posibilidades formativas de la evaluación autorregulada y democrática.

Uno de los propósitos de la investigación realizada en la CETO es abordar un análisis del modelo y las prácticas evaluativas que se implementan en los diferentes programas; partiendo de la revisión del modelo pedagógico vigente y de las metodologías y estrategias usadas, con el fin de valorar los alcances de aprendizaje de los estudiantes. Al identificar las particularidades de las prácticas evaluativas, es posible definir un norte para el sistema de evaluación de la institución; logrando una visión integradora que articule los fines de los programas y las prácticas evaluativas del docente. El proceso de evaluación, además, brinda información de cómo el docente está enseñando y cómo está aprendiendo el estudiante; en síntesis, los resultados de aprendizaje son los insumos que permiten emitir los juicios de valor para ajustar y articular las didácticas, metodologías y criterios para evaluar el proceso de aprendizaje.

Desde el enfoque praxeológico las prácticas evaluativas de la CETO se encargan de observar y fomentar el fortalecimiento de las dimensiones del individuo. Una de las grandes tareas, asumidas por la institución, es la formación autónoma del estudiante y el fortalecimiento de su capacidad crítica; para que tenga la capacidad de regular su propio aprendizaje; esto implica tener el control de sus formas de pensar, sentir, actuar y estar motivado para lograr sus metas; es importante, enfocarse en las expectativas para establecer una línea de acción. En un proceso de evaluación es necesario establecer las formas de interacción entre los actores educativos, pautas

para comprender, las estrategias pedagógicas y las prácticas evaluativas en su contexto de acción y reflexión sobre la acción.

Las prácticas que evalúan el aprendizaje de los estudiantes en Educación Superior son una cuestión pedagógica de reconocida importancia, al constituir un requerimiento de máxima relevancia para la dirección efectiva del proceso de enseñanza y la definición del grado de eficiencia en el cumplimiento de su propósito transformador. Es así, que se hace necesaria una revisión de saberes, que tanta asimilación de contenidos adquiere el estudiante, que le permiten conocer o familiarizarse, saber o reproducir su conocimiento, saber hacer o aplicar en el entorno cercano y finalmente, crear alternativas que superen soluciones ya conocidas.

De esta manera, cobra especial importancia develar las prácticas evaluativas utilizadas, con el fin de potencializar las competencias individuales de la población educativa y permita determinar el grado de apropiación, aplicación y desarrollo de sus capacidades y/o competencias, a partir de la caracterización y análisis de las interacciones entre estudiantes y docentes de la institución. En coherencia con lo anterior, surge la necesidad de realizar una aproximación a las prácticas evaluativas aplicadas por los docentes y su vinculación con el currículo oculto, a la luz de las teorías, que desde sus fundamentos posibiliten la optimización del sistema evaluativo institucional.

Interrogantes investigativos

La formulación del problema se establece en relación al alcance del proyecto y los impactos que se desean generar en relación al problema.

¿Cuáles son los métodos, instrumentos y estrategias que aplican los docentes, como parte de las prácticas evaluativas, para medir y verificar los aprendizajes en la CETO?

¿Al generar un constructo sobre las prácticas evaluativas y su vinculación con el currículo oculto desde el paradigma de la complejidad de Morin puede mejorarse la evaluación en la CETO de Bucaramanga, Colombia?

A partir del contexto anteriormente descrito se plantean los siguientes interrogantes de segundo nivel:

¿Cómo se evidencia el currículo oculto en las prácticas evaluativas que los docentes utilizan como para evidenciar los aprendizajes de los estudiantes de la CETO?

¿Cuáles son los fundamentos que desde el pensamiento complejo de Morin pueden

aportar al mejoramiento de las prácticas evaluativas utilizadas por los docentes de la CETO?

Propósitos de la investigación

Propósito principal

Generar un constructo de las prácticas evaluativas y su vinculación con el currículo oculto propiciando su transformación desde el paradigma de la complejidad de Morin en la, CETO, Bucaramanga, Colombia.

Propósitos secundarios

Caracterizar el proceso de evaluación, las técnicas, instrumentos y actividades evaluativas utilizadas por los docentes de la CETO.

Develar el currículo oculto en las prácticas evaluativas empleadas por los docentes de los programas de formación profesional de la CETO.

Establecer los fundamentos del pensamiento complejo de Edgar Morin para la transformación de las prácticas evaluativas que se implementan en la CETO.

Justificación e importancia de la investigación

La revisión de los sistemas evaluativos ha develado las realidades de un proceso centrado en la calificación, evidenciando el impacto de los procesos de medición y verificación que siempre han sido necesarios, para la promoción de los estudiantes que demuestran las competencias en cada área del conocimiento en la educación superior. La validación de los desempeños, habilidades, destrezas y conocimientos; son aspectos que afectan la relevancia actual de la evaluación realizada por las IES. Un desafío que asume la CETO al reflexionar sobre la evaluación y sus propósitos, los actores del proceso educativo y sus realidades, la complejidad de las disciplinas y las demandas de la sociedad.

La evaluación tradicional es un proceso que disiente frente a la realidad humanística y su influencia en el plano económico, social, cultural y educativo. Este será el punto de partida para trabajar en la implementación de una actividad evaluativa capaz de formar individuos con una perspectiva integradora, en contextos permeados por el pensamiento humanista, incluyentes,

promotores de la participación y dinámicos. Develar y analizar el SIE es una tarea relevante, porque permite valorar los alcances de la actividad evaluativa en las IES, la pertinencia de las estrategias; así como, los indicadores que se establecen a nivel de las Instituciones de formación profesional. La visión ontológica de la evaluación reconoce naturaleza del conocimiento y el ser humano; determinando la realidad que se evalúa y como se manifiestan las competencias, habilidades y conocimientos en los estudiantes, en un contexto social.

El presente documento permitió indagar a cerca de la situación actual de la evaluación y cualificar el proceso de evaluación que se realiza en la CETO. Inicialmente se analizó el modelo de evaluación que se implementa en los diferentes programas, con la participación de los actores institucionales. Desde la perspectiva metodológica, el análisis de la evaluación, como proceso estratégico, generó un cambio en la idea de medición de la transferencia de contenidos descontextualizados, que desconocen la realidad de los contextos sociales y la individualidad de cada estudiante; así se consolida la evaluación como un proceso estructurado y sistemático que permite observar, analizar y medir el aprendizaje. La evaluación que ha estado vinculada a las mallas curriculares pensadas para cumplir con estándares de competencias que son determinados por el mundo laboral; se trata de reproducir conceptos, potenciando el saber conocer; dejando un espacio mínimo para el saber hacer, el saber ser y saber convivir, que son fundamentales para el logro de los objetivos de la educación del siglo XXI.

La reflexión epistemológica apoyada en perspectivas teóricas se propuso reconocer las prácticas evaluativas tradicionales para, en respuesta, proponer una aproximación metodológica de la complejidad que parte del reconocimiento de la diversidad, la unidad que define la singularidad y su relación con la totalidad; para entender que quien conoce está inmerso, con su emocionalidad, racionalidad y su dimensión ética, en el contexto de lo que comprende. La epistemología aborda la evaluación como un proceso que mide y valida la forma como se transmite y se apropia el conocimiento; su propósito es reflexionar sobre qué conocimiento es importante y como se adquiere. Morin (1999) considera la evaluación como una actividad inherente al proceso de aprendizaje; en los diferentes momentos se realiza la evaluación; logrando comprender, analizar, interpretar y desarrollar diversas habilidades y emociones que conforman el complejo mundo de cada individuo que busca el conocimiento, libertad, felicidad y realización personal a través de la educación.

Como dimensión axiológica, fue imperativo generar un cambio en la perspectiva de la

actividad evaluativa, ya que produce situaciones de apatía, desmotivación; además de afectar los índices de reprobación y deserción en los jóvenes que cursan a los programas de formación profesional. Recuperar el propósito de las acciones evaluativas es proporcionarles un contexto participativo apoyado en el trabajo colaborativo, que propicie la capacidad de comprender para aprender de la experiencia, facilitando la flexibilización y realimentación, asumiendo un compromiso ético. En sintonía con estas ideas, se puede asumir que el ensayo y el error son parte de la experimentación que apoya el aprendizaje y pueden ser una evidencia para la evaluación, y de la consolidación de conocimientos. El proceso de evaluación es guiado por los valores institucionales que reconocen la existencia de una perspectiva ética de los docentes y estudiantes, resaltando la práctica de valores como la justicia, responsabilidad y equidad; además de la importancia que se reconoce al conocimiento y habilidades que debe desarrollar el estudiante.

La evaluación integra elementos de un proceso en el que los profesores y estudiantes, se vinculan en un contexto comunicativo, participativo, democrático, apoyado en la colaboración, para la construcción de conocimiento a partir del ensayo y error, que les permite superar la incertidumbre; de esta forma, en procura del mejoramiento continuo de la educación se reconoce la relevancia de la evaluación como estrategia para la toma de decisiones.

Al comprender los propósitos de las prácticas evaluativas se logró un cambio cualitativo que permitió valorar las capacidades y resultados de aprendizaje desde la singularidad del estudiante, de tal forma que, como sujeto activo, pueda apreciar sus avances y en la medida de sus progresos, avanzar en las metas de su proyecto de vida; es decir, los procesos evaluativos se ubicarán en el contexto de la realidad, entendiendo su complejidad y dinámicas de transformación en las que está inmersa la humanidad. La cuestión no es pasar, sino alcanzar un aprendizaje significativo. Se da paso a la evaluación como parte de la actividad de apropiación activa del conocimiento, desde una visión crítica que desarrolla competencias transdisciplinarias donde el estudiante logre culminar su formación profesional; superando la amenaza de la deserción, la no aprobación de las asignaturas del programa de estudio.

El proceso de investigación logró reconocer las prácticas tradicionales, como expresiones del currículo oculto, para transformarlas en prácticas evaluativas con fundamento en la teoría de la cultura humanista de Morin, quien percibe que se puede implementar sin desconocer que todo ser pertenece a una comunidad, a su ecosistema específico (Morin, 1977), y coherentemente, estas concepciones direccionan el rumbo del proceso formativo a pensar en sociedad, en el contexto al

que pertenece el estudiante y mirar las realidades que lo afectan.

Para los docentes el compromiso se encaminó a comprender la función pedagógica de la evaluación formativa; realizada de manera flexible, y democrática; esta dimensión filosófica del proyecto permitió un acercamiento al por qué de la evaluación, en el que la evaluación posibilita la formación integral y el autoconocimiento; en este sentido, la evaluación es parte de un proceso que orienta el desarrollo humano. La evaluación formativa asegura que los estudiantes puedan superar las limitaciones y exclusiones del sistema de evaluación tradicional basado en la idea de medición y exclusión. Desde una perspectiva integral, la evaluación no solo evalúa el aprendizaje, sino también refleja las ideas más generales sobre el conocimiento, los valores, la humanidad y la educación, afectando tanto la calidad educativa como el crecimiento completo de los estudiantes.

Darle una nueva perspectiva a la actividad evaluativa es recuperar su carácter científico a la realidad que se estudia mediante la aplicación del método fenomenológico. La realización del trabajo de investigación que logró develar las particularidades de las actividades de evaluación utilizadas por los docentes de la CETO, para generar un cambio significativo. La evaluación es una actividad compleja que lleva al mejoramiento; así, es posible que el docente y el estudiante, puedan avanzar en el proceso de enseñanza y aprendizaje; el desarrollo de competencias y habilidades, la curiosidad frente al conocimiento y el cuidado del medio ambiente son parte de las tareas que orienta el docente en su hacer.

Línea de investigación

Este proyecto está planteado en el núcleo de investigación: Innovaciones, evaluación y cambio educativo que se desarrolla actualmente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio; por lo anterior, es importante que actividades realizadas por la docente investigadora, a partir de las diferentes perspectiva metodológicas y pedagógicas, generen el análisis de las prácticas evaluativas aplicadas en los procesos de formación profesional de la CETO. La línea de investigación Innovaciones, evaluación y cambio educativo busca promover trabajos investigativos que permitan la innovación de las prácticas evaluativas de los docentes, desde un enfoque transdisciplinario, humanístico y complejo, que propicie la valoración de las competencias particulares de los estudiantes y oriente hacia el desarrollo de la educación y la sociedad.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

Antecedentes de la Investigación

La investigación implica la realización de una serie de acciones que se basan en la exploración de material bibliográfico para respaldar el estudio en cuestión. Uno de los puntos más significativos es la búsqueda de estudios similares que proporcionen información relevante sobre el tema, incluyendo los avances, contribuciones y limitaciones hasta la fecha. Esto ayuda a ampliar la comprensión del problema y las posibles soluciones. La investigación en las prácticas evaluativas como evidencias del aprendizaje en los programas de formación profesional implica la ejecución de un conjunto de acciones dirigidas a examinar y comprender los métodos, herramientas y prácticas utilizadas para evaluar el progreso y el logro de los estudiantes en este nivel educativo. Se destaca la importancia de buscar estudios previos que aborden este tema, con el fin de comprender mejor las tendencias, enfoques, éxitos y desafíos en este campo. En el caso de este estudio en particular, se llevó a cabo una revisión exhaustiva de estudios publicados en los últimos años.

Antecedentes internacionales

A continuación, se muestran algunos estudios que concuerdan con el presente trabajo, con el objetivo de describir los enfoques teóricos, las metodologías de trabajo, los resultados y las dificultades y las soluciones propuestas por los investigadores.

Inicialmente se menciona a Pantoja-De la Rosa (2021), titulado: La evaluación formativa y su relación en el aprendizaje autónomo en estudiantes de la institución educativa 80027- El Porvenir, 2020. La investigación realizada en el Perú, tiene el propósito de determinar la relación que existe entre la evaluación formativa y el aprendizaje autónomo en los estudiantes de una institución educativa. El diseño metodológico no experimental, empleó un enfoque cuantitativo. Los informantes docentes y estudiantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico. Los instrumentos diseñados corresponden a dos cuestionarios que indagan sobre la

evaluación formativa y el aprendizaje autónomo. Como resultado se demostró una moderada relación entre la evaluación formativa y el aprendizaje autónomo.

Esta investigación asume la evaluación formativa como un proceso continuo y estructurado que recopila, de manera sistemática y detallada, información para evidenciar los aprendizajes; por otra parte, aporta claridad sobre las dimensiones de la evaluación formativa, logrando demostrar su relación con el aprendizaje autónomo; se demuestra el papel activo del estudiante en su proceso de aprendizaje, desarrollando acciones de autorregulación y metacognición.

En relación a la evaluación, como objeto de estudio, se menciona a Quiroga-Rico (2021) con su investigación académica: Hacia una evaluación dinámica y dialógica en función de la persona que aprende. El trabajo realizado en Venezuela, busca desarrollar bases teóricas para una evaluación dinámica y dialógica, desde una educación centrada en el aprendizaje, revelando concepciones y procesos de evaluación utilizados por los docentes. Para la investigación es importante establecer los elementos que conforman lo imaginarios de los docentes sobre el concepto de persona, en este caso el estudiante, contextualizándolos en el proceso de aprendizaje y las prácticas evaluativas utilizadas por el docente.

El trabajo de carácter explicativo, se realiza con un enfoque cualitativo y utiliza la teoría fundamentada como método de investigación. La ubicación de estudio es el colegio Juan Rangel de Cuellar, y el conjunto de participantes está compuesto por 3 maestros y 2 directores docentes. La entrevista fue la técnica empleada para recopilar los datos de los informantes conformados por docentes y directivos de la institución. Se empleó un guion de preguntas diseñado a partir de categorías iniciales para realizar una entrevista en profundidad. Entre las conclusiones que se derivan del trabajo, se encuentra que el proceso de evaluación adquiere nuevos significados cuando es discutido y concertado, permitiendo conocer los conocimientos y deseos de los estudiantes, sus limitaciones y fortalezas. La evaluación centrada en el sujeto que aprende, se logra a través de una interacción efectiva entre docente y estudiante, basada en el diálogo y factores emocionales como la confianza, el respeto, el afecto y la esperanza.

Como aporte significativo este proyecto ofrece una aproximación teórica, desde diversos autores, al concepto de evaluación. Superando la visión tradicional, permite comprender la evaluación como un proceso centrado en el estudiante, para llevarla a una dimensión amplia en la que se reconocen aspectos emocionales, pedagógicos y metodológicos, relacionados con los actores del proceso. Se demuestra una evaluación que evoluciona de una racionalidad instrumental

a una racionalidad práctica reflexiva. Por ende, se plantea la urgencia de desarrollar una teoría vinculada a una cultura evaluativa que avance hacia una evaluación dinámica y dialógica centrada en el estudiante.

Es importante mencionar la investigación de Hernández-López (2019) como parte de su trabajo doctoral titulado: Estrategias de evaluación y proceso de aprendizaje en estudiantes de la Universidad Privada de Ica. La investigación que se realizó en el Perú, con el respaldo de la Universidad Cesar Vallejo, tiene el propósito de determinar la relación entre las estrategias de evaluación y el proceso de aprendizaje de los estudiantes de educación universitaria.

La investigación definida como no experimental adoptó un enfoque descriptivo y correlacional que muestra la incidencia entre las variables: estrategias de evaluación y aprendizaje de los estudiantes (conceptual, procedimental y actitudinal). Para la recolección de los datos se empleó la técnica de encuesta, aplicada a una muestra no probabilística de 98 estudiantes de los programas de formación profesional. Se diseñaron dos cuestionarios; uno sobre las estrategias de evaluación y otro sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Los resultados muestran que existe una correlación significativa y directa entre las estrategias de evaluación y el proceso de aprendizaje de los estudiantes que se encuentran en el sexto ciclo de formación profesional que se demuestra con el coeficiente de correlación de Rho Spearman de 0,647; en suma, el uso adecuado de estrategias de evaluación determina el nivel de aprendizaje logrado por los estudiantes. Los resultados obtenidos guardan coherencia con los resultados de otras investigaciones sobre el mismo objeto de estudio.

El aporte más interesante de este proyecto es la demostración de la importancia de las estrategias de evaluación como factor que afecta los resultados de aprendizaje. La utilización de indicadores de consistencia y fiabilidad interna de los instrumentos mediante análisis de los coeficientes Rho Spearman y Alfa de Cronbach muestran la consistencia interna de los instrumentos y la validez de los resultados.

Finalmente, Jiménez-Fontana (2016), presenta su tesis doctoral titulada: La Evaluación en la educación para la sostenibilidad desde el paradigma de la complejidad. La investigación realizada en España, con el apoyo de la universidad de Cádiz, tiene el propósito de comprender, las dinámicas del proceso de evaluación desde las ideas propias del paradigma de la complejidad, en especial con los principios de sostenibilidad.

El enfoque de la metodología es cualitativo, se emplea el estudio de caso como método y

se aplica la teoría fundamentada como estrategia de análisis. La entrevista semiestructurada es la técnica para compilar los datos y los informantes seleccionados intencionalmente son dos docentes de educación universitaria, uno de educación media y uno de educación infantil. Como resultados de esta investigación se caracterizaron los elementos que conforman el sistema de evaluación atendiendo los principios de la sostenibilidad y la construcción de un modelo sustentado en la dimensión ética. Los datos fueron analizados con el método comparativo constante, realizando la codificación, para llegar a la reflexión, estableciendo supuestos y validando las teorías. El estudio concluye que la evaluación como realidad multidimensional, integra diferentes medios materiales, sociales, personales y culturales; la evaluación tiene diferentes niveles de organización (Jiménez-Fontana, 2016).

Esta investigación es relevante, para guiar el trabajo realizado, considerando que, para el abordaje de la realidad, el eje teórico de la investigación retoma las ideas de Morin, como principios epistemológicos de la complejidad: el sistémico, dialógico y hologramático. Desde la perspectiva de la complejidad, la investigación reconoce el aporte de la evaluación en la formación ética de los estudiantes. Es muy interesante conocer el análisis y la codificación (abierta, axial y selectiva) realizado con base en la teoría fundamentada que permite interpretar la información para llegar a la teorización y formulación de conclusiones sobre la ética de la sostenibilidad curricular y la evaluación.

Antecedentes nacionales

En este apartado se recopilan los antecedentes a nivel nacional que muestran los resultados logrados en diferentes proyectos de investigación. Debido a la relevancia del tema en Colombia, se identificaron los hallazgos de los siguientes estudios de investigación.

En el ámbito nacional se destaca la investigación de Trejos-Pinzón (2024), titulado: La evaluación formativa como estrategia para humanizar, asegurar la comprensión y generar pensamiento crítico, creativo y ético, en una institución educativa del Departamento de Risaralda. Realizada con el objetivo de desarrollar y poner en práctica una metodología de evaluación que promoviera la autonomía y el pensamiento crítico tanto en docentes como en estudiantes de la Institución Educativa Santa Elena (IESE). Para lograrlo, se utilizó la metodología de Investigación Acción durante un periodo de tres años con siete muestras de planeaciones de clase de cinco docentes del grado tercero de primaria y conto también con dos docentes de octavo grado.

Mediante este estudio se analizó y comparo cómo se enseña y se aprende en diferentes clases para identificar qué funciona bien y qué se puede mejorar. Con esta información, se desarrolló una propuesta de evaluación que ayudara a los profesores a mejorar su forma de enseñar y a los estudiantes a aprender de manera más efectiva.

Como resultados de su investigación proponen un cambio de paradigma en el que la evaluación esté centrada en el proceso de aprendizaje logrando ir más allá de los resultados medibles o verificables; para generar un proceso de reflexión que permita transformar las prácticas evaluativas. Establece como estrategia de acción el énfasis en la evaluación formativa, considerando su relevancia en el aprendizaje continuo y su aplicabilidad en diversos entornos educativos. El aporte de esta investigación, se relaciona con el diseño de una estrategia de mejoramiento de los procesos de evaluación para hacerlos más democráticos, contextualizados y favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y ético. La reflexión en torno a la práctica docente es un punto de partida para alcanzar procesos evaluativos que desde la integralidad del proceso promuevan el aprendizaje significativo.

También, se destaca la investigación de Urrutia-Mena (2022), titulado: Análisis de la práctica evaluativa desde la perspectiva constructivista en la secundaria institución Ana de Castrillón Medellín, Colombia. Se propuso explorar cómo la evaluación en el aula puede promover un aprendizaje más activo y autónomo, alineado con los principios constructivistas para diseñar estrategias de evaluación formativa y sumativa que se puedan utilizar para acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, identificar sus necesidades individuales y celebrar sus logros, todo ello desde una perspectiva constructivista.

El estudio se ubica dentro del enfoque cualitativo y se enmarca en el diseño de estudios de caso, permitiendo un análisis detallado de un fenómeno particular. La muestra utilizada en esta investigación fue intencional y voluntaria. La técnica de recolección de datos principal fue la entrevista semiestructurada, lo cual permitió explorar en profundidad las experiencias y perspectivas de los participantes. Al finalizar la investigación se demuestra que, los docentes de la institución aún utilizan métodos de evaluación tradicionales, centrados en la memorización, en lugar de fomentar un aprendizaje activo y constructivo por parte de los estudiantes. Por consiguiente, al implementar estrategias constructivistas en el aula se pudo transformar significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, mejorando el rendimiento académico de los estudiantes, al fomentar un aprendizaje más profundo y significativo.

Como aporte este proyecto demuestra que existe una diferencia entre la teoría y las prácticas evaluativas de los docentes, este es el punto de partida para entender la evaluación desde el enfoque constructivista; logrando implementar estrategias como la autoevaluación, la retroalimentación efectiva y la participación activa de los estudiantes.

A nivel nacional, Torres-Roberto (2024) ha realizado una contribución significativa al campo de la educación con su investigación doctoral que lleva como título: Evaluación formativa continua en la enseñanza y aprendizaje del cálculo: mejorando el rendimiento académico en estudiantes de educación profesional. Se propuso explorar cómo la implementación de una evaluación formativa continua en la enseñanza del cálculo en el ámbito profesional puede mejorar la motivación de los estudiantes y, en consecuencia, su rendimiento académico.

Empleando una metodología cualitativa, se realizó un estudio comparativo entre grupos de estudiantes: uno sometido a evaluación formativa continua y un grupo de control. Paralelamente, se llevaron a cabo entrevistas a docentes para profundizar en la implementación de esta estrategia y recabar sus opiniones sobre la enseñanza y el aprendizaje del cálculo. Los resultados de esta investigación evidencian que, la implementación de evaluaciones formativas frecuentes y la entrega de retroalimentación oportuna, contribuyen significativamente a elevar el rendimiento académico y a fomentar la motivación de los estudiantes en asignaturas de cálculo dentro de programas de educación profesional. En este propósito, se requiere la implementación de nuevas estrategias pedagógicas y la capacitación constante de los docentes para que los estudiantes puedan aplicar los conocimientos adquiridos en diferentes campos. En esta investigación se destaca como aporte, que las instituciones educativas pueden lograr cambios significativos al adoptar la evaluación como una práctica contextualizada, que reconoce los valores de las personas y sus expectativas.

Por su parte, Gaviria-Salazar (2021), como parte de su investigación doctoral realizó su tesis, titulada: Concepciones sobre evaluación de los docentes de las instituciones educativas públicas del municipio de Bolívar, Valle del Cauca y su impacto en la evaluación de los aprendizajes en la escuela, enmarcadas en el modelo pedagógico constructivista. En este estudio, se propuso examinar las prácticas evaluativas de los docentes en el contexto escolar, con un enfoque particular en su alineación con el modelo pedagógico constructivista y las creencias que los educadores poseen sobre la evaluación.

Desde una perspectiva metodológica, la investigación adoptó un enfoque mixto con el

propósito de explicar la situación que se está estudiando. El estudio permitió identificar y categorizar estas creencias, estableciendo una relación entre ellas, el constructivismo y las prácticas evaluativas en el aula. En ese orden de ideas al analizar las creencias de los docentes de las instituciones educativas públicas de Bolívar, Valle del Cauca, sobre la evaluación, se identificaron dos concepciones predominantes: la evaluación como un medio para verificar la adquisición de conocimientos impartidos y la evaluación como una etapa del proceso de aprendizaje. Estas concepciones se inscriben en paradigmas pedagógicos tradicionales, subyacentes a las prácticas evaluativas de los docentes estudiados.

Como aporte, los hallazgos revelaron que la evaluación de los aprendizajes se encuentra fuertemente influenciada por las creencias de los docentes, más que por la adopción de un modelo pedagógico constructivista. En este sentido, se reconoce que las acciones evaluativas están mediadas por valores, ideologías que son compartidas por las instituciones y que hacen parte del currículo oculto.

Por su parte, Díaz Ballen (2019), realizó su investigación doctoral que se titula: Políticas curriculares y evaluativas en educación primaria y secundaria en Argentina, Chile y Colombia: estudio de caso comparado. El trabajo fue realizado en la ciudad de Bogotá con el respaldo de la Universidad Pedagógica Nacional. El objetivo de este estudio es evidenciar la forma como se elaboran y ejecutan las políticas educativas y de evaluación en los niveles de Primaria y Secundaria, específicamente en Matemáticas y Ciencias Naturales, en tres países representativos de América del Sur.

El estudio emplea un enfoque epistemológico socio crítico, basado en el Método Comparado en Educación analiza los resultados de diferentes estudios para establecer los efectos de las políticas educativas en relación con los procesos curriculares, la calidad, la equidad, la gestión del currículum, la evaluación y la influencia en la labor docente. Como resultados del estudio, se demuestra cómo se orienta la planificación en el contenido de los planes de estudios y la evaluación educativa como herramientas del proceso de globalización neoliberal. A través de la investigación, se explica cómo se evalúa la calidad de los sistemas educativos, las escuelas, los estudiantes, los docentes y especialmente el plan de estudios de acuerdo con los lineamientos de política a nivel internacional y nacional.

Este estudio brinda una visión de la evaluación como un componente clave en la mejora de la calidad educativa que se adapta a demandas internacionales. Ayuda a comprender y revelar los

fundamentos teóricos e ideológicos, así como las tendencias y enfoques de la evaluación que influyen en las políticas educativas y en los procesos de enseñanza de países con sistemas educativos similares.

Para finalizar, Acebedo-Afanador (2017), desarrolla tesis doctoral titulada: Diagnóstico y propuesta para el diseño efectivo de instrumentos de evaluación del aprendizaje basado en competencias en la Universidad Autónoma de Bucaramanga -UNAB, que tuvo como propósito profundizar en las prácticas de evaluación del aprendizaje en programas de pregrado impartidos de manera presencial en una institución de educación superior donde se buscaba describir, analizar y sugerir alternativas para los instrumentos de evaluación utilizados, con el fin de garantizar que estén en consonancia con los propósitos y principios pedagógicos del Proyecto Educativo Institucional, el cual enfatiza el desarrollo de competencias en los estudiantes.

A través de una metodología mixta, se realizó un diagnóstico de los instrumentos de evaluación del aprendizaje utilizados en la institución. A partir de este análisis, se reflexionó sobre la necesidad de transformar la evaluación, otorgándole un papel más integral. Se planteó que la evaluación debe servir para valorar los logros de los estudiantes; diagnosticar sus necesidades; orientar su aprendizaje; promover el desarrollo de habilidades metacognitivas; mejorar las prácticas docentes; y garantizar el éxito tanto de los estudiantes como de la institución en general. Dado lo expuesto, resulta necesario implementar programas de formación docente que prioricen la didáctica y ofrezcan una caracterización detallada de los procesos de aprendizaje. Esto permitirá establecer técnicas evaluativas más precisas y alineadas con el enfoque por competencias.

Bases teóricas

La actividad evaluativa se ha relacionado con la medición o estandarización; es así como, las nociones de evaluación y medición se consideraban como sinónimas: al evaluar se realizaba la medición y mediante la medición era posible evaluar. La evaluación tradicional se ha vinculado al paradigma positivista para:

Determinar si los objetivos han sido logrados a través de los programas educativos y la instrucción es la parte fundamental de la evaluación. La evaluación es un indicador de los cambios generados en el comportamiento de los seres humanos. (Tyler citado en Escobar, 2014, p. 128)

Con el tiempo, evaluar ha adquirido una dimensión más amplia en la que se analiza la

efectividad de las experiencias de aprendizaje respecto a los resultados obtenidos con la enseñanza; en este sentido, se trata de determinar el impacto o efectividad de las estrategias de enseñanza, para proponer acciones de mejorar. Este propósito que hace parte del proceso de evaluar el aprendizaje, parte de la comparación de los resultados de aprendizaje logrados por los estudiantes y los desempeños establecidos en el currículo.

En los años 40s, la evaluación educativa tiene como referente los trabajos realizados por Tyler (1942) quien afirma que la evaluación facilita el continuo mejoramiento de los programas de educación, además facilita la caracterización de los aprendizajes logrados por los estudiantes, ampliando la efectividad de los programas que ofrecen las instituciones educativas.

En la década del 50, el Estado en su papel como garante de la educación, el sector productivo y las instituciones educativas dedicaron sus esfuerzos al análisis del proceso de evaluación y sus impactos. El incremento del gasto educativo, el concepto de educación permanente y global y el grave problema del fracaso escolar, incrementaron el interés por la evaluación, propiciando la creación de instrumentos que permitieron hacerla más fiable, válida y veraz.

En los años 60s la evaluación se preocupa por los aspectos ético y social; además de los cambios generados en el estudiante en función de los objetivos educativos. Se propuso la idea de la evaluación formativa para incorporar nuevas dimensiones al proceso; no solamente se evalúa al estudiante; también, se evalúa al docente, al currículo y a las instituciones educativas en general.

Los cambios generados a finales del siglo XX, en el ámbito educativo han sido significativos, lo que ha llevado a una evolución en las ideas que fundamentan el proceso de evaluación; y respecto a las modificaciones en los roles de docentes y alumnos.

Tabla 1*Ideas de Autores sobre Evaluación 1990- 1999*

Año	Finales de siglo XX
1990	La evaluación es “una actividad consustancial a cualquier tipo de acción encaminada a provocar modificaciones en un objeto, situación o persona” (Miras & Solé, 1990, p. 55).
1995	Considera a la evaluación es comunicación, implica producir y transmitir un conocimiento. Evaluar es comprender, apreciar, interpretar; hacer juicios cualitativos, contextualizados y garantizan el aprendizaje en los educandos y la mejora de los procesos (Bertoni, 1995).
1997	Sugieren que la evaluación como mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, deben desarrollarse abordajes más prácticos acordes a las cualidades distintas en el aula. (Russell & Willinsky, 1997)
1998	Promueve el aprendizaje para la comprensión, propia de la escuela inteligente, el cual tiene las características de una escuela dinámica, reflexiva e informática. La evaluación debe entenderse como espacio para retroalimentar procesos de aprendizaje en el estudiante (Perkins, 1998).
1998	La evaluación es Entendida como el conjunto de procedimientos que se planean y practican dentro del proceso educativo, con el fin de obtener información necesaria para valorar el logro, de los alumnos y de los propósitos establecidos (Vega & De Zubiria, 1998, p. 84).
1999	La evaluación consiste en recopilar información sobre las destrezas y capacidades de las personas, con el propósito de ofrecer retroalimentación útil a los evaluados y datos valiosos a la comunidad circundante (Gardner, 1999).

Las ideas de los expertos en evaluación de los 90s, se identifican con los enfoques tradicionales de la evaluación que centran su interés en la evaluación científica de las conductas humanas (Miras & Solé, 1990; Bertoni, 1995). También, se reconoce su función como un indicador de cumplimiento, al considerar que, la evaluación se encarga de comprobar si se logran los objetivos establecidos, con el fin de evaluar la efectividad de los programas; se asignan criterios que determinan los resultados de aprendizaje en correspondencia con un estándar (Perkins, 1998; Vega & De Zubiria, 1998).

La evaluación está vinculada a la toma de decisiones, como parte de los procesos institucionales, para el mejoramiento de la enseñanza (Gardner, 1999). Las decisiones en procura de mejorar los sistemas de evaluación deben reflejarse directamente en los programas, proyectos o instituciones. El estudiantado continuaba siendo sujeto directo de la evaluación, así como también, los programas, los docentes, las estrategias y criterios de evaluación.

Tabla 2*Ideas de Autores sobre la evaluación 2000 – 2020*

Año	Inicios del siglo XXI
2000	La evaluación implica la toma de decisiones coherente en la medida que tenga en cuenta las necesidades y características de los usuarios del proceso educativo (Cerde-Gutierrez, 2000, p. 32).
2003	El concepto de evaluación hace alusión a la recolección, el análisis y la interpretación de evidencias acerca de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, que constituyen procesos básicos y medulares de la valuación, pero en sí mismos no completan el proceso evaluativo (Himmel, 2003).
2008	La evaluación debe fomentar el aprendizaje, no ser un control externo del trabajo del alumno por parte de los profesores (Perrenoud, 2008).
2012	En una perspectiva ética, la evaluación constituye un proceso de interacción humana en el que se generan distintos encuentros con el otro y emergen todo tipo de dilemas y preocupaciones que exigen prudencia y deliberación (Cabra, 2012, p. 242)
2014	La evaluación es un diálogo constante entre el docente y el estudiante para identificar sus saberes previos y experiencias; las formas de aprender (ritmos y estilos de aprendizaje); para adecuar las actividades de enseñanza y de aprendizaje (MEN Salvador, 2014, p. 10).
2020	La evaluación como aprendizaje requiere comprender que la evaluación y el aprendizaje se entiende como un proceso único, que necesita disminuir el énfasis y las consecuencias de la certificación de resultados (Sanmartí N. , 2020, p. 4).

Desde el año 2000, hasta la actualidad, la evaluación es considerada como un proceso permanente que involucra activamente a los actores (Cerde-Gutiérrez, 2000); este modelo de evaluación, está influenciado por el enfoque constructivista. El interés reside en entender y reconstruir las dinámicas del aprendizaje. La acción de evaluar ayuda a dar poder y liberar a las personas; se promueve el intercambio de ideas, principios y vivencias entre los integrantes de un programa mediante el uso de enfoques participativos (Sanmartí, 2020).

Expuesto lo anterior, se manifiesta el verdadero reto, definir la evaluación y su ejecución como un proceso científico, transformado que debe buscar la edificación del estudiante desde sus particularidades competentes, para formar individuos con capacidad crítica, comprometidos con una comunidad con profundo sentido humano. Una evaluación que evidencie los resultados de la formación de personas capaces de resolver situaciones complejas, afrontando las transformaciones de la sociedad, los adelantos de la tecnología, el surgimiento de nuevos paradigmas y exigencias del mundo contemporáneo.

En los últimos diez años las IES han adoptado un modelo de evaluación por competencias que se relacionan con las demandas del sector productivo. La evaluación de los resultados de aprendizaje, derivados de las competencias básicas, es considerada como una forma de valorar la enseñanza; de esta forma los profesores y estudiantes pueden revisar y actualizar constantemente los contenidos del programa; mediante la implementación de estrategias que aseguren la coherencia entre lo enseñado y lo aprendido (Hincapié-Parejo & Clemenza-De Araujo).

Es fundamental que la evaluación se realice con el fin de identificar el desarrollo de las competencias. Por lo anterior, para lograr un proceso de evaluación orientado al desarrollo de las competencias de un estudiante, es importante reconocer su nivel de logro y los conocimientos que moviliza en función de metas específicas. Es importante llegar al adecuado reconocimiento de las competencias desarrolladas por el estudiante, para validar la pertinencia del proceso de evaluación en relación a los objetivos que se propone. Hernández y Barrera (2018), menciona que se precisa identificar el alcance de un estudiante y los saberes que utiliza para cumplir metas específicas en un proceso evaluativo enfocado en el desarrollo de competencias.

Al entender la realidad en su complejidad, es necesario abordar la evaluación como un proceso holístico. Sin duda la comprensión del proceso de evaluación debe enfocarse en la relación entre el docente y estudiante. En relación a los actores del proceso se reconoce en primera instancia al docente. El docente como actor del proceso de enseñanza, desde su práctica pedagógica se encarga de establecer los objetivos y diseñar las estrategias de evaluación; El proceso de evaluación como una acción realizada en un contexto, tienen significativas implicaciones éticas para las personas que evalúan o son evaluadas; es en efecto, una responsabilidad y un compromiso con la objetividad de la evaluación que el docente reflexione sobre el poder que tiene en los estudiantes, la actividad evaluativa, en relación con sus resultados académicos y su proceso de formación profesional. La relación entre evaluador y evaluado es, una relación de autoridad que debe considerarse para asegurar la pertinencia y objetividad de la evaluación.

Himmel (2003), plantea una analogía orientada a explicar los 3 componentes del proceso de evaluación: los objetivos a alcanzar, las acciones a realizar y la evaluación: inicialmente, tener claridad sobre los desempeños a alcanzar para que las actividades de enseñanza y la metodología sean eficaces, superando la simple transmisión de contenidos. Por otra parte, informar a los estudiantes sobre los resultados de aprendizaje esperados para que puedan seguir el proceso y tener claridad sobre sus avances. Finalmente, evaluar teniendo como referente los resultados de aprendizaje establecidos para mejorar el proceso.

El estudiante, como actor del proceso de aprendizaje, tiene un papel activo al determinar, qué aprende, cómo aprende, qué debe mejorar, cómo hacer que el proceso evaluativo adquiera un sentido humano y democrático. Puede asumir que, evaluar es un proceso transformador, apartándose del concepto de evaluación como mecanismo de control, dominación, clasificación y exclusión. Los estudiantes al participar en el proceso de evaluación pueden supervisar su avance,

detectar áreas a mejorar y utilizar tácticas de aprendizaje efectivas; de esta forma se estimula la reflexión personal y la capacidad de regularse, para que desde su autonomía pueda abordar su aprendizaje. Empoderar al estudiante como actor en las actividades de evaluación involucra diversos factores sociales y humanos que influyen en la generación de pensamientos, acciones y emociones como resultado de su interacción con los evaluadores que pueden ser docentes, estudiantes o grupos (Dixon, Hawe, & Parr, 2011).

El currículo es el plan o proyecto que traduce en acciones educativas las demandas de la sociedad en relación a los perfiles profesionales. Establece la estructura de contenidos, metodologías, procesos que contribuyen con la formación integral de los individuos. El currículo se responde a los problemas sociales aportando soluciones innovadoras apoyadas en el conocimiento. El currículo es un conjunto de prácticas aplicadas en la escuela, para aportar soluciones a problemas del contexto, dentro del marco de la sociedad del conocimiento, tales como: la desigualdad social, violencia, desintegración familiar, sustentabilidad ambiental, entre otros. Tobón (2015) citado por Martínez, Tobón & López (2019).

La evaluación de los aprendizajes que responde al diseño curricular de los programas profesionales; hace parte del proceso de formación profesional, e incorpora los datos obtenidos mediante diferentes instrumentos que evidencian los conocimientos y habilidades de los estudiantes. Al entender la evaluación de los aprendizajes como parte de los procesos misionales de las IES; es importante que los directivos y docentes puedan obtener información útil para mejorar los lineamientos curriculares y las prácticas de enseñanza. La información suministrada debe ser clara, puntual, precisa, válida y completa. Es así como, la evaluación y la reflexión constante de los colectivos de docentes, directivos y estudiantes determinan la calidad de la educación (Marte-Espinal, 2019).

Además de evidenciar el aprendizaje, la evaluación permite orientar el proceso educativo teniendo en cuenta diversos factores que afectan su efectividad. Las IES trabajan para establecer las condiciones que permiten el desarrollo de la educación haciéndola democrática, incluyente y adaptativa a las necesidades de los estudiantes. Reflexionar sobre la evaluación en educación superior significa valorar los aspectos que afectan el progreso socioeconómico y cultural de la sociedad.

Además, de los propósitos que tradicionalmente se le han dado a la evaluación como actividad que permite verificar y certificar el aprendizaje para asegurar el acceso o avance a un

nivel educativo; actualmente, la evaluación ha adquirido una importancia estratégica para las IES. La evaluación proporciona información clave para la actualización de los sistemas de evaluación, el diseño curricular, la actualización de programas y la formulación de políticas institucionales.

Otra parte importante del proceso evaluativo se relaciona con las estrategias de evaluación, sobre este aspecto, existen diversas consideraciones que guían la acción de los docentes y ayudan a estructurar los sistemas de evaluación de las instituciones. La evaluación del aprendizaje es una parte fundamental de la evaluación educativa, que utiliza diversos métodos para establecer, monitorear y registrar los resultados y avances del aprendizaje. Las estrategias de evaluación están relacionadas con la metodología que el docente integra en su práctica desde sus conocimientos, experiencias y actitudes; también, se relaciona con los resultados de aprendizaje que se quieren evidenciar en función de las competencias que desde el currículo se han establecido para el nivel de formación.

La siguiente figura representa algunos aspectos que se deben considerar en relación a los propósitos de la evaluación; teniendo en cuenta que la evaluación es un referente para guiar las decisiones respecto a los cambios en los programas y los procesos de formación.

Figura 1

Propósitos de la evaluación



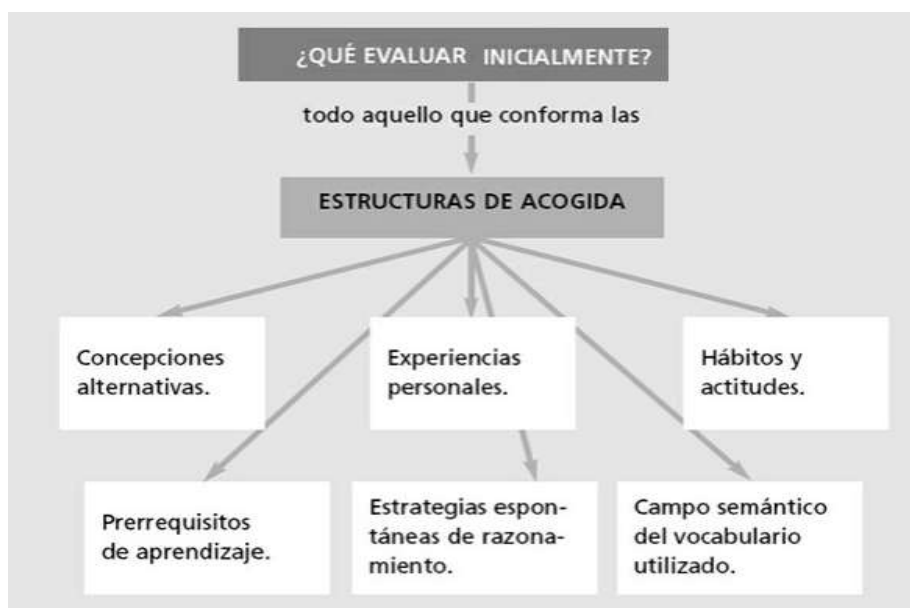
La evaluación puede realizarse en diferentes momentos del aprendizaje con distintos

propósitos; por tanto, puede considerarse la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. La evaluación de los aprendizajes en la educación superior es de suma importancia; se parte de una evaluación diagnóstica, para establecer los presaberes y encontrar las habilidades no desarrolladas, de esta forma las IES pueden diseñar las estrategias para la enseñanza.

La evaluación diagnóstica evalúa la competencia del estudiante o del grupo, así como la calidad de los recursos que utilizan en los procesos de aprendizaje. El proceso de caracterización de los estudiantes tiene en cuenta el contexto sociocultural y datos que describen el entorno familiar del estudiante; para establecer las estrategias de enseñanza y el plan de trabajo acorde a las necesidades identificadas (MEN Salvador, 2014). La finalidad de la evaluación diagnóstica es determinar la situación de cada estudiante antes de comenzar un proceso de enseñanza, estableciendo una situación inicial para planear y adaptar las actividades a las necesidades detectadas (Sanmartí, 2007, p. 33).

Figura 2

Propósitos de la evaluación diagnóstica



Nota. Tomado de: Sanmartí (2007)

Sanmartí, N. (2007). *Diez ideas clave: Evaluar para aprender*. Grao, p.35.

La evaluación formativa en los programas de formación profesional permite obtener la información necesaria para ajustar las actividades de enseñanza y favorecer el aprendizaje; es importante seleccionar y planear las actividades más adecuadas con el fin de lograr los objetivos

de aprendizaje. La evaluación formativa se interesa menos en la calificación; tiene como característica esencial su actuación continua a lo largo del proceso de enseñanza y su interés en el aprendizaje (López-Pastor et al., 2020).

La evaluación formativa se basa en el papel activo de los estudiantes en su aprendizaje para que puedan avanzar en su formación al comprender sus habilidades y áreas de mejora; es importante, llegar a una retroalimentación del proceso a fin de obtener resultados que posibiliten la demostración de la calidad de la enseñanza en función del aprendizaje alcanzado. Queda demostrada la importancia de recibir retroalimentación en la evaluación y autoevaluación para que los estudiantes puedan mejorar sus habilidades y ajustar su aprendizaje (Grant, Gareis, & Hylton 2020).

La evaluación formativa se enfoca en el proceso de aprendizaje, ya que los exámenes no son utilizados como pruebas de desempeño al final de la enseñanza, sino como herramientas para obtener datos útiles para la planificación de la enseñanza. Tanto los docentes como los alumnos deben tener en cuenta la responsabilidad, flexibilidad y autonomía necesarias para realizar una evaluación formativa, ya que los coloca como participantes activos que continuamente reevalúan y reconstruyen los conocimientos, los métodos, las ideas y, por consiguiente, las formas de evaluación.

La evaluación formativa consiste en recopilar, resumir y analizar datos para brindar de manera oportuna la retroalimentación al estudiante, con el fin de ir ajustando y mejorando el proceso de aprendizaje mientras se enseña. Se destaca por no contar con notas numéricas, sino con una evaluación de la calidad de la labor académica realizada, de esta forma es más fácil identificar los logros en cada fase del proceso en relación a los desempeños esperados. (Santos, 2007)

Otra forma de evaluación, utilizada por los docentes en el contexto universitario, es la evaluación sumativa que utiliza diferentes estrategias para monitorear los avances de los estudiantes y evidenciar el nivel de comprensión de los contenidos logrado por los estudiantes; por otra parte, la función de calificar puede servir para guiar a los alumnos en la identificación de lo aprendido y lo que necesitan reforzar en futuros procesos de enseñanza. Generalmente este tipo de evaluación se enfoca en determinar los aprendizajes logrados al final de un periodo o curso, con el fin de diseñar las actividades de recuperación y promoción. El docente aplica los criterios de evaluación según los resultados de aprendizaje establecidos, realiza la calificación atendiendo a escalas valorativas y porcentajes (MEN Salvador, 2014).

Por otra parte, puede mencionarse, la evaluación diferenciada que se utiliza para evaluar de manera integral, flexible y contextualizada resultados de aprendizaje logrados por estudiantes con necesidades educativas especiales en una asignatura. El proceso de evaluación puede realizarse de manera permanente o periódica y apoyarse en los conceptos de otros profesionales, logrando la inclusión de las personas con necesidades educativas especiales.

La participación de los diferentes actores en el proceso de evaluación puede clasificarse en tres tipologías: autoevaluación, la evaluación entre pares o coevaluación y la evaluación realizada por el docente, denominada heteroevaluación. Según la forma de interacción y participación de los docentes y estudiantes se implementan estrategias que miden no solo la adquisición de conocimientos, sino también la conducta de cada individuo en la sociedad, los comportamientos y costumbres demostrados en el aula de clase; así como, las actitudes, preferencias, expectativas, necesidades y gustos por ciertas actividades en lugar de otras, así como el ritmo de aprendizaje.

La autoevaluación puede considerarse como una habilidad que suscita la capacidad de autogestionar el aprendizaje como principio de acción para aprender y aprender para la vida; tener conciencia de las fortalezas y de las limitaciones favorece el empoderamiento del individuo y su grupo. Incentivar al estudiante para que sea el protagonista del aprendizaje, reconociendo sus capacidades y limitaciones para avanzar; corresponde con la idea de formar un sujeto participativo y con una visión crítica. La autoevaluación permite identificar y comprender las bases de los conocimientos adquiridos; identificar intereses y motivaciones que favorecen la apropiación de estrategias para el aprendizaje continuo y contextualizado (Sanmartí, 2020). Desde una mirada formativa, la autoevaluación es una acción reflexiva que requiere un pensamiento autónomo y visión crítica sobre el aprendizaje; los docentes y estudiantes pueden evaluar con sentido crítico sus desempeños estableciendo acciones para mejorar los resultados (González-Palacio et al., 2021).

La coevaluación que se realiza entre pares; puede verse afectada por factores como la efectividad de los comentarios, el acompañamiento del docente, la pertinencia de las sugerencias y la comprensión que se tenga acerca de los objetivos de la evaluación. Se ha evidenciado que con la utilización de rúbricas para guiar la coevaluación se ha reducido los impactos negativos que puedan derivarse de la realización de la retroalimentación. El aprendizaje se construye a través de la interacción entre los agentes implicados y el proceso de evaluación entre iguales creando el

contexto propicio para que se active una serie importante de procesos de índole cognitiva, motivacional y emocional (Panadero, 2016).

Entre pares, la evaluación articula las metas socioemocionales y académicas, logrando que los estudiantes o grupos de estudiantes se sientan identificados con el proceso, al evidenciar que sus opiniones son importantes para mejorar el propio trabajo y el de sus compañeros. Monereo (Citado por Noche et al., 2017, p. 132)

La coevaluación es una actividad colaborativa en la que los estudiantes califican las habilidades de sus compañeros para darles una retroalimentación que les ayude en la revisión de las evidencias de aprendizaje realizadas. Esta táctica ayuda a desarrollar habilidades, ya que implica evaluar los resultados de aprendizaje. Factores como el acompañamiento de los profesores, la calidad de los comentarios, la pertinencia de las recomendaciones y el conocimiento de los objetivos de la revisión influyen en el impacto de la coevaluación. Se ha comprobado que la utilización de las rúbricas de coevaluación ayuda de manera importante a reducir el impacto negativo que suele darse en las retroalimentaciones.

La evaluación entre pares, que se identifica como evaluación colaborativa, promueve una interacción enriquecedora entre los grupos de estudiantes. La coevaluación es fundamental para el aprendizaje, pues facilita la acción mediadora y el apoyo necesarios para comprender los objetivos de la formación (Mariani, 2013).

Las evaluaciones que más aportan a la formación de los estudiantes y les dan elementos para la metacognición son la autoevaluación y la coevaluación; estas experiencias de evaluación reconocen al estudiante como el centro de toda acción educativa y como una persona con su propia experiencia y estilo de aprendizaje; estas estrategias de evaluación lo capacitan para ser el constructor de su propio aprendizaje.

La heteroevaluación es un proceso constante y holístico realizado por el docente, que no solo considera sus desempeños en relación a la apropiación de los conocimientos, sino que además tiene en cuenta su capacidad de trabajar en equipo y resolver problemas de la cotidianidad. La integralidad de la heteroevaluación reconoce los aspectos actitudinales del estudiante como un aspecto que representa un avance en su formación; es importante, evaluar las actitudes, intereses, expectativas, necesidades, preferencias. La heteroevaluación puede ser realizada directamente por los docentes, organizaciones o instituciones delegadas por el Estado; así como, organizaciones internacionales, apoyados en diferentes técnicas e instrumentos. La autoevaluación proporciona datos personales importantes y valiosos para elaborar diagnósticos o informes sobre el rendimiento

académico o la situación específica de un estudiante o grupo de estudiantes (Guerrero, Vera, Castro, & Fossi, 2013).

El proceso de evaluación de los aprendizajes es un concepto dinámico, que adquiere significado más amplio, al enfocarse en el papel activo del estudiante quien toma conciencia de sus habilidades y limitaciones en función del aprendizaje; y del docente como facilitador en relación al logro de los desempeños propuestos en las asignaturas; evaluar como parte de un proceso holístico contribuye a optimizar el aprendizaje. Evaluar los aprendizajes es un proceso constante que acompaña todo el proceso de enseñanza; los resultados obtenidos, en los diferentes momentos de evaluación, son juicios valorativos que orientan la toma de decisiones (Destéfano, Tenutto, De Andreis, Bringas & Bonillo, 2005).

La evaluación holística se constituye en parte del proceso de aprendizaje, puede generar el interés de los estudiantes al vincular el aprendizaje con su realidad; ese contacto con el mundo, favorece el desarrollo de habilidades para la autorregulación del aprendizaje. Evaluar el aprendizaje ha adquirido un significado amplio que integra las diferentes connotaciones que desde los paradigmas interpretan, estudian y validan los resultados de la enseñanza y los resultados de aprendizaje. Puede establecerse una caracterización de la evaluación formativa, como evaluación auténtica y evaluación continua, al identificarla con la idea de: evaluar para aprender.

Para que exista la integración entre aprendizaje y evaluación, se requiere introducir cambios en: el currículo, los desempeños, la planeación de actividades de enseñanza, y la innovación en el uso de recursos educativos; por otra parte, se requiere la transformación las formas de interacción entre los docentes y estudiantes, proponiendo nuevas estrategias para evaluar el aprendizaje., así como, en la mediación pedagógica y las formas de evaluar el proceso de aprendizaje. El diseño de las estrategias pedagógicas se apropia de los fundamentos de evaluar para aprender favoreciendo los avances en el proceso formativo y sus resultados. Por lo tanto, la estrategia educativa comprende todas las acciones dirigidas hacia alcanzar el proceso de enseñanza, de manera que se ajuste al enfoque de evaluación para el aprendizaje.

Desde la perspectiva de evaluar para aprender, la evaluación es considerada como fundamental en todas las áreas de formación; va más allá de solo los números y busca fortalecer en los estudiantes habilidades complejas relacionadas con su futura profesión; ayudándolo a autoevaluarse y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. Siguiendo las premisas del evaluar para aprender, los estudiantes necesitan desarrollar habilidades para organizarse y

controlar su propio aprendizaje, alcanzando autonomía en su proceso educativo. Esto implica planificar y establecer los pasos a seguir en las actividades para gestionar el aprendizaje en una asignatura específica (Destéfano et al., 2005, p. 177).

Actualmente, la práctica evaluativa incorpora perspectivas teóricas eclécticas para orientar el desarrollo del proceso. Es así como, se identifican dos tipos: la actividad evaluativa mediadora y la socioformativa. En relación a la evaluación mediadora, Anijovich, Comilloni, Cappelletti, Hoffman, Katzkowicz, & Mottier, (2010), proponen una metodología fundamentada en los principios éticos, ideas de enseñanza, comunidad y persona. El propósito de una evaluación mediadora es observar, asistir y fomentar mejoras en el proceso de aprendizaje. Es de naturaleza singular (sin comparación), tal como se ha mencionado, se basa en principios éticos y en un gran respeto por la diversidad. Se persigue que la educación sea inclusiva en todos los aspectos, brindando oportunidades de aprendizaje para todas las personas y durante toda su vida, convirtiéndose en un plan de vida (Anijovich et al., 2010). El proceso de evaluación mediadora consiste en observar directamente a los estudiantes de manera individual; evaluar y entender las distintas estrategias de aprendizaje y crear otras acciones para mejorar los resultados. En resumen, la evaluación consta de tres etapas esenciales: la observación, el análisis y la provisión de diversas y mejores oportunidades de aprendizaje.

Por su parte, la evaluación socioformativa, con bases epistemológicas del pensamiento complejo, se desarrolla como un proceso que parte de diagnosticar, para dar una retroalimentación constante; apoyando a los participantes (estudiantes/ equipos de trabajo) para que puedan solucionar de manera creativa las problemáticas de su entorno; generando las habilidades que les permita vincularse activamente en la sociedad del conocimiento, con fundamento en la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. La base del proceso en la evaluación socioformativa es el pensamiento complejo, la creación de indicadores que promuevan la metacognición, a través del trabajo colaborativo. En palabras de Delors citado en Tobón (2017) se trata de actuar integralmente para resolver problemas sociales con fundamento en el saber ser, saber conocer, saber hacer y saber convivir. La comprensión del fenómeno evaluativo adquiere significado al definir sus diferentes dimensiones; por consiguiente, es importante reconocer los actores del proceso, el marco curricular y su vinculación con los procesos de formación.

Las concepciones y percepciones de los docentes se enmarcan según las teorías subyacentes; las perspectivas de la evaluación se han identificado con momentos o generaciones;

así, las actividades de evaluación implementadas, los vincula con la perspectiva tradicional (propia de la primera y segunda generación); que se identifica con la idea de la evaluación como una actividad de comprobación del aprendizaje. En esta forma de evaluación, con una base epistemológica positivista, el profesor y la institución ejercen poder a través del proceso de evaluación, donde se establecen criterios, se aplican, se interpretan y se toman decisiones. Los estudiantes son responsables del fracaso y se destacan funciones como selección, comprobación, calificación, acreditación y jerarquización.

La evaluación conductista trata de recopilar los datos planeados y verificar las hipótesis establecidas de antemano. La evaluación verifica los resultados del proceso de aprendizaje y determina su efectividad con base en los porcentajes de logro en relación a los desempeños propuestos. La finalidad de la evaluación es recopilar los resultados del proceso y evaluar su eficacia según los porcentajes de logro de los objetivos establecidos (Domínguez & Diez, 1996).

Las perspectivas más actuales (tercera y cuarta generación) integran teorías que reconocen el papel activo del estudiante y su relación con el contexto. En esta fase, se desarrolla la evaluación constructivista que se basa en la exploración de presaberes y la atención a las necesidades de formación de los estudiantes. La interpretación es subjetiva, por lo tanto, no existe una realidad absoluta y homogénea en relación al conocimiento. Debido a esto, los estudiantes obtienen distintas interpretaciones de los temas o situaciones estudiadas; cada uno elabora (o reestructura) su conocimiento de acuerdo con sus esquemas mentales, conocimientos previos y experiencias vividas.

En concordancia con la perspectiva constructivista, la evaluación podría optimizar las metodologías evaluativas utilizados por los docentes propiciando que los estudiantes puedan gestionar activamente su propio proceso de aprendizaje, lo perfeccionen gradualmente y reconozcan la importancia de los conocimientos adquiridos. Esto resultaría en una evaluación que ayudaría a enriquecer la formación de los involucrados en el proceso de facilitación-aprendizaje, a través del fortalecimiento de competencias en habilidades, destrezas y valores (Ruíz & Pachano, 2005, p. 534)

La evaluación constructivista propone que los estudiantes puedan autoevaluarse en las diferentes áreas de conocimiento, teniendo en cuenta sus presaberes (Ausubel, 1980), los sujetos durante su aprendizaje pueden implementar mejoras, partiendo de sus expectativas y dándole sentido a los propósitos del conocimiento en un contexto real. Los principios de la teoría

constructivista posibilitan que la evaluación sea: continua, integral, flexible, sistemática, acumulativa, individualizada e informativa; el propósito es que los estudiantes participen en el mejoramiento del proceso de evaluación. Desde la teoría del socio constructivista, el proceso de aprendizaje implica interactuar socialmente para intercambiar ideas y llegar a acuerdos a pesar de las diferencias (Vygotsky, 1978).

Tabla 3

Comparación entre Evaluación Conductual, Constructivista y Socioformativa

Aspecto	Evaluación conductual	Evaluación constructivista	Evaluación socioformativa
Objeto	Objetivos en diferentes dimensiones	Saberes en diferentes dimensiones: ser, hacer, conocer y convivir	Actuación integral ante problemas del contexto (integra los saberes) con ética y pensamiento complejo.
Fin	Determinar el logro de objetivos	Determinar el aprendizaje de saberes	Resolver problemas del contexto mediante un proyecto ético de vida sólido y mejorar de manera continua
Metodología	-Retroalimentación continua de la conducta -Premios y castigos -Reforzamiento	-Análisis de saberes previos -Abordaje de intereses de los estudiantes -Autorregulación del estudiante -Evaluación mediante situaciones con sentido o dinámicas	-Resolución de problemas del contexto -Evidencias de desempeño -Autoevaluación y coevaluación -Mejora continua de los productos -Colaboración entre diferentes actores -Socialización
Papel del docente	El docente planifica y ejecuta la evaluación	El docente acompaña y orienta a los estudiantes a que se autoevalúen y mejoren	El docente acompaña y apoya de manera continua a los estudiantes para que desarrollen el talento y posean un proyecto ético de vida sólido
Epistemología de base	Positivismo	Constructivismo	Pensamiento complejo

Tomado de: (Tobón, 2017)

Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa: Estrategias e instrumentos*. Kresearch.

El fundamento teórico- metodológico de la evaluación, se origina en los paradigmas de las ciencias sociales que en sus modelos de interpretación permiten construir diversas interpretaciones de la realidad social en función de los modelos y técnicas que se consideran válidos en educación. La evaluación del aprendizaje se realiza con fundamento en los conocimientos, experiencia profesional, percepciones, creencias y valores de los docentes que son expresadas en su práctica docente. Las actividades de evaluación que realizan los docentes son guiadas por modelos de interpretación que le dan significado. Las prácticas evaluativas de los docentes se relacionan con los paradigmas positivista, interpretativo y sociocrítico.

La figura 3 muestra el propósito de la evaluación desde la perspectiva de los paradigmas que guían la investigación científica en educación.

Figura 3

Paradigmas de la evaluación en la educación



Nota. Tomado de: Mas docentes (s.f.).

Mas docentes (s.f.) *Los paradigmas de la evaluación en la educación*. <https://masdocentes.com/podcast/18-los-paradigmas-de-la-evaluacion-en-la-educacion/>

Las ideas que los docentes tienen acerca de las acciones necesarias para evaluar pueden vincularse con los tres modelos de interpretación que incluyen la práctica positivista de la evaluación como una medición de habilidades realizada por el docente en función de evidenciar la apropiación que logra el estudiante, esta medición obedece únicamente a los criterios establecidos por el profesor o los programas. La evaluación bajo el enfoque positivista promueve una estrategia de medición que esboza la realidad de manera objetiva y la convierte en una actividad tecnocrática; por su parte, la evaluación desde el paradigma interpretativo constructivista (o naturalista), examina la participación activa del estudiante y asume las limitaciones que se generan por las condiciones en que se desarrolla el aprendizaje. Finalmente se llega a una dimensión crítica/reflexiva, en la que se consideran a los actores, el contexto, los elementos del sistema de evaluación.

La evaluación en este enfoque consiste en analizar la dicotomía teoría-praxis y sujeto-objeto en la acción social, integrando la perspectiva política y cultural. Se evalúa para la acción reflexiva que conlleva a nuevas acciones que vinculan a los actores transformando su práctica, en un nuevo punto de partida para la acción- reflexión. (Alfaro-Moscoso, 2021)

Tabla 4*Generaciones de la Evaluación desde los Paradigmas*

Paradigma	Generación	Descripción
Evaluación con aportes del Paradigma Positivista	Primera generación <i>“medición”</i>	En la que se desarrollaron una serie de estudios psicosométricos para la evaluación educativa.
	Segunda generación <i>“descripción”</i>	El desarrollo de la evaluación no abandonó la medición, sino que la redefinió al orientarse a la obtención de datos que permitieran verificar - desde una lógica comparativa- lo planificado y lo ejecutado, lo que dio pie a la <i>“evaluación orientada hacia los objetivos”</i> .
Evaluación con aportes desde los Paradigmas Interpretativo e Histórico-crítico	Tercera generación <i>“calificación”</i>	Promueve el acceso de las y los participantes a las interrelaciones del programa y mejorar la comunicación con ellos, lo que implica que quien evalúa esté en constantes interacción con los actores involucrados quienes ocupan una posición central en la evaluación.
	Cuarta generación <i>“negociación”</i>	Se propone la evaluación naturalista en donde la perspectiva de las personas participantes es la dominante y, las y los evaluadores, aprenden de sus conceptos y explicaciones y quien evalúa facilita un proceso a fin de que la evaluación se constituya en un espacio de empoderamiento y liberación de sus roles tradicionales.

Tomado de: (Alfaro-Moscoso, 2021)

Alfaro-Moscoso, M. (2021). *Modelos, enfoques y perspectivas en evaluación: una distinción necesaria..* Universidad de Costa Rica

Para generar un cambio en la educación es necesario ampliar las posibilidades interpretativas desde un pensamiento transdisciplinar, sistémico y crítico que transforme los métodos, las estrategias y propósitos. Sin duda, los métodos hacen parte de los modelos de interpretación de la realidad; de igual forma, en los paradigmas están inmersos en un marco de conocimientos en una dimensión filosófica y socio-histórica (Martínez-Miguélez, 2011).

Para aproximarse al concepto de currículo oculto, es necesario definir el concepto general de currículo. Este concepto ha sido estudiado por diversos autores que coinciden en su carácter técnico, al ser un instrumento para la organización del proceso de enseñanza- aprendizaje en el contexto escolar; el diseño curricular es guiado por intensiones que reflejan los ideales de la sociedad, que son validadas al seleccionar contenidos, estrategias, y evaluaciones. La centralidad del currículo, se fundamenta en su vinculación con el proyecto cultural y social que las instituciones educativas se proponen desarrollar a través del proyecto institucional (Gimeno Sacristán, 2010).

Por otra parte, se reconoce que en la práctica el currículo se desarrolla desde la interpretación que los docentes realizan a partir de sus experiencias, ideologías y sesgos valorativos. En el sentido práctico, el currículo se contextualiza en una realidad en la que están

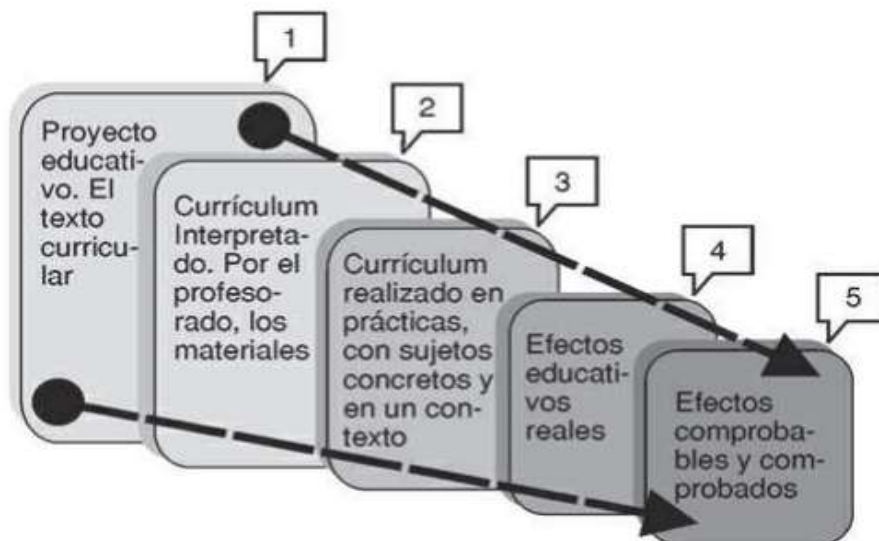
imbuidos los actores educativos; pues en el aula convergen las dinámicas sociales y culturales que son moldeadas por la cultura institucional. La acción educativa guiada por el currículo va a generar efectos en el plano subjetivo de los aprendices y los docentes.

El currículo evaluado representa los resultados educativos medibles y comprobables que representan la dimensión visible que se deriva de las prácticas evaluativas. La definición del currículo como experiencias planificadas es limitada, ya que solo reconoce los efectos de la enseñanza que resultan de un proceso planificado derivado de la enseñanza formal; en contraste, el currículo oculto se relaciona con las experiencias no planeadas, la intencionalidad que son resultado de la interiorización de las normas y valores aceptados por los miembros de la comunidad educativa (Gimeno Sacristán, 2010).

Las prácticas evaluativas son multicontextualizadas, ya que el proceso y los objetivos de la evaluación permiten ejercer un control sobre los estudiantes que los clasifica y selecciona, según su desempeño.

Figura 4

Esquema de la concepción del Currículo como proceso y praxis.



Nota. Tomado de: (Gimeno Sacristán, 2010)

Gimeno Sacristán. (2010). *Saberes e insertidumbres sobre el currículo*. Morata.

Mediante el currículo oculto, las personas asimilan normas sociales, jerarquías de poder y patrones culturales, impactando en su crecimiento personal y en su percepción del mundo y de las personas. Este suceso, descubierto inicialmente por Jackson (2001), muestra cómo la educación no formal impacta en el desarrollo de las personas, fortaleciendo el rol de la escuela como agente

de cambio social y personal. Para García Jiménez, Restrepo Escobar, & Vélez Adarve (2016), el currículo implícito consiste en las acciones y actitudes presentes en la escuela, influenciadas por aspectos como la historia, las ideologías, las creencias y las características de los participantes y el entorno.

El sistema educativo reconoce las dinámicas de interacción propias del currículo oculto; que representan las actividades simbólicas que tienen lugar en las escuelas al mismo tiempo que se lleva a cabo la enseñanza formal y explícita. El currículo oculto se revela al reconocer que las escuelas no son espacios políticamente neutrales, sino que están vinculadas a la formación y regulación de discursos, significados y subjetividades, transmitiendo así la perspectiva del mundo de la cultura de los grupos sociales dominantes a las nuevas generaciones (Cisterna Cabrera, 2005).

El currículo oculto visto desde el enfoque de la tecnología educativa reconoce las representaciones simbólicas que se dan en el proceso de enseñanza, aprovechándolas para asegurar los objetivos de la formación según los estándares de competencias; además, orienta la socialización e interiorización de los valores institucionales que hacen parte del PEI de la institución y que reflejan el ideal de persona que se quiere formar. En cuanto al enfoque cognitivo del currículo, se destaca la importancia del contexto social en la experiencia de aprendizaje del estudiante, reconociendo el papel del currículo oculto en las motivaciones, valores y expectativas que afectan la capacidad de aprender y la autonomía intelectual.

El reconstruccionismo social, como enfoque de la educación para la vida, también establece una perspectiva de currículo oculto definiéndolo como las prácticas educativas que promueven el logro de los objetivos de la educación para atender las necesidades sociales de la población.

Las teorías críticas de la educación sostienen que el currículo oculto contribuye a perpetuar las ideologías dominantes y a formar las habilidades requeridas por la división social del trabajo; moldeando aspectos clave de la vida social como supuestos, significados, estereotipos, hábitos, valores, creencias y normas que regulan las interacciones entre personas e instituciones.

El paradigma de la complejidad se constituye en una opción frente a los paradigmas clásicos; al ampliar las posibilidades para comprender fenómenos de la realidad que requieren una perspectiva más amplia, que aporte una visión multicausal, que reconoce la complejidad. Este esquema de interpretación ofrece un marco de referencia que consolida las relaciones e interconexiones entre las diferentes áreas de conocimiento; de esta forma se genera un dialogo amplio entre los expertos, métodos y teorías (Barberouse, 2008).

El paradigma de la complejidad es un esquema de interpretación de la realidad que plantea la necesidad de una mirada integradora transdisciplinar para comprender las dinámicas del conocimiento en mundo globalizado. Con la aplicación del enfoque transdisciplinario en la evaluación del aprendizaje se fomenta una educación integradora y pertinente que se adapta a las demandas del contexto social. En este modelo no solo se evalúa la apropiación de conceptos de una disciplina, también se considera la habilidad de los estudiantes para aprovechar el conocimiento de forma creativa frente a problemas reales.

En la evaluación del aprendizaje, la transdisciplinariedad representa un enfoque innovador que busca trascender las barreras que tradicionalmente se marcan entre las disciplinarias. Se deja atrás la evaluación del conocimiento y las habilidades siguiendo los límites de disciplinas y se trabaja en la integración entre diferentes campos del conocimiento. Sin duda, modificar el pensamiento tradicional para hacer frente a la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible del mundo actual será uno de los desafíos más difíciles para la educación. Así, es necesario volver a evaluar la estructura del conocimiento, superando las divisiones tradicionales entre las diferentes disciplinas y encontrando la forma de reunir lo que ha estado separado hasta ahora (Mayor, 1999).

Aparece entonces la noción moriniana del conocimiento pertinente como una forma de comprender la realidad en la complejidad y totalidad. La educación del mañana estudia las problemáticas de una sociedad compleja. El docente y el estudiante son los actores de un proceso de enseñanza que debe llevar a la construcción del conocimiento pertinente. Al conocer, se debe tomar en cuenta la variedad de factores y múltiples componentes de los objetos y fenómenos; además, considerar los aspectos biológicos, afectivos, cognitivos, físicos, reflexivos y sociales que forman el todo del estudiante universitario. (Morin citado por Pabón-Márquez & Serrano-de Moreno, 2011).

El docente que realiza sus actividades de enseñanza a partir del paradigma de la complejidad ha realizado cambios para comprender y evaluar el aprendizaje. Al referirse al aprendizaje en las aulas de las instituciones universitarias surgen ideas de autores que destacan el rol del docente. El docente en su papel de mentor, motivador, orientador y guía, debe promover un proceso de aprendizaje integral. McCarthy citado por Pabón-Márquez & Serrano-de Moreno (2011). Es una tarea del docente promover el pensamiento sistémico del estudiante universitario, utilizando estrategias y herramientas de aprendizaje que le permitan aprender de manera holística,

reconociendo la interrelación de los conocimientos y las diferentes disciplinas científicas. El estudiante que aprende desde la perspectiva del paradigma de la complejidad adquiere también una perspectiva ética frente a la conservación de la vida en el planeta tierra (Morin, 1999).

Por su parte, el estudiante que, con fundamento en el paradigma de la complejidad, desarrolla sus actividades de aprendizaje en el nivel universitario, utiliza sus experiencias previas, creatividad, logra desarrollar su capacidad de observar, reflexionar, construir conceptos, crear soluciones; para resolver problemas aplicables a un contexto. El proceso de aprendizaje en la universidad se realiza desde una perspectiva multidimensional, este es un proceso complejo e interconectado que enfrenta el estudiante a la incertidumbre para fomentar la capacidad de adaptación y el pensamiento sistémico; el estudiante es más autónomo respecto a la construcción del conocimiento a través del intercambio de ideas para resolver los desafíos de su entorno. También, aprende a pensar desde la complejidad, entendiendo la realidad como un sistema en el que las partes están integradas y que cualquier cambio afecta el todo.

A nivel de formación profesional, los estudiantes apropian el conocimiento disciplinar utilizando estrategias y recurso de aprendizaje. Cuando se construye un nuevo concepto, este nuevo saber, se reestructura y se reinterpreta para integrarse a los esquemas existentes posibilitando una complejidad en los esquemas de interpretación de la realidad; la naturaleza hologramática del aprendizaje lo hace dinámico, flexible y adaptable (Morin, 1988).

En relación a la evaluación como un proceso propio de la enseñanza, se propone innovar aportando nuevas estrategias de evaluativas para afrontar los cambios socioculturales y epistemológicos; con la implementación de nuevos paradigmas como el paradigma de la complejidad. De acuerdo con Morin, citado por Barberouse (2008), el surgimiento de un nuevo paradigma de la complejidad es un intento por integrar y dar un nuevo contexto a las expresiones de las ciencias, las humanidades y el arte.

Bases legales

Las normas relacionadas con la evaluación en Colombia se presentan de manera cronológica integrando leyes, decretos y resoluciones que orientan la acción de las instituciones educativas. En este sentido, las políticas educativas en Colombia se han adecuado a los estándares internacionales, logrando mejorar el ambiente de aprendizaje y dando una respuesta institucional

a las necesidades, el entorno profesional y las dinámicas del mundo globalizado. Las políticas educativas formulan estrategias de acción frente a los desafíos de una sociedad dinámica, diversa y multifacética.

La Constitución Política de Colombia (CPC, 1991) establece el marco de referencia para garantizar los derechos de los ciudadanos siendo la educación uno de los más estratégicos en función del desarrollo social cultural y económico del país. En el artículo 67, expresa el interés y responsabilidad del Estado como garante de la calidad de la educación como derecho fundamental. El Estado, a través de sus instituciones, tiene la responsabilidad de regular, supervisar y asegurar la calidad de la educación y la formación integral de los colombianos; cumpliendo con el objetivo de garantizar el acceso y permanencia en el sistema educativo (Const. 1991, artículo 67). De igual manera el artículo 189, numeral 21 se insiste en la responsabilidad del Estado en el ejercicio de inspección y vigilancia del sistema educativo, en todos los niveles, de conformidad con las normas vigentes.

La ley general que regula la educación superior en Colombia establece la responsabilidad de fomentar, inspeccionar y vigilar la enseñanza como una responsabilidad del Estado colombiano y de su presidente. Es tarea del Estado crear las entidades y las normas necesarias para regular la evaluación de las IES y sus programas de formación profesional (Ley 30 de 1992, artículo 31, literal h). Por otra parte, abre la posibilidad para que el servicio educativo pueda contar con el acompañamiento de entidades especializadas que puedan contribuir a los fines del Estado. El Gobierno Nacional a través de las entidades territoriales y agencias dedicadas a la investigación, tecnología y desarrollo, supervisarán las IES con la asesoría del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), y el acompañamiento de los académicos y colectivos de profesionales (Ley 30, 1992, artículo 33).

Las IES deben dar respuesta a las necesidades del sector productivo, en cumplimiento de esta misión, el gobierno colombiano aseguró el cumplimiento misional de las universidades e instituciones de formación tecnológica para que logran cumplir con las condiciones de calidad; asegurando la pertinencia de los programas, estableciendo los contenidos curriculares de los diferentes programas; entre otros aspectos que adquieren relevancia, como la existencia de una estructura administrativa y académica; además de, los mecanismos de selección de los docentes y estudiantes (Ley 1188, 2008, artículo 2).

La normatividad colombiana establece las pautas para la organización del sistema de

evaluación de la formación en los programas profesionales; creando las condiciones necesarias para el aseguramiento de la calidad de la educación; esta evaluación se efectúa con un fuerte sentido de “independencia, igualdad, comparabilidad, periodicidad, reserva individual, pertinencia y relevancia” (Ley 1324, 2009, artículo 1). La equidad es uno de los principios rectores de la evaluación realizada por el ICFES que “reconoce las desigualdades existentes en los contextos de aprendizaje” para trabajar en función de asegurar el acceso democrático a una formación de calidad (Ley 1324 de 2009, artículo 3).

El Decreto 1075 de 2015 establece que las IES deben formular un proyecto educativo institucional con la vinculación de la comunidad, sectores económicos, estudiantes y docentes; para dar respuesta a las necesidades de la comunidad y el compromiso con el desarrollo de la región (Decreto 1075, 2015, artículo 2.3.3.1.4.1.).

Para mejorar los resultados en los niveles de educación básica, media, universitaria; la evaluación que realiza el ICFES, sigue los criterios del Diseño Centrado en Evidencias (en adelante DCE), los resultados obtenidos son un insumo para el diseño de las estrategias de mejoramiento que se direccionan desde el MEN para la implementación en todas las instituciones educativas del país. Para el DCE la evaluación es una evidencia del desempeño académico de los estudiantes y de las habilidades aprendidas. Las evaluaciones realizadas de manera periódica a los estudiantes en Colombia se elaboran con base en estos lineamientos del ICFES. Para ampliar los impactos del sistema de evaluación se elaboran los instrumentos de evaluación según el enfoque centrado en el dominio de conocimientos, habilidades y destrezas como elementos cruciales en la adquisición de competencias (ICFES, 2018).

En cuanto a otros lineamientos formativos relacionados con la evaluación, en cumplimiento de la constitución política, el Decreto 1330 de 2019 del MEN establece los parámetros para la admisión y evaluación de estudiantes; las disposiciones derivadas de esta norma son incluidas en el reglamento estudiantil de pregrado que será aprobado por el concejo directivo de las IES: La institución tiene la responsabilidad de establecer, divulgar e implementar, las políticas, reglamentos y criterios aplicables para seleccionar, mantener, promover y evaluar a profesores y estudiantes (MEN, Decreto 1330, 2019, artículo 2.5.3.2.3.1).

En relación a la normatividad institucional la CETO cuenta con una reglamentación que reconoce los derechos de los miembros de la comunidad educativa. En el Artículo 8: Derechos de los estudiantes, hace referencia a la evaluación. El estudiante tiene derecho a: estar informado

de las condiciones y especificaciones del programa de formación profesional en el que se encuentra matriculado (perfil profesional, planes de estudio, asignaturas, sistemas de evaluación, estándares de competencias, entre otros) (CETO, 2014, Artículo 8, numeral 3). Por otra parte, menciona que el estudiante: “tiene derecho ser evaluado según el calendario establecido por la institución y recibir los resultados que de manera sistemática, objetiva y equitativa evidencien su rendimiento académico (CETO, 2014, Artículo 8, numeral 4).

El reglamento también establece los procedimientos para la realización de las evaluaciones, durante el período académico: El docente puede elegir entre diferentes estrategias y métodos de evaluación parcial y final, como: revisión de trabajos de lectura, elaboración de informes, ensayos, pruebas escritas y exposiciones para demostrar el aprendizaje y competencias del estudiante de manera integral (CETO, 2014, artículo 54). Como parte del sistema de evaluación se determina que las calificaciones son el referente numérico de las evaluaciones; en este sentido, en todos los programas, se definen como escala de evaluación: la nota corresponde a cifras que van partir de la mínima cero, cero (0,0) hasta un máximo de cinco, cero (5,0), se considera el tres, cero como nota mínima aprobatoria. También, se utiliza una evaluación cualitativa que describe los desempeños alcanzados por los estudiantes. (CETO, 2014, artículo 55)

La CETO en el Acuerdo 02 del 2020 del Consejo Nacional de Educación Superior determina los conceptos de resultados de aprendizaje, competencias y criterios de evaluación. Los resultados de aprendizaje son afirmaciones que establecen las capacidades y habilidades que deben ser demostrados por el estudiante al finalizar su formación; estos resultados son el eje articulador del proceso de formación y permiten medir cuánto se acerca el estudiante a alcanzar los resultados estipulados por el programa. La articulación entre la gestión curricular, la enseñanza y la evaluación permite definir los resultados de aprendizaje para guiar los objetivos de la formación considerando las nuevas exigencias de las profesiones en un mercado laboral altamente competitivo.

Por su parte, las competencias representan la integración de saberes, destrezas, habilidades, actitudes y talentos que permiten entender y examinar situaciones o dificultades y para proponer soluciones creativas, efectivas y pertinentes. Las competencias de cada área del conocimiento pueden evaluarse a través de los resultados de aprendizaje y desempeños demuestran la integración del conocimiento y las habilidades para la solución creativa de problemas en contextos reales. Las competencias son desarrolladas por cada estudiante durante

su formación profesional y siguen evolucionando, durante toda su vida, a través de su trabajo y educación. En cuanto a los criterios de evaluación, la CETO establece parámetros de referencia para valorar los resultados de aprendizaje; los criterios son utilizados para demostrar los aprendizajes logrados por los estudiantes y validar la pertinencia del proceso formativo (CESU, 2014).

CAPÍTULO III

HORIZONTE METODOLÓGICO

En este tercer momento se describen los elementos que se vinculan en un proceso investigativo. En el desarrollo de un proceso investigativo es necesario definir el método, enfoque, paradigma y diseño desde la cual se abordará el problema a investigar. El desarrollo metodológico del proyecto requiere de la realización de actividades específicas que posibilitaran la recolección de información y su posterior análisis. En este apartado se presenta el proceso de diseño y validación de los instrumentos; la codificación de los informantes y el procesamiento de la información obtenida; finalmente se presentan la triangulación de los datos.

Paradigma de investigación

Para la consolidación del conocimiento científico es necesario retomar la noción de paradigma, como una guía que el investigador sigue a partir de criterios metodológicos, ontológicos y epistémicos que son respaldados y aprobados por una comunidad científica. Para Kuhn (1952) el paradigma es un sistema de creencias interconectadas acerca de la realidad social que sirve como base filosófica para investigar de forma estructurada sus dinámicas. El paradigma es un conjunto de conocimientos que ayuda a entender fenómenos y solucionar sus problemas, incluyendo creencias, técnicas y valores para abordar situaciones y encontrar respuestas. Morin (citado en Marín, 2007), analiza los principios esenciales o ideas principales y las conexiones lógicas de atracción y rechazo entre ellos, las cuales influyen en el significado de las manifestaciones de la vida, comportamiento y pensamiento de los colectivos que siguen un modelo de interpretación determinado. Un paradigma define, para cualquier discusión que tenga lugar bajo sus perspectivas, los conceptos o categorías fundamentales para la comprensión, así como las diferentes relaciones lógicas entre estos conceptos o categorías (Morin, 1991).

Un paradigma consiste en valores y conocimientos compartidos por una comunidad y utilizados implícita o explícitamente. El trabajo de investigación realizado se enmarca en el

paradigma interpretativo, desde el cual se trata de vislumbrar la esencia de la realidad, con un alto nivel de responsabilidad con el proceso investigativo y los resultados que puedan derivarse. La situación problema se analiza desde la mirada de los sujetos involucrados, con el objetivo de comprender su contexto de actuación (Sayago Quintana, 2002). Se acepta de la coexistencia de un currículum oculto, que determina las diferentes prácticas evaluativas que se manifiestan en diversidad de contextos; especialmente entre los docentes y estudiantes de la CETO. Las investigaciones que se guían por este paradigma consideran la educación como una creación social influenciada por la interpretación personal y los significados que los individuos involucrados le dan. Se enfocan en la perspectiva de los participantes durante las interacciones educativas para comprender en detalle casos específicos desde un punto de vista cultural e histórico.

Enfoque de la investigación

La investigación cualitativa es en esencia un estudio interpretativo que pretende analizar un problema humano o social. Una investigación cualitativa crea una visión completa y amplia del problema estudiado, examina la comunicación verbal, ofrece puntos de vista detallados de los entrevistados y lleva a cabo el estudio en un entorno social. El enfoque cualitativo de investigación se basa en la premisa ontológica que considera la existencia de una realidad subjetiva. Este estudio utilizará el enfoque cualitativo, ya que considera una realidad que es subjetiva, cambiante y que involucra a múltiples actores dentro del contexto. La investigación con altos niveles de calidad en el ámbito cualitativo se caracteriza por ser detallada y precisa en su enfoque teórico y metodológico, proporcionando una comprensión profunda y bien fundamentada de los fenómenos estudiados (Rebollo-Catalán & Jiménez-Cortés, 2018).

Desde una perspectiva epistemológica, el enfoque cualitativo asume que el investigador no está separado de la realidad que está analizando. En las investigaciones cualitativas, la ética es fundamental para garantizar el rigor científico asegurando la objetividad entre los investigadores y los sujetos que intervienen en el estudio; este rigor científico es esencial en estudios pedagógicos que emplean este enfoque.

La investigación cualitativa es un proceso inductivo en el que surgen conceptos y categorías a medida que se avanza en el estudio, lo que requiere un diseño flexible y la construcción de un marco teórico que sustente los análisis realizados en las diferentes fases de la investigación. Este

enfoque favorece los análisis que se realicen a las diferentes actividades de evaluación que realizan docentes de la CETO. La investigación cualitativa entre sus diversos métodos incluye: la etnografía, los análisis de discurso, la teoría fundamentada, así como la Investigación Acción Participativa (IAP) para generar cambios sociales. El análisis cualitativo es adecuado para el estudio del fenómeno educativo, ya que, se realiza en situaciones cotidianas, propias de la actividad realizada por los docentes y estudiantes.

Método de investigación

Cuando se comprenden las relaciones que se establecen entre los actores del proceso de evaluación, es factible crear metodologías para darle significado a las formas de interacción que surgen en la singularidad del aula de clase, proporcionando una variedad de información, que revela diferentes perspectivas y maneras de comprenderla. El método aplicable en esta investigación es el fenomenológico, ya que permite describir el objeto de estudio reflejando la percepción de cada participante de la investigación; la rigurosidad en la selección de los informantes y los instrumentos, permite asegurar la veracidad y la ausencia de falsedades en la información proporcionada.

La fenomenología es la disciplina encargada de la identificación de las estructuras fundamentales de la conciencia (Huserl, 1992). En este escenario, en el que convergen las experiencias de docentes y estudiantes, se debe tener en cuenta un mundo externo que otorga significado al fenómeno, así como un mundo interno que describe, en su totalidad, la forma en que es percibida la experiencia por el individuo que la vive (Thurnher, 1996). El conocimiento teórico filosófico que sustenta al método fenomenológico permite al investigador realizar una interpretación fiel y completa de las experiencias adquiridas en su estudio.

El método sigue tres fases. En la fase descriptiva, el investigador alcanza una representación del fenómeno a investigar lo más imparcial y detalladamente posible, mostrando la situación experimentada por el individuo y su entorno de la manera genuina. Como parte de la fase descriptiva, se realizó el trabajo de campo que ha posibilitado el acercamiento a la realidad investigada; apoyados en los criterios de validez y consistencia de los instrumentos utilizados para entrevistar a los docentes y estudiantes de la CETO; se ha logrado consolidar un conjunto de opiniones percepciones y experiencias que contribuyen a la caracterización de las prácticas

evaluativas de los docentes, evidenciando los valores, ideologías que como expresiones del currículo oculto se proyectan en la relación dialógica que se establece a través de las prácticas evaluativas. En los estudios cualitativos, el análisis de los resultados describe una realidad que es vivida, expresada y representada por los actores del proceso.

La fase estructural del trabajo se centró en el estudio de las descripciones realizadas para darles sentido a cada elemento o aspecto; se delimitan las unidades temáticas obtenidas para crear una estructura. En esta fase se describen los principales hallazgos obtenidos de las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes de la CETO para darles sentido; inicialmente se presenta la tabla de categorías que corresponde a la organización de los datos obtenidos para facilitar su análisis y contrastación; estas categorías se aplicaran a la información obtenida, que representa las opiniones de los docentes y estudiantes; por otra parte, se presenta la interpretación de la entrevista realizada a los docentes mostrando su perspectiva desde las prácticas evaluativas; seguidamente, se presenta el análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes describiendo sus vivencias.

En la fase de discusión, se integraron los hallazgos y la teoría con el fin de analizarlos, contrastarlos o enriquecerlos, y así comprender de forma más profunda el objeto de estudio; finalmente se generan las conclusiones de la investigación. La contrastación de resultados aborda la perspectiva del docente y el estudiante logrando establecer una comprensión integral del problema, como base para la formulación de las conclusiones y reflexiones.

Escenario para la investigación

El escenario de la investigación es la CETO, institución universitaria de carácter privado, de utilidad común sin ánimo de lucro, que ofrece programas de formación profesional en los niveles de pregrado y post grado. Esta institución educativa nace en el año 1995, cuando un equipo de profesionales santandereanos, interesados en el desarrollo regional solicitó la personería jurídica ante el MEN; Mediante Resolución No. 2680 del 5 de agosto de 1998, se le otorga la autorización para realizar las actividades misionales de docencia, investigación y proyección social, en programas los programas de: Tecnología en Joyería, Tecnología en Asfaltos y Pavimentos, Administración de Empresas Mineras y Administración de Sistemas Ambientales, Especialización en Gemología y Tasación de Joyas, Especialización en Auditoría e Impacto Ambiental.

Figura 5

Fotografía de la CETO



Tomado de: (Google maps, s.f.)

Google maps. (S.f.) Imagen fachada de la CETO. <https://acortar.link/ykLPWN>

Durante los años 2007 a 2009, a través de una convocatoria, el MEN asignó a la CETO, la responsabilidad de operar el Programa Nacional de Erradicación del Analfabetismo, labor que desarrolla la institución desde el año 2014, logrando una cobertura de más de 18.000 beneficiarios. En el periodo comprendido entre el 2012 y 2016, se observó un importante crecimiento institucional y la consolidación no sólo de los diversos componentes de gestión, sino también de aquellos relacionados con el fortalecimiento de la infraestructura física y tecnológica. Actualmente, cuenta con 35 docentes y 609 estudiantes vinculados a los diferentes programas formación profesional y posgradual en la CETO.

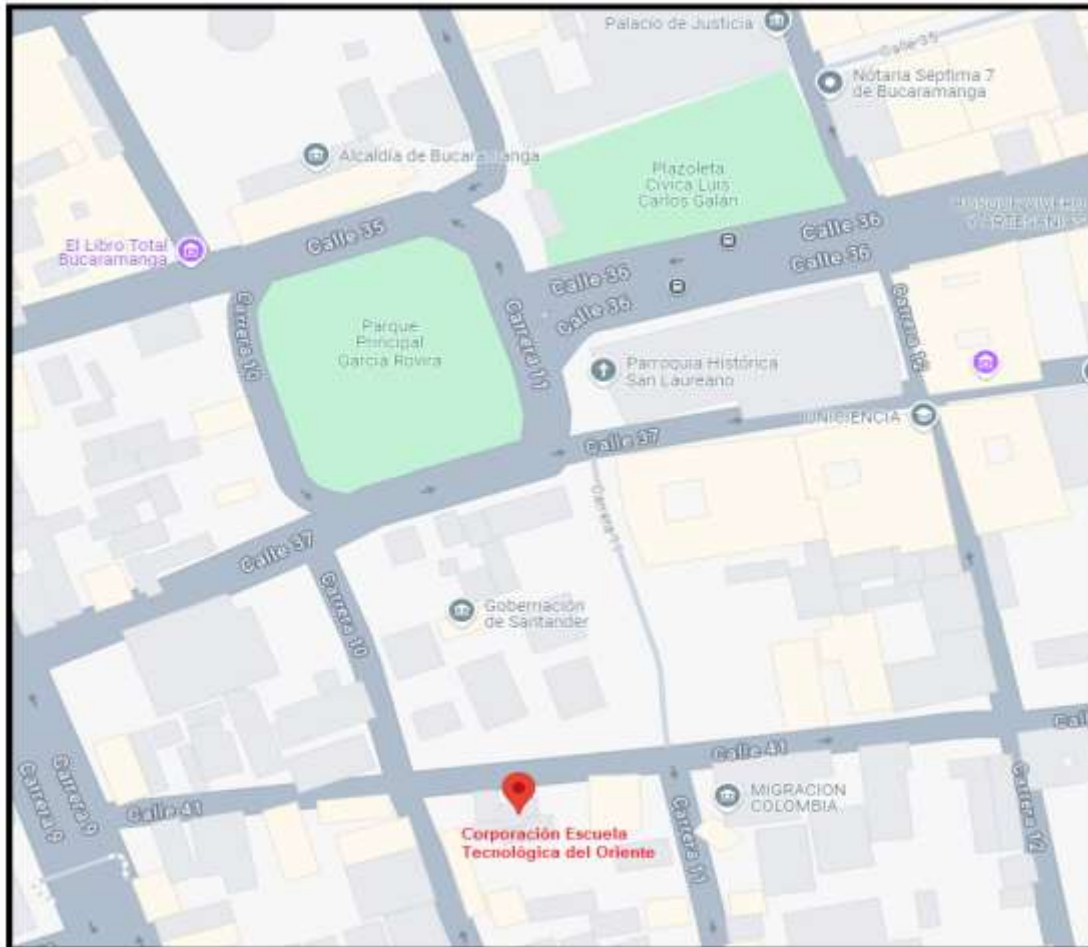
La CETO está ubicada en el centro de la ciudad de Bucaramanga, en un sector considerado de interés histórico y gran dinamismo, en el que se encuentran entidades administrativas como la Gobernación de Santander, la Alcaldía de Bucaramanga, el Palacio de Justicia y el Comando de Policía Metropolitana. Con un importante equipamiento urbano y modernas vías en el área de influencia se destaca: la plaza cívica Luis Carlos Galán, el parque García Rovira y la iglesia de San Lureano, notarías y establecimientos comerciales.

La institución continúa ofreciendo un servicio educativo de calidad en los diferentes programas de formación profesional en los que se encuentran vinculados los estudiantes y docentes que fueron seleccionados como informantes. Los informantes son considerados como una muestra

representativa de la comunidad educativa, Para Hernández Sampieri, Fernández, & Baptista (2014), un subgrupo específico del universo que se estudia en función de ciertas variables específicas que la definen.

Figura 6

Mapa ubicación de la CETO



Tomado de: (Google maps, s.f.)

Google maps. (S.f.) Mapa sector García Rovira ubicación de la CETO. <https://acortar.link/ykLPWN>

Informantes clave

Con la selección de los informantes se demostró la pertinencia y relevancia de la información obtenida y las conclusiones que se puedan generar a partir del análisis de las dimensiones del problema. Por su representatividad los informantes se identifican como los individuos más emblemáticos que representan a la comunidad o colectividad, que cuentan con la capacidad de entregar información valiosa y abundante sobre el tema de investigación (Bonilla-Castro & Rodríguez-Sehk, 2005). Para abordar las diferentes dimensiones del objeto de estudio se

definieron dos tipos de informantes: los docentes quienes realizan la evaluación de los aprendizajes en los diferentes programas y los estudiantes quienes en su proceso de formación son permanentemente evaluados.

La realización de este estudio se fundamentó en principios éticos que aseguran la confidencialidad de los datos obtenidos de los informantes, la información personal, opiniones y datos sensibles serán tratados de forma anónima y solo se usarán con propósitos investigativos. Los participantes han firmado un consentimiento informado que expresa su aceptación voluntaria a participar en la investigación. El estudio se llevó cabo con total transparencia y honestidad, los resultados se expondrán de forma imparcial y veraz, sin distorsionar los datos en ninguna circunstancia. También, se menciona y se da crédito apropiadamente a las fuentes empleadas en la investigación, garantizando la honestidad académica y respetando los derechos de autor.

Informantes clave del grupo de docentes.

Para el trabajo con los docentes, los informantes se seleccionaron a conveniencia del investigador, a partir de un muestreo intensional, no probabilístico; considerando que, se trata de aplicar los instrumentos de recolección a cinco docentes de la institución que han expresado su disposición e interés de participar en la investigación.

La muestra de docentes, corresponde a informantes que son representativos de la población. Como criterios de inclusión se ha considerado que los docentes:

Criterio 1. Estén vinculados laboralmente a los programas de formación de la CETO.

Criterio 2. Orienten asignaturas en los diferentes programas de formación profesional de la CETO.

Criterio 3. Tengan amplia experiencia en educación universitaria (más de cinco años) y conocimientos sobre el objeto de estudio.

Criterio 4. Hayan implementado actividades de evaluación en los cursos que orientan en la CETO.

Criterio 5. Hayan expresado su interés en participar en la investigación mediante el consentimiento informado

Como criterios de exclusión se establece que los docentes no estén actualmente vinculados a la CETO.

La codificación de la muestra se realizó con el fin de garantizar la confidencialidad de la información suministrada por los informantes, identificando a las respuestas para su respectivo análisis. El código asignado es alfanumérico y representa el orden de participación en las entrevistas realizadas.

Tabla 5

Codificación de la muestra de docentes

No	Informante	Años de experiencia	Programa
1	DCETO 1	15	Licenciatura en Pedagogía Infantil
2	DCETO 2	25	Licenciatura en Pedagogía Infantil
3	DCETO 3	20	Licenciatura en Pedagogía Infantil
4	DCETO 4	10	Profesional en Seguridad y Salud en el trabajo
5	DCETO 5	18	Licenciatura en Pedagogía Infantil

Informantes clave grupo de estudiantes.

Para complementar la caracterización del sistema de evaluación de la CETO, se realizó el trabajo de recolección de información considerando a los estudiantes como informantes que complementan el diagnóstico; el propósito es comparar la concepciones y experiencias de los estudiantes en relación a las prácticas evaluativas. La selección de los participantes considera los criterios de representatividad, adecuación y suficiencia, para obtener información detallada sobre el objeto de estudio. La muestra de 16 estudiantes se definió seleccionando informantes que representan las características de la población. Como principal criterio de inclusión se determinó que los estudiantes:

Criterio 1. Estuvieran matriculados en los programas de la CETO.

Criterio 2. Hayan sido evaluados en diferentes momentos de su formación profesional en la CETO.

Criterio 3. Expresaran su interés en participar en la investigación mediante el consentimiento informado.

Como criterios de exclusión se establece que el informante no este actualmente matriculado en la CETO y no presentar el consentimiento informado.

Para asegurar la representatividad de los datos obtenidos, facilitar su análisis e interpretación, se realizó la codificación de la muestra correspondiente a los informantes; en este caso, los estudiantes. El proceso de codificación vincula al informante con los datos; al asignar el código se revela la relación entre los fragmentos de ideas o conceptos para facilitar su análisis e interpretación; la codificación permite definir categorías centrales y generar categorías

emergentes (Monge Acuña, 2015).

La codificación de los informantes seleccionados se presenta en la tabla que contiene datos de caracterización demográfica y programas en que están inscritos y el código asignado a cada estudiante.

Tabla 6

Codificación de la muestra de estudiantes

No	Código	Edad	Programa
1	ECETO 1	30	Licenciatura en Pedagogía Infantil.
2	ECETO 2	22	Administración de Empresas.
3	ECETO 3	23	Licenciatura en Pedagogía Infantil.
4	ECETO 4	22	Licenciatura en Pedagogía Infantil.
5	ECETO 5	42	Especialización en Pedagogía y Didácticas Específicas.
6	ECETO 6	28	Especialización en Gerencia de Proyectos.
7	ECETO 7	35	Licenciatura en Pedagogía Infantil.
8	ECETO 8	38	Especialización en Pedagogía y Didácticas Específicas.
9	ECETO 9	24	Especialización en Pedagogía y Didácticas Específicas.
10	ECETO 10	49	Licenciatura en Pedagogía Infantil.
11	ECETO 11	55	Licenciatura en Pedagogía Infantil.
12	ECETO 12	35	Especialización en Pedagogía y Didácticas Específicas.

Las técnicas e instrumentos

El investigador utilizó diferentes técnicas de recolección de información que fueron seleccionadas según la naturaleza de los datos y el avance de la investigación; puede utilizar la observación, el análisis documental, la entrevista, entre otros. El investigador, durante el proceso de exploración, empieza a adquirir conocimientos a través de las narrativas de los participantes, en su ejercicio desarrolla métodos para registrar los datos que se van perfeccionando y organizando para sus análisis (Hernández-Sampieri et al., 2014).

La entrevista semiestructurada fue aplicada a cinco docentes y 12 estudiantes pertenecientes a los programas de formación profesional de la CETO quienes por sus características personales y experiencia en la institución representan la generalidad de la población. Para dar cumplimiento a los propósitos de la investigación y para facilitar la caracterización del objeto de estudio, se elaboró una matriz de consistencia que permitió definir las técnicas e instrumentos a utilizar.

Tabla 7

Selección de instrumentos

Objetivo	Propósito	Técnica	Instrumento	Fuente
Caracterizar las técnicas,	Conocer las vivencias y	Entrevista	Guion	Estudiantes

Objetivo	Propósito	Técnica	Instrumento	Fuente
instrumentos y actividades evaluativas utilizadas por los docentes de la CETO.	opiniones de los estudiantes respecto al proceso de evolución			de la CETO
Develar el currículo oculto en las prácticas evaluativas empleadas por los docentes de la CETO.	Establecer las prácticas evaluativas implementadas por los docentes	Entrevista	Guion	Docentes de la CETO

La entrevista semiestructurada es la técnica que se utilizó para obtener la información, ya que permite un espacio de interacción definido por Hernández-Sampieri et al. (2014) como “íntima, flexible y abierta”, p. 460) entre el entrevistador y el entrevistado. En el caso de los docentes, el instrumento diseñado fue un cuestionario, que se aplicó a cinco de los docentes vinculados a los programas de la CETO; a fin de develar las percepciones, concepciones y prácticas evaluativas (técnicas, instrumentos y actividades de evaluación) implementadas para evidenciar los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes. Las 16 preguntas se formularon a partir de las dimensiones que permiten abordar todos los aspectos del objeto de estudio.

Tabla 8

Matriz de consistencia entrevista a docentes

Categoría	Preguntas orientadoras	Preguntas
Dimensión epistemológica	¿Qué es evaluar? ¿Qué evaluar?	1. ¿Qué es para usted la evaluación? 2. ¿Cuáles son los lineamientos del sistema de evaluación institucional? 3. ¿Al inicio de los cursos comunica a los estudiantes el calendario de evaluaciones institucional y los criterios de evaluación? 4. ¿Para el diseño de las evaluaciones tiene en cuenta los resultados de aprendizaje y estándares de competencias de las asignaturas?
Dimensión teleológica	¿Por qué evaluar?	5. ¿Cuál es la importancia del proceso de evaluación de los aprendizajes? 6. ¿Los resultados de las evaluaciones son un referente para modificar su planificación y práctica docente desde el currículo y el currículo oculto?
Dimensión pedagógica	¿Para qué evaluar? ¿Cuándo evaluar? ¿Quiénes evalúan?	7. ¿Las evaluaciones evidencian los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en su proceso de formación? 8. ¿Las evaluaciones incorporan valores, actitudes y comportamientos, que permiten a los estudiantes desarrollar habilidades para autogestionar, orientar y mejorar su proceso de aprendizaje? 9. ¿Tiene en cuenta los momentos del proceso de formación para la utilización de los diferentes tipos de evaluación? 10. ¿Evalúa en diferentes momentos del curso para llevar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes? 11. ¿Planifica actividades en las que el estudiante puede evaluar su aprendizaje de manera autónoma? 12. ¿Organiza actividades en las que los estudiantes pueden participar de manera conjunta en el proceso de evaluación?

Categoría	Preguntas orientadoras	Preguntas
Dimensión metodológica	¿Cómo evaluar?	13. ¿Cuáles son las estrategias de evaluación que más utiliza para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes? 14. ¿Qué criterios tiene en cuenta para seleccionar los instrumentos de evaluación que utiliza en las asignaturas que orienta? 15. ¿Desde su experiencia cuál es la estrategia de evaluación más efectiva para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes? 16. ¿Cuál es la estrategia de evaluación menos efectiva para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes?

En el caso de los estudiantes se utilizaron preguntas abiertas para establecer las concepciones, percepciones y o relatos de los estudiantes; de esta forma facilitar el proceso de recolección de información y como instrumento de acercamiento al objeto de estudio. El guion consta de 15 preguntas guiadas por las categorías que delimitan las dimensiones del problema.

Tabla 9

Matriz de consistencia entrevista a estudiantes

Categoría	Preguntas orientadoras	Preguntas
Dimensión epistemológica	¿Qué es evaluar?	1. ¿Qué es para usted la evaluación del aprendizaje?
	¿Qué evaluar?	2. ¿Al inicio del curso el docente les comunica los criterios de evaluación? 3. ¿Las evaluaciones están relacionadas con los resultados de aprendizaje y estándares de competencias de las asignaturas? 4. ¿Considera que las prácticas evaluativas que realizan los docentes van acordes a los contenidos del curso?
Dimensión teleológica	¿Por qué evaluar?	5. ¿Cuál es la importancia de la evaluación en su proceso de aprendizajes?
Dimensión pedagógica	¿Para qué evaluar?	6. ¿Las evaluaciones son una evidencian suficiente para demostrar sus habilidades y conocimientos? 7. ¿Las evaluaciones fortalecen valores, actitudes y comportamientos que le permiten autogestionar, orientar y mejorar sus estrategias de aprendizaje?
	¿Cuándo evaluar?	8. ¿Tiene información del calendario de evaluaciones institucional? 9. ¿Puede reconocer los momentos del proceso de formación a partir del tipo de evaluaciones que realizan los docentes?
	¿Quiénes evalúan?	10. ¿El docente propone actividades en las que puede evaluar sus aprendizajes de manera autónoma? 11. ¿Usted y sus compañeros participan en actividades de evaluación que se realizan en los diferentes cursos?
Dimensión metodológica	¿Cómo evaluar?	12. ¿Cuáles son las estrategias de evaluación que más utiliza para evaluar el aprendizaje? 13. ¿Cuál es la estrategia de evaluación más efectiva para evidenciar su aprendizaje? 14. ¿Cuál es la estrategia de evaluación menos efectiva para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes? 15. ¿Sus compañeros participan de manera conjunta en el proceso de evaluación?

Validación de expertos

Para los investigadores la validez de contenido se establece a partir de la opinión informada de personas con experiencia en el tema, que por su trayectoria profesional son reconocidas como expertos con capacidad de proporcionar información, juicios y valoraciones sobre los instrumentos diseñados (Escobar Pérez & Cuervo Martínez, 2008). La validación de los instrumentos fue fundamental para garantizar la recopilación de datos efectivos y confiables durante la investigación. Para el proceso de validación se envió una carta a tres docentes con estudios de doctorado en educación que desde su experiencia pudieran aportar a la confirmación de las preguntas. Además, se envió el formato de validación para el análisis de cada una de las preguntas formuladas.

El proceso de validación asegura que las preguntas sean claras y estén directamente relacionadas con las dimensiones del problema, asegurando que todos los elementos incluidos sean pertinentes y relevantes. Según Hernández y Barrera (2018), el proceso de validación asegura que al momento de administrar la encuesta produzca resultados fiables (p. 159). El proceso de validación asegura que las preguntas sean claras y estén directamente relacionadas con las dimensiones del problema, asegurando que todos los elementos incluidos sean pertinentes y relevantes. Según Hernández y Barrera (2018), el proceso de validación asegura que al momento de administrar la encuesta produzca resultados fiables (p. 159).

Categorización

La categorización permitió establecer los aspectos del problema que fueron analizados para la comprensión de la realidad estudiada. Las categorías apriorísticas son definidas inicialmente para guiar la elaboración de los instrumentos adecuados para la compilación y organización de los datos para su posterior análisis; las categorías emergentes pueden derivarse durante el trabajo de campo. Al establecer las categorías, resulta más sencillo trabajar en su desarrollo identificando sus propiedades, dimensiones y desglosándola en subcategorías. Las categorías emergentes encontradas durante el trabajo de campo enriquecen y expanden las categorías preestablecidas o iniciales, mejorando así los resultados del estudio al establecer relaciones entre conceptos que facilitan la comprensión sistemática de la realidad (Vives Varela & Hamui Sutton, 2021).

Se elaboró una tabla que permite verificar la trazabilidad entre las categorías, se

establecieron cuatro categorías para establecer las vivencias de los docentes y estudiantes respecto a las prácticas evaluativas que se realizan en la CETO. Para ampliar el análisis se establecieron nueve subcategorías cada una relacionada con las preguntas generales e indicadores que abordan el análisis de la información obtenida. La adecuada selección de las categorías permitirá responder en profundidad las preguntas iniciales de la investigación y alcanzar los propósitos. Las categorías facilitan el análisis de los datos al realizar el proceso de triangulación e interpretación. Las categorías permitirán establecer líneas discursivas para la discusión de los resultados mostrando la trazabilidad entre el problema, los propósitos investigativos y los hallazgos. La categorización ayudará a examinar y analizar los datos, darles una organización, para clasificarlos en grupos y categorías basadas en las respuestas de los informantes; de esta forma se facilitará la identificación patrones y tendencias presentes en los datos, así como sus conexiones, para darles significado y explicarlos de acuerdo al problema planteado.

Análisis de la información

Los datos cualitativos se derivan del trabajo de campo realizado por el investigador que ha establecido las categorías que permiten la caracterización de la realidad estudiada. Inicialmente, se establece contacto con los informantes, una vez se han obtenido las entrevistas se procede a la transcripción de las respuestas y su organización para iniciar el análisis. Un primer análisis permite organizar los datos considerando su vinculación a las categorías. Las respuestas de los informantes se agrupan para identificar los términos y conceptos en los que se presentan mayores coincidencias, de esta forma se crean los códigos que van a demostrar los nexos y jerarquías entre las ideas. Una vez se han codificado los datos se logra un análisis sistemático y riguroso. Los fragmentos de respuestas se codifican para identificar tendencias, patrones y conexiones.

El análisis de la información obtenida con la aplicación de los instrumentos; en este caso, entrevista a docentes y estudiantes, se realizó con la herramienta de análisis cualitativo Atlas. Ti, que permitió el análisis de las diferentes categorías del problema y las categorías emergentes, centrando el análisis en las de mayor relevancia y representatividad. La utilización del software para organización de información como Markmap facilitó el procesamiento de datos obtenidos generando esquemas de relación entre las diferentes categorías. El proceso de interpretación de los datos que se han categorizado inició con la identificación de las relaciones que se dan entre las

variables, demostrando la incidencia que tienen las diferentes categorías en el problema; se asegura la pertinencia en la formulación de estrategias de solución. Las jerarquías que se construyeron a partir de los datos se transformaron en diagramas de redes, demostrando la forma como se interrelacionan los diferentes elementos de un estudio; de esta forma, el análisis cualitativo pudo develar los discursos, conocimientos y percepciones de los informantes sobre las prácticas evaluativas y su vinculación con el currículo oculto.

Triangulación de la información

Se realizó el análisis cualitativo a partir del marco analítico establecido por el investigador para el trabajo de campo; la selección y ordenamiento de la información es parte del proceso descriptivo, que facilitará su interpretación al relacionar los hallazgos con planteamientos teóricos y conceptos. La triangulación como parte de un proceso investigativo es una herramienta para sustentar y fortalecer los resultados de la investigación cualitativa. Amplia las posibilidades de abordar el problema desde distintas perspectivas; asegurando la validez y consistencia de los resultados. La triangulación permite ampliar la perspectiva en la interpretación del fenómeno al señalar su complejidad, enriqueciendo el estudio y abriendo la posibilidad de generar nuevos planteamientos (Okuda Benavides & Gómez-Restrepo, 2005).

Las categorías derivadas del análisis de las entrevistas a docentes y estudiantes se contrastaron para demostrar la concordancia entre las concepciones y percepciones de los docentes sobre las prácticas evaluativas frente a las percepciones y experiencias de los estudiantes que son evaluados durante su proceso de formación; de esta forma, se demuestra la coherencia entre el discurso del docente que evalúa y la vivencia del estudiante que es evaluado. La interpretación de los datos es un ejercicio que requiere de las habilidades del investigador para encontrar tendencias, establecer conexiones entre las variables y desarrollar una perspectiva completa del problema.

Como parte del proceso de triangulación se pueden inferir o deducir generalizaciones o conclusiones que dan respuesta al problema planteado; este es un proceso que, a partir de las categorías y categorías emergente, hace posible llegar a conclusiones que dan respuesta a las preguntas que orientan la investigación (Cisterna Cabrera, 2005). El objetivo final de la triangulación de resultados es consolidar una perspectiva integral y totalizadora para transformar el comportamiento de los grupos. En este estudio se buscará determinar las expresiones del

currículo oculto en las prácticas evaluativas de los docentes de la CETO.

Teorización

La teorización es un ejercicio de apropiación de los planteamientos de los autores más representativos para sustentar los datos obtenidos al darles un marco de interpretación. Se trata de combinar los hallazgos de la investigación en progreso con las contribuciones del grupo de expertos mencionados en el marco referencial, una vez completada la fase de teorización. Para la realización de este proyecto, la teorización se propone como un ejercicio de reflexión y contrastación entre los resultados y las teorías que fundamentan el marco teórico de estudio; en palabras de Martínez (2004) contexto, no se busca aplicar una teoría a una situación específica, sino más bien utilizar el conocimiento conceptual existente de acuerdo a las características de los datos generados.

La meta del proceso de teorización es integrar de manera estructurada, sistematizada y coherente toda la información, para lograr concluir la investigación con valiosas contribuciones que aportan a la solución del problema. Por lo tanto, el objetivo es detallar las fases y métodos necesarios para construir las bases teóricas basadas en las opiniones de los informantes clave en este estudio. En esta investigación teorizar es sustentar la relevancia de los resultados al demostrar sus conexiones con los planteamientos teóricos; permite integrar las percepciones a cerca de las prácticas evaluativas como expresiones del currículo oculto, en un todo fundamentado y coherente, para acercarlas al paradigma de la complejidad, logrando su transformación.

Rigor científico

El rigor científico es un criterio que asegura la confiabilidad de la información y de los resultados que se derivan del análisis de las dimensiones del problema desde las diferentes teorías que sustentan el marco teórico. En sus investigaciones, la cualitativa se adhiere a estándares de validez, pertinencia, confiabilidad y relevancia y para mantener un rigor científico, el cual se refleja en la solidez argumentativa de los resultados y la pertinencia de las conclusiones. Para demostrar la pertinencia del estudio, el investigador se asegura de contextualizar el trabajo en relación a la comunidad de personas vinculadas y el problema que enfrentan. El investigador debe

situarse en el contexto, eliminando los sesgos personales, para dar sentido a los resultados de su investigación; puede articularse con marcos de referencia que sustenten sus hallazgos.

La validez de una investigación está determinada por el nivel de representatividad de los resultados; es decir, los resultados deben reflejar de manera completa, clara el fenómeno que se está estudiando. Martínez-Miguélez (2006) propone estrategias para asegurar la validez interna de la investigación, como recolectar y comparar información en diferentes etapas, determinar la influencia del investigador en el grupo estudiado, y seleccionar informantes clave para representar las perspectivas del grupo. Esta investigación pretende que sus resultados tengan un alto nivel de validez sustentada en el cumplimiento de las diferentes fases del proceso investigativo.

Por otra parte, la confiabilidad del trabajo se aseguró al seguir los procedimientos propios de la investigación cualitativa; el objetivo de la confiabilidad es garantizar que un investigador pueda obtener los mismos resultados y conclusiones al seguir los mismos procedimientos en la realización del mismo estudio. Se trata de llegar a los mismos resultados al estudiar una realidad en diferentes momentos o situaciones en este caso las prácticas evaluativas y su vinculación con el currículo oculto. El objetivo de la confiabilidad es garantizar que al seguir los mismos procedimientos y realizar el mismo estudio, un investigador obtenga los mismos resultados y conclusiones que otro investigador anterior. Una investigación confiable es aquella que es constante, segura, coherente, consistente en diferentes momentos y predecible para el futuro (Martínez-Miguélez, 2006).

La investigación en educación, al igual que la investigación científica, debe ser relevante, en tanto que sus aportes puedan ofrecer respuestas efectivas a las necesidades de las personas; los resultados de una investigación son relevantes cuando su objeto de estudio adquiere importancia, y sus hallazgos ofrecen nuevas soluciones para atender problemas de interés general (Rodríguez Rosado, 2020).

CAPÍTULO IV

RESULTADOS O HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

El capítulo de resultados está organizado siguiendo el método fenomenológico que busca investigar lo que está por debajo de las formas en las que las personas habitualmente narran sus vivencias desde los valores e ideologías que las forman (Sandín, 2003). Una vez se ha completado el trabajo de campo que ha posibilitado el acercamiento a la realidad investigada; apoyados en los criterios de validez y consistencia de los instrumentos utilizados para entrevistar a los docentes y estudiantes de la CETO, se ha logrado consolidar un cúmulo de opiniones, percepciones y experiencias que contribuyen a la caracterización de las prácticas evaluativas de los docentes, evidenciando los valores e ideologías que se expresan en la relación dialógica que se establece a través de la evaluación. El análisis de los resultados describe una realidad que es vivida, expresada y representada por los actores del proceso.

Se elaboró una representación detallada y objetiva del problema a partir de la información suministrada por los informantes, como individuos que interactúan en torno al proceso de evaluación en el entorno del aula de clase. Las respuestas obtenidas muestran distintas aproximaciones conceptuales y prácticas sobre el proceso evaluativo. Desde la perspectiva de los docentes y estudiantes, se logró reflexionar sobre los alcances de la evaluación no solo en función de los resultados, sino también develar los valores implícitos acerca del aprendizaje, el rol del docente y las expectativas de los estudiantes.

Definición de categorías y sub categorías

La descripción inicia con la organización de la información para su análisis. En este propósito es necesario establecer las categorías de análisis; la definición de las categorías es parte esencial del método fenomenológico, ya que facilita la descripción exhaustiva del fenómeno estudiado a partir del acercamiento que el investigador logra, al interactuar con los informantes. Para la comprensión del objeto de estudio, se establecieron categorías que representan las

dimensiones de las cuales se derivaron las preguntas que fueron formuladas en las entrevistas realizadas a los informantes. De las dimensiones iniciales, se derivaron subcategorías que facilitaron la interpretación de los datos obtenidos. Para el análisis, se establecieron cuatro categorías cada una relacionada con un aspecto de la evaluación. Para ampliar el análisis se propusieron dos categorías emergentes, que ampliaron el análisis del objeto de estudio.

Tabla 10

Definición de categorías y sub categorías

Categoría	Sub Categorías	Descripción
Dimensión epistemológica	- Concepto de evaluación del aprendizaje	Teorías y paradigmas de la evaluación
Dimensión teleológica	- Medición y verificación del aprendizaje	Propósitos de la evaluación
	- Lineamientos del sistema de evaluación institucional	Desarrollo del perfil profesional
Dimensión pedagógica	- Desarrollo de estándares de competencias y habilidades establecidos en el currículo	Criterios de evaluación
	- Diagnóstico de necesidades de aprendizaje	Momentos de la evaluación
	- Verificación y medición de los aprendizajes	Procedimientos de la evaluación
	- Rol del docente orientador	Valores éticos de la evaluación
	- Rol del estudiante universitario	Aspectos socioemocionales de la evaluación
Dimensión metodológica	-Planificación de las actividades de evaluación	Instrumentos de evaluación
		Tipos de evaluación

La dimensión epistemológica *¿Qué evaluar?* se relaciona con el significado de la evaluación; el docente debe partir del interrogante ¿qué es evaluar? para acercarse a su naturaleza como actividad de medición y verificación del aprendizaje; también, aborda la cuestión sobre el tipo de conocimiento que se evalúa y su validez en una disciplina. Las ideas y concepciones de los docentes sobre la evaluación, como proceso que involucra una acción pedagógica planificada, están vinculadas con el currículo y prácticas evaluativas como expresiones de valores y costumbres que hacen parte de los imaginarios propios del currículo oculto. El impacto de la evaluación puede demostrarse a lo largo del proceso de enseñanza al considerar y evaluar elementos académicos y no académicos; en el proceso de evaluación es donde se muestra de manera más evidente la naturaleza del currículo oculto (Jackson, 2001).

Definir la evaluación desde la perspectiva de los docentes permite identificar cuáles son los fundamentos que desde las teorías educativas y los paradigmas del conocimiento orienta sus prácticas; el trabajo de investigación pretende caracterizar las prácticas evaluativas utilizadas por los docentes identificando los elementos desde diferentes conceptos de la evaluación que han

estructurado los expertos como vertientes que posibilitan una significativa comprensión del objeto de estudio.

La evaluación se realiza sobre un proceso o sobre un resultado al estructurar un concepto de las prácticas evaluativas, se establece un marco de referencia para dar respuesta al interrogante que guía la acción del docente, quien reflexiona sobre ¿qué se evalúa? Gimeno Sacristán (1998) ofrece una respuesta que amplía la comprensión de la evaluación:

Reconocer que el objeto evaluado y el proceso de evaluación son construcciones, con influencias de procesos psicológicos, elementos axiológicos, marcos institucionales y sociales, es crucial para promover una postura autocrítica, definir valores asumidos y cuestionar la autoridad de las evaluaciones, generando un ambiente menos tenso en las relaciones pedagógicas. (p. 396)

La dimensión teleológica *¿Por qué evaluar?* se vincula con los fines de la evaluación, para establecer cuáles son los propósitos que se cumplen al evaluar, cuáles son las funciones de la evaluación y de qué manera esta perspectiva influye sobre las prácticas evaluativas implementadas por el docente. La dimensión teleológica orienta el diseño de las estrategias evaluativas, al vincularlas con los objetivos educativos y los resultados de aprendizaje.

Los lineamientos de las prácticas evaluativas están vinculados al SIE; la existencia de un sistema de normas y valores es fundamental en el contexto de las instituciones de formación profesional, ya que son un sistema organizado de relaciones sociales que reflejan valores y procedimientos comunes, además de cumplir necesidades básicas de la sociedad. Comprende el contexto de acción (contexto social) en el que el docente orientador establece objetivos que determinan los alcances de su acción educativa y sus prácticas evaluativas (Sposetti de Croatto & Silva de Ducuron, 2001).

La dimensión pedagógica *¿Cuándo y Para qué evaluar?* está centrada en los momentos de la enseñanza. Los docentes desarrollan su práctica pedagógica en el marco de acción que le establece el currículo; de igual manera, sus prácticas evaluativas se ajustan a la formalidad del proceso que define los momentos, estrategias y recursos que pueden alcanzar los objetivos de las asignaturas que orienta. Otros aspectos a tener en cuenta son: qué se pretende lograr con la evaluación, su relevancia como parte del proceso formativo; y finalmente, el impacto que tiene la evaluación en los estudiantes.

En la dimensión metodológica *¿Como evaluar?* las prácticas evaluativas están vinculadas a las técnicas e instrumentos que el docente considera adecuados para verificar y medir los

aprendizajes; asegurando que el proceso sea coherente, efectivo como evidencia de los resultados de aprendizaje. En relación a los aspectos metodológicos de la evaluación es importante diseñar instrumentos que en función de la naturaleza del conocimiento, habilidades y destrezas que se pretenden medir, garanticen que los resultados sean equitativos, válidos y objetivos.

Por otra parte, las prácticas evaluativas que se implementen estarán alineadas a los momentos de la formación como resultado de una planeación que asegura la pertinencia de la evaluación en función de los objetivos de la formación y el contexto educativo. Sin duda, las prácticas evaluativas son elementos fundamentales que consolidan los procesos de mejoramiento de los resultados como indicadores de la calidad educativa. Como parte del análisis se derivaron las categorías emergentes que amplían la descripción de los elementos paradigmáticos que establecen las prácticas evaluativas de los docentes. Las categorías emergentes son la dimensión axiológica y la dimensión comunicativa.

Tabla 11

Categorías emergentes

Categoría emergente	Sub Categorías
Dimensión axiológica	Responsabilidad ética respecto al propósito de la evaluación
Dimensión Comunicativa	Valor de la evaluación como forma de selección y promoción
	Relaciones de autoridad entre docente y estudiante

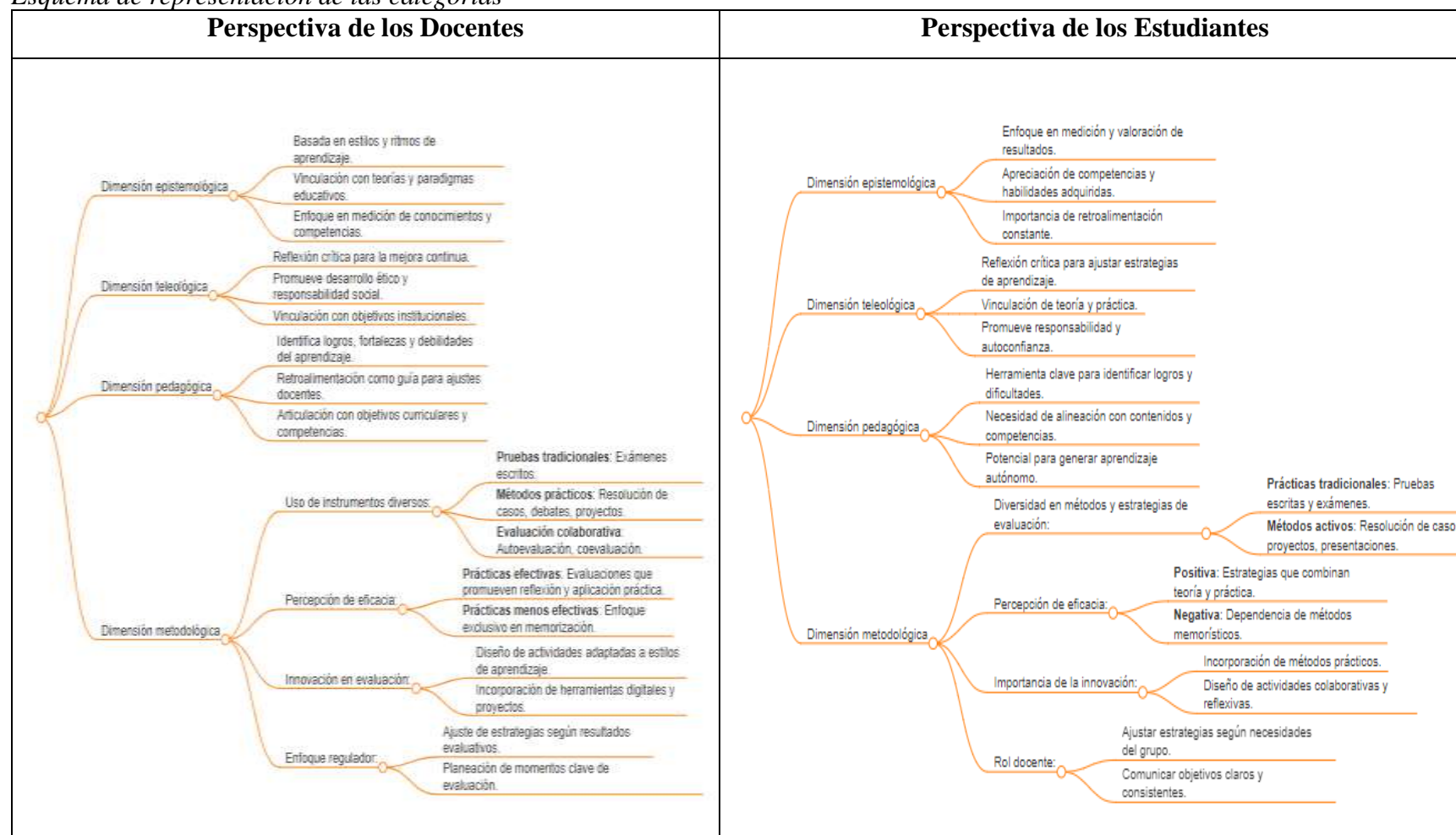
La dimensión axiológica analiza los aspectos éticos de la evaluación respecto a las implicaciones que tiene la evaluación para los actores educativos. Como parte de las prácticas evaluativas es importante reconocer sus implicaciones; evaluar desde una perspectiva ética requiere comprometerse con la formación de personas críticas y responsables, con la capacidad de actuar en la sociedad para cambiarla de forma justa y solidaria. La axiología facilita el análisis crítico de la realidad desde los valores, en un acercamiento a los componentes y procesos que constituyen la perspectiva antropológica de la educación (Martínez de Correa & Aponet Rueda, 2007).

La formación de personas con valores es una acción reflexiva que elimina las limitaciones ideológicas para edificar una sociedad más justa y equitativa; en este sentido, la evaluación, debe contribuir a desarrollar una conciencia ética que se fundamenta en el valor de lo humano (ser) y el contexto socio-ecológico estar en el mundo: la responsabilidad ética de la evaluación, como referente de los avances en el conocimiento, se orienta hacia la construcción de un mundo más sostenible y justo. Este ideal evaluativo va más allá de la mera adquisición de saberes técnicos, invitando a los educandos a reflexionar sobre el impacto de sus acciones y decisiones.

En la dimensión comunicativa el proceso de evaluación es percibido como una experiencia sociocultural que se centra en la interacción entre el docente orientador y los estudiantes, como principio de acción para la construcción de significados a cerca de los propósitos de la evaluación del aprendizaje logrado de forma individual y grupal (Panadero, Andrade, & Brookhart, 2018). Como parte del desarrollo del método fenomenológico se desarrolló la fase estructural de la investigación en donde se ordenó la información obtenida de los informantes para darle sentido organizando categorías de interpretación para establecer contradicciones, consensos desde los cuales se puedan formular generalizaciones que se puedan sustentar con fundamentos teóricos.

Figura 7

Esquema de representación de las categorías



Descripción de la perspectiva de los docentes

La entrevista realizada a los docentes generó un cúmulo de datos que fueron esenciales para la caracterización del proceso de evaluación, las técnicas, instrumentos y actividades evaluativas utilizadas por los docentes de la CETO. La perspectiva de los docentes es una unidad de análisis que integra las diferentes categorías logrando una aproximación a la realidad, con datos precisos de sus vivencias para representar de forma genuina el significado de las prácticas evaluativas y su vinculación con el currículo oculto. En palabras de Kvale (1996) el objetivo es obtener testimonios auténticos de los informantes clave sobre su realidad para reflejar su realidad dándole un significado.

La dimensión epistemológica ofrece una base conceptual que integra las ideas de los docentes para comprender las prácticas evaluativas en el contexto de la formación profesional que se brinda en las instituciones de educación superior. Las preguntas tienen el propósito de establecer los conceptos que los docentes tienen sobre la evaluación y los valores que se refuerzan en los estudiantes. Cada docente intenta crear explicaciones sobre los procesos y funciones de la intervención pedagógica utilizando teorías explícitas o implícitas basadas en el sentido común o en teorías científicas. Utiliza esas explicaciones como base al planificar su proyecto educativo (De Camilloni, Celman, Litwin, & Palou de Maté, 1998).

En relación a la dimensión epistemológica, se formuló la pregunta *¿Qué es para usted la evaluación del aprendizaje?* El informante DO1 afirma que: evaluar es: *aplicar métodos para conocer si el estudiante está alcanzando los logros propuestos*. La evaluación es un proceso permanente que permite identificar cómo aprende cada individuo, los estilos de aprendizaje; respecto a esta idea, el informante DO3 afirma que: la evaluación *es un proceso sistemático y permanente que busca observar y descubrir los avances del aprendizaje de los estudiantes. Revisando estilos y ritmos de aprendizaje*; el informante DO4 ratifica esta idea, al manifestar que: la evaluación *es un proceso permanente que le permite al docente identificar la forma en que aprende cada individuo*.

Por otra parte, para el informante DO5 la evaluación es: un proceso que ayuda a alcanzar resultados en aptitudes, conocimientos y destrezas; en relación a esta idea, señala que: *la evaluación es todo el proceso que lleva a cabo, para alcanzar los resultados propuestos en los estudiantes (aptitudes, conocimientos, destrezas)*. En este mismo sentido el informante DO2

considera que: *la evaluación es la aplicación del conocimiento de los estudiantes, el cual han recibido por parte de la institución y sus docentes.*

A partir de las respuestas se logró establecer las concepciones, los fundamentos teóricos y paradigmas que guían las prácticas evaluativas de los docentes de la CETO; las ideas expresadas son diversas en cuanto a la comprensión del proceso evaluativo. Unos docentes, expresan una visión del Proyecto Educativo Institucional, el currículo y los objetivos de aprendizaje. Las opiniones de los docentes reconocen la existencia de diversos estilos y ritmos de aprendizaje que deben ser considerados al evaluar; estas ideas refuerzan un mensaje positivo en el currículo oculto, al valorar la individualidad en el aprendizaje.

Las repuestas muestran una coincidencia en relación a los logros, resultados y avances en el aprendizaje; la evaluación trata de verificar el conocimiento que los estudiantes reciben al aplicarlo a un contexto; esta es una perspectiva centrada en los resultados, que corresponde con la evaluación sumativa. Se infiere que el aprendizaje es un producto final evaluable y medible, restándole importancia a la autoevaluación y reflexión. Algunas ideas plantean la aplicación y transferencia del conocimiento como parte de la evaluación; reconociendo, la forma en que los individuos aprenden y los ritmos de aprendizaje.

Para ampliar la perspectiva de la dimensión epistemológica, se indagó sobre cuáles son los referentes que guían la acción de los docentes para la realización de las actividades de evaluación; en relación a la formalidad del proceso que se define desde el SIE de la CETO. El docente debe reflexionar sobre los conocimientos, competencias y habilidades que se consideran relevantes en la formación profesional y que deben ser evaluadas como parte de las actividades formativas (currículo), reconociendo la realidad social y valores propios de la cultura en la que se encuentra inmerso (currículo oculto).

Las prácticas evaluativas son orientadas por una filosofía institucional vinculada al ideal de formación y propuesta de valor que se expresa en el proyecto institucional; frente a la pregunta *¿Cuáles son los lineamientos del sistema de evaluación institucional?* La respuesta de DO1 enuncia que: *Son aquellas normas que tienen cada institución para evaluar el conocimiento.* La respuesta del informante DO2 confirma que: *estos lineamientos varían de acuerdo a cada institución con sus metas y objetivos en lo que tiene que ver con desempeño, satisfacción y gestión educativa.* El informante DO3 señala que: *la institución define la ruta, incluyendo: Autoevaluación, Heteroevaluación y Coevaluación.*

Las respuestas de los docentes hacen referencia a los aspectos generales del programa de asignatura (currículo) que orientan el desarrollo de las actividades de enseñanza y las prácticas evaluativas; el informante DO4 sugiere que: *el objeto del aprendizaje, metodología, estrategias pedagógicas, resultados de aprendizaje y contexto de la acción evaluadora*. En esta misma línea discursiva, la respuesta de DO5 indica que: *para cada una de los espacios académicos, se cuenta con unos syllabus donde se definen las competencias, los resultados de aprendizaje y las estrategias de evaluación. De igual manera se tiene establecido un encuadre pedagógico, que permite planear los momentos en el desarrollo del curso en función del Modelo Pedagógico Institucional. Además de las evidencias del aprendizaje (de conocimiento, desempeño y producto)*.

Los informantes manifiestan tener conocimiento del SIE como una estructura normativa que cada institución establece para evidenciar los conocimientos que han adquirido los estudiantes; sin embargo, no se refieren a aspectos específicos relacionados con el sistema de evaluación de la CETO. El SIE describe los tipos de evaluación que realiza el docente considerando el papel de los actores del proceso y la forma como intervienen en la evaluación. Estas respuestas reflejan una postura basada en los lineamientos normativos, que privilegia los conocimientos explícitos; que ofrecen una visión reduccionista que prioriza los resultados cuantitativos, sobre aspectos como actitudes y valores que hacen parte de la formación integral.

Las respuestas de estos docentes reconocen la evaluación como un proceso holístico en el que coinciden en los aspectos pedagógicos que se apoyan en el currículo institucional y aspectos contextuales que se relacionan con la cultura institucional. En términos generales puede afirmarse que existe una cultura evaluativa en la que convergen los lineamientos institucionales que representa la formalidad del proceso y la cultura evaluativa que expresa la realidad y vivencias de los actores educativos. Un docente se refiere a las diferentes formas de evaluación definidas según el rol de los docentes y estudiantes (Autoevaluación, Heteroevaluación y Coevaluación). Los sistemas de evaluación institucional promueven diferentes formas de evaluar el aprendizaje que pueden ser implementadas por el docente según sus criterios, en relación a los propósitos de la asignatura y como estrategias para propiciar la participación y reflexión crítica del estudiante frente a su formación.

Frente al desarrollo del proceso de evaluación se preguntó ***¿Al inicio de los cursos comunica a los estudiantes el calendario de evaluaciones institucional y los criterios de evaluación?*** En este sentido, el informante DO2 menciona que: *es fundamental para establecer*

expectativas claras y proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para tener éxito en el curso. Esto promueve la transparencia, la equidad y la eficacia en el proceso de evaluación. Los demás informantes destacan la necesidad de socializar el calendario y los criterios de evaluación. Por su parte, el informante DO4 indica que: *es necesario que el estudiante conozca de antemano las fechas, el tipo de evaluación que se aplicará y los criterios de evaluación.* En el mismo sentido el informante DO5 señala que: *la universidad tiene establecido un cronograma institucional y con base en este, se define las fechas de las evaluaciones de cada espacio académico, los porcentajes y los criterios de evaluación.*

Las repuestas de los docentes hacen referencia al aspecto organizativo de la evaluación; se destaca el carácter interpretativo de la evaluación que define los procesos y productos que debe desarrollar el estudiante en el contexto de su proceso de formación. Un de los aspectos a tener en cuenta como parte de las prácticas evaluativas es el establecimiento de los cronogramas y pautas de evaluación, considerando los diferentes momentos del desarrollo de los cursos y el proceso de aprendizaje de los estudiantes para determinar el momento adecuado, posibilitando la obtención de mejores resultados en las evaluaciones. Desde el currículo oculto, la socialización de los criterios de evaluación y el cronograma, fomenta la confianza entre los actores, ya que todos tienen la información necesaria y suficiente, que les permite organizarse según sus expectativas para alcanzar los resultados propuestos.

En relación a las prácticas evaluativas se formuló la pregunta ***¿Para el diseño de las evaluaciones tiene en cuenta los resultados de aprendizaje y estándares de competencias de las asignaturas?*** El informante DO2 destaca que: *las evaluaciones deben estar alineadas con los objetivos de aprendizaje y además para poder realizar un buen feedback específico con cada uno de los estudiantes.* El informante DO5 coincide al afirmar que: *la universidad tiene definidas en los syllabus de cada espacio académico, unas competencias, de las cuales se desprenden unos resultados de aprendizaje, que son los que definen lo que el estudiante sabe, comprende y sabe hacer.* A diferencia del informante DO4 afirma que: *la evaluación por competencias se debe interpretar como un proceso que ayuda a valorizar la enseñanza y esto permite tanto a estudiante como al docente revisar contenidos y estrategias. Esto mejora la práctica pedagógica y el aprendizaje significativo.*

En dos de los informantes se evidencia un enfoque técnico en el que se subraya la coherencia que debe existir entre la evaluación y la enseñanza, al establecer criterios para el

mejoramiento continuo; Según Camilloni (2010), la validez se determina según cómo se utilicen sus resultados, la evaluación continua y la coherencia entre los objetivos y el contenido educativo (representación y generalización de los contenidos) en comparación con los contenidos evaluados por el instrumento.

Las respuestas de los docentes se refieren a la funcionalidad de las evaluaciones como instrumentos para que los docentes y estudiantes puedan generar acciones de mejora; se demuestra una importante vinculación de sus prácticas evaluativas con los lineamientos curriculares establecidos por la institución para los diferentes programas; en este sentido, el proceso de evaluación es coherente con el currículo. Black y Wiliam (1998), reconocen que la alineación entre los objetivos de aprendizaje, los estándares de competencia y la evaluación, es un principio fundamental para suscitar un aprendizaje significativo y auténtico.

Para la caracterización de la dimensión teleológica se formuló la pregunta ***¿Cuál es la importancia del proceso de evaluación de los aprendizajes?*** En relación a la evaluación del aprendizaje, el informante DO1 se enfoca en el ámbito individual, ya que considera que, la evaluación es importante en tanto que: *hace seguimiento del aprendizaje que está obteniendo el alumno en clase con el fin de mejorar*; mientras que, el informante DO2 se centra en la vinculación con el PEI al afirmar que, la evaluación: *ayuda al seguimiento y mejoramiento continuo del proyecto académico, motiva los estudiantes y ayuda al cumplimiento de los objetivos institucionales*.

Los informantes también reconocen el valor de la evaluación como insumo para la toma de decisiones en procura del mejoramiento del aprendizaje; respecto a esta idea, el informante DO3 afirma que la evaluación permite: *descubrir avances, dificultades, fortalezas y estilos de aprendizaje. Los resultados siempre serán un insumo para nuevas decisiones en el proceso de aprendizaje*. Por su parte, el informante DO5 se refiere a la planeación como factor que aporta al mejoramiento, al afirmar: *la importancia es que permite planear el proceso, pero también mejorar los aspectos que dificultan el logro de los resultados*.

Las respuestas de los docentes asumen diferentes propósitos que debe cumplir la evaluación; desde la evaluación que se centra en el proceso de aprendizaje, hasta la evaluación que está centrada en función de los objetivos institucionales y el currículo. En relación a la importancia de la evaluación como proceso que hace parte de la formación integral de los futuros profesionales; las posturas de los docentes no expresan ideas en relación a las implicaciones éticas de la

evaluación, como actividad que contribuye a formación de ciudadanos reflexivos con una visión ética que los vincule con la transformación de la sociedad.

Las respuestas de algunos docentes coinciden en considerar la evaluación como una práctica orientada a hacer seguimiento de los aprendizajes, descubriendo avances y limitaciones para mejorar el proceso formativo; en este sentido, la evaluación se centra en el docente y deja al estudiante en un segundo plano. Para otros docentes, la evaluación tiene la posibilidad de ser reflexiva y permanente; puede llegar a ser más que una actividad final en la que se verifican conocimientos; logrando que los estudiantes la perciban como parte del proceso de aprendizaje en el que el estudiante, además de aprender con la orientación del docente, puede hacerse consciente de la forma como aprende, de sus limitaciones y habilidades para utilizarlos en procura de mejorar su aprendizaje (metacognición).

Con base en un enfoque normativo, los docentes expresan valores o actitudes que están implícitas. Se percibe la integralidad del proceso que posibilita la toma de decisiones para el cumplimiento de metas y la planeación orientada al mejoramiento continuo; actuando para subsanar las fallas que dificultan alcanzar los objetivos propuestos en relación a los resultados de aprendizaje que puedan ser alcanzados por los estudiantes y la cualificación de las prácticas evaluativas de los docentes. Al respecto, Stiggins (2001), sostiene que una evaluación efectiva no solo mide el logro de metas, sino que también informa sobre cómo rediseñar las estrategias pedagógicas para responder a las necesidades emergentes.

Para conocer las opiniones sobre esta dimensión, se formuló la pregunta ***¿Los resultados de las evaluaciones son un referente para modificar su planificación y práctica docente desde el currículo y el currículo oculto?*** El informante DO3 menciona que: *una asertiva y oportuna retroalimentación se convierten en punto de partida para nuevas estrategias, nuevos resultados y nuevos procesos.* El informante DO4, está de acuerdo con esta idea al afirmar que: *la evaluación debe permitir una aproximación al grado de aprendizaje de los estudiantes, y ofrece a su vez una valoración del proceso que permite realizar los ajustes pedagógicos y curriculares necesarios para implementar estrategias que estén orientadas a desarrollar el mayor potencial del estudiante.* El informante DO5 *considero que al estudiante no lograr sus resultados, me permite reflexionar y modificar mi quehacer docente. Es decir, me permite proponer acciones de mejora, tanto en la planeación como en mi práctica docente, porque el fin, es que el estudiante, alcance los resultados propuestos.*

Las respuestas muestran coincidencias respecto a los propósitos que pretende lograr al reflexionar sobre los resultados de las evaluaciones; en este sentido, los docentes se centran en el proceso evaluativo proponiendo soluciones de mejora. Los docentes establecen sus decisiones sobre la planeación de estrategias de evaluación a partir de sus concepciones acerca de la enseñanza, el proceso de aprendizaje y el tipo de conocimientos que los estudiantes deben adquirir. La evaluación adquiere un carácter regulador al propiciar cambios en la planeación que orientan la acción mediadora del docente; de igual forma, se generan en el estudiante acciones para mejorar sus estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio.

Por otra parte, al analizar los resultados de las evaluaciones, desde la perspectiva del currículo oculto, se inicia un proceso de introspección y análisis crítico de las prácticas educativas, para identificar cómo ciertos enfoques evaluativos refuerzan estructuras de poder y desigualdad. Según Gimeno Sacristán (1992), la evaluación no solo mide el rendimiento académico, sino que, de manera implícita, regula la conducta, refuerza actitudes conformistas y establece distinciones jerárquicas entre los estudiantes. La evaluación, en este sentido, se convierte en un dispositivo disciplinario que determina quién tiene éxito y quién fracasa, no solo en función de sus capacidades cognitivas, sino también de su conformidad con las expectativas implícitas del sistema educativo.

Para ampliar la caracterización de la dimensión pedagógica, se planteó una pregunta centrada en la pertinencia de las evaluaciones como indicadores del aprendizaje: *¿Las evaluaciones evidencian los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en su proceso de formación?* El informante DO2 establece que: *podemos tener e identificar los logros del estudiante, el progreso de su proceso formativo y hacer un seguimiento juicioso. Las evaluaciones efectivas deben demostrar apropiación de los conceptos y contenidos de los cursos al estar alineadas con los objetivos de aprendizaje; utilizar una variedad de formatos de evaluación; plantear preguntas desafiantes y contextualizadas; proporcionar criterios claros de evaluación; y ofrecer retroalimentación significativa a los estudiantes.* En concordancia con esta idea, el informante DO3 describe la evaluación como: *ese proceso variado de estrategias, dónde la observación permite registrar de múltiples maneras las competencias del estudiante, entonces mi respuesta es SÍ.*

El informante DO4 enfoca el objetivo de la evaluación en la verificación al considerar que: *la evaluación es el medio que indica y valora lo que se espera que el estudiante haya aprendido al terminar determinado curso, pero la evaluación se debe orientar al saber ser y al saber hacer;*

por ello es que se deben utilizar herramientas como las simulaciones, prácticas, etc. También se deben utilizar como herramienta que evidencie debilidades en el proceso de todo el conjunto que conforma el proceso educativo (estudiantes, docentes, institución, contenido pedagógico, metodología, etc.). Es uno de los objetivos de la evaluación, determinar las competencias del estudiante respecto al saber. El informante DO5 ratifica: considero que sí, ya que existen varias formas de evaluar, que permiten dar cuenta si el estudiante ha alcanzado los resultados propuestos. Dentro de las evaluaciones que realizo, están entre otras, estudios de caso, grupos de discusión, análisis de problemáticas reales; que permiten evidenciar la apropiación de conceptos por parte de los estudiantes.

Los docentes coinciden en que las evaluaciones permiten identificar, registrar, valorar y dar cuenta de los logros, las competencias y los resultados de aprendizaje. Se muestra un consenso frente al propósito de las evaluaciones como instrumentos para evidenciar la apropiación conceptual y su pertinencia como indicadores de las competencias alcanzadas por los estudiantes; siempre que estén alineadas con los objetivos de aprendizaje (currículo); También se hace referencia a la utilización de diferentes instrumentos que permitan la contextualización y análisis de problemáticas sociales. Dos de los informantes mencionan la necesidad de utilizar estrategias de evaluación que permitan contextualizar los aprendizajes.

Las perspectivas de los docentes describen la evaluación como un proceso delimitado, en el que se evalúa según los criterios preestablecidos; en este sentido, los objetivos de aprendizaje propuestos en el currículo son guías en el proceso de evaluación, que orientan la toma de decisiones para mejorar el proceso de enseñanza, en procura de alcanzar los resultados de aprendizaje proyectados. Queda claro que, las prácticas evaluativas descritas muestran elementos de la evaluación tradicional; en este orden de ideas, se evidencia que la evaluación determina los aprendizajes con un procedimiento que cuantifica el conocimiento y las habilidades para posicionar al estudiante en una escala que refleja jerarquías de excelencia, establecidas por el evaluador con base en los criterios que le impone el desarrollo de una asignatura. Tradicionalmente, la evaluación se basa en un discurso regulativo conductista y tecnocrático donde se mide el aprendizaje cuantitativamente para establecer jerarquías de excelencia (Acuña & del Valle Valdez, 2014).

En relación a las prácticas evaluativas como estrategias para generar un papel más activo de los estudiantes en su proceso de formación se propone la siguiente pregunta *¿Las evaluaciones*

incorporan valores, actitudes y comportamientos (currículo oculto), que permiten a los estudiantes desarrollar habilidades para autogestionar, orientar y mejorar su proceso de aprendizaje? La respuesta del informante DO2 sugiere que: *los estudiantes pueden autocorregirse, autoevaluarse y proyectarse a futuro con sus resultados.* Se menciona la posibilidad de que el estudiante pueda generar una acción para enfocarse en alcanzar logros.

El informante DO4 menciona que: *la evaluación suministra resultados sobre la apropiación de contenidos y estos resultados deben servir para interpretar la eficacia del estudiante en la toma de decisiones que le ayuden a enfrentar la problemática planteada y la autogestión para desarrollar el proceso y mejorarlo dependiendo de la interpretación de esos mismos resultados.* Por su parte, el informante DO5 considera que: *permite al estudiante reflexionar frente a sus logros y dificultades, pero a la vez, le permite proponerse nuevas estrategias, que lo lleven a alcanzar los resultados.* Finalmente, se hace referencia a la posibilidad de diseñar instrumentos que generen pensamiento crítico; el informante DO3 menciona que: *se está intentando un diseño de preguntas que lleven al estudiante a comprender y desarrollar pensamiento crítico.*

Las respuestas de los docentes señalan las coincidencias sus percepciones; se menciona la posibilidad de que el estudiante pueda desarrollar habilidades metacognitivas que le permitan identificar sus limitaciones y fortalezas para tomar decisiones en procura de mejorar su aprendizaje. Las respuestas muestran que la evaluación realizada por el docente es un antes, del cual se deriva la posibilidad de que el estudiante pueda reflexionar para establecer acciones de mejoramiento; la autoevaluación es pensada como una acción que el estudiante realiza sobre los resultados de la evaluación del docente.

Los resultados de las evaluaciones realizadas por los docentes, no solo muestran el conocimiento que han adquirido los estudiantes; también, las capacidades de los estudiantes para intervenir y transformar su entorno de manera consciente y ética. La evaluación descrita destaca la participación activa de los estudiantes fortaleciendo el pensamiento crítico, el compromiso personal y la autonomía. Desde la perspectiva del currículo oculto se proyectan los propósitos de la educación para llevarlos a un nivel más complejo en el que la integralidad del individuo se hace presente. La evaluación del aprendizaje es sin duda, es parte esencial en el mejoramiento continuo del proceso de enseñanza y aprendizaje; la actividad evaluativa es parte integral, no solo de la fase final (Imbernón, 1993).

Al entender la evaluación como un proceso, es necesario identificar las estrategias evaluativas utilizadas por los docentes; en este sentido, se formuló la pregunta: ***¿Tiene en cuenta los momentos del proceso de formación para la utilización de los diferentes tipos de evaluación?*** El informante DO2, se sitúa en la perspectiva del estudiante, destaca que: *los docentes deben seleccionar diferentes tipos de evaluación y que sean los más adecuados para ayudar a los estudiantes a alcanzar sus objetivos de aprendizaje y promover un desarrollo continuo a lo largo del curso*; mientras que el informante DO4, se sitúa en la perspectiva del docente al expresar que: *es necesario a lo largo del semestre utilizar diferentes formas de evaluar, no solo para que no se vea a la evaluación como una práctica aburrida, sino también para que el docente pueda tener una mejor perspectiva de los alumnos*.

Las respuestas de los docentes coinciden en la necesidad de utilizar diferentes tipos de evaluación para alcanzar los objetivos de aprendizaje. El discurso de los docentes reconoce que las prácticas evaluativas están vinculadas a la toma de decisiones en relación a la enseñanza y aprendizaje; al optimizar el proceso evaluativo se asegura una formación integral y adaptativa. La evaluación que se realiza en los diferentes momentos de la formación para evidenciar los conocimientos, habilidades, desempeños alcanzados por el estudiante son definidas desde el currículo que se organiza como una secuencia de acciones orientadas al logro de las competencias y resultados de aprendizaje. Como parte del currículo, se reconocen los fines de la institución, los fundamentos teóricos que guían el trabajo de los docentes y las dinámicas sociales que rodean la acción evaluativa; desde el currículo oculto se genera una percepción positiva de la evaluación como referente para el mejoramiento continuo de la enseñanza en el caso del docente y del aprendizaje para los estudiantes.

Lograr que la evaluación sea un proceso oportuno, integral y pertinente para que tenga efectos favorables en el desarrollo permanente del aprendizaje, es un compromiso de todos los docentes; esto es posible si, se percibe la evaluación como una actividad que lo acerca a la realidad del proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes que cursan las asignaturas que orienta. Los resultados de la evaluación ofrecen al docente una visión de las habilidades y necesidades del estudiante para ayudarlo a orientar sus esfuerzos en procura de mejorar sus estrategias de aprendizaje; de igual forma, el docente, a partir de los resultados de las evaluaciones también puede ajustar sus estrategias de enseñanza y prácticas evaluativas. En palabras de Santos Melgoza (2010) el proceso de objetivación aplicado a los resultados derivados de la evaluación hace posible que el

docente como mediador, pueda brindar orientación al estudiante sobre lo necesario para que el aprendizaje sea realmente significativo y relevante.

Para tener una amplia perspectiva de la evaluación como una actividad que evidencia los aprendizajes como un indicador objetivo de los logros alcanzados en los diferentes momentos de la formación, se formula la pregunta: ***¿Evalúa en diferentes momentos del curso para llevar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes?*** En este sentido, el informante DO2 se refiere a la idea de continuidad al afirmar: *Si, ya que esto permite a los docentes obtener una imagen más completa y detallada del progreso de los estudiantes a lo largo del tiempo y le permitirá hacer, mejorar y proyectar el objetivo con sus estudiantes.*

El informante DO5 está de acuerdo con esta idea manifestando que: *Si, realizo evaluaciones permanentes, que me permiten ir haciendo seguimiento al proceso de aprendizaje de cada estudiante, para poder detectar a tiempo, fortalezas y debilidades y de ser necesario, aplicar acciones de mejora al proceso.* Por su parte, el informante DO4 insiste en la necesidad de que la evaluación sea una actividad constante que genere una acción reflexiva que conduzca a mejoras, en este sentido afirma que: *la evaluación debe ser una práctica constante en diferentes momentos y no solo se trata de llevar un seguimiento al estudiante sino se debe mirar también como una retroalimentación al proceso que se lleva como docente.*

Entre los docentes existe consenso respecto al impacto positivo de la evaluación como parte del proceso formativo integral y permanente; evaluar en los diferentes momentos permite que el docente pueda identificar presaberes, registrar avances y definir los resultados alcanzados por los estudiantes. En relación al currículo oculto y los valores que se promueven, al evaluar durante los diferentes momentos de la formación, se favorece el desarrollo de habilidades de autogestión, pensamiento reflexivo y adaptación, que son requeridas en la educación superior y en el ámbito profesional.

Aunque, los docentes no se han referido de manera directa a los diferentes tipos de evaluación, se percibe la idea de la evaluación como un proceso para obtener información sobre los resultados de aprendizaje, para formular juicios que serán utilizados como referentes objetivos en la toma de decisiones. Se entiende la evaluación como un proceso permanente que muestra en diferentes momentos los avances de los estudiantes; estas concepciones corresponden con la evaluación formativa que, partiendo de un diagnóstico, establece las estrategias de evaluación que a lo largo del proceso de enseñanza permiten reflexionar sobre los resultados, ajustar sus

estrategias de aprendizaje para mejorar los resultados.

Frente a la pregunta: *¿Planifica actividades en las que el estudiante puede evaluar su aprendizaje de manera autónoma?* El informante DO2 afirma que: *Sí, ya que es una estrategia eficaz para fomentar la autorreflexión, la metacognición y el autoaprendizaje en los estudiantes.* El informante DO4 destaca que: *cada actividad debe ser planeada, tener trazados unos objetivos para poder medir los resultados, todo estudiante debe ser evaluado sobre su capacidad de autonomía en la toma de decisión y resolución de problemas máxime cuando de educación superior se trata.* El informante DO5 reconoce la importancia de ofrecer actividades que propicien el aprendizaje autónomo. Menciona algunas estrategias evaluativas que hacen parte de su práctica: *Si, utilizó actividades de estudios de caso, análisis y solución de problemas, entre otras, que permiten al estudiante, evaluar su aprendizaje autónomo.*

La evaluación resulta ser una actividad relevante en la formación de los estudiantes, cuando el docente logra generar experiencias en las que aplique su capacidad de comprender y monitorear sus resultados. Las habilidades para que el estudiante se autoevalúe, en procura de mejorar los resultados obtenidos en las evaluaciones, se constituye en una disposición para enfocarse en la estructura y pertinencia del conocimiento que necesita aprender, sus habilidades y estrategias de aprendizaje. Se trata de generar habilidades metacognitivas que le permitan coordinar las estructuras del conocimiento, las tareas necesarias para su apropiación, sus habilidades y capacidades para aprender y los criterios de verificación establecidos en el proceso evaluativo. Desde el currículo oculto se fomenta en los estudiantes la conciencia crítica acerca de sus propios métodos de aprendizaje y fortalece la independencia y responsabilidad, valores que son esenciales para su desarrollo personal y su vinculación social (Giroux, 1983).

La autonomía del estudiante para evaluar sus aprendizajes contribuye al desarrollo de competencias de autogestión, pensamiento crítico y responsabilidad personal; al autoevaluarse el estudiante tiene la posibilidad de contextualizar el conocimiento en la solución de problemas. Las habilidades metacognitivas implican la clara diferenciación de nuestro conocimiento, el uso de estrategias adaptadas a situaciones específicas; es decir, tener conciencia de lo que ha aprendido y validar la forma como el reconoce que tiene el conocimiento. Se vinculan los procesos metacognitivos de autorregulación del comportamiento para alcanzar una meta y los relacionados con el proceso de razonamiento, para asignar criterios de verdad o validez a la información útil guardada para uso futuro (Santos Melgoza, 2010).

La evaluación adquiere nuevos significados cuando se transforma en una acción vinculante. Sobre este aspecto, se propuso la siguiente pregunta: *¿Organiza actividades en las que los estudiantes pueden participar de manera conjunta en el proceso de evaluación?* Las respuestas de los docentes demuestran la utilización de estrategias que promuevan, además de la coevaluación, la auto y heteroevaluación. El informante DO2 manifiesta: *para los docentes es una excelente manera de promover el aprendizaje colaborativo y la responsabilidad compartida en el aula, además, se fortalecen sus habilidades de pensamiento crítico, comunicación y colaboración.* El informante DO4 afirma que: *dentro del proceso debe existir la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.* El informante DO5 afirma: *Si, me gusta proponer actividades de trabajo cooperativo y colaborativo, en las que se realiza la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.*

Los docentes mencionan las diferentes formas de evaluación y coinciden en la coevaluación y la evaluación entre pares como actividades que favorecen el pensamiento crítico, las habilidades para el trabajo colaborativo; de igual forma se adquieren valores como la responsabilidad, respeto y empatía, que representan aspectos del currículo oculto fundamentales para el desarrollo social del estudiante. La coevaluación sirve como incentivo para inspirar al estudiante a desear aprender apoyándose en las experiencias de sus compañeros.

Las prácticas evaluativas de los docentes hacen parte del proceso de enseñanza-aprendizaje; al proponer actividades de evaluación conjunta se ofrece al estudiante la posibilidad de establecer un diálogo con sus compañeros; de esta forma, obtiene información sobre sus avances y desafíos; les permite identificar errores indicándoles las posibles soluciones. Para Giroux (1983), la coevaluación es una herramienta que favorece el pensamiento crítico, la cooperación y el respeto por las diferentes perspectivas, como elementos esenciales de la formación integral.

Por otra parte, al proponer actividades de evaluación entre pares, se ofrece al estudiante la posibilidad de establecer un diálogo con sus compañeros de clase, de esta forma puede contrastar sus resultados. La comprensión de las situaciones y la definición de estrategias de mejora se logran a partir de la información generada en conjunto; de esta forma se genera una actitud positiva frente a la evaluación. Para Álvarez Valdivia (2008), esta experiencia de evaluación permite que los estudiantes puedan tomar decisiones sobre qué y cómo evaluar logrando un aprendizaje significativo al reflexionar sobre su propio aprendizaje.

Para caracterizar el proceso de evaluación se consultó a los docentes acerca de *¿Cuáles*

son las estrategias de evaluación que más utiliza para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes?

Las respuestas de los docentes muestran un importante uso de las pruebas escritas y exposiciones en formato tradicional, para verificar la apropiación de contenidos; el informante DO1 menciona que utiliza: *Examen escrito, sustentación y debate*; por su parte, el informante DO2 utiliza: *exámenes, debates, proyectos y evaluaciones basadas en el desempeño*. En un nivel más avanzado, el informante DO3 se refiere al uso de estrategias activas: *Exposiciones, creación de infografías, elaboración de materiales didácticos, simulacros, etc.* Finalmente, las estrategias que van más allá del saber, en función del saber hacer en contextos; el informante DO4 señala: *la resolución de casos prácticos y las mesas de trabajo*; mientras que el informante DO5 utiliza estrategias como: *Estudios de caso, análisis y solución de problemas, investigaciones, pruebas escritas, entre otras.*

Los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes tienen un efecto en la forma en que los estudiantes realizan sus actividades de aprendizaje; si se da mayor importancia a las pruebas individuales que evalúan conocimientos teóricos, los estudiantes se enfocan más en la memorización, que en el fortalecimiento de las habilidades para interpretar o implementar; en consecuencia, desde el currículo oculto se privilegia la memorización sobre la creatividad y el pensamiento crítico. De acuerdo con Black y Wiliam (1998), las estrategias evaluativas pueden articularse con el proceso de aprendizaje, más allá de los resultados, el estudiante debe comprender los objetivos de la evaluación.

La disponibilidad de diferentes instrumentos de evaluación enriquece las prácticas evaluativas de los docentes, facilitando el mejoramiento de los resultados que logran obtener los estudiantes; es importante establecer el alcance, pertinencia y función de las evaluaciones en relación a los resultados que se quieren evidenciar. El docente debe realizar una adecuada selección de los instrumentos para organizar la acción evaluativa.

Para tener una idea sobre como los docentes deciden cuales son los instrumentos de evaluación que utilizan, se formuló la siguiente pregunta: ***¿Qué criterios tiene en cuenta para seleccionar los instrumentos de evaluación que utiliza en las asignaturas que orienta?*** El informante DO1 se identifica con un criterio metodológico que considera: *rapidez y facilidad para el estudiante*. El informante DO2 se basa en criterios pedagógicos que relacionan los instrumentos y los objetivos de aprendizaje, al afirmar que tiene en cuenta: *la alineación con los objetivos de aprendizaje, habilidades.*

Como parte de la práctica docente el informante DO5 manifiesta que: *Tengo en cuenta, el momento del proceso de formación, los contenidos que quiero evaluar los conocimientos, destrezas o aptitudes que quiero medir*; esta es una perspectiva que se centra en el proceso de enseñanza y los resultados. Por su parte, el informante DO4 se refiere a la evaluación como actividad que en función de los resultados posibilita la reflexión sobre los resultados al expresar que: *siempre se busca clarificar y compartir las intenciones del aprendizaje, obtener evidencias, proporcionar retroalimentación y crear responsabilidad en el estudiante de su propio aprendizaje*. El informante DO3 afirma que es importante que la evaluación: *se ajuste a la actividad solicitada, buscando objetividad en los resultados*.

Las respuestas de los docentes muestran algunos criterios que se basan en aspectos metodológicos, otros en el proceso de formación que corresponden a la dimensión pedagógica, incluso, se tiene en cuenta los resultados. En coherencia con una visión formativa de la evaluación, los docentes seleccionan los instrumentos teniendo en cuenta los contenidos; su alineación con los objetivos de aprendizaje; y los momentos del proceso de formación. Por el contrario, desde una visión sumativa de la evaluación, solo tendrá en cuenta la verificación de resultados como un requisito académico. Al evaluar el docente considera también su propio desempeño, su capacidad para planificar y la pertinencia de sus prácticas evaluativas. El docente tiene un rol central en la evaluación, ya que es él quien debe definir cómo y cuándo evaluar. La eficacia de la evaluación depende, entonces, de la pertinencia de la combinación de diferentes instrumentos, de la oportunidad en que se administran y de la inteligencia y propiedad del análisis e interpretación de sus resultados (De Camilloni et al., 1998).

Las prácticas evaluativas de los docentes reflejan las concepciones y creencias que están sustentadas en teorías que ha apropiado durante su formación profesional y que ha validado a través de su experiencia en las aulas. Cuando la selección de los instrumentos de evaluación considera: los momentos del proceso, resultados de aprendizaje y competencias a evaluar; desde el currículo oculto se promueve en los estudiantes la percepción positiva de la evaluación como parte integral del aprendizaje. En este sentido, el ideal de la evaluación se dirige a desvelar las prácticas subyacentes que influyen en el aprendizaje, reconociendo que el acto de evaluar transmite no solo conocimientos, sino también valores, normas y expectativas que configuran lo que se considera como "éxito" o "fracaso" en el ámbito educativo (Gimeno Sacristán, 1992).

Con el fin de caracterizar las prácticas evaluativas de los docentes y establecer sus

percepciones sobre las prácticas evaluativas, se propuso la siguiente pregunta: *¿Desde su experiencia cuál es la estrategia de evaluación más efectiva para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes?* Las respuestas varían en cuanto a las estrategias que proponen la expresión de concomimientos; como lo señalan los informantes DO1 y DO3 quienes se refieren al: *debate y a la sustentación oral*, respectivamente; puede afirmarse que los docentes reconocen el potencial de estas estrategias al posibilitar una evaluación contextualizada y centrada en las habilidades del estudiante. También, los docentes consideran la efectividad de las estrategias de evaluación que implican la aplicación en un contexto, como lo indican y el informante DO4: *la resolución de casos, siempre será en mi criterio la más efectiva porque demuestra la apropiación del aprendizaje*; en esta misma idea, el informante DO5 menciona: *el análisis y solución de problemáticas reales*.

La necesidad de responder a los retos de la evaluación hace que el docente este al tanto de los enfoques contemporáneos de evaluación, pero su aplicación está limitada por los sistemas de evaluación, los resultados de aprendizaje establecidos y sus propias habilidades para el diseño de instrumentos. Las respuestas de los docentes se refieren a estrategias de evaluación que privilegian las habilidades de comunicación y expresión, la habilidad de reconocer y valorar diversos puntos de vista, la capacidad de síntesis y argumentación, que hace posible validar los aprendizajes alcanzados. Es relevante señalar que la solución de problemas a partir de casos representa una estrategia de evaluación contextualizada que favorece la reflexión, la toma de decisiones y el pensamiento crítico que se logran con una adecuada comprensión de los temas estudiados.

En relación al currículo oculto, estas estrategias de evaluación promuevan el desarrollo de competencias en las que se logra demostrar los aprendizajes, el estudiante valora el conocimiento en función de su utilidad y aplicabilidad al reconocerse como un agente de cambio. El estudiante interioriza una actitud de autoconfianza y habilidades comunicativas que son necesarias en el contexto académico y profesional (Zoller, 2002). Por otra parte, al trabajar en la solución de problemas el estudiante relaciona el conocimiento con el contexto asumiendo un compromiso ético y social (Giroux, 1983).

Con el fin de contrastar la información obtenida en los diferentes momentos de la entrevista, se formuló la pregunta: *¿Cuál es la estrategia de evaluación menos efectiva para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes?* Las respuestas de los docentes coinciden en que las pruebas escritas basadas en la memorización son los instrumentos de evaluación que tienen una

limitada efectividad para evidenciar el aprendizaje. El informante DO1 menciona específicamente: *los exámenes escritos*; de igual manera el informante DO3 menciona que: *Prueba escrita que mida solo recordación o memoria*. Otro aspecto, relacionado con la efectividad de las estrategias de evaluación, es la falta de un contexto de aplicación del conocimiento, el informante DO2 se refiere a: *exámenes o preguntas sin contextualización*; Finalmente el informante DO4 sugiere que el estudiante es un sujeto que acumula contenidos sin comprenderlos: *las preguntas abiertas, ya que no se trata de aprender de memoria sino de apropiar el conocimiento*. La respuesta del informante DO5 destaca la limitada efectividad de las actividades que no propician la comprensión y que se limitan al desarrollo de una tarea, se refiere a: *los trabajos que solo implican el copiar y pegar conceptos, los cuales no invitan a la reflexión y análisis*.

La mayoría de los docentes consideran que el examen escrito es poco efectivo para evidenciar el aprendizaje, ya que solo evalúan aspectos teóricos generales y se evidencian algunas habilidades. A partir de las respuestas obtenidas se puede inferir que las prácticas evaluativas pueden afectar el aprendizaje; la inadecuada selección de los instrumentos de evaluación puede limitar las posibilidades para aplicar y contextualizar los aprendizajes; se establece un currículo oculto en el que se privilegia el aprendizaje pasivo y la memoria; el conocimiento tiene poca relación con la realidad. Es importante que las prácticas evaluativas favorezcan el desarrollo de habilidades y destrezas que le permiten solucionar problemas; en este sentido, es necesario propiciar la reflexión, contextualización y análisis crítico del conocimiento.

Desde la perspectiva de currículo oculto al centrar la evaluación solo en las pruebas escritas se transmite la idea de una evaluación tradicional que mide, de manera estricta, los conocimientos sin posibilitar el desarrollo de habilidades para la solución de situaciones en un contexto. Se establece la idea de la acumulación y apropiación de contenidos, dejando de lado la reflexión; de esta forma, el estudiante asume que la memorización le permite obtener una nota que valida sus aprendizajes, esta visión restrictiva limita las posibilidades de fortalecer el pensamiento crítico y generar soluciones que faciliten la comprensión profunda de las áreas de estudio.

Descripción de la perspectiva de los estudiantes

A partir del análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes, se establecieron aspectos que develan el currículo oculto en las prácticas evaluativas empleadas por los docentes de los

programas de formación profesional de la CETO. El análisis de la entrevista realizada a los estudiantes se organizó a partir de las dimensiones epistemológica, teleológica, pedagógica y metodológica. El enfoque fenomenológico busca entender la realidad personal de cada individuo, mediante la exploración detallada de situaciones diarias desde la perspectiva única de sus recuerdos, vivencias, percepciones y experiencias disponibles en un instante específico (Parra, 2017).

En relación a la pregunta: *¿Qué es para usted evaluación del aprendizaje?* se obtuvieron las siguientes respuestas.

Tabla 12
Respuestas estudiantes pregunta 1

Informante	Respuestas
E1	Es un proceso que valora el nivel académico, que permite conocer que tanto ha aprendió el alumno.
E2	Es un método en el cual se mide la claridad que se tiene de un tema u otro.
E3	La evaluación del aprendizaje es una herramienta que permite medir y valorar los conocimientos, habilidades y competencias adquiridas por los estudiantes a lo largo de un período educativo, con el fin de identificar el nivel de comprensión de los contenidos, proporcionar retroalimentación, y mejorar tanto el proceso de enseñanza como el rendimiento del estudiante.
E4	Una herramienta que permite evidenciar que los estudiantes tienen claros ciertos conceptos, procesos y temas.
E5	Es un proceso que se realiza para verificar los avances en el aprendizaje.
E6	Es el método que se usa para determinar un conocimiento.
E7	Es el proceso de medir y valorar el progreso de mis estudiantes.
E8	Un proceso permanente e integral en el cual se puede evidenciar la evolución del conocimiento.
E9	Una herramienta clave para mejorar el proceso educativo y apoyar el desarrollo integral del estudiante.
E10	Es un instrumento que nos da cierta claridad sobre las fortalezas y debilidades de los estudiantes, que nos permite evidenciar el potencial que tiene cada uno, y lo que se puede mejorar, además hace un barrido de información general del grupo de estudio para ver si van encaminados en los procesos de aprendizaje.
E11	Es el proceso de medir y valorar el progreso y los logros del aprendizaje de los estudiantes.
E12	Es el proceso de medir y valorar los logros de los estudiantes en relación con los objetivos educativos.

Las respuestas de los informantes (E1, E2, E4, E6, E7, E11, E12) expresan una clara identificación con la idea de medición de los resultados y verificación de conocimientos específicos. Las respuestas expresadas por los estudiantes coinciden en considerar la evaluación como un proceso, herramienta o método que permite medir, valorar, evidenciar el aprendizaje considerado en relación a la apropiación de conocimientos, desarrollo de habilidades y competencias en función de los objetivos educativos. Existen coincidencias al considerar que la evaluación tiene como finalidad valorar, medir y verificar, siendo esta una perspectiva de la

evaluación que corresponde con el paradigma conductista y un enfoque cuantitativo. En contraste, las respuestas de los informantes (E3, E8, E9, E10) expresan una perspectiva más cercana a la idea de evaluación formativa y formación integral; la evaluación es considerada como un proceso que a partir de la retroalimentación constante puede mejorar el proceso de aprendizaje y favorecer el desarrollo integral.

Para los informantes (E5, E10) la evaluación puede servir como herramienta diagnóstica que permite identificar las necesidades educativas; en especial los avances, dificultades, en función de los objetivos educativos, que hacen parte del currículo; se trata de establecer los logros alcanzados y las limitaciones a fin de realizar acciones de mejora en la práctica docente. Prevalece la idea de proceso, que atribuye un dinamismo a la evaluación como forma de evidenciar los aprendizajes. Existen diferencias al definir el objeto de la evaluación, ya que algunos estudiantes sumen que se evalúan los contenidos del curso (conceptos, procesos); mientras que otros identifican otros aspectos que representan la integralidad de la formación al referirse a las habilidades y competencias. Se evidencia la prevalencia de opiniones que desde el currículo ocultos privilegian los resultados, la evaluación es percibida como una herramienta de control que se apoya en la cuantificación del aprendizaje.

En relación a la pregunta *¿Tiene información del calendario de evaluaciones institucional?* se obtuvieron las siguientes respuestas.

Tabla 13
Respuestas estudiantes pregunta 8

Informante	Respuestas
E1	Sí, siempre.
E2	Sí.
E3	No actualmente.
E4	No.
E5	Sí.
E6	No.
E7	Sí. Al principio de cada curso y de cada asignatura nos dan las fechas de las evaluaciones
E8	Claro desde el inicio y durante el semestre se nos mantiene informados
E9	Sí.
E10	Sí.
E11	Sí.
E12	Sí.

Las respuestas de la mayoría de los informantes (E1, E2, E5, E7, E8, E9, E10, E11, E12)

coinciden en que durante el semestre siempre están informados del calendario de actividades evaluativas; no obstante, se presentan ideas opuestas en la opinión de dos informantes (E3, E4, E6); que afirman que no tienen información sobre el calendario. Puede colegirse que la mayoría de los estudiantes tienen una percepción favorable; ya que estar informados de las fechas y eventos evaluativos les permite establecer un plan de trabajo para organizar de manera eficiente su tiempo y recursos; de esta forma se asegura el logro de mejores resultados.

Los estudiantes perciben que la institución cuenta con un sistema de evaluación planificado, secuencial e imparcial; conocer el calendario de evaluaciones permite que el estudiante pueda organizar sus actividades, gestionando su tiempo y establecimiento de prioridades. Contar con un calendario de actividades académicas, fortalece la confianza en los procesos institucionales, respalda las actividades del docente y fomentan en los estudiantes la capacidad de autogestión del aprendizaje.

En relación a la pregunta *¿Al inicio de los cursos el profesor les comunica los criterios de evaluación?* se obtuvieron las siguientes respuestas.

Tabla 14
Respuestas estudiantes pregunta 2

Informante	Respuestas
E1	Sí. Siempre.
E2	Sí.
E3	Sí, la mayoría de los profesores dejan claro los criterios de evaluaciones para cada corte al inicio de cada semestre.
E4	De 10/2
E5	Sí.
E6	Sí.
E7	Sí. Y es recomendable que los docentes compartamos estos criterios de evaluación con los estudiantes y es beneficioso.
E8	Claro al empezar los docentes dan a conocer cada una de las etapas, cohortes, metodología y momentos evaluativos como los criterios que el cómo docente va a evaluar y nosotros como estudiantes debemos alcanzar en cada una de las actividades y temáticas que se van a desarrollar.
E9	Sí.
E10	Sí.
E11	Algunas veces.
E12	En su mayoría sí

Las respuestas de la mayoría de los informantes coinciden en que los docentes realizan la socialización de los criterios de evaluación; sin embargo, se presentan discrepancias en la opinión de dos informantes (E4, E11); uno de ellos que se refieren a la regularidad con que se realiza esta

actividad y el otro que se refiere a que solo una parte de los docentes les comunican los criterios de evaluación. Puede inferirse que la mayoría de los estudiantes tienen una experiencia positiva que les ha permitido con base en los criterios de evaluación establecer expectativas que les permite enfocarse en el aprendizaje de aspecto clave que serán evaluados; de esta forma se posibilita la retroalimentación identificando los aprendizajes alcanzados y las deficiencias con base en los estándares preestablecidos.

Los estudiantes perciben que la evaluación es un proceso planificado, secuencial e imparcial; conocer el calendario de evaluaciones permite que el estudiante pueda planificar sus actividades fortaleciendo sus habilidades de autogestión y establecimiento de prioridades. El estudiante logra implementar estrategias de aprendizaje más efectivas, asumiendo un papel más activo (Martínez-Cano, 2019). Algunas repuestas que expresan el desconocimiento de los criterios de evaluación refleja la necesidad de mejorar la comunicación ampliando las estrategias para realizar la socialización de todos los aspectos relacionados con el desarrollo de los cursos a los estudiantes.

En relación a la pregunta: *¿Las evaluaciones están relacionadas con los resultados de aprendizajes y estándares de competencias de las asignaturas?* se obtuvieron las siguientes respuestas.

Tabla 15
Respuestas estudiantes pregunta 3

Informante	Respuestas
E1	Tal vez, en ocasiones.
E2	Sí-
E3	Sí, las evaluaciones están estrechamente relacionadas con los resultados de aprendizaje y los estándares de competencias de las asignaturas.
E4	No.
E5	Sí.
E6	Sí.
E7	Sí las evaluaciones deben estar relacionadas con los resultados de aprendizaje y estándares de competencia por asignaturas.
E8	Claro que se encuentran relacionadas mostrando una trazabilidad y una relación en cada uno de estos aspectos.
E9	Sí.
E10	Sí, claro para poder de alguna manera evidenciar los logros al finalizar un periodo o semestre etc.
E11	Algunas veces.
E12	En un gran porcentaje sí.

Las respuestas obtenidas muestran dos tendencias; los estudiantes que perciben la

alineación entre las evaluaciones y los resultados de aprendizaje; frente a los estudiantes que no encuentran relación entre la evaluación como evidencia de los resultados de aprendizaje y competencias. Los informantes (E2, E3, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E12) se reconoce que la evaluación de los aprendizajes esta significativamente vinculada con los resultados de aprendizaje y los estándares de competencias, como criterios que van a determinar sus desempeños. Para estos estudiantes que reconocen la coherencia del proceso de evaluación, desde su función pedagógica; como parte del currículo oculto se refuerzan valores como la equidad, transparencia y el reconocimiento al esfuerzo personal.

En el caso contrario, los informantes (E1, E4, E11) se identifican con la incertidumbre, ya que no reconocen el nexo entre evaluación y resultados de aprendizaje, que pueden derivarse de fallas en la comunicación; en especial si se tiene en cuenta que la mayoría de los estudiantes manifestó que al inicio de cada curso los docentes les comunican el calendario, la estructura de contenidos, las competencias y los criterios de evaluación. Para estos estudiantes que no reconocen la coherencia del proceso de evaluación, se refuerzan percepciones como la incertidumbre y falta de transparencia.

Las respuestas obtenidas son una importante manifestación de las percepciones de los estudiantes que permite identificar las fortalezas y desafíos que deben asumir los docentes frente a sus prácticas evaluativas. Aunque la mayoría de los estudiantes reconoce la alineación entre las evaluaciones, los resultados de aprendizaje y los estándares de competencias; existe una minoría que, ya sea por falta información o limitada comprensión del proceso evaluativo, no logra percibir la trazabilidad el proceso en relación a los resultados de aprendizaje y competencias. Stiggins (2001), advierte que una desconexión entre los objetivos educativos y las evaluaciones puede impactar negativamente en la motivación y la autorregulación del aprendizaje.

En relación a la pregunta *¿Cuál es la importancia de la evaluación en su proceso de aprendizajes?* se obtuvieron las siguientes respuestas.

Tabla 16
Respuestas estudiantes pregunta 4

Informante	Respuestas
E1	Verificar si se están cumpliendo las metas deseadas en el proceso de aprendizaje.
E2	Es importante, ya que por medio de este podemos evidenciar lo aprendido en cada uno de los estudiantes reconociendo también que es lo que no quedo claro para así trabajar en ello con el fin de tener claridad del tema.
E3	La importancia del proceso de evaluación en el aprendizaje radica en varios aspectos clave como la retroalimentación, motivar a los estudiantes al reconocer sus logros, ajustar las estrategias de enseñanza y el currículo en función de los resultados obtenidos, favoreciendo la adaptación a las

	necesidades de los alumnos.
E4	El hacer un buen profesional, ya que por medio de la misma se obtiene la seguridad de los contenidos aprendidos y las bases necesarias para una buena práctica.
E5	Establecer los resultados obtenidos como parte de la formación.
E6	Es un propósito que va más allá de medir el nivel de los estudiantes.
E7	Es muy importante ya que me permite identificar las debilidades y fortalezas de mis estudiantes.
E8	Es de suma importancia puesto que se pueden establecer el nivel de aprendizaje, es decir la apropiación e interiorización de dichos conocimientos, reconociendo debilidades y fortalezas en lo aprendido y de su utilidad y aplicabilidad en el contexto.
E9	Permite identificar los avances, retos y áreas de mejora, es fundamental para mejorar y guiar el aprendizaje de manera continua.
E10	Nos da información acerca del nivel de desempeño estudiantil. Que cosas hay por mejorar, que fortalezas poseen, y como va su rendimiento, y que mejoras se pueden realizar en las estrategias pedagógicas.
E11	Es importante porque permite determinar si los estudiantes han alcanzado los objetivos de aprendizaje y identificar áreas de mejora.
E12	Es crucial porque permite medir el progreso del aprendizaje. Y así tanto el docente como el estudiante pueden saber que mejorar el proceso educativo para alcanzar los objetivos de manera efectiva.

Las respuestas de los estudiantes reflejan diferentes percepciones sobre la importancia de la evaluación; algunas respuestas (E1, E2, E5, E7, E11) reconocen la función de la evaluación como una actividad que permite la verificación de los objetivos de aprendizaje, que es representado como metas, avances, logros, fortalezas y debilidades. En particular (E4, E8) se perciben la evaluación como un proceso que posibilita la vinculación de la teoría y la práctica al considerar que los conocimientos adquiridos sean relevantes y aplicables en un contexto. Este mensaje promueve una conexión entre la teoría y la práctica. En general (E3, E9, E10) destacan la oportunidad de demostrar el nivel de aprendizaje alcanzado; además, se considera la posibilidad de retroalimentación del proceso para que los estudiantes tengan un papel más activo en el reconocimiento de su aprendizaje. Por otra parte, los estudiantes (E6, E12) consideran que la evaluación aporta información para el mejoramiento de la enseñanza, acciones que pueden ser realizadas por el docente o en un trabajo conjunto entre docente y estudiantes.

En general, los estudiantes establecen la importancia de la evaluación en la posibilidad de verificar sus avances, contextualizar sus aprendizajes y realizar la realimentación del proceso. Al reconocer las fortalezas y dificultades como resultado de la reflexión entre docentes y estudiantes, se proyecta un sentido de responsabilidad y compromiso que fomenta la autoconfianza y la motivación; en el caso del docente ajustar las estrategias pedagógicas; en el caso de los estudiantes, adaptar el proceso a sus necesidades y al contexto en el que se van a desempeñar. Más allá de los significados epistemológicos y pedagógicos, la evaluación es una herramienta que puede guiar el

proceso de enseñanza-aprendizaje; estas ideas, se identifican con los planteamientos de Cerda (2003), al considerar que la evaluación que se realiza de manera reflexiva hace posible el establecimiento de acciones de mejoramiento.

En relación a la pregunta *¿Considera que las prácticas evaluativas que realizan los docentes van acordes a los contenidos de los cursos?* se obtuvieron las siguientes respuestas.

Tabla 17

Respuestas estudiantes pregunta 5

Informante	Respuestas
E1	En ocasiones, algunos docentes pierden el hilo.
E2	Sí.
E3	Las prácticas evaluativas pueden estar alineadas con los contenidos de los cursos, pero la efectividad y coherencia de esta realmente dependen de diversos factores. La mejora continua en la formación docente y el diseño curricular es clave para lograr una mejor sincronización.
E4	Sí.
E5	Sí.
E6	Sí.
E7	Esto puede variar dependiendo cada institución educativa. Lo que si debemos tener claro es que debe haber claridad en los objetivos de aprendizaje. Debe haber alineación con los estándares de competencia. Diversidad en los métodos de evaluación y debe haber una retroalimentación constructiva y regular.
E8	Totalmente, puesto que son momentos en que se efectúa esa confrontación entre lo enseñando y lo aprendido.
E9	Sí.
E10	No.
E11	Algunas veces.
E12	Sí.

Las respuestas expresadas por los estudiantes describen diferentes percepciones basadas en las experiencias que han tenido durante su proceso de formación: entre las respuestas positivas la mayoría de los informantes (E2, E4, E5, E6, E8, E9, E12) destacan la coherencia entre los contenidos y las prácticas evaluativas que realizan los docentes; esto corresponde con una planeación pedagógica articulada con el currículo; para informantes como (E7) lo importante es la claridad en los objetivos de aprendizaje y los estándares de competencias. Las respuestas que muestran desacuerdo (E1, E10, E11) señalan algunas desconexiones en las que las prácticas evaluativas no son consistentes con los contenidos del curso.

Al garantizar que las evaluaciones estén alineadas con los contenidos del curso, se muestra el profesionalismo de los docentes quienes aportan a la consolidación de una cultura institucional de calidad, basada en el sentido de responsabilidad; no obstante, las fallas observadas por los

estudiantes, aunque sea un número reducido, proyectan la idea de improvisación que afecta negativamente la experiencia de los estudiantes.

En relación a la pregunta *¿Las evaluaciones son una evidencia suficiente para demostrar sus habilidades y conocimientos?* se obtuvieron las siguientes respuestas.

Tabla 18

Respuestas estudiantes pregunta 6

Informante	Respuestas
E1	Personalmente No, considero que existen muchas formas de evaluar, evaluación escrita, evaluación oral, actividades de clase, talleres, etc.; en ocasiones el alumno no logra demostrar que tan bueno puede ser en una evaluación escrita y a la hora de la práctica resulta ser mejor que el alumno que sacó 5,0 en dicha evaluación.
E2	No, considero que hay muchos métodos o herramientas para medir el conocimiento de los estudiantes como por ejemplo la práctica.
E3	Realmente no en su totalidad, aunque las evaluaciones son importantes, deben complementarse con otros métodos y enfoques para proporcionar una visión más integral de las habilidades y conocimientos de un estudiante.
E4	No, por eso mismo fueron creadas las inteligencias múltiples (Inclusión).
E5	Sí.
E6	Sí.
E7	Sí, aunque puede ser una herramienta útil para demostrar habilidades y conocimientos, pero no siempre son suficientes por varias razones.
E8	Son un buen instrumento de medición con el cual se puede hacer seguimiento de una forma objetiva, pero teniendo en cuenta que la evaluación es un instrumento el cual se puede aplicar de formas diferentes.
E9	No siempre son una evidencia suficiente para demostrar completamente las habilidades y conocimientos de los estudiantes. Si bien pueden proporcionar una medida útil de ciertos aspectos del aprendizaje, como la memorización de conceptos o la capacidad de aplicar conocimientos teóricos, no capturan todas las dimensiones del aprendizaje.
E10	Creería que es contraproducente, pensar así, ya que no es el sólo saber conocer, sino el saber hacer. (tú no puedes medir los valores, el trabajo colaborativo, la inteligencia emocional, la interacción social, etc.
E11	Pueden ser una evidencia importante, pero no siempre son suficientes por sí solas.
E12	La evaluación por sí sola no siempre es una evidencia suficiente. Ya que puede no reflejar completamente el desempeño práctico o real. Ya que se enfoca en aspectos más teóricos.

Las respuestas de los estudiantes expresan una postura crítica con respecto a las prácticas evaluativas tradicionales y enfatizan en la necesidad de asumir la evaluación como un proceso integral y permanente. Las respuestas de los informantes (E1, E2, E3, E4, E9, E12) coinciden en afirmar que las evaluaciones tradicionales (especialmente las escritas) tienen un limitado alcance, ya que no logran reconocer los diferentes tipos de aprendizaje; en este mismo sentido, los informantes (E7, E10, E11) manifiestan que las evaluaciones son útiles para evidenciar ciertos aspectos del aprendizaje, pero es necesario combinar estrategias de evaluación cuantitativas y cualitativas. En contraste, los informantes (E5, E6, E8) afirmaron que las evaluaciones sí

demuestran de manera objetiva los aprendizajes. Las percepciones de los estudiantes formulan expectativas sobre las prácticas evaluativas que puedan adaptarse a las diversas formas de evidenciar el aprendizaje, incluyendo habilidades destrezas y valores.

En relación a la pregunta: *¿Las evaluaciones fortalecen valores, actitudes y comportamientos que le permiten, autogestionar, orientar y mejorar sus estrategias de aprendizaje?* se obtuvieron las siguientes respuestas.

Tabla 19
Respuestas estudiantes pregunta 7

Informante	Respuestas
E1	Sí, la evaluación logra estipular de alguna manera qué nivel tiene cada alumno, que se debe y se puede reforzar, tal vez con nuevas estrategias se logre un mejor resultado.
E2	En algunos casos funciona más como un método de estudio en el que evidenció hasta el aprendizaje de dicho tema.
E3	Sí, las evaluaciones juegan un papel fundamental en la autogestión, orientación y mejora de las estrategias de aprendizaje, las evaluaciones permiten a los estudiantes identificar sus fortalezas y debilidades, lo que les ayuda a comprender mejor su propio proceso de aprendizaje, con la información obtenida de las evaluaciones, los docentes pueden adaptar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje a sus necesidades individuales.
E4	Sí.
E5	Sí.
E6	Sí.
E7	Sí, me permiten autogestionar, orientar y mejorar y mejorar las estrategias de aprendizaje.
E8	Por su puesto es un instrumento indispensable para los procesos de enseñanza y aprendizaje puesto que ayuda al estudiante generando mayor autonomía en el proceso de aprendizaje.
E9	Sí, las evaluaciones pueden ser una herramienta valiosa para la autogestión, orientación y mejora de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, especialmente cuando se utilizan de manera reflexiva y formativa.
E10	Podría decirse que sí nos da una visión de mejorar el proceso de aprendizaje.
E11	Algunas veces, me permiten reflexionar sobre mi propio aprendizaje, para mejorar y establecer metas personales.
E12	Si permite autogestionar el aprendizaje y así lograr un aprendizaje más eficaz.

Las respuestas de los estudiantes permiten establecer una perspectiva favorable sobre la evaluación como herramienta para generar habilidades de autogestión y mejoramiento. Los informantes (E3, E7, E9, E11, E10, E12) destacan la posibilidad de generar una reflexión que oriente a los estudiantes para que realicen ajustes a sus estrategias de aprendizaje (metacognición). Los informantes (E4, E5, E6) aportan una respuesta afirmativa sin más comentarios. Para los informantes (E1, E2, E8) la evaluación es un instrumento que permite evidenciar el aprendizaje con una idea más cercana a la medición y verificación del proceso.

Las respuestas de los estudiantes indican que la evaluación, aunque pueda ser percibida por la mayoría como parte de la formación, que propicia el desarrollo de habilidades para la

metacognición y el ajuste de estrategias de aprendizaje; Aunque, subsiste una minoría que la consideran una actividad que se limita a la medición y verificación del proceso; esta es una perspectiva tradicionalista en la que el estudiante es un sujeto pasivo. Quienes identifican la evaluación como un ejercicio de metacognición han experimentado experiencias evaluativas en las que el docente enfatiza la reflexión y la autoevaluación.

.En relación a la pregunta *¿Puede reconocer los momentos del proceso de formación a partir del tipo de evaluaciones que realizan los docentes?* se obtuvieron las siguientes respuestas.

Tabla 20

Respuestas estudiantes pregunta 9

Informante	Respuestas
E1	Sí.
E2	Sí.
E3	No de forma estructural. Si bien es cierto que las evaluaciones son coherentes con las competencias de cada asignatura, algunas pedagógicas de los docentes son ambiguas y tradicionales.
E4	No.
E5	Sí.
E6	Sí.
E7	Sí, es posible reconocer los momentos del proceso de formación a partir del tipo de evaluaciones que realiza cada docente.
E8	Sí, se reconocen dichos momentos acordes al proceso formativo puesto que contribuyen al desarrollo del aprendizaje.
E9	Sí.
E10	No.
E11	Algunas veces.
E12	Sí.

Las respuestas de los estudiantes evidencian diferentes percepciones sobre los momentos de la evaluación. Los informantes (E1, E2, E5, E6, E7, E8, E9, E12) afirman que sí perciben los diferentes momentos del proceso formativo, a partir de los diferentes tipos de evaluación que utilizan los docentes; con una idea opuesta, los informantes (E3, E4, E10) no perciben vinculación entre los momentos de la formación y los tipos de evaluación; consideran que las prácticas evaluativas de los docentes son tradicionales, aunque guardan coherencia con las competencias de la asignatura. Las respuestas de los estudiantes evidencian una tensión entre los propósitos de la evaluación y su percepción en la práctica pedagógica de los docentes.

Desde la perspectiva del currículo oculto se refuerzan modelos tradicionales de enseñanza y la evaluación del aprendizaje. La presencia de opiniones divergentes indica que, algunos

estudiantes pueden reconocer la relación entre los momentos del proceso formativo y los distintos tipos de evaluación; mientras, otros perciben la evaluación como un proceso tradicional, alejado del desarrollo de competencias. En este sentido la evaluación es asumida como una actividad de control y no como una el aprendizaje y la autorregulación.

Para consolidar la evaluación como un proceso significativo es necesario que los docentes, en cada fase del proceso de enseñanza, expongan con claridad los criterios y objetivos de la evaluación; originando una cultura evaluativa que vaya más allá de la certificación del conocimiento. De lo contrario, desde el currículo oculto, la evaluación continuará siendo una práctica de control y verificación y no un proceso reflexivo y significativo para el estudiante.

En relación a la pregunta *¿El profesor propone actividades en las que pueda evaluar sus aprendizajes de manera autónoma?* se obtuvieron las siguientes respuestas.

Tabla 21

Respuestas estudiantes pregunta 10

Informante	Respuestas
E1	Sí, en ocasiones.
E2	Sí.
E3	Algunos docentes si son abiertos a estos espacios y actividades, pero otros no realmente.
E4	No.
E5	Sí.
E6	Sí.
E7	Sí.
E8	En todo momento sus actividades buscan es el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en el que los estudiantes somos el centro y motor del proceso.
E9	Sí.
E10	No.
E11	No.
E12	Sí.

Las respuestas de los estudiantes muestran opiniones divergentes. Los informantes (E2, E5, E6, E7, E8, E9, E12) afirman que sí se promueve el desarrollo de la autonomía al considerar al estudiante como protagonista del proceso. En contraste los informantes (E4, E10, E11) consideran que los docentes no proponen actividades que incentiven la autoevaluación. En una línea intermedia los informantes (E1, E3) se refieren a que en ocasiones algunos docentes posibilitan experiencias de aprendizaje autónomo.

Las opiniones de los estudiantes son divergentes respecto al desarrollo de la autonomía en

el aula; la mayoría de los estudiantes reconocen las experiencias de aprendizaje enriquecedora en las que pueden ser protagonistas de su formación; pero no todos están de acuerdo, ya que algunos consideran que las experiencias educativas para el fortalecimiento de la autonomía son esporádicas y depende de cada docente; algunos no reconocen la utilización de estrategias evaluativas que fomenten la autoevaluación. Lo ideal es lograr que el estudiante pueda reflexionar sobre sus aprendizajes y establecer acciones de mejoramiento; la evaluación del aprendizaje puede convertirse en proceso que supere la simple verificación de resultados. Un sistema de evaluación que no posibilite experiencias de autoevaluación y metacognición puede reforzar un currículo oculto que suscita la dependencia del estudiante que requiere la validación del docente.

En relación a la pregunta *¿Usted y sus compañeros participan en las actividades de evaluación que se realizan en los diferentes cursos?* se obtuvieron las siguientes respuestas.

Tabla 22

Respuestas estudiantes pregunta 11

Informante	Respuestas
E1	Sí.
E2	Sí.
E3	Sí.
E4	Por obligación y no por gusto o interés.
E5	Sí.
E6	Sí.
E7	Sí.
E8	Claro puesto que reconocemos la importancia que tiene la evaluación en nuestro proceso formativo y que contribuyen a la nuestra excelencia.
E9	Sí.
E10	No.
E11	No.
E12	Sí.

Las respuestas de los estudiantes evidencian que las prácticas evaluativas integran espacios para el trabajo colaborativo. La mayoría de los informantes (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E12) afirman que sí, reconociendo la importancia de la coevaluación; en contraste, los informantes (E10, E11) manifiestan que no.

En relación a la pregunta *¿Cuáles son las estrategias más utilizadas para evaluar su aprendizaje?* se obtuvieron las siguientes respuestas.

Tabla 23*Respuestas estudiantes pregunta 12*

Informante	Respuestas
E1	En ocasiones pregunta tipo ICFES o preguntas abiertas.
E2	Quizá, parcial, actividades grupales etc..
E3	Exámenes escritos, trabajos que requieren investigación y aplicación de conocimientos, rúbricas, la autoevaluación y coevaluación, las presentaciones orales y los portafolios de trabajo.
E4	¿Estrategias? Si de los 20 profesores que tuve en mi carrera 5 salieron de la monotonía de la hoja y el papel son muchas.
E5	Evaluaciones escritas, exposiciones, ensayos.
E6	Escritas.
E7	Rubrica de evaluación, Tareas y proyectos, investigaciones, presentaciones orales, debates, discusiones y pruebas objetivas.
E8	Test, quiz, trabajos colaborativos, trabajos escritos, ensayos, entre otros.
E9	Evaluaciones prácticas, ensayos o informes
E10	Normativa, coevaluación, formativa, sumatoria, autoevaluación.
E11	Evaluación sumativa, básicamente evalúan el aprendizaje al final del proceso para asignar un puntaje y determinar si se alcanzar los logros propuestos.
E12	Pruebas escritas, evaluación formativa, portafolios, autoevaluación, coevaluación, presentación de proyectos.

El análisis de las respuestas de los estudiantes muestra las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes para monitorear el proceso de aprendizaje. En primer lugar, los informantes (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E12) coinciden en que las pruebas escritas en formatos tradicionales como (pregunta abierta y selección múltiple) que consideran como “monótona” son las más utilizadas; destacan que la mayoría de los docentes privilegian el uso de la prueba escrita. En segundo lugar, los informantes (E3, E5, E7, E9) mencionan que los trabajos escritos y las exposiciones orales son frecuentemente utilizados. En tercer lugar, los informantes (E3, E7, E12) mencionan el uso de estrategias como trabajos grupales, portafolios y proyectos; entre las estrategias menos utilizadas (E7, E9) mencionan el debate y las evaluaciones prácticas.

Llama la atención que los informantes (E3, E7, E12) se refieran a las actividades evaluativas, en relación a su participación en el proceso; en especial se menciona la autoevaluación y coevaluación. También se refieren a las evaluaciones según su propósito y alcance; en este sentido, mencionan la evaluación sumativa y formativa. Las respuestas muestran una limitada comprensión de los aspectos conceptuales del proceso.

En relación a la pregunta *¿Cuál estrategia de evaluación es más efectiva para evidenciar su aprendizaje?* se obtuvieron las siguientes respuestas.

Tabla 24*Respuestas estudiantes pregunta 13*

Informante	Respuestas
E1	Pregunta tipo ICFES
E2	Actividades grupales y/o exposiciones
E3	Las evaluaciones formativas, instrumentos como quíces o actividades breves que permiten medir el progreso a lo largo del proceso de aprendizaje, en lugar de solo al fin.
E4	Oratorios y sustentaciones, no el aprendizaje de contenidos momentáneos
E5	NR
E6	NR
E7	La Rúbrica de evaluación, autoevaluación y reflexión
E8	Todas, depende del área en el que se nos está evaluando puesto que, antes del proceso evaluativo se generan espacio para fortalecer el aprendizaje y al finalizar el docente realiza la confrontación y retroalimentación de lo evaluado
E9	Evaluación práctica
E10	La formativa, y la que se lleva a la práctica.
E11	Considero que la evaluación formativa es la más efectiva para evidenciar los aprendizajes.
E12	Presentación de proyectos

Las respuestas de los estudiantes expresaron diversas opiniones que no permiten establecer de manera precisa cuáles son según su criterio las estrategias de evaluación de mayor efectividad. Los informante E2, E4 se refieren a las exposiciones y sustentaciones orales; otros (E1, E3) mencionan las pruebas escritas, ya sea de selección múltiple y quíces, que permiten monitorear los avances en diferentes momentos; también (E9, E10) mencionan la efectividad de las actividades prácticas. Las respuestas permiten inferir que existe confusión respecto a los tipos de evaluación en función de la participación que pueden tener refiriéndose a la autoevaluación; y a los propósitos evaluativos refiriéndose a la evaluación formativa. En general, los estudiantes se refieren a la efectividad de las evaluaciones que se realizan a lo largo del proceso de aprendizaje, que se complementan con evaluaciones que se realizan al final. Perciben la evaluación como parte de un proceso que utiliza diferentes estrategias.

En relación a la pregunta *¿Cuál estrategia de evaluación es la menos efectiva para evidenciar su aprendizaje?* se obtuvieron las siguientes respuestas.

Tabla 25*Respuestas estudiantes pregunta 14*

Informante	Respuestas
E1	Personalmente para mí la de pregunta abierta, ya que cuando me preguntan algo y debo responder me bloqueo.
E2	Evaluación tipo ABC

E3	Las evaluaciones netamente sumativas que agrupan una gran cantidad de conceptos y contenidos teóricos y literales.
E4	La hoja
E5	NR
E6	NR
E7	Evaluaciones por pares
E8	No encuentro una estrategia de evaluación que no sea efectiva
E9	Evaluación tradicional
E10	Grupal
E11	Considero que la evaluación menos efectiva es la que se basa únicamente en pruebas y exámenes escritos.
E12	Pruebas escritas

Las respuestas de los estudiantes expresan ideas diversas en cuanto a la efectividad de las estrategias de evaluación; los informantes (E1, E2, E3, E4, E9, E11, E12) consideran que las evaluaciones tradicionales realizadas como pruebas escritas que buscan demostrar apropiación de conceptos teóricos son las menos efectivas. En el caso de los informantes (E7, E10) señalan la evaluación de pares y grupales como estrategias que no ofrecen una evidencia del aprendizaje. En general, los estudiantes perciben el proceso de evaluación como un procedimiento de medición, verificación o validación que no posibilita la transferencia de los conocimientos; tampoco, genera una reflexión en torno a las dificultades en el aprendizaje.

En relación a la pregunta *¿Tus compañeros participan de manera conjunta el en proceso de evaluación?* se obtuvieron las siguientes respuestas.

Tabla 26
Respuestas estudiantes pregunta 15

Informante	Respuestas
E1	Sí.
E2	Sí.
E3	Sí.
E4	No, la palabra evaluación o parcial causa pánicos.
E5	Sí.
E6	Sí.
E7	Sí.
E8	Sí puesto que la evaluación tiene este aspecto colaborativo.
E9	Sí.
E10	No.
E11	No.
E12	Sí.

Las respuestas de los informantes (E1, E2, E3, E5, E6, E7, E8, E9, E12) evidencian una idea generalizada de colaboración; en oposición los informantes (E4, E10, E11) responden de manera negativa. La idea de participación conjunta corresponde con una perspectiva de la evaluación inclusiva que genera experiencias de trabajo colaborativo; que se identifica con la coevaluación. Además de ser inclusiva y permitir la participación de todos los miembros de la comunidad educativa las prácticas evaluativas deben ser multidimensional, reconociendo su contexto de aplicación para lograr el aprendizaje significativo.

La coevaluación es una responsabilidad compartida que permite, el diálogo entre pares, aporta las experiencias, desarrolla las habilidades de comunicación y la capacidad de reconocer diferentes perspectivas. Con el trabajo conjunto es posible identificar los factores que afectan el aprendizaje para proponer estrategias de mejoramiento, plantear soluciones creativas a problemas del contexto. Los estudiantes se sienten integrados a su grupo de trabajo desarrollando sentido de pertenencia y responsabilidad social. Según sus diferentes propósitos la evaluación, se define como: evaluación del aprendizaje, que mide los resultados en función de los desempeños; evaluación para el aprendizaje, que reconoce las dinámicas del proceso evaluativo; y en un nivel de mayor autonomía, la evaluación como aprendizaje, en la que la evaluación y el aprendizaje son un mismo proceso; la autoevaluación para la autorregulación (Sanmartí, 2020).

Contrastación de resultados

La contrastación de resultados es la fase final de la interpretación de los hallazgos; la cual permite encontrar coincidencias y discrepancias en los datos para establecer generalizaciones sobre los resultados de la investigación en cada una de las dimensiones definidas para el análisis. La contrastación permitió identificar las ideas que muestran una coincidencia significativa y las opiniones que representan puntos divergentes.

La dimensión pedagógica se estableció en relación a dos preguntas orientadoras que permitieron una aproximación a las ideas de los informantes respecto al concepto de evaluación; la primera pregunta referida al concepto ¿Qué es evaluar? Sin duda, todos los docentes tienen una gran experiencia y conocimientos sobre este aspecto; a partir de las opiniones expresadas puede afirmarse que; consideran la evaluación como un proceso permanente y sistemático que permite verificar los resultados del aprendizaje; es una actividad que integra estrategias e instrumentos para establecer los avances y desempeños alcanzados por el estudiante. De igual forma, los estudiantes

en su trayectoria académica han vivenciado los procesos de evaluación y tienen una significativa comprensión que les permite ofrecer sus ideas para consolidar este análisis.

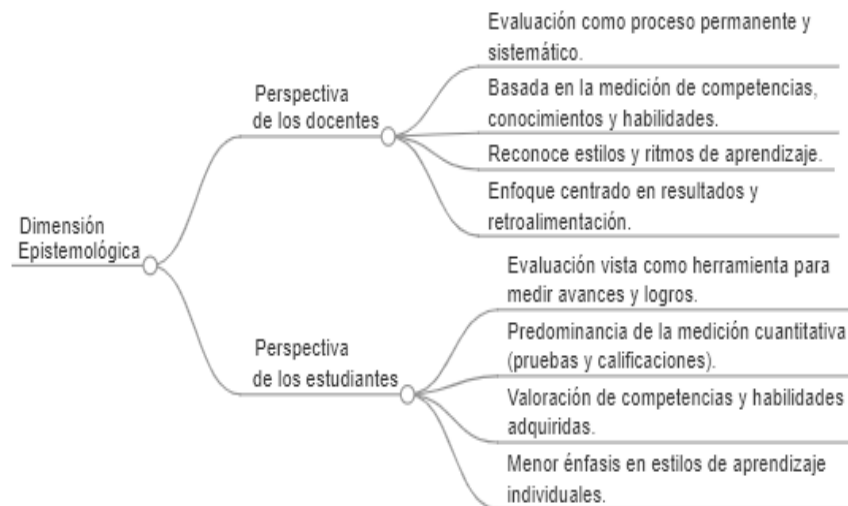
Como puntos divergentes, se identifica el énfasis de los docentes en los lineamientos que determinan los métodos y procesos de evaluación. Mientras que los docentes se refieren a la evaluación diagnóstica y formativa como parte de las prácticas evaluativas que acompañan el proceso de aprendizaje, los estudiantes perciben la evaluación como una actividad sumativa, de verificación y medición de resultados finales, que deja en un segundo planos el proceso de formación y las necesidades de los estudiantes.

Para los docentes la evaluación trata de verificar el aprendizaje con base en los lineamientos del sistema de evaluación; al evaluar se tienen en cuenta los estilos de aprendizaje para seleccionar las estrategias adecuadas; con el propósito de establecer los resultados de aprendizaje y competencias alcanzados por el estudiante. Por otra parte, los estudiantes perciben la evaluación como un proceso cuantitativo, que permite evidenciar el aprendizaje en relación a la apropiación de conocimientos, desarrollo de habilidades y valores. En palabras de Duque (1994), la cultura evaluativa se desarrolla a partir de los valores asumidos por docentes, estudiantes, directivos, supervisores, padres y empleadores, sobre cómo entender y aplicar la evaluación en un proceso educativo específico.

Los estudiantes trascienden la perspectiva tradicional de la evaluación como medición; expresando sus expectativas frente al propósito formativo de la evaluación, apoyada en la retroalimentación, y el reconocimiento la diversidad de los aprendizajes como aspectos fundamentales en su proceso de formación integral. El docente tiene la responsabilidad de implementar los sistemas de evaluación establecido, procedimientos de evaluación y sistemas de promoción; aunque puedan convertirse en una limitante; en muchos casos, en controversia con sus propias concepciones y las de sus estudiantes. Black y Wiliam (1998) destacan que una evaluación efectiva debe ser integral y formativa, capaz de proporcionar retroalimentación tanto a docentes como a estudiantes. La evaluación no debe limitarse a verificar resultados, sino también debe adaptarse a las necesidades individuales y promover el desarrollo continuo.

Figura 8

Perspectivas de la dimensión epistemológica



La segunda pregunta orientadora de la dimensión epistemológica, se relaciona con el objeto de la evaluación: ¿Qué evaluar? En este sentido se obtuvieron opiniones que dan cuenta del conocimiento que tiene los informantes de los lineamientos del SIE que determinan los cronogramas, criterios de evaluación y resultados de aprendizaje. El SIE es una estructura normativa que cada institución establece para evidenciar los conocimientos que han adquirido los estudiantes. La aplicación de los lineamientos de evaluación asegura la eficiencia del proceso evaluativo, el logro de los objetivos de la formación y las metas institucionales. La evaluación se realiza como parte del sistema que guía la acción del docente en función del cumplimiento de políticas que dejan en un segundo plano las necesidades y expectativas de los estudiantes.

Al contrastar las opiniones de los informantes, pudo evidenciarse que tanto los docentes como las estudiantes poseen un conocimiento suficiente sobre el SIE, como referente para guiar el proceso de evaluación desde una visión normativa. Coinciden en reconocer que la evaluación hace parte del proceso de enseñanza; el docente enseña, evalúa los desempeños y califica en función de los objetivos de aprendizaje y competencias. Se reconocen las diferencias que se pueden generar en el sistema de evaluación de acuerdo al proyecto educativo y la cultura institucional (currículo oculto); en este sentido, la evaluación y las prácticas evaluativas de los docentes reflejan los valores de las instituciones educativas, ya sea de manera explícita o las prácticas y vivencias que hacen parte del currículo oculto.

Sin duda, las prácticas evaluativas deben ser coherentes con los objetivos de aprendizaje definidos en el currículo, garantizando la congruencia entre lo enseñado y lo evaluado; de esta

forma a evaluación se constituye en un proceso transparente. En general, los informantes, consideran que los procesos evaluativos, no solo tienen la tarea de medir el aprendizaje; además, permiten, formular acciones de mejora en las estrategias pedagógicas utilizadas en el proceso de aprendizaje. Tyler (1949) establece que la evaluación debe ser coherente con los objetivos de aprendizaje definidos en el currículo para asegurar la congruencia entre lo enseñado y lo evaluado.

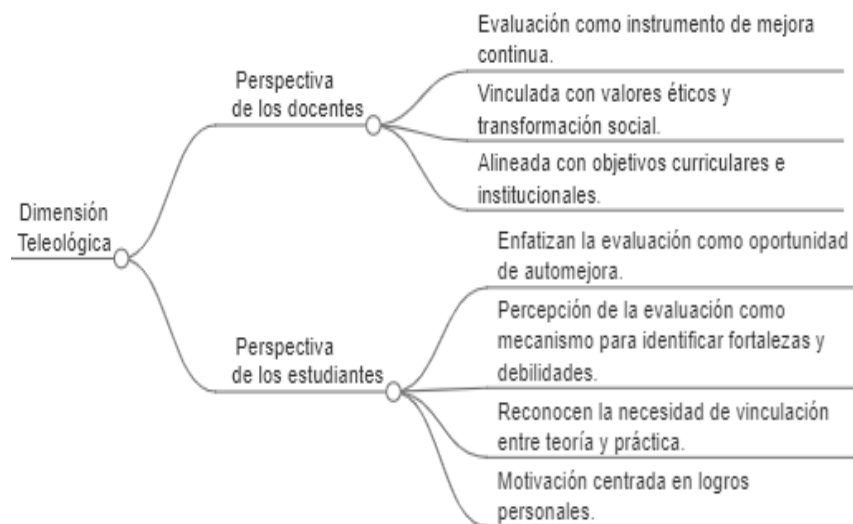
La dimensión teleológica permite una aproximación a los fines de la evaluación que promueven la formación integral del estudiante dotándolo, además de conocimientos de habilidades y valores. La evaluación se ve no solo como un proceso de medición de conocimientos adquiridos, sino también como un medio para adquirir los valores de una cultura; las prácticas evaluativas permiten articular el conocimiento teórico con la aplicación práctica, fomentando la contextualización en una realidad compleja y dinámica que les plantea retos.

La evaluación adquiere un nuevo significado al cambiar sus propósitos; en lugar de preparar a los estudiantes para adaptarse a un sistema preexistente, la evaluación debe orientarse hacia la formación de sujetos críticos, capaces de cuestionar la realidad y de proponer nuevas formas de organización social. Es en este sentido que la evaluación adquiere un carácter transformador y liberador, ya que no se limita a sancionar el conocimiento adquirido. Para ser independientes, debemos poder reflexionar y seleccionar entre distintas ideas de una cultura diversa, siempre y cuando hayamos adquirido previamente un conocimiento que nos conecte con esa cultura (Morin, 1994).

Los docentes ven la evaluación como un instrumento para el mejoramiento continuo, en sincronía con los valores éticos y principios institucionales, que promueven la formación de ciudadanos reflexivos comprometidos con la transformación social. Los estudiantes, por su parte, destacan la evaluación como una oportunidad para reconocer sus fortalezas, afrontar sus debilidades. Ambos grupos aprecian la evaluación como un promotor del progreso; los docentes suelen interpretar la evaluación desde un punto de perspectiva holística y los estudiantes desde un enfoque más personal.

Figura 9

Perspectivas de la dimensión teleológica



La dimensión pedagógica representa las acciones del docente quien planifica y organiza el proceso evaluativo inicialmente, se dio respuesta al interrogante: ¿Para qué evaluar? Cuestionar el enfoque actual del conocimiento hasta fomentar el pensamiento complejo, puede promover la adopción de nuevas actitudes en los individuos para enfrentar diversas prácticas evaluativas centradas en el estudiante. Contrastando las perspectivas de los informantes, se observa que hay coincidencias en varios aspectos. Para los docentes, la evaluación es una práctica orientada a hacer seguimiento de los aprendizajes, le ayuda a tener información, descubriendo avances y limitaciones para mejorar el proceso formativo; en este sentido, le permite adaptar su enseñanza para generar un impacto significativo.

Para los estudiantes, la evaluación brinda información que le permite modificar su pensamiento o conducta y mejorar su aprendizaje; a su vez, les ayuda a mejorar tanto sus procesos como sus resultados de aprendizaje. Se percibe la posibilidad de que la evaluación sea un proceso reflexivo que contribuya a la formación integral. Respecto a las expectativas de la evaluación, los docentes se enfocan en la retroalimentación del proceso en función de los objetivos de formación y competencias (currículo), para formular estrategias de acción pedagógica; por su parte, los estudiantes prefieren un ejercicio de reflexión centrado en sus expectativas y necesidades.

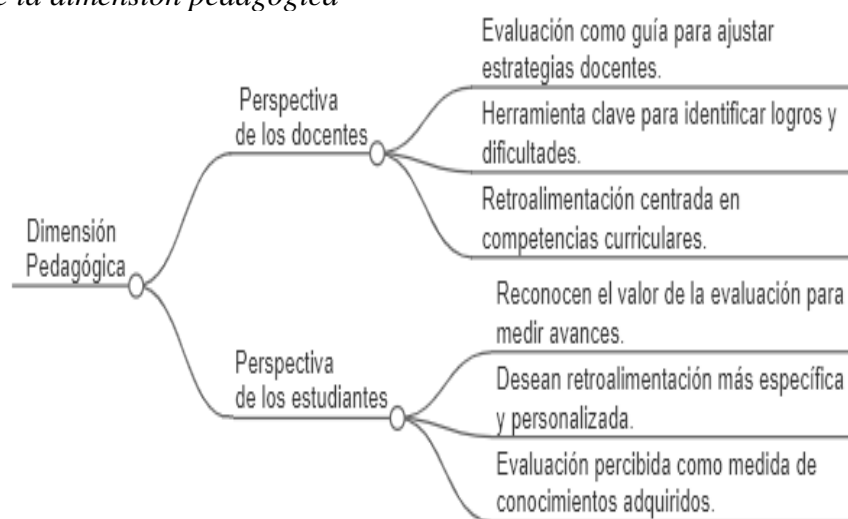
El ejercicio pedagógico requiere de un docente que tenga un amplio conocimiento del proceso de enseñanza, en función de los contenidos disciplinares, los estándares de competencias y el calendario académico para, no solo planificar las actividades de enseñanza, también establecer los diferentes momentos para realizar la evaluación. Como parte de la dimensión pedagógica, se

planteó el interrogante: ¿Cuándo evaluar? Para los docentes, las prácticas evaluativas se definen en función a los momentos de la formación, se parte de la exploración de presaberes. Durante el desarrollo del curso, se desarrollan evaluaciones parciales para llegar a evaluaciones acumulativas; con los diferentes tipos de prácticas evaluativas, el docente tiene una mejor perspectiva del desempeño de los estudiantes. En este orden de ideas, el docente reconoce la utilidad de la evaluación diagnóstica para establecer necesidades y expectativas iniciales; utiliza la evaluación sumativa para verificar resultados en función de las competencias; y aprovechar las bondades de la evaluación formativa.

En relación a las dinámicas de interacción entre docentes y estudiantes, se plantea la necesidad de establecer consensos para que los momentos de las evaluaciones correspondan a las necesidades y al proceso que está desarrollando en relación a sus conocimientos, habilidades y capacidades; se logra consolidar una relación más horizontal en la que se comparten responsabilidades respecto al proceso de aprendizaje. De igual forma, se evidencian aspectos del currículo oculto basados en valores, como la transparencia y la equidad; principios de acción, que son fundamentales en las relaciones entre docentes y estudiantes; relaciones que están construidas sobre la base de la autoridad académica que propia del docente.

Figura 10

Perspectivas de la dimensión pedagógica



Otro aspecto considerado en la dimensión pedagógica en el rol de los sujetos del proceso evaluativo; en este propósito se formuló el interrogante ¿Quiénes evalúan? Las respuestas hacen referencia a la responsabilidad compartida; la evaluación integral involucra una acción reflexiva

realizada entre docentes y estudiantes, en función de los objetivos de aprendizaje, el contexto institucional; frente a las habilidades, expectativas y necesidades de los estudiantes, a fin de obtener un cambio cualitativo en los resultados. La comprensión humana implica no solo la comprensión de la complejidad del ser humano, sino también la de las condiciones en las que se forman las mentalidades y en las que se ejercen las acciones (Morin, s.f.).

El currículo oculto puede manifestarse en las relaciones sociales, en las expectativas implícitas de los docentes, en las normas no escritas de la institución y en la cultura general del campus. Frecuentemente, estas lecciones no planificadas muestran a los estudiantes cómo moverse en el sistema, cómo interactuar con la autoridad y sus compañeros, y cómo incorporar los valores y normas de la comunidad académica.

La dimensión metodológica se estableció en relación a la pregunta ¿Cómo evaluar? A partir de las respuestas fue posible establecer las opiniones respecto a la forma como los docentes evalúan. En su mayoría, los docentes poseen una concepción sumativa del proceso evaluativo (enfoque cuantitativo) utilizan instrumentos y estrategias estandarizadas que ofrecen datos objetivos sobre el éxito del aprendizaje, es decir, se identifican con un enfoque evaluativo positivista; enfocado en la medición del logro de los desempeños. Otros, con una visión de la evaluación formativa implementan técnicas centradas en el proceso de aprendizaje (enfoque cualitativo) mediante la utilización de evaluaciones flexibles que posibilitan una retroalimentación detallada, informativa y proyectiva que se basa en un enfoque naturalista de evaluación.

Además de las ideas tradicionales, expresadas por los docentes, sobre la evaluación como proceso de verificación o medición de los aprendizajes en función de parámetros preestablecidos en el currículo. La evaluación según las afirmaciones de los docentes esta alineada con las competencias definidas desde el currículo. Se destaca la idea de utilizar diversas estrategias de evaluación, que permitan al estudiante contextualizar los conocimientos en el análisis de problemas de su realidad social; en este sentido se amplía el potencial de la evaluación al considerar el contexto, las etapas del proceso y los resultados.

Los estudiantes consideran que las prácticas evaluativas privilegian las estrategias tradicionales; plantean la necesidad de implementar diversas estrategias de evaluación que les permitan contextualizar sus aprendizajes en el análisis de situaciones problema propias de su contexto; en este sentido, se amplía el potencial de la evaluación como una acción reflexiva que se identifica con la evaluación para el aprendizaje. Expresan sus expectativas frente al uso de

estrategias que integren actividades prácticas y de trabajo colaborativo.

Tanto los docentes como los estudiantes reconocen que la retroalimentación posibilita la realización de ajustes que favorecen el aprendizaje significativo. Las evaluaciones efectivas deben incorporar una variedad de estrategias de evaluación alineadas con los objetivos de aprendizaje; es importante que los docentes y estudiantes tenga pleno conocimiento de los criterios de evaluación; la evaluación se hace significativa cuando posibilita la reflexión sobre los resultados. La evaluación integral involucra una acción reflexiva realizada, en función de las habilidades, expectativas y necesidades del estudiante, el contexto social; a fin de obtener un cambio cualitativo en los resultados.

Figura 11
Perspectivas de la dimensión metodológica



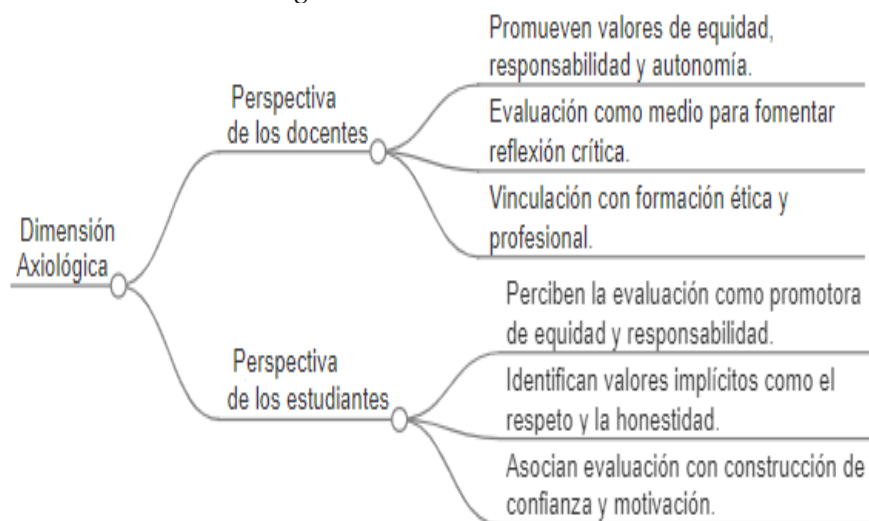
Para finalizar el proceso de contrastación de resultados, se muestran las categorías emergentes que fueron definidas en función de la dimensión axiológica y la dimensión comunicativa. En relación a la dimensión axiológica, se identificaron elementos éticos que hacen parte del currículo oculto, que en la interacción entre docentes y estudiantes van consolidando la identidad y valores institucionales. Al evaluar desde el punto de vista ético, se asume el compromiso de formar individuos críticos, solidarios y responsables con la habilidad de aportar a la transformación de la sociedad.

En reconocimiento de los valores implícitos en las prácticas evaluativas, los docentes

promueven valores como la autonomía, responsabilidad y la equidad, al implementar prácticas evaluativas que propicien espacios para la reflexión crítica. Los estudiantes perciben la evaluación como una actividad que promueve la equidad y responsabilidad y fortalece valores como la honestidad y transparencia. Contar con un SIE que oriente las prácticas evaluativas genera confianza entre los actores y hace que se mantenga la motivación hacia los resultados.

Figura 12

Perspectivas de la dimensión axiológica

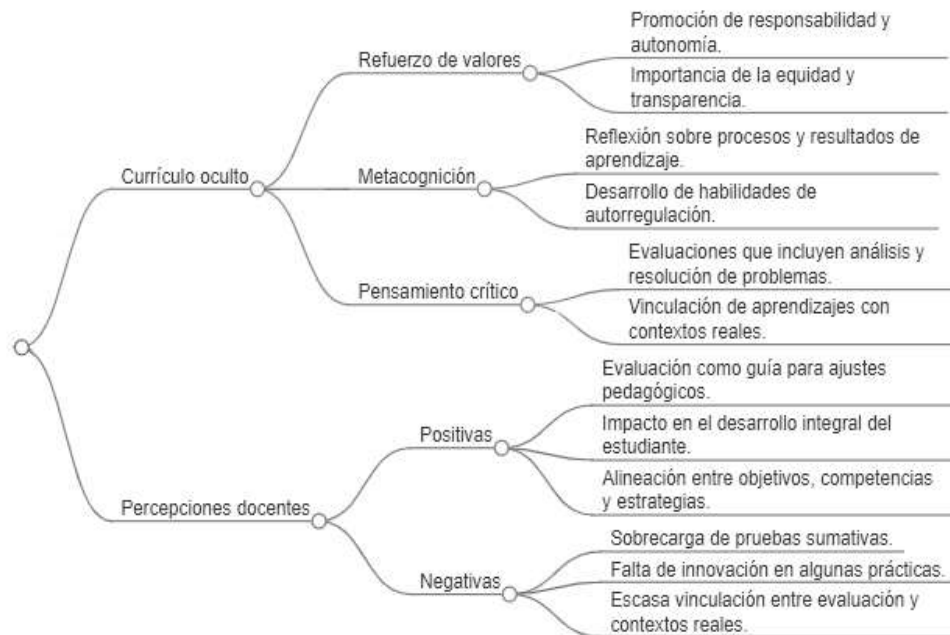


En relación al currículo oculto, se han identificado aspectos representativos del pensamiento de los docentes; aspectos que fueron descritos al analizar las aportaciones expresadas durante las entrevistas. En general, las acciones formativas de los docentes que se expresan en sus prácticas evaluativas, favorecen la interiorización de valores como la responsabilidad y autonomía. El trabajo de los docentes tiene una fuerte vinculación con los lineamientos institucionales, el SIE y el currículo, la coherencia entre los aspectos normativos y pedagógicos refuerza los valores como la transparencia, la equidad y confianza. La institución y los estudiantes confían en los valores que respaldan el trabajo de sus docentes.

Para los docentes existe una importante vinculación entre el proceso de evaluación y la reflexión sobre los resultados de aprendizaje logrados; el estudiante puede fortalecer sus habilidades de autorregulación, que le llevan a planificar su tiempo, reconocer sus fortalezas para actuar en función de superar sus dificultades; estas habilidades para la metacognición estarías relacionadas con procesos de evaluación.

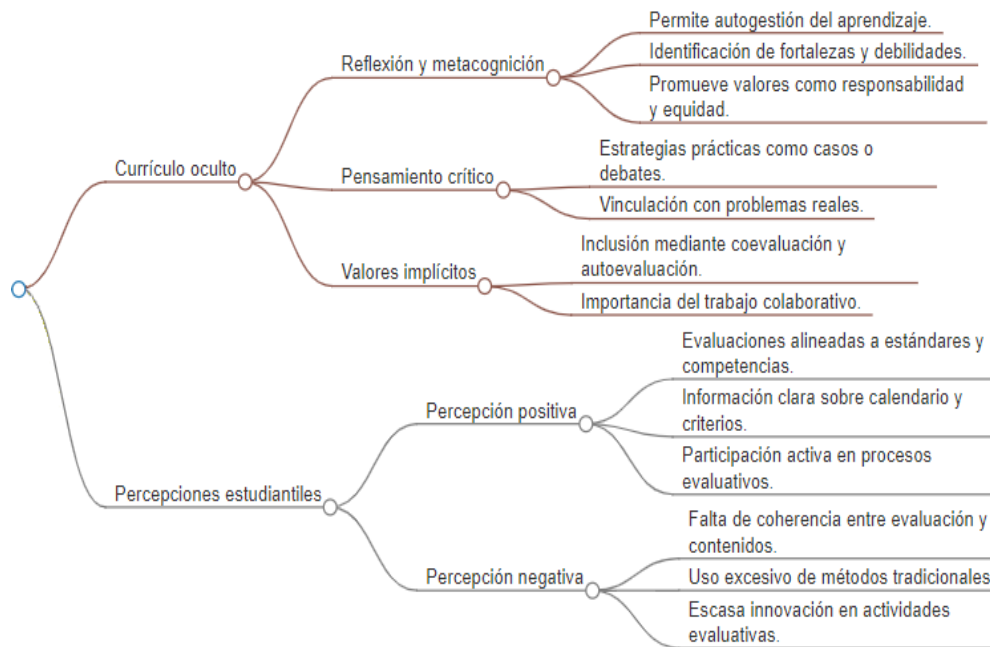
Figura 13

Perspectivas del currículo oculto (docentes)



Para los estudiantes el proceso evaluativo promueve la responsabilidad, compromiso y equidad; como valores que hacen parte del currículo. Tienen claro que las prácticas evaluativas de los docentes están alineadas con el currículo y los criterios de evaluación que aseguran su transparencia. La evaluación es parte del proceso educativo y su implementación incorpora estrategias que propician la autoevaluación y coevaluación.

Figura 14
Perspectivas del currículo oculto (estudiantes)



La dimensión comunicativa es la última en ser contrastada; para describir las dinámicas de comunicación que se dan en desarrollo de la evaluación fueron importantes las opiniones expresadas por los informantes. En relación a los docentes queda claro que, al comunicar los criterios de evaluación se demuestra la existencia de una acción pedagógica planificada y equitativa que favorece el proceso de aprendizaje: Mas allá de la responsabilidad del docente o la eficiencia de la comunicación entre docente y estudiantes, se refleja el compromiso institucional y valores implícitos que como parte del currículo oculto promueven la confianza, transparencia y equidad. Sin duda, se identifican aspectos por mejorar, para garantizar que todos los estudiantes estén motivados y tengan una experiencia positiva respecto a la evaluación de sus aprendizajes.

En relación a los estudiantes se percibe un alto grado de valoración de la comunicación que institucional que garantiza el establecimiento de normas y criterios de evaluación que aseguran la equidad y transparencia de las prácticas evaluativas desde el inicio de los cursos. Los estudiantes manifiestan sus expectativas frente a la posibilidad de que la evaluación sea un espacio de comunicación abierta y reflexiva, en el que puedan participar activamente junto con sus compañeros.

Figura 15

Perspectivas de la dimensión comunicativa



CAPÍTULO V

Teorización

A continuación, se presenta la teorización que aborda las ideas que han surgido del análisis y contrastación de la información; este proceso sistemático y de ordenamiento, interpreta los resultados para darles significado con base en los referentes teóricos que pueden aportar nuevas perspectivas; se trata de integrar las partes conformando un constructo de conocimientos que permite develar los valores que subyacen en las prácticas evaluativas y su vinculación con el currículo oculto desde el paradigma de la complejidad. la teorización es una forma de organizar los hechos para su representación conceptual a través de la configuración de una red que integra sus partes constituyentes” Martínez Migueles (2004) p.282). Cada una de estas perspectivas defiende un conjunto de valores que trascienden la mera actividad de medir el aprendizaje y se dirigen hacia la construcción de un entorno educativo más humano, inclusivo y transformador. El análisis de estos valores facilita la comprensión de las prácticas educativas y los ideales de la evaluación en el contexto de la educación universitaria.

Perspectiva de la acción evaluativa del docente desde la complejidad

Para abordar el ideal de la evaluación desde los paradigmas de la complejidad y el currículo oculto, se requiere un análisis profundo que integre estas perspectivas con sus fundamentos teóricos y epistemológicos. En este sentido, evaluar desde estas perspectivas no solo implica un cambio metodológico, sino una transformación de los supuestos epistemológicos y axiológicos que subyacen a la práctica educativa. Mientras que Edgar Morin propone una evaluación integradora que considere la complejidad del ser humano y su contexto, los teóricos del currículo oculto, como Gimeno Sacristán, y Apple, subrayan la necesidad de desvelar las implicaciones ocultas de las prácticas evaluativas. Ambos autores coinciden en la necesidad de replantear la evaluación como un proceso más humano y democrático, que respete la diversidad y promueva un aprendizaje significativo y transformador.

La construcción del concepto de evaluación requiere de una delimitación epistemológica para comprender las prácticas evaluativas, como parte integral del proceso de enseñanza aprendizaje; es necesario desentrañar los principios éticos y políticos que fundamentan la acción pedagógica de los docentes en el contexto de las instituciones de formación universitaria. El eje de teorización se centra en las prácticas evaluativas de los docentes y su vinculación con el currículo oculto para establecer nuevas perspectivas de evaluación, que integren valores como la equidad, transparencia, autonomía, pensamiento crítico. Santos (2019) considera que el proceso de enseñanza puede verse condicionado por la forma como se concibe la evaluación del aprendizaje.

Las prácticas evaluativas utilizadas por el docente, como mediador y facilitador, integran los diferentes instrumentos que permiten evidenciar el aprendizaje; la evaluación debe asumir nuevos enfoques que permitan reflejar los diferentes estilos de aprendizaje, las realidades propias de un contexto social. La evaluación, en este sentido, no debe ser un instrumento de control, sino una herramienta para liberar a los estudiantes de las imposiciones culturales y sociales que limitan su potencial. La evaluación, entonces, se convierte en un proceso para fomentar el pensamiento relacional y transversal, que aboga por la integración de múltiples dimensiones del saber (Morin, 1999).

Evaluar desde la complejidad implica valorar la capacidad de los estudiantes para conectar y contextualizar saberes diversos, enfrentarse a situaciones ambiguas y desarrollar un pensamiento crítico que trascienda las disciplinas aisladas. Este valor rechaza la simplificación excesiva de la realidad y defiende la riqueza de lo complejo, promoviendo una evaluación que permita a los estudiantes articular diferentes perspectivas y construir una comprensión profunda y significativa del mundo. Este ideal se orienta hacia la construcción de una conciencia crítica y ecológica, que permita a los estudiantes comprender su lugar en el mundo y actuar de manera ética y responsable frente a las complejidades del entorno.

El paradigma de la complejidad, redefine la evaluación como un proceso holístico, donde los saberes y experiencias de los sujetos no pueden ser fragmentados ni reducidos a una mera cuantificación. Evaluar desde la complejidad supone un reconocimiento de la multidimensionalidad del ser humano y la interrelación constante entre los distintos niveles de la realidad educativa: el cognitivo, el social, el cultural y el emocional (Morin, 2004). En este enfoque, evaluar implica comprender la totalidad del sujeto evaluado, incluyendo sus

contradicciones y paradojas.

La prácticas evaluativas que incorporan el paradigma de la complejidad se cimentan en un ideal emancipador, donde el conocimiento y la evaluación se convierten en herramientas para liberar a los estudiantes de la rigidez de un conocimiento cerrado y predeterminado. El valor de la emancipación atraviesa toda la perspectiva del currículo oculto. Evaluar con este valor implica reconocer la capacidad de los estudiantes para ser agentes activos en su propio proceso de aprendizaje y para intervenir en su entorno de manera transformadora. La evaluación, así concebida, es un proceso de empoderamiento, donde el conocimiento se convierte en una herramienta para la acción social y la creación de un mundo más equitativo y solidario.

Las prácticas evaluativas identificadas expresan una visión normativa de la evaluación del aprendizaje como un proceso que sigue los lineamientos del SIE; para cumplir el propósito de verificar los aprendizajes. Esta concepción técnica y reduccionista de la evaluación refleja la disyuntiva de los docentes frente sus creencias; las expectativas de los estudiantes; y los lineamientos normativos de las universidades. Morin critica que la escuela moderna haya adoptado un enfoque reduccionista, donde la inteligencia se concibe como la capacidad de resolver problemas abstractos dentro de marcos estrictamente definidos. Frente a esta visión, la enseñanza y la evaluación desde la complejidad promueven un tipo de inteligencia que no se contenta con acumular datos o resolver ecuaciones, sino que busca articular conexiones entre los diferentes saberes y experiencias del individuo. Esta inteligencia integral y relacional es, en palabras de Morin, “la inteligencia que sabe organizar el conocimiento en un contexto” (Morin, 2004).

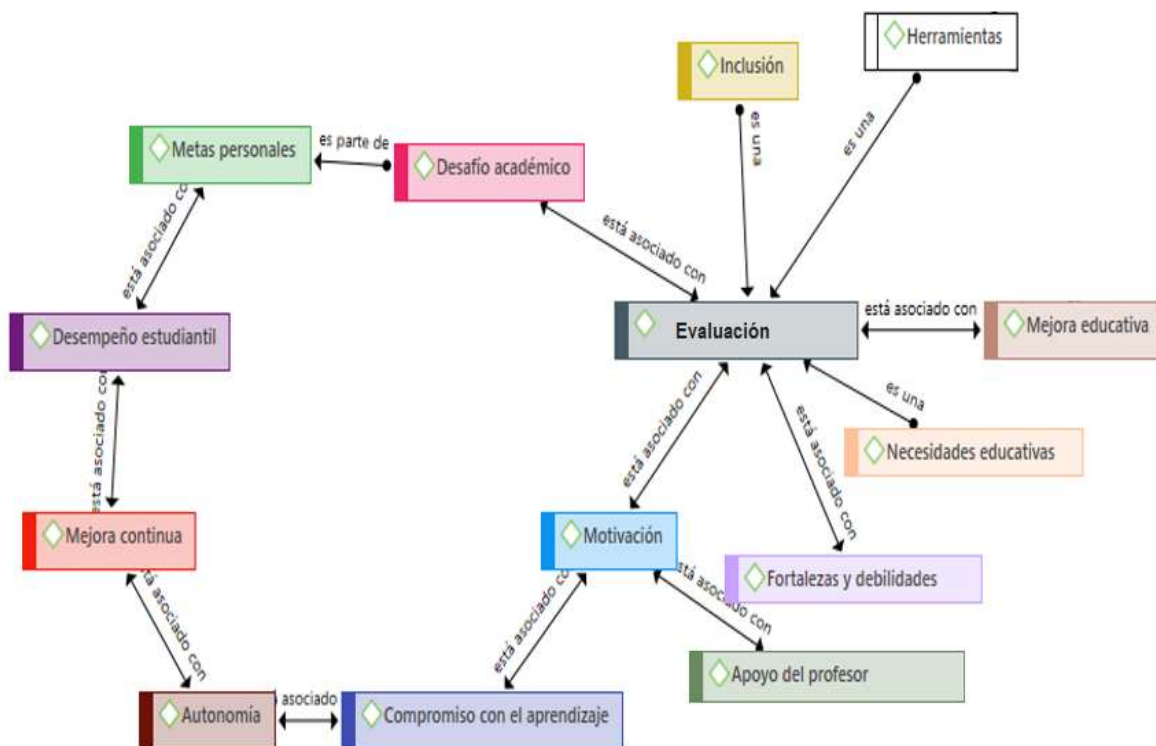
La interacción en el aula es percibida como un ejercicio que genera aprendizajes que al ser verificados validan la pertinencia y efectividad de la acción formativa; se identificaron prácticas evaluativas que tienden a reforzar un currículo oculto de fragmentación del conocimiento, conformismo y pasividad en el aprendizaje. Frente a esta realidad, se plantea una reflexión que proponga una acción que integre las dimensiones: epistemológica, pedagógica, metodológicas, comunicativa y axiológica, para transformar las prácticas evaluativas, logrando que sean democráticas, reflexivas y éticas. El paradigma de la complejidad, según Morin (1999), desafía las concepciones tradicionales del conocimiento que tienden a fragmentar la realidad en disciplinas aisladas y a disociar el saber en compartimentos.

La percepción de las prácticas evaluativas descritas por los estudiantes, desde sus vivencias, expresan el uso de diferentes estrategias de evaluación, en su mayoría tradicionales

(evaluaciones escritas), que privilegian los resultados del aprendizaje; el docente logra transmitir y los estudiantes apropiar los saberes transmitidos; se trata de validar los conocimientos declarativos que han sido aprendidos por los estudiantes. De otro lado, algunos estudiantes refieren en su proceso de formación, la implementación de prácticas evaluativas enfocadas en el proceso, la reflexión que lleva a la comprensión y al aprendizaje significativo. Se plantea el compromiso de realizar una evaluación centrada en el estudiante; este es un esfuerzo que realiza el docente para favorecer el desarrollo de habilidades y competencias, reconocer los presaberes, los intereses, motivaciones, ideologías y habilidades para reflexión y la autogestión del aprendizaje.

Figura 16

Elementos de la evaluación



El ideal de la evaluación, se orienta a superar las barreras impuestas por los enfoques tradicionales que, al centrarse en la medición y en la verificación de objetivos concretos, tienden a desarticular la unidad del saber y a excluir las dimensiones subjetivas y contextuales del aprendizaje. Morin (1999) postula que la evaluación debe fomentar un aprendizaje significativo, capaz de integrar lo particular y lo general, el orden y el desorden, y los contextos locales y globales. La evaluación, en este sentido, se convierte en una estrategia para promover la "inteligencia relacional", que conecta los conocimientos dispares y fragmentados en una visión

unitaria del saber.

Al evaluar bajo este paradigma, se gana la capacidad de contextualizar y globalizar el conocimiento, reconociendo las interdependencias entre distintos fenómenos y saberes. El estudiante aprende a ver la realidad no como un conjunto de partes separadas, sino como un todo interrelacionado y en constante transformación. Esta capacidad para captar las relaciones y contextos amplios constituye la esencia de una “inteligencia relacional” que, según Morin (1999), es la base para la comprensión de problemas complejos y para la toma de decisiones éticas en situaciones de incertidumbre. A diferencia de la inteligencia tradicional, que busca el control y la certeza, la inteligencia relacional se alimenta de la capacidad para convivir con la ambigüedad, para conectar lo local y lo global, y para integrar lo singular y lo universal.

La evaluación es descrita como una acción planificada, parte del reconocimiento de los objetivos de formación, las necesidades, potencialidades y deficiencias de los estudiantes; logrando abordar los contenidos educativos, enfocando la acción pedagógica en el desarrollo de competencias para el saber (cognitivas); hacer (procedimentales); ser (emocionales); y la interacción en un contexto social (comunicativas). La evaluación, así concebida, no busca determinar los resultados de aprendizaje alcanzados por el estudiante, sino ayudarlo a desarrollar su capacidad para conectar conocimientos, crear nuevos sentidos y adaptarse a la constante transformación de la realidad.

El paradigma de la complejidad, está impregnado de valores éticos y epistemológicos que buscan revalorizar la educación como un proceso de formación integral. Uno de los valores fundamentales que encierra esta perspectiva es la integralidad. Según Morin (2004), la integralidad se refiere a la capacidad de concebir al ser humano y al conocimiento como un todo, reconociendo la interdependencia entre las distintas facetas de la realidad. La evaluación, en este sentido, debe reflejar este valor, abordando no solo las capacidades cognitivas de los estudiantes, sino también su dimensión emocional, ética y social.

El valor de la autonomía reflexiva también se destaca en la evaluación desde la complejidad. Morin (2000) defiende que la evaluación debe permitir a los estudiantes desarrollar su capacidad de reflexionar sobre su propio aprendizaje, de tomar conciencia de sus errores y de identificar sus fortalezas y debilidades. Este valor se vincula con la metacognición, que se entiende como la capacidad para pensar sobre el propio pensamiento. Evaluar desde esta perspectiva no busca establecer verdades absolutas ni juicios definitivos, sino que se orienta a crear un espacio

donde los estudiantes puedan reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y tomar decisiones informadas para mejorar.

Los diversos tipos de evaluación en su diversidad e intencionalidad, revelan las dinámicas propias del proceso de aprendizaje; la complejidad e individualidad del sujeto que aprende (habilidades, percepciones, creencias y valores). Producto del análisis de los resultados del estudio se indica que los docentes reconocen el carácter regulador y formativo de la evaluación sumativa o evaluación del aprendizaje centrada en la verificación de resultados; también, se identificaron ideas fundamentadas en las experiencias y expectativas de los docentes y estudiantes, acerca de la evaluación para el aprendizaje, como proceso que desarrolla el pensamiento reflexivo, creativo y crítico, a partir de la retroalimentación; finalmente, otras ideas, se aproximaron a la evaluación como aprendizaje que logra la autorregulación, en un escenario democrático capaz de lograr saberes productivos para la sociedad (Sanmartí, 2020).

Evaluar desde la complejidad implica valorar no solo el conocimiento disciplinar, sino también la capacidad del estudiante para establecer relaciones entre distintos campos del saber y para aplicar sus aprendizajes en contextos diversos. Así, la evaluación ya no se limita a medir la retención de información o la precisión en la resolución de problemas cerrados, sino que se convierte en una oportunidad para valorar la habilidad del sujeto para generar conexiones significativas y para crear nuevas formas de entender la realidad. El ideal evaluativo, bajo este paradigma, es promover una inteligencia que sepa “tejer” (del latín *textus*, tejido) los conocimientos en una trama coherente, rica en significados y abierta a nuevas interpretaciones (Morin, 1999).

El valor de la justicia social es otro pilar en la evaluación desde la perspectiva del currículo oculto. Apple (2000) señala que la evaluación no es neutral, sino que refleja las estructuras ideológicas y culturales de la sociedad. Los sistemas de evaluación, al establecer qué conocimientos son válidos y cuáles no, contribuyen a legitimar ciertas formas de saber que se alinean con las expectativas de las clases dominantes. En este sentido, evaluar con justicia social implica desarrollar un enfoque evaluativo que cuestione las jerarquías establecidas y que promueva la inclusión de voces marginadas. Evaluar con justicia social es, entonces, un acto de resistencia frente a la opresión y una apuesta por construir una educación emancipadora.

El valor de la participación democrática también es esencial en esta perspectiva. La evaluación, desde el currículo oculto, no debe ser un proceso unilateral donde el docente tiene el

poder absoluto para determinar el valor del aprendizaje de los estudiantes. Por el contrario, se busca un enfoque evaluativo participativo, donde todos los actores educativos (estudiantes, docentes y familias) tengan la oportunidad de expresar sus opiniones, co-construir los criterios de evaluación y decidir conjuntamente sobre los procesos y resultados. Este valor implica romper con las prácticas autoritarias de la evaluación y fomentar un clima de diálogo y respeto, donde cada participante se sienta valorado y reconocido.

Finalmente, el valor de la responsabilidad planetaria atraviesa toda la propuesta educativa de Morin. Evaluar, en este sentido, no solo significa valorar la adquisición de conocimientos, sino también la capacidad de actuar éticamente en el mundo. La evaluación debe contribuir a formar ciudadanos responsables y conscientes de su impacto en el entorno social y ecológico. Este valor ético implica que la evaluación no puede estar desconectada de la realidad global y de los desafíos del siglo XXI, como la crisis ambiental, las desigualdades sociales y los conflictos interculturales. Así, evaluar desde la complejidad conlleva un compromiso con la formación de un ser humano que actúe con solidaridad, equidad y conciencia ecológica.

El currículo oculto como elemento de reflexión para la acción pedagógica

Gran parte del aprendizaje que se produce en las instituciones educativas no está relacionado con los contenidos explícitos del currículo, sino con el aprendizaje de normas, valores y formas de comportamiento que se transmiten de manera implícita a través de las prácticas educativas, incluida la evaluación. La integración de esta perspectiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje permite, desarrollar prácticas evaluativas más conscientes y críticas, capaces de reconocer y abordar estas dimensiones ocultas (Jackson, 1968).

Como resultado de la contrastación de las perspectivas de los informantes se deduce el propósito instructivo, mecanicista y conductual de las prácticas evaluativas tradicionales, que responden a un modelo basado en la transmisión de contenidos, que refuerza valores como la autoridad, eficiencia. En palabras de Quiroga Rico (2021), la evaluación es concebida como un “elemento de control de distintos niveles: los profesores sobre sus estudiantes, el centro educativo sobre sus docentes y estudiantes” (p. 164). Destaca la necesidad de adecuar la evaluación integrando estrategias que respondan a perspectivas pedagógicas que hagan de la evaluación un proceso democrático, reflexivo y formativo, que valore tanto los resultados como la formación

integral del estudiante.

El ideal de la evaluación, tanto desde el paradigma de la complejidad como desde la perspectiva del currículo oculto, se orienta hacia una educación más humana, inclusiva y crítica. Mientras que la complejidad enfatiza la integración y la contextualización de los saberes, el currículo oculto nos alerta sobre los peligros de una evaluación que, bajo una apariencia neutral, perpetúa estructuras de dominación y control. Evaluar, en este sentido, se convierte en un acto de resistencia frente a los enfoques reduccionistas y opresivos de la educación, y en una oportunidad para construir un conocimiento auténtico y liberador. Ambas perspectivas coinciden en que el ideal evaluativo debe ser un proceso continuo de diálogo y reflexión, donde se promueva la autocrítica y la toma de conciencia, tanto en los estudiantes como en los educadores. Evaluar, bajo estas concepciones, no es una mera práctica técnica, sino una práctica ético-política, que debe contribuir al desarrollo integral de la persona y a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

La evaluación vista desde la perspectiva del currículo oculto, adquiere una dimensión más amplia; como señala Gimeno Sacristán el currículo no se compone únicamente de los contenidos explícitos y formales de la enseñanza, sino también de un conjunto de valores, normas y expectativas implícitas que influyen en el proceso educativo. El currículo oculto es, en esencia, la manera en que la cultura escolar y la organización institucional moldean de manera subrepticia la conducta, el pensamiento y las actitudes de los estudiantes.

La consideración del currículo oculto en los procesos de enseñanza-aprendizaje responde a la necesidad de reconocer y abordar las dimensiones implícitas y no declaradas que operan en todo proceso educativo. Díaz Barriga (2006), ha profundizado en esta cuestión al analizar cómo los procesos de evaluación, aparentemente neutrales y objetivos, están en realidad atravesados por valores, expectativas y normas no explícitas que tienen un impacto significativo en la formación de los estudiantes. La integración de la perspectiva del currículo oculto en la evaluación permite, por tanto, develar y abordar estas dimensiones ocultas, contribuyendo a una comprensión más profunda y crítica de los procesos educativos.

Michael Apple (2000), señala que el currículo oculto y la evaluación están intrínsecamente vinculados a la reproducción cultural y social, ya que ambos reflejan las ideologías dominantes de la sociedad. El ideal evaluativo, según Apple, debe dirigirse hacia la concienciación crítica, entendida como la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre los mensajes implícitos transmitidos por la educación y para desafiar aquellas prácticas que perpetúan la exclusión y la

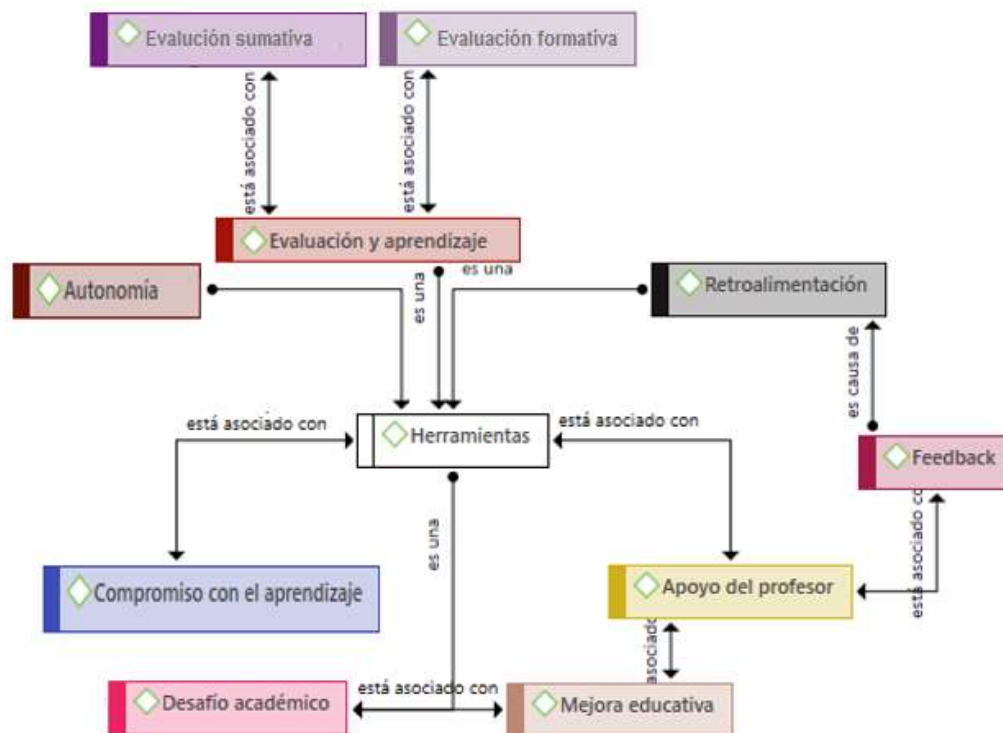
desigualdad. Evaluar, entonces, no es solo un acto pedagógico, sino también un acto político, donde se decide qué conocimientos son valorados y cuáles son deslegitimados.

La evaluación centrada en el estudiante

En la convergencia entre el paradigma de la complejidad y el currículo oculto, se construye un ideal de evaluación que encierra valores como la integralidad, la equidad, la justicia social, la participación democrática, la reflexividad crítica y la responsabilidad ética. Evaluar desde esta perspectiva implica repensar el sentido mismo de la educación, situando la evaluación como un proceso que va más allá de la simple medición y verificación de resultados. Es un proceso orientado a la transformación de los sujetos y a la creación de nuevas formas de organización social, donde el conocimiento no solo se transmite, sino que se construye colectivamente y se utiliza para intervenir en el mundo de manera ética y responsable.

Las percepciones de los estudiantes vinculados a la investigación coinciden en que las prácticas evaluativas, como parte del currículo oficial, se determinan en función de los objetivos de formación, los fundamentos pedagógicos que guían el trabajo de los docentes y las competencias que deben alcanzarse; desde el currículo oculto se promueve entre los docente e informantes una percepción positiva del proceso evaluativo como referente para la toma de decisiones que aporten al mejoramiento continuo. El ideal de la evaluación, desde la complejidad, se orienta a flexibilizar las estructuras de control, para darle autonomía, pensamiento crítico y capacidad de autogestión del aprendizaje a los estudiantes. Gimeno Sacristán (1998) aboga por una evaluación inclusiva y democrática que reconozca la diversidad de experiencias y saberes presentes en el aula, y que no se limite a calificar el rendimiento académico en términos absolutos. Evaluar, en este enfoque, es una oportunidad para cuestionar la legitimidad de ciertos conocimientos y para abrir espacios de diálogo donde los estudiantes puedan expresar sus puntos de vista, sus vivencias y sus formas de entender el mundo.

Figura 17
Prácticas evaluativas



La evaluación, como proceso holístico, puede vincular activamente al estudiante para autoevaluarse, reflexionar sobre sus resultados y gestionar su aprendizaje; logrando generar una experiencia metacognitiva que sustenta la integralidad del aprendizaje. La evaluación, más allá de la verificación de los resultados, se transforma en una acción reflexiva, liberadora y ética. La autoevaluación, como un ejercicio de reflexión crítica, no es un simple ejercicio de revisión de errores o de comparación con un estándar externo, sino un proceso profundo de autoconocimiento, donde el sujeto se interroga sobre su manera de aprender, sus motivaciones, sus fortalezas y sus limitaciones. Morin (1999) sugiere que la autoevaluación es un proceso emancipador, que permite al estudiante liberarse de la dependencia de juicios externos y desarrollar una autonomía intelectual que es crucial para enfrentar los desafíos de un mundo complejo e incierto.

La enseñanza desde la complejidad, sitúa al estudiante en el centro del proceso educativo, como un agente activo y responsable de su propio desarrollo intelectual y personal. La reflexión crítica se convierte, entonces, en un valor fundamental de la evaluación, donde el objetivo no es tanto verificar lo que se sabe, sino fomentar la capacidad para cuestionar y reconfigurar lo que se cree saber. A este respecto, Paulo Freire (2006) también aboga por una educación que fomente la reflexión crítica como un proceso dialógico, donde el conocimiento no se impone de manera

autoritaria, sino que se construye colectivamente a partir de las experiencias y saberes previos de los estudiantes. Freire, al igual que Morin, concibe la reflexión crítica como un acto de libertad, que permite a los individuos tomar conciencia de su situación y actuar para transformarla. Evaluar bajo estos principios implica crear espacios donde el estudiante pueda pensar sobre su propio pensamiento, identificar las fuerzas que moldean su aprendizaje y desarrollar estrategias para superar sus dificultades de manera autónoma y creativa.

Los estudiantes subrayan la importancia de promover prácticas evaluativas que favorezcan el desarrollo de habilidades para solucionar problemas y afrontar la incertidumbre; propiciando experiencias parar la reflexión, contextualización y análisis crítico del conocimiento. Evaluar, desde el paradigma de la complejidad, significa también aceptar la incertidumbre como parte inherente del proceso educativo. Morin (2000) critica la tendencia de los sistemas educativos a reducir la evaluación a una operación binaria de aciertos y errores, sin considerar los procesos de pensamiento subyacentes ni las trayectorias individuales de los estudiantes. Según este autor, la verdadera evaluación debe posibilitar un diálogo abierto y reflexivo entre educador y educando, permitiendo que ambos reflexionen sobre sus comprensiones, interpretaciones y aprendizajes. Es decir, la evaluación compleja no solo mide, sino que crea conocimiento, ya que es en el acto evaluativo donde se descubren nuevas formas de entender la realidad educativa y se configuran significados compartidos.

Además, el paradigma de la complejidad plantea que evaluar no debe ser un acto de cierre y finalización, sino un proceso continuo de retroalimentación, que se retroalimenta constantemente para perfeccionar las prácticas educativas y ajustar el currículum a las necesidades emergentes del contexto social y cultural de los estudiantes. Morin (1999) resalta la necesidad de una evaluación "transversal" que supere las fronteras disciplinarias y permita integrar el conocimiento en una red compleja, donde se contemplen no solo los saberes teóricos, sino también las habilidades para la vida, las competencias éticas y la capacidad de los estudiantes para enfrentar situaciones inéditas.

La enseñanza desde la complejidad permite a los estudiantes desarrollar una inteligencia integral y relacional que trasciende la mera acumulación de información. Mediante prácticas evaluativas para el aprendizaje, se fomenta una capacidad para contextualizar, globalizar y conectar conocimientos que provienen de distintas disciplinas, generando una visión integradora de la realidad. Esto implica una inteligencia capaz de identificar interrelaciones entre fenómenos aparentemente desconectados y de analizar las consecuencias y relaciones sistémicas. Morin

(1999) señala que este tipo de inteligencia permite abordar problemas complejos con mayor eficacia, pues no se queda en la superficie de las apariencias, sino que busca captar la esencia dinámica y multifacética de los fenómenos.

En la forma como los participantes se vinculan al proceso evaluativo, se llega a la evaluación formativa, centrada en el proceso de aprendizaje; las experiencias de coevaluación tienen un impacto positivo; asumiendo que, la cooperación y el dialogo entre pares, aporta al reconocimiento de diferentes perspectivas, el reconocimiento de errores y posibles soluciones que hacen de esta forma de evaluación una experiencia enriquecedora. De acuerdo con Morin (2004), la reflexión crítica es un paso esencial para la construcción de una ética del saber, donde el estudiante no solo se preocupa por adquirir conocimientos; también asume la responsabilidad sobre su uso y los efectos de esos conocimientos en el mundo. La aproximación al paradigma de la complejidad, fomenta la capacidad reflexiva que habilita a los estudiantes para pensar sobre su propio pensamiento y sobre cómo aprenden. Este ejercicio metacognitivo conduce a una conciencia epistemológica, donde los sujetos no solo aprenden, sino que también son capaces de evaluar críticamente cómo y por qué aprenden.

Reconocer la existencia del currículo oculto permite a los estudiantes y docentes convertirse en agentes activos de su propio proceso formativo. Se gana, entonces, un empoderamiento que les permite desafiar las normas y expectativas que restringen su potencial y que los convierten en sujetos pasivos. La educación, así entendida, se convierte en un proceso de liberación, donde los estudiantes adquieren la capacidad de cuestionar el statu quo y de proponer formas alternativas de organización social y educativa. Gimeno Sacristán (1992) argumenta que esta capacidad es esencial para desarrollar una conciencia crítica y para construir una educación inclusiva y democrática, donde todos los estudiantes se sientan representados y valorados.

Un aporte significativo del pensamiento complejo es el desarrollo de una conciencia ecológica que considera las interdependencias entre los seres humanos y su entorno. La enseñanza desde la complejidad no solo transmite conocimientos fragmentados, sino que fomenta un entendimiento sistémico de los problemas, incluyendo sus dimensiones ecológicas, sociales y éticas. Evaluar desde la perspectiva del currículo oculto amplía las capacidades de los estudiantes para intervenir y transformar su entorno de manera consciente y ética. Al situar el aprendizaje en un contexto más amplio, los estudiantes aprenden a reconocer las consecuencias de sus decisiones y acciones, desarrollando un sentido de responsabilidad hacia la comunidad global y el medio

ambiente (Morin, 2000).

El enfoque del currículo oculto establece que los conocimientos transmitidos en la escuela no son neutrales, sino que están impregnados de valores e ideologías. Al reconocer esto, se gana la capacidad para desnaturalizar el saber y para analizar críticamente qué tipos de conocimiento son promovidos y cuáles son excluidos. La expresión evaluativa de los principios del pensamiento complejo trasciende la mera acumulación de conocimientos y se orienta hacia la formación de sujetos autónomos, reflexivos y conscientes de su propio proceso formativo, Según Morin (2000), la capacidad de reflexión crítica es una competencia imprescindible en el contexto de la complejidad, ya que permite a los individuos tomar distancia de sus propios conocimientos, examinar sus suposiciones y prejuicios, y reconfigurar sus saberes a la luz de nuevas experiencias y perspectivas. Esta capacidad se vincula estrechamente con el concepto de metacognición, entendido como el conocimiento sobre el propio conocimiento, y la habilidad para monitorear, evaluar y ajustar los propios procesos de aprendizaje.

CAPÍTULO VI

Conclusiones y reflexiones finales

La formulación de las conclusiones es el ejercicio de síntesis final en el que el investigador revela los alcances de la investigación, generando una respuesta a la pregunta de investigación y demostrando los resultados en el cumplimiento de los propósitos. Las conclusiones son una síntesis de los resultados que permiten dar respuesta a la pregunta de la investigación, ampliando la comprensión del objeto de estudio. Las conclusiones son afirmaciones que exponen los razonamientos derivados de los hallazgos y permiten demostrar el cumplimiento de los propósitos de la investigación. Las conclusiones fueron formuladas en función de los propósitos de la investigación que sirvieron como guía para el desarrollo de las actividades investigativas.

Con el desarrollo de la investigación se compilaron las bases teóricas y la información de campo para el desarrollo de un constructo teórico que desde el paradigma de la complejidad de Morin permitiera la caracterización de las prácticas evaluativas de los docentes y develar su vinculación con el currículo oculto. El análisis realizado posibilitó la comprensión de la evaluación como práctica pedagógica, que se desarrolla en un contexto y que expresa los valores que definen la cultura institucional y consolidan los imaginarios compartidos por la comunidad educativa.

En respuesta a las preguntas guía de la investigación, se demuestra que hay una relación estrecha entre los aspectos preponderantes de la presente investigación, dado que las prácticas evaluativas se vinculan con el currículo oculto desde el paradigma de la complejidad de Morín en la educación superior; lo anterior, debido a que la evaluación no solo mide el conocimiento adquirido, sino que también refuerza y transmite mensajes sobre lo que se valora en el contexto educativo. De esta manera, la evaluación se convierte en un elemento clave del currículo oculto.

En relación al propósito inicial de caracterizar las prácticas evaluativas implementadas por los docentes, en la que se trata de establecer el concepto de evaluación que subyace en las prácticas evaluativas de los docentes, los resultados revelaron que existe un significativo conocimiento de los fundamentos pedagógicos y aspectos formales del proceso evaluativo; se identifica una postura normativa y tradicional que consolida una identidad institucional fundada en valores que son

compartidos. Al evaluar en función de los resultados y desempeños propuestos; el docente comunica implícitamente desde su hacer pedagógico que el aprendizaje es un proceso lineal y verificable, centrado en lograr los resultados. Así, la evaluación contribuye a la construcción de la identidad académica de los estudiantes, entonces la estructuración de la misma deberá recoger aspectos relacionados con la integralidad, la audacia, las destrezas, potencialidades, orientando al grupo a desarrollar competencias grupales, a su vez que permita que cada participante desarrolle particularmente sus destrezas individuales.

Sin embargo, la labor del docente requiere compromiso de actualización para llevar a cabo procesos evaluativos que valoren las particularidades de pensamiento y de habilidades que abran el abanico de oportunidades de aprendizaje de ciertos grupos de estudiantes. Asimismo, si la evaluación se centra en contenidos específicos, puede limitar el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo; o una evaluación excesivamente exigente, que no se ajuste a las necesidades de los estudiantes puede generar desmotivación y comportamientos ansiosos; por ende, reconocer procesos de pensamiento complejo en la interacción de los elementos coyunturales de esta investigación, permitirá al profesor abarcar las necesidades educativas integrales del grupo que acompaña.

Como resultado del análisis cualitativo realizado se confirmó la significativa incidencia de valores que hacen parte del currículo oculto en las prácticas evaluativas empleadas por los docentes de los programas de formación profesional de la CETO. Para hacer de la evaluación una actividad vinculante, objetiva y altamente significativa es necesario evidenciar la interacción entre el currículo oculto en la evaluación; se precisa que los docentes reflexionen sobre los valores que se transmiten a través de sus evaluaciones; al utilizar diversidad de métodos se puede valorar variedad de dimensiones en el aprendizaje, como proporcionar una retroalimentación detallada y constructiva que ayude a los estudiantes a mejorar; utilizar la evaluación como una herramienta para mejorar el aprendizaje, no solo para calificar; involucrar a los estudiantes en el diseño de las evaluaciones para que se sientan más comprometidos y motivados.

Ahora bien, al reconocer el currículo oculto y el pensamiento complejo, el proceso de acompañamiento a los estudiantes se encaminará a adaptar las evaluaciones y los procesos de valoración, y esa postura develará diversas capacidades, estilos de aprendizaje y contextos socioeconómicos, por ende, los estudiantes tendrán una oportunidad justa de demostrar sus aprendizajes. Entonces, las evaluaciones personalizadas permiten que cada estudiante desarrolle

sus habilidades únicas y observar con mayor claridad en qué áreas cada estudiante se destaca y en cuáles necesita apoyo, facilitando la creación de planes de mejora. Es primordial que los docentes implementen estrategias evaluativas que incluyan estrategias de autoevaluación y coevaluación, propiciando un proceso de aprendizaje en donde el estudiante tenga un papel protagónico. De otro modo, desde el currículo oculto reforzará una percepción pasiva del aprendizaje, que corresponde a un modelo tradicional de evaluación centrado en resultados.

Respecto al objetivo de establecer los fundamentos del pensamiento complejo que pueden orientar la acción transformadora de las prácticas evaluativas que se implementan en la CETO, se puede concluir que la evaluación implícita y directamente transmite qué valores son más importantes en la consolidación de la identidad institucional. Adicionalmente, la evaluación puede reforzar las normas sociales del grupo, dado que, si se valora más el trabajo individual que el colaborativo, los estudiantes aprenderán que la competencia es más importante que la cooperación, o viceversa. También el proceso valorativo puede influir en el desarrollo de ciertas habilidades, por lo tanto, se convierte en responsabilidad evaluar integralmente, es decir, si solo se evalúan habilidades cognitivas, los estudiantes pueden descuidar el desarrollo de habilidades sociales o emocionales, aquí el diseño de las evaluaciones deberá tener en cuenta las realidades del grupo y de los integrantes del mismo.

El pensamiento complejo de Edgar Morin propone una visión holística e interconectada de la realidad, en contraposición a una visión fragmentada y reduccionista. Esta perspectiva, aplicada a la educación superior, nos invita a replantear la forma en que evaluamos a nuestros estudiantes. Engranar el pensamiento complejo a las prácticas evaluativas promueve el desarrollo de habilidades como la creatividad, la criticalidad y la capacidad de resolver problemas, a la vez que se fomenta un aprendizaje más significativo y motivador. Adicionalmente, permite evaluar de manera más justa a estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje e impulsa la innovación en la práctica docente.

Recomendaciones

Es necesario emprender otras rutas investigativas sobre las prácticas evaluativas y el currículo oculto para sustentar la trascendencia del tema como elemento transformador de la educación. De la discusión de los resultados se consolidan las bases metodológicas que aportan

herramientas para impactar el trabajo pedagógico. A partir de los resultados pueden generalizarse los hallazgos demostrando la pertinencia de la investigación realizada en el campo de la educación universitaria; de igual forma las conclusiones son respuestas que responden a inquietudes de los docentes frente a las implicaciones éticas de la labor que realiza como formador de futuros profesionales y ciudadanos.

Es necesario generar estrategias para que todos los estudiantes tengan una comprensión amplia de los aspectos esenciales de la evaluación; en especial, demostrar la alineación entre las evaluaciones, los resultados de aprendizaje y los estándares de competencias; logrando que el impacto formativo de las evaluaciones posibilite el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes y pueda garantizarse una cultura institucional de calidad. La coherencia del proceso evaluativo consolida valores como la equidad, transparencia y confianza que son fundamentales para la sociedad actual.

Reflexiones finales

Una vez finalizada la contrastación de las categorías y categorías emergentes; se procedió a la de teorización apoyado en los fundamentos del paradigma de la complejidad. En primera instancia, se destaca el valor experiencial del trabajo investigativo realizado bajo enfoque cualitativo; como resultado, fue posible confirmar la vinculación que existe entre las prácticas evaluativas y el currículo oculto en el contexto de la CETO; prácticas que se enmarcan entre el SIE y las concepciones que tienen los docentes sobre su quehacer.

La tarea de investigar ha sido para la docente un acercamiento a la evaluación como actividad que puede convertirse en una acción transformadora, que logre superar la evaluación del aprendizaje adquiriendo habilidades que lleven a los involucrados a participar en un proceso de evaluación como aprendizaje. Existe el interés de los involucrados en hacer de la evaluación un proceso vinculante en el que las calificaciones solo sean un aspecto formal del proceso, que no afecta el proceso de aprendizaje en relación al reconocimiento de las habilidades de los estudiantes; en sincronía con esta idea, se propone una evaluación centrada en los intereses y necesidades de los estudiantes.

Se trata de buscar nuevos paradigmas para sustentar procesos evaluativos innovadores en los que el estudiante tenga un papel más activo, al aprender a evaluar como parte del aprender a

aprender. La autogestión del aprendizaje refuerza el compromiso personal, creando ciudadanos más responsables y comprometidos con la construcción de conocimiento para transformar su mundo. En los imaginarios, la evaluación no es un acto que surge de la imposición, para la clasificación y exclusión del sistema educativo; es una oportunidad para ser actor del aprendizaje y artífices de un proyecto de vida.

REFERENCIAS

- Acebedo Afanador, M. J. (2017). Diagnóstico y propuesta para el diseño efectivo de instrumentos de evaluación del aprendizaje basado en competencias en la Universidad Autónoma de Bucaramanga -UNAB. *Tesis Doctoral*. Universidad de Granada.
file:///D:/Informaci%C3%B3n%20Usuario/Downloads/26505137.pdf
- Alfaro-Moscoso, M. (2021). *Modelos, enfoques y perspectivas en evaluación: una distinción necesaria Un análisis desde un estudio de caso*. Universidad de Costa Rica.
<https://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/85624/Modelos%2C%20enfoques%20y%20perspectivas%20en%20evaluaci%C3%B3n%20una%20distinci%C3%B3n%20necesaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Anijovich, R., Comilloni, A., Cappelletti, G., Hoffman, J., Katzkowicz, R., & Mottier, L. (2010). *Evaluacion-Significativa*. Paidós.
- Ausubel, D. (1980). *Teoría del Aprendizaje Significativo*. Trillas.
- Barberouse, P. (2008). Fundamentos teóricos del pensamiento complejo de Edgar Morin. *Revista Electrónica Educare*, 12(2), 95-113.
<https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114586009.pdf>
- Bertoni, A. P. (1995). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Kapelusz.
- Bonilla-Castro, E., & Rodríguez-Sehk, P. (2005). *Mas allá del dilema de los métodos: La investigación en Ciencias Sociales*. Universidad de los Andes - Norma.
<https://books.google.com.co/books?id=REOIWoQuAL4C&pg=PA135&lpg=PA135&dq=%E2%80%99CLA+muestra+adecuada+es+aquella+conformada+por+las+personas+o+grupos+m%C3%A1s+representativos+de+la+comunidad,&source=bl&ots=TB2msL3qE7&sig=ACfU3U0tAtvWLaVuOSaIPO5zcQeGci7PvQ&>
- Cabra, F. (2012). *La evaluación como instancia de aprendizajes éticos y políticos*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Camilloni, A. R., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

- https://dpegp.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/05/eedu_litwin.pdf
- Casanova-Cardiel, H. (2005). La Universidad: Tensiones y futuro. En R. M. Romo, *La educación en el contexto del cambio* (Vol. 5). Universidad de Guadalajara.
[file:///D:/Informaci%C3%B3n%20Usuario/Downloads/Dialnet-LaUniversidad-7896068%20\(3\).pdf](file:///D:/Informaci%C3%B3n%20Usuario/Downloads/Dialnet-LaUniversidad-7896068%20(3).pdf)
- Cerda-Gutierrez, H. (2000). *La Nueva evaluación educativa*. Editorial Magisterio.
- Centeno, A. M., & Paz Grebe, M. D. L. (2021). El currículo oculto y su influencia en la enseñanza en las Ciencias de la Salud. *Investigación en Educación Médica*, 10(38),89-95.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349770249011>
- CESU [Consejo Nacional de Educación Superior]. (2014). *Acuerdo por lo Superior 2034*. CESU.
- CETO [Corporación Escuela Tecnológica del Oriente]. (2014). *Reglamento Estudiantil*. CETO.
- CETO [Corporación Escuela Tecnológica del Oriente]. (2017). *Proyecto Educativo Institucional*. Corporación Escuela Tecnológica del Oriente.
- CIFE [Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación]. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 1, 61-71.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Julio 7 de 1991 (Colombia).
- Decreto 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Mayo 26 de 2015.
- Decreto 1330 de 2019. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. Julio 25 de 2019.
- Destéfano, G. M., Tenutto, M. A., de Andreis, M., Bringas, A., & Bonillo, C. (2005). *Aportes para el debate sobre evaluación*. www.nuestraldea.com.
- Díaz Ballén, J. E. (2019). *Políticas curriculares y evaluativas en educación primaria y secundaria en Argentina, Chile y Colombia: estudio de caso comparado*.
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10959/TO-23180.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Dixon, H. R., Hawe, E., & Parr, J. (2011). Enacting asesment for learning: The beliefs practice nexus. *Asesment in Education: Principles. Policy & Practice*, 18(4), 365-379.
doi:10.1080/0969594X.2010.526587
- Domínguez, G., & Diez, G. (1996). La Evaluación del Funcionamiento de un Centro a través del análisis de su Cultura Organizativa como Instrumento para la Mejora y la Innovación.) . En G. Domínguez, & J. Mesona, *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Escuela Española.
- Escobar Pérez, J., & Cuervo Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.
https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion
- García Jiménez, M. A., Restrepo Escobar, L., & Vélez Adarve, N. (2016). Naturalización del currículo oculto en los ambientes de aprendizaje. Trabajo de grado.
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/23164/1/GarciaMaria_2016_NaturalizacionCurriculoAmbientes%20.pdf
- Gardner, H. (1999). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Gaviria Salazar, A. M. (2021). Concepciones sobre evaluación de los docentes de las instituciones educativas públicas del municipio de Bolívar, Valle del Cauca y su impacto en la evaluación de los aprendizajes en la escuela, enmarcadas en el modelo pedagógico constructivista. *Tesis Doctoral*. Universidad de Cartagena.
<https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/11958/INFORME%20DE%20TESIS%20DOCTORAL%20MARIA%20AGUSTINA%20GAVIRIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gimeno Sacristán, J. (1992). Reformas educativas: utopía, retórica y práctica. *Cuadernos Pedagogía*, 209, 62-68.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*. Morata.
<https://educacion.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2020/06/Gimeno-S.-Saberes-e-incertidumbres-sobre-el-curri%CC%81culum-.1.pdf>
- González-Palacio, E. V., Chaverra-Fernández, B. E., Bustamante-Castaño, S. A., & Toro-Suaza, C. A. (2021). Desde la mirada formativa, la autoevaluación es un elemento fundamental, pues este proceso requiere autonomía, crítica y reflexión por parte del estudiante-do y el

- profesorado, para revisar, valorar y emitir unjuicio sobre sus propias act. *Retos*, 40, 317-325. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/80914/62632>
- Google maps. (S.f.) Imágenes mapas y ubicación de la CETO. <https://acortar.link/ykLPWN>
- Grant, L. W., Gareis, C. R. y Hylton, S. P. (2020). Evaluación formativa. En A. Hynds (Ed.), *Bibliografías de Oxford sobre educación*. Prensa de la Universidad de Oxford. <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756810/obo>
- Hernández Lopez, M. A. (2019). Estrategias de evaluación y proceso de aprendizaje en estudiantes de la Universidad Privada de Ica. Tesis Doctoral. Universidad Cesar Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/38305/hernandez_lm.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Quinta ed.). México, DC., México: Mc Graw-Hill.
- Himmel, E. (2003). Evaluación de aprendizajes en la educación superior: una reflexión necesaria. *Pensamiento Educativo*, 33(2), 199 -211. <https://revistaapuntes.uc.cl/index.php/pel/article/view/26615>
- Hincapié Parejo, N. F., & Clemenza De Araujo, C. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(1), 106-122. <https://www.redalyc.org/journal/280/28069961009/html/>
- Huerta, C. S., Rojas, R. y Cortés, O. (2023). El Currículo Oculto en la Educación Superior y sus Efectos Negativos: Un Estudio Analítico-Descriptivo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 9117-9129. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8481
- Huserl, E. (1998). *Invitación a la fenomenología*. Paidós.
- ICFES [Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior]. (2018). *Informe de resultados de la prueba Saber 11*. ICFES.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart & Winston
- Jackson, W. (2001). La vida en las aulas. Morata. <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/lavidaenlasaulas.pdf>
- Jara, N., Cáceres, D., León, V., & Villagra, C. (2022). Transitar hacia la evaluación como aprendizaje. *Revista de Educación Mendeive*, 20(4), 1219 -1236. <https://mendeive.upr.edu.cu/index.php/Menhttps://mendeive.upr.edu.cu/index.php/Men>
- Jiménez Fontana, R. (2016). La Evaluación en la Educación para la Sostenibilidad desde el

- Paradigma de la Complejidad, realizada en España. *Tesis Doctoral*. Universidad de cadiz.
https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/18381/Tesis%20doctoral%20rjfontana_junio2016.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Kuhn, T. S. (1952). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura.
<https://www.lri.fr/~mbl/Stanford/CS477/papers/Kuhn-SR-2ndEd.pdf>
- Ley 1188 de 2008. Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones. Abril 25 de 2008.
- Ley 1324 de 2009. Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES. Julio 13 de 2009.
- Ley 30 de 1992. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Diciembre 28 de 1992.
- López-Pastor, V., Molina-Soria, M., Pascual-Arias, C., & Manrique-Arribas, J. (2020). La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 620-627.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/74193>
- Los paradigmas de la evaluación en la educación*. (s.f.). Mas docentes:
<https://masdocentes.com/podcast/18-los-paradigmas-de-la-evaluacion-en-la-educacion/>
- Maldonado, A., & Rodríguez, F. (2023). Evaluación de los aprendizajes en educación superior: aportes de fuentes académicas para docentes hispanohablantes. *Pontificia Universidad Católica del Perú*, 12. <https://www.redalyc.org/journal/7178/717876092005/>
- Mariani, L. (2013). Il ruolo dell'autovalutazione come competenza da costruire. *Lingua e Nuova Didattica*, 42(2).
- Marín, L. (2007). La noción de paradigma. *Signo y Pensamiento*, 25(50), 34-45.
- Marte-Espinal, R. (2019). Evaluación de la gestión académica de acuerdo al modelo del MinerD. Caso de estudio en República Dominicana. . *Caribeña de Ciencias Sociales*.
- Martí, J. (2017). *Educación y tecnologías*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
<https://elibro.net/es/ereader/tecnologiacadeloriente/33900?page=13>
- Martínez de Correa, L. M., & Aponte Rueda, P. J. (2007). Axiología y praxiología en la política

- educativa venezolana: caso Misión Ribas. *Revista Frónesis*, 14(2).
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-62682007000200003
- Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.
- Martínez Iñiguez, J. E., Tobón, S., & López Ramírez, E. (2019). Currículo: un análisis desde un enfoque socioformativo. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 43-63.
- Martínez-Miguelé, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 1-20.
<https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/360>
- Martínez-Miguelé, M. (2011). El paradigma sistémico, la complejidad y la transdisciplinariedad como bases epistémicas de la investigación cualitativa. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 6(11), 6-27.
<https://www.redalyc.org/pdf/2747/274719836002.pdf>
- Mas docentes (s.f.) Los paradigmas de la evaluación en la educación.
<https://masdocentes.com/podcast/18-los-paradigmas-de-la-evaluacion-en-la-educacion/>
- Mayor, F. (1999). Prefacio del Director General de la UNESCO. En E. Morin, *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. UNESCO.
- MEN [Ministerio de Educación Nacional]. (2019). *Sistema de aseguramiento de la calidad en la educación superior. Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior*. Mineducación.
- MEN [Ministerio de Educación Nacional Salvador]. (2014). *Evaluación al Servicio de Aprendizaje y del Desarrollo*. MEN Salvador- UNICEF.
- Miras, T., & Solé, M. (1990). *El alumnado: la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, Cuadernos de Pedagogía. No. 189*.
- Monge Acuña, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada. *Innovaciones Educativas*(22), 77-84.
<file:///D:/Informaci%C3%B3n%20Usuario/Downloads/Dialnet-LaCodificacionEnElMetodoDeInvestigacionDeLaGrounde-5248462.pdf>
- Morin, E. (1977). *El Método I*. Cátedra.
- Morin, E. (1988). *El Método III El conocimiento del conocimiento*. Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (1991). *El Método IV*. París: Cátedra.

- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Noche, B. G., Serra, V. Q., Ruíz, M. G., & Ibáñez, J. C. (2017). La evaluación y retroalimentación electrónica entre iguales para la autorregulación y el aprendizaje estratégico en la universidad: La percepción del alumnado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 127-146.
- Okuda Benavides, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>
- Osorio Lambis, M., Montes Miranda, A. J., & San Martín Cantero, D. (2023). Evaluación de los Aprendizajes en la Educación Superior. *Perspectivas*, 8(S1), 104 -113.
- Pabón Márquez, A., & Serrano de Moreno, S. (2011). Aprendizaje universitario desde el paradigma de la complejidad. *Educere*, 15(52), 673-681.
- Panadero, E. (2016). Is it safe? Social, interpersonal, and human effects of peer asesment: A review and future directions. En G. T. Brown, & L. R. Harris, *Handbook of Social and Human Conditions in Asesment* (págs. 247-266). Routledge.
- Pantoja De la Rosa, L. M. (2021). La evaluación formativa y su relación en el aprendizaje autónomo. *Tesis Doctoral*. Universidad Cesar Vallejo. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/72015/Pantoja_DLRLM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Perkins, D. (1998). *La Escuela Inteligente*. 1998. Editorial Gedisa.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes: Entre dos lógicas*. Colihue.
- Quiroga Rico, C. H. (2021). Hacia una evaluación dinámica y dialógica en función de la persona que aprende. Tesis Doctoral.
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/270/267>
- Rebollo-Catalán, Á., & Jiménez-Cortés, R. (2018). *El rigor de la investigación cualitativa para garantizar su publicación*. <https://cuedespyd.hypotheses.org/5148>
- Rodríguez Rosado, A. (2020). *Rigor científico, pertinencia y relevancia en los artículos científicos*. Fundación IS+D: <https://isdfundacion.org/quienes-somos/>
- Ruíz, L. F., & Pachano, L. (2005). La docencia universitaria y las prácticas evaluativas. *Educere*, 9(31), 531-540. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-

49102005000400014

- Rusell, N., & Willinsky, J. (1997). Fourth generation educational evaluation: The impact of a most-modern paradigm on school based evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 23 (3), 23(3), 187-199.
- <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191491X97000126?via%3Dihub>
- Sanmartí, N. (2007). *Diez ideas clave: Evaluar para aprender*. Grao.
- Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Octaedro.
- Santos, M. (2007). *La evaluación constructivista para el aprendizaje*. Editorial Bonum.
- Sayago Quintana, Z. B. (2002). El eje de prácticas profesionales en el marco de la formación docente. *Tesis doctoral*. Universidad Rovira i Virgili.
- Stiggins, R. J. (2001). *Student-involved classroom assessment* (3rd ed.). Merrill/Prentice Hall.
- Terán Reales, V. A. (2020). Concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia. *Tesis de Maestría*. Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología.
- <https://repositorio.umecit.edu.pa/server/api/core/bitstreams/b084f2ac-b83a-45f5-8fe1-46a5a327a32d/content>
- Terán Reales, V. A. (2020). Concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia. *Tesis de Maestría*. Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología.
- <https://repositorio.umecit.edu.pa/server/api/core/bitstreams/b084f2ac-b83a-45f5-8fe1-46a5a327a32d/content>
- Thurnher, R. (1996). ¡A las cosas mismas! Acerca de la significación de la máxima fenomenología fundamental en Huserl y Heidegger. *Seminarios de filosofía*, 9, 24-44.
- Tobón, S. (2015). Necesidad de un nuevo modelo educativo para Latinoamérica. *Paradigma*, 36(2), 5-6.
- Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa: Estrategias e instrumentos*. Kresearch.
- Torres Roberto, M. A. (2024). Evaluación Formativa Continua en la Enseñanza y aprendizaje del Cálculo: Mejorando el Rendimiento Académico en Estudiantes de Educación Profesional. *Tesis Doctoral*.
- <https://economicsocialresearch.com/index.php/home/article/view/104/360>
- Trejos Pinzón, D. (2024). La evaluación formativa como estrategia para humanizar, asegurar la

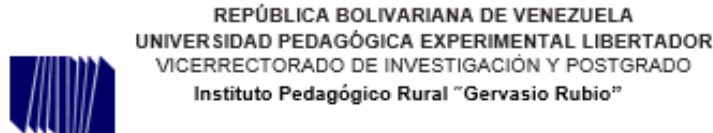
- comprensión y generar pensamiento crítico, creativo y ético. *Tesis Doctoral*. Red de Universidades Estatales de Colombia RUDECOLOMBIA.
file:///D:/Informaci%C3%B3n%20Usuario/Downloads/TRABAJO%20DE%20GRADO.pdf
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura]. (2019). *Evaluación del aprendizaje en la UNESCO: Garantía de un aprendizaje efectivo y relevante para todas las personas*. UNESCO- ODS.
<https://profeinfo.files.wordpress.com/2019/08/unesco.pdf>
- Urrutia Mena, B. (2022). Análisis de la práctica evaluativa desde la perspectiva constructivista en la secundaria institución Ana de Castrillón Medellín, Colombia. Universidad.
<https://uconline.mx/comunidadead//application/views/repositoriodetesis/BANIORURRUTIAMENA.pdf>
- Vega, P., & De Zubiria, M. (1998). *Sistemas de evaluación*. FAMDI.
- Vives Varela, T., & Hamui Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativo. *Metodología de investigación en educación médica*, 10(40), 97-104.
<https://www.redalyc.org/journal/3497/349770251011/html/>
- Vygotsky, M. C. (1978). *Mind in society: development of higher psychological processes*. HU Pres.

Apéndices

Apéndice A. Carta aval institucional

Apéndice B. Consentimiento informado de los Docentes

Informante 1



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio"

Comité de Ética

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar un constructo teórico de la evaluación en educación superior a la luz del pensamiento complejo de Edgar Morín como un aporte al mejoramiento de los procesos evaluativos de la Corporación Escuela Tecnológica del Oriente, Bucaramanga, Colombia.
2. Responsable de la investigación: Angie Janieth Castillo Cuenca
3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Bucaramanga, junio de 2024
4. Duración de la investigación: 6 meses
6. Descripción de la participación: Participación como informante vinculado como docente de los programas de formación profesional de la Corporación Escuela Tecnológica del Oriente
8. Condiciones de la participación: Participo de manera libre y voluntaria expresando las concepciones y opiniones a cerca de la evaluación del aprendizaje en la entrevista realizada por la investigadora.
7. Nombre del participante: Fanny Patiño Becerra
8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del Responsable de la Investigación

C.I: 1098'665.162

Correo electrónico: angiejcastillo@gmail.com

Contacto celular/teléfono: 3178482788

Firma del Participante Consiente

C.I: 83'380.980

Correo electrónico: faed28@hotmail.com

Contacto celular/teléfono: 3163730887

Lugar y Fecha: Bucaramanga, junio de 2024

C.C: Participante y Comité de Ética

Apéndice C. Consentimiento informado de los estudiantes informantes

Apéndice D. Guion entrevista a docentes



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Entrevista Semiestructurada dirigida a docentes

Título: Las prácticas evaluativas y su vinculación con el currículo oculto desde el paradigma de la complejidad de Edgar Morín en la educación superior.

Objetivo: Generar un constructo de las prácticas evaluativas y su vinculación con el currículo oculto desde el paradigma de la Complejidad de Morín en la educación superior, Corporación Escuela Tecnológica del Oriente, Bucaramanga, Colombia.

Corporación Escuela Tecnológica del Oriente Cuestionario Entrevista a Docentes		
Datos Generales		
Nombre:		Edad:
¿Cuántos años de experiencia tiene como docente en educación Superior?		
<i>Marque con una X según corresponda</i>		
¿En qué nivel de educación superior desarrolla su actividad de docencia?	Pregrado	
	Posgrado	
¿En qué programas realiza su actividad docente?		

Dimensiones	Ítem
Conocimiento de teorías y paradigmas	1. ¿Qué es para usted evaluación del aprendizaje?
	2. ¿Cuáles son los lineamientos del sistema de evaluación institucional?
Finalidad o propósitos de la evaluación	3. ¿Cuál es la importancia del proceso de evaluación de los aprendizajes?
	4. ¿Los resultados de las evaluaciones son un referente para modificar su planificación y práctica docente?
	5. ¿Las evaluaciones evidencian los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en su proceso de formación?
Criterios de evaluación Desempeños	6. ¿Las evaluaciones permiten que los estudiantes puedan desarrollar habilidades para autogestionar, orientar y mejorar su proceso de aprendizaje?
	7. ¿Para el diseño de las evaluaciones tiene en cuenta los resultados de aprendizaje y estándares de competencias de las asignaturas?
	8. ¿Las evaluaciones que utiliza demuestran la apropiación de los conceptos y contenidos de los cursos por parte de los estudiantes?
Momentos de la evaluación	9. ¿Al inicio de los cursos comunica a los estudiantes el calendario de evaluaciones institucional y los criterios de evaluación?
	10. ¿Tiene en cuenta los momentos del proceso de formación para la utilización de los diferentes tipos de evaluación?
	11. ¿Evalúa en diferentes momentos del curso para llevar seguimiento del aprendizaje de los estudiantes?
Participantes	12. ¿Planifica actividades en las que el estudiante puede evaluar su aprendizaje de manera autónoma?
	13. ¿Organiza actividades en las que los estudiantes pueden participar de manera conjunta el en proceso de evaluación?
Estrategias de evaluación	14. ¿Cuáles son las estrategias de evaluación que más utiliza para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes?
	15. ¿Qué criterios tiene en cuenta para seleccionar los instrumentos de evaluación que utiliza en las asignaturas que orienta?
	16. ¿Desde su experiencia cuál es la estrategia de evaluación más efectiva para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes?
	17. ¿Cuál es la estrategia de evaluación menos efectiva para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes?

Apéndice E. Guion entrevista a estudiantes



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Entrevista Semiestructurada dirigida a estudiantes

Título: Las prácticas evaluativas y su vinculación con el currículo oculto desde el paradigma de la complejidad de Edgar Morín en la educación superior.

Objetivo: Generar un constructo de las prácticas evaluativas y su vinculación con el currículo oculto desde el paradigma de la Complejidad de Morín en la educación superior, Corporación Escuela Tecnológica del Oriente, Bucaramanga, Colombia.

Corporación Escuela Tecnológica del Oriente Cuestionario Entrevista a Estudiantes	
Datos Generales del Estudiante	
Nombre:	
Edad:	
¿En qué programa Corporación Escuela Tecnológica del Oriente cursa sus estudios?	

Dimensiones	Ítem
Conocimiento de teorías y paradigmas	1. ¿Qué es para usted evaluación del aprendizaje?
	2. ¿Cuál es la importancia del proceso de evaluación en su proceso de aprendizajes?
Finalidad de la evaluación	3. ¿Las evaluaciones son una evidencia suficiente para demostrar sus habilidades y conocimientos?
	4. ¿Las evaluaciones le permiten autogestionar, orientar y mejorar sus estrategias de aprendizaje?
Criterios de evaluación	5. ¿Al inicio de los cursos el profesor les comunica los criterios de evaluación?
	6. ¿Las evaluaciones están relacionadas con los resultados de aprendizajes y estándares de competencias de las asignaturas?
	7. ¿Considera que las practicas evaluativas que realizan los docentes van acordes a los contenidos de los cursos?
Momentos de la evaluación	8. ¿Tiene información del calendario de evaluaciones institucional?
	9. ¿Puede reconocer los momentos del proceso de formación a partir del tipo de evaluaciones que realizan los docentes?
Participantes	10. ¿El profesor propone actividades en las que puedas evaluar tus aprendizajes de manera autónoma?
	11. ¿Tus compañeros participan de manera conjunta el en proceso de evaluación?
	12. ¿Usted y sus compañeros participan en las actividades de evaluación que se realizan en los diferentes cursos?
Estrategias de evaluación	13. ¿Cuáles son las estrategias de evaluación más utilizadas para evaluar su aprendizaje?
	14. ¿Cuál estrategia de evaluación es más efectiva para evidenciar su aprendizaje?
	15. ¿Cuál estrategia de evaluación es la menos efectiva para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes?

Apéndice F. Carta solicitud validación de instrumentos

Validador 1

Bucaramanga, 10 de mayo de 2024

Doctor:
Gerardo Andrés Barbosa Mendoza
Directivo Docente
Ciudad

Cordial saludo,

Solicito su valiosa colaboración en calidad de experto para la validación de los instrumentos que fueron elaborados con el fin de recolectar la información necesaria para la investigación titulada: **Las prácticas evaluativas y su vinculación con el currículo oculto desde el paradigma de la complejidad de Edgar Morín en la educación superior.**

Investigación que tiene como objetivo principal: Generar un constructo de las prácticas evaluativas y su vinculación con el currículo oculto desde el paradigma de la Complejidad de Morín en la educación superior, Corporación Escuela Tecnológica del Oriente, Bucaramanga, Colombia.

Su participación es fundamental, ya que consistirá en analizar y evaluar la pertinencia, claridad y relevancia de cada ítem del instrumento. La evaluación de los instrumentos es de gran importancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente para el desarrollo de la presente investigación.

Si desea obtener más información puede comunicarse al correo electrónico:
angiejcastillo@gmail.com

De antemano, agradezco su valiosa colaboración.

Atentamente,



Angie Janieth Castillo Cuenca
C.C. 1098'665.162 de Bucaramanga
Investigadora

Validador 2

Bucaramanga, 10 de mayo de 2024

Doctor:
Luis Aldo Molano Moreno
Docente
Ciudad

Cordial saludo,

Solicito su valiosa colaboración en calidad de experto para la validación de los instrumentos que fueron elaborados con el fin de recolectar la información necesaria para la investigación titulada: **Las prácticas evaluativas y su vinculación con el currículo oculto desde el paradigma de la complejidad de Edgar Morín en la educación superior.**

Investigación que tiene como objetivo principal: Generar un constructo de las prácticas evaluativas y su vinculación con el currículo oculto desde el paradigma de la Complejidad de Morín en la educación superior, Corporación Escuela Tecnológica del Oriente, Bucaramanga, Colombia.

Su participación es fundamental, ya que consistirá en analizar y evaluar la pertinencia, claridad y relevancia de cada ítem del instrumento. La evaluación de los instrumentos es de gran importancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente para el desarrollo de la presente investigación.

Si desea obtener más información puede comunicarse al correo electrónico:
angiejcastillo@gmail.com

De antemano, agradezco su valiosa colaboración.

Atentamente,



Angie Janieth Castillo Cuenca
C.C. 1098'665.162 de Bucaramanga
Investigadora

Validador 3

Bucaramanga, 10 de mayo de 2024

Doctora:
Fanny Bernarda Patiño Becerra
Docente
Ciudad

Cordial saludo,

Solicito su valiosa colaboración en calidad de experto para la validación de los instrumentos que fueron elaborados con el fin de recolectar la información necesaria para la investigación titulada: **Las prácticas evaluativas y su vinculación con el currículo oculto desde el paradigma de la complejidad de Edgar Morin en la educación superior.**

Investigación que tiene como objetivo principal: Generar un constructo de las prácticas evaluativas y su vinculación con el currículo oculto desde el paradigma de la Complejidad de Morin en la educación superior, Corporación Escuela Tecnológica del Oriente, Bucaramanga, Colombia.

Su participación es fundamental, ya que consistirá en analizar y evaluar la pertinencia, claridad y relevancia de cada ítem del instrumento. La evaluación de los instrumentos es de gran importancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente para el desarrollo de la presente investigación.

Si desea obtener más información puede comunicarse al correo electrónico:
angiejcastillo@gmail.com

De antemano, agradezco su valiosa colaboración.

Atentamente,



Angie Janieth Castillo Cuenca
Investigadora

Apéndice G. Formato de validación instrumento docentes

Validador 1



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

INSTRUMENTO: VALIDACIÓN DE EXPERTO.

LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS Y SU VINCULACIÓN CON EL CURRÍCULO OCULTO DESDE EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD DE EDGAR MORÍN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Autora: Angie Janieth Castillo Cuenca

Tutora: Dra. Jakelin Calderón

Con el objetivo de asegurar la confiabilidad y validez de la información que sustenta los resultados de la investigación; se realiza la validación de los instrumentos con el criterio de jueces expertos en educación. Los instrumentos fueron creados ad hoc para conocer las percepciones y conocimientos de la evaluación de los aprendizajes. A continuación, se presenta la información general del trabajo investigativo:

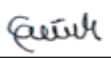
Título: Las prácticas evaluativas y su vinculación con el currículo oculto desde el paradigma de la complejidad de Edgar Morín en la educación superior.

Objetivo: Generar un constructo de las prácticas evaluativas y su vinculación con el currículo oculto desde el paradigma de la Complejidad de Morín en la educación superior, Corporación Escuela Tecnológica del Oriente, Bucaramanga, Colombia.

Participantes: Docentes y estudiantes de los programas de pregrado y posgrado de la Corporación Escuela Tecnológica del Oriente.

Criterios de Valoración: Los componentes de la siguiente tabla son los sugeridos para efectos de la valoración de los instrumentos diseñados.

Criterio	Descripción del criterio
Pertinencia	El ítem formulado es coherente con el objetivo de la investigación
Claridad	El ítem formulado está redactado de forma clara y se comprende con precisión.
Relevancia	El ítem o tópico es significativo como aporte a la investigación.

Validador							
Fecha:							
Dimensiones	Item	Pertinencia		Relevancia		Claridad	
		Sí	No	Sí	No	Sí	No
Conocimiento de teorías y paradigmas	1. ¿Qué es para usted evaluación del aprendizaje?	X		X		X	
	2. ¿Cuáles son los lineamientos del sistema de evaluación institucional?	X		X		X	
Finalidad o propósitos de la evaluación	3. ¿Cuál es la importancia del proceso de evaluación de los aprendizajes?	X		X		X	
	4. ¿Los resultados de las evaluaciones son un referente para modificar su planificación y práctica docente?	X		X		X	
	5. ¿Las evaluaciones evidencian los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en su proceso de formación?	X		X		X	
Criterios de evaluación	6. ¿Las evaluaciones permiten que los estudiantes puedan desarrollar habilidades para autogestionar, orientar y mejorar su proceso de aprendizaje?	X		X		X	
	7. ¿Para el diseño de las evaluaciones tiene en cuenta los resultados de aprendizaje y estándares de competencias de las asignaturas?	X		X		X	
	8. ¿Las evaluaciones que utiliza demuestran la apropiación de los conceptos y contenidos de los cursos?	X		X		X	
Momentos de la evaluación	9. ¿Al inicio de los cursos comunica a los estudiantes el calendario de evaluaciones institucional y los criterios de evaluación?	X		X		X	
	10. ¿Tiene en cuenta los momentos del proceso de formación para la utilización de los diferentes tipos de evaluación?	X		X		X	
	11. ¿Evalúa en diferentes momentos del curso para llevar seguimiento del aprendizaje de los estudiantes?	X		X		X	
Participantes	12. ¿Planifica actividades en las que el estudiante puede evaluar su aprendizaje de manera autónoma?	X		X		X	
	13. ¿Organiza actividades en las que los estudiantes pueden participar de manera conjunta en el proceso de evaluación?	X		X		X	
Estrategias de evaluación	14. ¿Cuáles son las estrategias de evaluación que más utiliza para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes?	X		X		X	
	15. ¿Qué criterios tiene en cuenta para seleccionar los instrumentos de evaluación que utiliza en las asignaturas que orienta?	X		X		X	
	16. ¿Desde su experiencia cuál es la estrategia de evaluación más efectiva para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes?	X		X		X	
	17. ¿Cuál es la estrategia de evaluación menos efectiva para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes?	X		X		X	
Recomendaciones:							
Aprobado _____ Aprobado con sugerencias _____ No aprobado _____							
Firma: 							

Validador 2



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

INSTRUMENTO: VALIDACIÓN DE EXPERTO.

LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS Y SU VINCULACIÓN CON EL CURRÍCULO OCULTO DESDE EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD DE EDGAR MORÍN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Autora: Angie Janieth Castillo Cuenca

Tutora: Dra. Jakelin Calderón

Con el objetivo de asegurar la confiabilidad y validez de la información que sustenta los resultados de la investigación; se realiza la validación de los instrumentos con el criterio de jueces expertos en educación. Los instrumentos fueron creados ad hoc para conocer las percepciones y conocimientos de la evaluación de los aprendizajes. A continuación, se presenta la información general del trabajo investigativo:

Título: Las prácticas evaluativas y su vinculación con el currículo oculto desde el paradigma de la complejidad de Edgar Morín en la educación superior.

Objetivo: Generar un constructo de las prácticas evaluativas y su vinculación con el currículo oculto desde el paradigma de la Complejidad de Morín en la educación superior, Corporación Escuela Tecnológica del Oriente, Bucaramanga, Colombia.

Participantes: Docentes y estudiantes de los programas de pregrado y posgrado de la Corporación Escuela Tecnológica del Oriente.

Criterios de Valoración: Los componentes de la siguiente tabla son los sugeridos para efectos de la valoración de los instrumentos diseñados.

Criterio	Descripción del criterio
Pertinencia	El ítem formulado es coherente con el objetivo de la investigación
Claridad	El ítem formulado está redactado de forma clara y se comprende con precisión.
Relevancia	El ítem o tópico es significativo como aporte a la investigación.

Aspectos para evaluar	Observaciones
¿Las preguntas de la investigación son claras y comprensibles?	Se ajustan y al ser preguntas de entrevista semiestructurada dan la posibilidad de ampliar la pregunta. Introducción del Instrumento Clara, concreta y directa
¿Encontró preguntas que tienden a incomodar al entrevistado?	No, las preguntas se enmarcan en el conocimiento profesional del entrevistado.
¿Las preguntas se refieren a un solo aspecto en la temática trabajada?	No, las preguntas son dinámicas y relevantes de los varios temas diferentes.
¿Las preguntas de alguna manera inducen a la (s)respuesta(s)?	No, el entrevistado debe pensar y reflexionar sobre su respuesta, haciendo que esta sea libre y amplia.
¿Las preguntas se apoyaron en ideas respaldadas socialmente o en evidencias comprobadas?	En su mayoría, las preguntas tienden a respaldarse en evidencias comprobadas. Pueden ser contestadas desde la experiencia y conocimiento de los docentes.
¿El lenguaje es apropiado al nivel de los respondientes?	El lenguaje está acorde al nivel profesional de los docentes.

Validador							
Fecha:							
Dimensiones	Item	Pertinencia		Relevancia		Claridad	
		Sí	No	Sí	No	Sí	No
Conocimiento de teorías y paradigmas	1. ¿Qué es para usted evaluación del aprendizaje?	X		X		X	
	2. ¿Cuáles son los lineamientos del sistema de evaluación institucional?	X		X		X	
Finalidad o propósitos de la evaluación	3. ¿Cuál es la importancia del proceso de evaluación de los aprendizajes?	X		X		X	
	4. ¿Los resultados de las evaluaciones son un referente para modificar su planificación y práctica docente?	X		X		X	
	5. ¿Las evaluaciones evidencian los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en su proceso de formación?	X		X		X	
Criterios de evaluación	6. ¿Las evaluaciones permiten que los estudiantes puedan desarrollar habilidades para autogestionar, orientar y mejorar su proceso de aprendizaje?	X		X		X	
	7. ¿Para el diseño de las evaluaciones tiene en cuenta los resultados de aprendizaje y estándares de competencias de las asignaturas?	X		X		X	
	8. ¿Las evaluaciones que utiliza demuestran la apropiación de los conceptos y contenidos de los cursos?	X		X		X	
Momentos de la evaluación	9. ¿Al inicio de los cursos comunica a los estudiantes el calendario de evaluaciones institucional y los criterios de evaluación?	X		X		X	
	10. ¿Tiene en cuenta los momentos del proceso de formación para la utilización de los diferentes tipos de evaluación?	X		X		X	
	11. ¿Evalúa en diferentes momentos del curso para llevar seguimiento del aprendizaje de los estudiantes?	X		X		X	
Participantes	12. ¿Planifica actividades en las que el estudiante puede evaluar su aprendizaje de manera autónoma?	X		X		X	
	13. ¿Organiza actividades en las que los estudiantes pueden participar de manera conjunta en el proceso de evaluación?	X		X		X	
Estrategias de evaluación	14. ¿Cuáles son las estrategias de evaluación que más utiliza para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes?	X		X		X	
	15. ¿Qué criterios tiene en cuenta para seleccionar los instrumentos de evaluación que utiliza en las asignaturas que orienta?	X		X		X	
	16. ¿Desde su experiencia cual es la estrategia de evaluación más efectiva para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes?	X		X		X	
	17. ¿Cual es la estrategia de evaluación menos efectiva para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes?	X		X		X	
Recomendaciones:							
Aprobado _____ Aprobado con sugerencias _____ No aprobado _____							
Firma: <u>Luis aldo molano m.</u>							

Validador 3



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

INSTRUMENTO: VALIDACIÓN DE EXPERTO.

**LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS Y SU VINCULACIÓN CON EL CURRÍCULO
OCULTO DESDE EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD DE EDGAR MORÍN
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Autora: Angie Janieth Castillo Cuenca

Tutora: Dra. Jakelin Calderón

Con el objetivo de asegurar la confiabilidad y validez de la información que sustenta los resultados de la investigación; se realiza la validación de los instrumentos con el criterio de jueces expertos en educación. Los instrumentos fueron creados ad hoc para conocer las percepciones y conocimientos de la evaluación de los aprendizajes. A continuación, se presenta la información general del trabajo investigativo:


Título: Las prácticas evaluativas y su vinculación con el currículo oculto desde el paradigma de la complejidad de Edgar Morín en la educación superior.

Objetivo: Generar un constructo de las prácticas evaluativas y su vinculación con el currículo oculto desde el paradigma de la Complejidad de Morín en la educación superior, Corporación Escuela Tecnológica del Oriente, Bucaramanga, Colombia.

Participantes: Docentes y estudiantes de los programas de pregrado y posgrado de la Corporación Escuela Tecnológica del Oriente.

Criterios de Valoración: Los componentes de la siguiente tabla son los sugeridos para efectos de la valoración de los instrumentos diseñados.

Criterio	Descripción del criterio
Pertinencia	El ítem formulado es coherente con el objetivo de la investigación
Claridad	El ítem formulado está redactado de forma clara y se comprende con precisión.
Relevancia	El ítem o tópico es significativo como aporte a la investigación.

Validador							
Fecha:							
Dimensiones	Item	Pertinencia		Relevancia		Claridad	
		Si	No	Si	No	Si	No
Conocimiento de teorías y paradigmas	1. ¿Qué es para usted evaluación del aprendizaje?	X		X		X	
	2. ¿Cuales son los lineamientos del sistema de evaluación institucional?	X		X		X	
Finalidad o propósitos de la evaluación	3. ¿Cual es la importancia del proceso de evaluación de los aprendizajes?	X		X		X	
	4. ¿Los resultados de las evaluaciones son un referente para modificar su planificación y práctica docente?	X		X		X	
	5. ¿Las evaluaciones evidencian los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en su proceso de formación?	X		X		X	
Criterios de evaluación	6. ¿Las evaluaciones permiten que los estudiantes puedan desarrollar habilidades para autogestionar, orientar y mejorar su proceso de aprendizaje?	X		X		X	
	7. ¿Para el diseño de las evaluaciones tiene en cuenta los resultados de aprendizaje y estándares de competencias de las asignaturas?	X		X		X	
	8. ¿Las evaluaciones que utiliza demuestran la apropiación de los conceptos y contenidos de los cursos?	X		X		X	
Momentos de la evaluación	9. ¿Al inicio de los cursos comunica a los estudiantes el calendario de evaluaciones institucional y los criterios de evaluación?	X		X		X	
	10. ¿Tiene en cuenta los momentos del proceso de formación para la utilización de los diferentes tipos de evaluación?	X		X		X	
	11. ¿Evalúa en diferentes momentos del curso para llevar seguimiento del aprendizaje de los estudiantes?	X		X		X	
Participantes	12. ¿Planifica actividades en las que el estudiante puede evaluar su aprendizaje de manera autónoma?	X		X		X	
	13. ¿Organiza actividades en las que los estudiantes pueden participar de manera conjunta el en proceso de evaluación?	X		X		X	
Estrategias de evaluación	14. ¿Cuales son las estrategias de evaluación que mas utiliza para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes?	X		X		X	
	15. ¿Que criterios tiene en cuenta para seleccionar los instrumentos de evaluación que utiliza en las asignaturas que orienta?	X		X		X	
	16. ¿Desde su experiencia cual es la estrategia de evaluación mas efectiva para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes?	X		X		X	
	17. ¿Cual es la estrategia de evaluación menos efectiva para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes?	X		X		X	
Recomendaciones:							
Aprobado _____ Aprobado con sugerencias _____ No aprobado _____							
Firma: 							

Apéndice H. Formato de validación instrumento estudiantes

Validador 1



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

INSTRUMENTO: VALIDACIÓN DE EXPERTO.

LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS Y SU VINCULACIÓN CON EL CURRÍCULO OCULTO DESDE EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD DE EDGAR MORÍN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Autora: Angie Janieth Castillo Cuenca

Tutora: Dra. Jakelin Calderón

Con el objetivo de asegurar la confiabilidad y validez de la información que sustenta los resultados de la investigación; se realiza la validación de los instrumentos con el criterio de jueces expertos en educación. Los instrumentos fueron creados ad hoc para conocer las percepciones y conocimientos de la evaluación de los aprendizajes. A continuación, se presenta la información general del trabajo investigativo:

Título: Las prácticas evaluativas y su vinculación con el currículo oculto desde el paradigma de la complejidad de Edgar Morín en la educación superior.

Objetivo: Generar un constructo de las prácticas evaluativas y su vinculación con el currículo oculto desde el paradigma de la Complejidad de Morín en la educación superior, Corporación Escuela Tecnológica del Oriente, Bucaramanga, Colombia.

Participantes: Docentes y estudiantes de los programas de pregrado y posgrado de la Corporación Escuela Tecnológica del Oriente.

Criterios de Valoración: Los componentes de la siguiente tabla son los sugeridos para efectos de la valoración de los instrumentos diseñados.

Criterio	Descripción del criterio
Pertinencia	El ítem formulado es coherente con el objetivo de la investigación.
Claridad	El ítem formulado está redactado de forma clara y se comprende con precisión.
Relevancia	El ítem o tópico es significativo como aporte a la investigación.

Validador							
Fecha:							
Dimensiones	Ítem	Pertinencia		Relevancia		Claridad	
		Sí	No	Sí	No	Sí	No
Conocimiento de teorías y paradigmas	1. ¿Qué es para usted evaluación del aprendizaje?	X		X		X	
	2. ¿Cuál es la importancia del proceso de evaluación en su proceso de aprendizajes?	X		X		X	
Finalidad o propósitos de la evaluación	3. ¿Las evaluaciones son una evidencia suficiente para demostrar sus habilidades y conocimientos?	X		X		X	
	4. ¿Las evaluaciones le permiten autogestionar, orientar y mejorar sus estrategias de aprendizaje?	X		X		X	
Criterios de evaluación	5. ¿Al inicio de los cursos el profesor les comunica los criterios de evaluación?	X		X		X	
	6. ¿Las evaluaciones están relacionadas con los resultados de aprendizajes y estándares de competencias de las asignaturas?	X		X		X	
	7. ¿Considera que las prácticas evaluativas que realizan los docentes van acordes a los contenidos de los cursos?	X		X		X	
Momentos de la evaluación	8. ¿Tiene información del calendario de evaluaciones institucional?	X		X		X	
	9. ¿Puede reconocer los momentos del proceso de formación a partir del tipo de evaluaciones que realizan los docentes?	X		X		X	
Participantes	10. ¿El profesor propone actividades en las que puedas evaluar tus aprendizajes de manera autónoma?	X		X		X	
	11. ¿Tus compañeros participan de manera conjunta en el proceso de evaluación?	X		X		X	
	12. ¿Usted y sus compañeros participan en las actividades de evaluación que se realizan en los diferentes cursos?	X		X		X	
Estrategias de evaluación	13. ¿Cuáles son las estrategias de evaluación más utilizadas para evaluar su aprendizaje?	X		X		X	
	14. ¿Cuál estrategia de evaluación es más efectiva para evidenciar su aprendizaje?	X		X		X	
	15. ¿Cuál estrategia de evaluación es la menos efectiva para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes?	X		X		X	
Recomendaciones: Aprobado _____ Aprobado con sugerencias _____ No aprobado _____ Firma: <u> </u>							

Validador 2



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

INSTRUMENTO: VALIDACIÓN DE EXPERTO.

LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS Y SU VINCULACIÓN CON EL CURRÍCULO OCULTO DESDE EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD DE EDGAR MORÍN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Autora: Angie Janieth Castillo Cuenca

Tutora: Dra. Jakelin Calderón

Con el objetivo de asegurar la confiabilidad y validez de la información que sustenta los resultados de la investigación; se realiza la validación de los instrumentos con el criterio de jueces expertos en educación. Los instrumentos fueron creados ad hoc para conocer las percepciones y conocimientos de la evaluación de los aprendizajes. A continuación, se presenta la información general del trabajo investigativo:

Título: Las prácticas evaluativas y su vinculación con el currículo oculto desde el paradigma de la complejidad de Edgar Morín en la educación superior.

Objetivo: Generar un constructo de las prácticas evaluativas y su vinculación con el currículo oculto desde el paradigma de la Complejidad de Morín en la educación superior, Corporación Escuela Tecnológica del Oriente, Bucaramanga, Colombia.

Participantes: Docentes y estudiantes de los programas de pregrado y posgrado de la Corporación Escuela Tecnológica del Oriente.

Criterios de Valoración: Los componentes de la siguiente tabla son los sugeridos para efectos de la valoración de los instrumentos diseñados.

Criterio	Descripción del criterio
Pertinencia	El ítem formulado es coherente con el objetivo de la investigación
Claridad	El ítem formulado está redactado de forma clara y se comprende con precisión.
Relevancia	El ítem o tópico es significativo como aporte a la investigación.

Validador							
Fecha:							
Dimensiones	Ítem	Pertinencia		Relevancia		Claridad	
		Sí	No	Sí	No	Sí	No
Conocimiento de teorías y paradigmas	1. ¿Qué es para usted evaluación del aprendizaje?	X		X		X	
	2. ¿Cuál es la importancia del proceso de evaluación en su proceso de aprendizajes?	X		X		X	
Finalidad o propósitos de la evaluación	3. ¿Las evaluaciones son una evidencia suficiente para demostrar sus habilidades y conocimientos?	X		X		X	
	4. ¿Las evaluaciones le permiten autogestionar, orientar y mejorar sus estrategias de aprendizaje?	X		X		X	
Criterios de evaluación	5. ¿Al inicio de los cursos el profesor les comunica los criterios de evaluación?	X		X		X	
	6. ¿Las evaluaciones están relacionadas con los resultados de aprendizajes y estándares de competencias de las asignaturas?	X		X		X	
	7. ¿Considera que las prácticas evaluativas que realizan los docentes van acordes a los contenidos de los cursos?	X		X		X	
Momentos de la evaluación	8. ¿Tiene información del calendario de evaluaciones institucional?	X		X		X	
	9. ¿Puede reconocer los momentos del proceso de formación a partir del tipo de evaluaciones que realizan los docentes?	X		X		X	
Participantes	10. ¿El profesor propone actividades en las que puedas evaluar tus aprendizajes de manera autónoma?	X		X		X	
	11. ¿Tus compañeros participan de manera conjunta en el proceso de evaluación?	X		X		X	
	12. ¿Usted y sus compañeros participan en las actividades de evaluación que se realizan en los diferentes cursos?	X		X		X	
Estrategias de evaluación	13. ¿Cuáles son las estrategias de evaluación más utilizadas para evaluar su aprendizaje?	X		X		X	
	14. ¿Cuál estrategia de evaluación es más efectiva para evidenciar su aprendizaje?	X		X		X	
	15. ¿Cuál estrategia de evaluación es la menos efectiva para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes?	X		X		X	
Recomendaciones: Aprobado _____ Aprobado con sugerencias _____ No aprobado _____ Firma: <u>luis aldo molano m.</u>							

Validador 3



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

INSTRUMENTO: VALIDACIÓN DE EXPERTO.

**LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS Y SU VINCULACIÓN CON EL CURRÍCULO
OCULTO DESDE EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD DE EDGAR MORÍN
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Autora: Angie Janieth Castillo Cuenca

Tutora: Dra. Jakelin Calderón

Con el objetivo de asegurar la confiabilidad y validez de la información que sustenta los resultados de la investigación; se realiza la validación de los instrumentos con el criterio de jueces expertos en educación. Los instrumentos fueron creados ad hoc para conocer las percepciones y conocimientos de la evaluación de los aprendizajes. A continuación, se presenta la información general del trabajo investigativo:


Título: Las prácticas evaluativas y su vinculación con el currículo oculto desde el paradigma de la complejidad de Edgar Morín en la educación superior.

Objetivo: Generar un constructo de las prácticas evaluativas y su vinculación con el currículo oculto desde el paradigma de la Complejidad de Morín en la educación superior, Corporación Escuela Tecnológica del Oriente, Bucaramanga, Colombia.

Participantes: Docentes y estudiantes de los programas de pregrado y posgrado de la Corporación Escuela Tecnológica del Oriente.

Criterios de Valoración: Los componentes de la siguiente tabla son los sugeridos para efectos de la valoración de los instrumentos diseñados.

Criterio	Descripción del criterio
Pertinencia	El ítem formulado es coherente con el objetivo de la investigación
Claridad	El ítem formulado está redactado de forma clara y se comprende con precisión.
Relevancia	El ítem o tópico es significativo como aporte a la investigación.

Validador							
Fecha:							
Dimensiones	Ítem	Pertinencia		Relevancia		Claridad	
		Sí	No	Sí	No	Sí	No
Conocimiento de teorías y paradigmas	1. ¿Qué es para usted evaluación del aprendizaje?	X		X		X	
	2. ¿Cuál es la importancia del proceso de evaluación en su proceso de aprendizajes?	X		X		X	
Finalidad o propósitos de la evaluación	3. ¿Las evaluaciones son una evidencia suficiente para demostrar sus habilidades y conocimientos?	X		X		X	
	4. ¿Las evaluaciones le permiten autogestionar, orientar y mejorar sus estrategias de aprendizaje?	X		X		X	
Criterios de evaluación	5. ¿Al inicio de los cursos el profesor les comunica los criterios de evaluación?	X		X		X	
	6. ¿Las evaluaciones están relacionadas con los resultados de aprendizajes y estándares de competencias de las asignaturas?	X		X		X	
	7. ¿Considera que las prácticas evaluativas que realizan los docentes van acordes a los contenidos de los cursos?	X		X		X	
Momentos de la evaluación	8. ¿Tiene información del calendario de evaluaciones institucional?	X		X		X	
	9. ¿Puede reconocer los momentos del proceso de formación a partir del tipo de evaluaciones que realizan los docentes?	X		X		X	
Participantes	10. ¿El profesor propone actividades en las que puedas evaluar tus aprendizajes de manera autónoma?	X		X		X	
	11. ¿Tus compañeros participan de manera conjunta el en proceso de evaluación?	X		X		X	
	12. ¿Usted y sus compañeros participan en las actividades de evaluación que se realizan en los diferentes cursos?	X		X		X	
Estrategias de evaluación	13. ¿Cuáles son las estrategias de evaluación más utilizadas para evaluar su aprendizaje?	X		X		X	
	14. ¿Cuál estrategia de evaluación es más efectiva para evidenciar su aprendizaje?	X		X		X	
	15. ¿Cuál estrategia de evaluación es la menos efectiva para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes?	X		X		X	
Recomendaciones: Aprobado _____ Aprobado con sugerencias _____ No aprobado _____ Firma:  _____							

Apéndice I. Certificado de validación de los instrumentos

Validador 1



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

INSTRUMENTO: VALIDACIÓN DE EXPERTO.

**LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS Y SU VINCULACIÓN CON EL CURRÍCULO
OCULTO DESDE EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD DE EDGAR MORÍN
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Autora: Angie Janieth Castillo Cuenca

Tutora: Dra. Jakelin Calderón

Constancia Juicio de expertos

Yo, **Gerardo Andrés Barbosa Mendoza**, titular de la cédula de ciudadanía No. 91'513.951, a través de la presente certifico que realice el juicio de experto a los instrumentos diseñados por **Angie Janieth Castillo Cuenca**, identificada con cedula de ciudadanía No. 1098'665.162, para la investigación titulada: **Las prácticas evaluativas y su vinculación con el currículo oculto desde el paradigma de la complejidad de Edgar Morín en la educación superior**; requisito fundamental para optar al título de Doctora en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Dada en Bucaramanga, a los 14 días del mes de mayo del año 2024.

Atentamente,

Gerardo Andrés Barbosa Mendoza
CC. 91'513.951 de Bucaramanga



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

INSTRUMENTO: VALIDACIÓN DE EXPERTO.

**LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS Y SU VINCULACIÓN CON EL CURRÍCULO
OCULTO DESDE EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD DE EDGAR MORÍN
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Autora: Angie Janieth Castillo Cuenca

Tutora: Dra. Jakelin Calderón

Constancia Juicio de expertos

Yo, **Luis Aldo Molano Moreno**, titular de la cédula de ciudadanía No. 88'156.917, a través de la presente certifico que realice el juicio de experto a los instrumentos diseñados por **Angie Janieth Castillo Cuenca**, identificada con cédula de ciudadanía No. 1098'665.162, para la investigación titulada: **Las prácticas evaluativas y su vinculación con el currículo oculto desde el paradigma de la complejidad de Edgar Morín en la educación superior**; requisito fundamental para optar al título de Doctora en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Dada en Bucaramanga, a los 10 días del mes de mayo del año 2024.

Atentamente,

Luis aldo molano m.

Luis Aldo Molano Moreno
CC. 88'156.917 de Pamplona



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

INSTRUMENTO: VALIDACIÓN DE EXPERTO.

**LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS Y SU VINCULACIÓN CON EL CURRÍCULO
OCULTO DESDE EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD DE EDGAR MORÍN
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Autora: Angie Janieth Castillo Cuenca

Tutora: Dra. Jakelin Calderón

Constancia Juicio de expertos

Yo, **Fanny Bernarda Patiño Becerra**, titular de la cédula de ciudadanía No. 63'360.640, a través de la presente certifico que realice el juicio de experto a los instrumentos diseñados por **Angie Janieth Castillo Cuenca**, identificada con cédula de ciudadanía No. 1098665162, para la investigación titulada: **Las prácticas evaluativas y su vinculación con el currículo oculto desde el paradigma de la complejidad de Edgar Morín en la educación superior**; requisito fundamental para optar al título de Doctora en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Dada en Bucaramanga, a los 24 días del mes de mayo del año 2024.

Atentamente,

Fanny Bernarda Patiño Becerra
CC. 63'360.960 de Bucaramanga

Apéndice F. Transcripción de las entrevistas a docentes

Transcripción entrevista informante DCETO 1

1. ¿Qué es para usted la evaluación del aprendizaje?
Es aplicar métodos para conocer si el estudiante está alcanzando los logros propuestos
2. ¿Cuáles son los lineamientos del sistema de evaluación institucional?
Son aquellas normas que tienen cada institución para evaluar el conocimiento
3. ¿Cuál es la importancia del proceso de evaluación de los aprendizajes?
Con ello se hace seguimiento del aprendizaje que está obteniendo el alumno en clase con el fin de mejorar
4. ¿Los resultados de las evaluaciones son un referente para modificar su planificación y práctica docente?
Totalmente
5. ¿Las evaluaciones evidencian los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en su proceso de formación?
En parte, no lo es todo
6. Teniendo en cuenta que el currículo oculto, compila aquellos aprendizajes incorporados en el proceso de enseñanza como valores, actitudes y comportamientos, aunque no figuren de forma explícita en el currículo oficial ¿Las evaluaciones le permiten autogestionar, orientar y mejorar sus estrategias de aprendizaje?
Si
7. ¿Para el diseño de las evaluaciones tiene en cuenta los resultados de aprendizaje y estándares de competencias de las asignaturas?
Algunas veces
8. ¿Las evaluaciones que utiliza demuestran la apropiación de los conceptos y contenidos de los cursos de los estudiantes?
En su mayoría
9. ¿Al inicio de los cursos comunica a los estudiantes el calendario de evaluaciones institucional y los criterios de evaluación?
Si
10. ¿Tiene en cuenta los momentos del proceso de formación para la utilización de los diferentes tipos de evaluación?
Si
11. ¿Evalúa en diferentes momentos del curso para llevar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes?
Si
12. ¿Planifica actividades en las que el estudiante puede evaluar su aprendizaje de manera autónoma?
Si
13. ¿Organiza actividades en las que los estudiantes pueden participar de manera conjunta en el proceso de evaluación?
Si
14. ¿Cuáles son las estrategias de evaluación que más utiliza para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes?
Examen escrito, sustentación y debate
15. ¿Qué criterios tiene en cuenta para seleccionar los instrumentos de evaluación que utiliza en las asignaturas que orienta?
Rapidez y facilidad para el estudiante
16. ¿Desde su experiencia cuál es la estrategia de evaluación más efectiva para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes?
Debate
17. ¿Cuál es la estrategia de evaluación menos efectiva para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes?
Exámenes escritos

Transcripción entrevista informante DCETO 2

1. ¿Qué es para usted la evaluación del aprendizaje?
Es la aplicación del conocimiento de los estudiantes el cual han recibido por parte de la institución y sus docentes
2. ¿Cuáles son los lineamientos del sistema de evaluación institucional?
Estos lineamientos varían de acuerdo a cada institución con sus metas y objetivos en lo que tiene que ver con desempeño, satisfacción y gestión educativa
3. ¿Cuál es la importancia del proceso de evaluación de los aprendizajes?
Ayuda al seguimiento y mejoramiento continuo del proyecto académico, motiva los estudiantes y ayuda al cumplimiento de los objetivos institucionales
4. ¿Los resultados de las evaluaciones son un referente para modificar su planificación y práctica docente?
Claro que sí, ya que con esto podemos identificar fortalezas y debilidades de los procesos académicos
5. ¿Las evaluaciones evidencian los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en su proceso de formación?
Por supuesto que sí, ya que podemos tener e identificar los logros del estudiante, el progreso de su proceso formativo y hacer un seguimiento juicioso a los estudiantes
6. Teniendo en cuenta que el currículo oculto, compila aquellos aprendizajes incorporados en el proceso de enseñanza como valores, actitudes y comportamientos, aunque no figuren de forma explícita en el currículo oficial ¿Las evaluaciones le permiten autogestionar, orientar y mejorar sus estrategias de aprendizaje?
Si, ya que los estudiantes pueden autocorregirse, autoevaluarse y proyectarse a futuro con sus resultados
7. ¿Para el diseño de las evaluaciones tiene en cuenta los resultados de aprendizaje y estándares de competencias de las asignaturas?
Sí, ya que las evaluaciones deben estar alineadas con los objetivos de aprendizaje y además para poder realizar un buen feedback específico con cada uno de los estudiantes
8. ¿Las evaluaciones que utiliza demuestran la apropiación de los conceptos y contenidos de los cursos de los estudiantes?
Las evaluaciones efectivas deben demostrar apropiación de los conceptos y contenidos de los cursos al estar alineadas con los objetivos de aprendizaje, utilizar una variedad de formatos de evaluación, plantear preguntas desafiantes y contextualizadas, proporcionar criterios claros de evaluación y ofrecer retroalimentación significativa a los estudiantes
9. ¿Al inicio de los cursos comunica a los estudiantes el calendario de evaluaciones institucional y los criterios de evaluación?
Si porque es fundamental para establecer expectativas claras y proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para tener éxito en el curso. Esto promueve la transparencia, la equidad y la eficacia en el proceso de evaluación.
10. ¿Tiene en cuenta los momentos del proceso de formación para la utilización de los diferentes tipos de evaluación?
Los docentes deben seleccionar diferentes tipos de evaluación y que sean los más adecuados para ayudar a los estudiantes a alcanzar sus objetivos de aprendizaje y promover un desarrollo continuo a lo largo del curso.
11. ¿Evalúa en diferentes momentos del curso para llevar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes?
Si, ya que esto permite a los docentes obtener una imagen más completa y detallada del progreso de los estudiantes a lo largo del tiempo y le permitirá hacer mejorar y proyectar el objetivo con sus estudiantes.
12. ¿Planifica actividades en las que el estudiante puede evaluar su aprendizaje de manera autónoma?
Si, ya que es una estrategia eficaz para fomentar la autorreflexión, la metacognición y el autoaprendizaje en los estudiantes.
13. ¿Organiza actividades en las que los estudiantes pueden participar de manera conjunta en el proceso de evaluación?
Para los docentes es una excelente manera de promover el aprendizaje colaborativo y la responsabilidad compartida en el aula, además, se fortalecen sus habilidades de pensamiento crítico, comunicación y colaboración.
14. ¿Cuáles son las estrategias de evaluación que más utiliza para evaluar el aprendizaje de sus

estudiantes?
Exámenes, debates, proyectos y evaluaciones basadas en el desempeño
15. ¿Qué criterios tiene en cuenta para seleccionar los instrumentos de evaluación que utiliza en las asignaturas que orienta?
Alineación con los objetivos de aprendizaje, habilidades.
16. ¿Desde su experiencia cuál es la estrategia de evaluación más efectiva para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes?
Evaluaciones basadas en el desempeño
17. ¿Cuál es la estrategia de evaluación menos efectiva para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes?
Exámenes o preguntas sin contextualización

Transcripción entrevista informante DCETO 3

1. ¿Qué es para usted la evaluación del aprendizaje?
Es un proceso sistemático y permanente que busca observar y descubrir los avances del aprendizaje de los estudiantes. Revisando estilos y ritmos de aprendizaje.
2. ¿Cuáles son los lineamientos del sistema de evaluación institucional?
La institución define la ruta, incluyendo: Autoevaluación, Hetero evaluación y Coevaluación
3. ¿Cuál es la importancia del proceso de evaluación de los aprendizajes?
Descubrir avances, dificultades, fortalezas y estilos de aprendizaje. Los resultados siempre serán un insumo para nuevas decisiones en el proceso de aprendizaje.
4. ¿Los resultados de las evaluaciones son un referente para modificar su planificación y práctica docente?
Sí, totalmente. Una asertiva y oportuna retroalimentación se convierten en punto de partida para nuevas estrategias, nuevos resultados, nuevos procesos.
5. ¿Las evaluaciones evidencian los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en su proceso de formación?
No. Hay estudiantes que fallan en lectura, comprensión y otros factores que no les permiten aprobar evaluaciones con los mejores resultados. Sí describe la evaluación como ese proceso variado de estrategias, dónde la observación permite registrar de múltiples maneras las competencias del estudiante, entonces mi respuesta es SÍ "
6. Teniendo en cuenta que el currículo oculto, compila aquellos aprendizajes incorporados en el proceso de enseñanza como valores, actitudes y comportamientos, aunque no figuren de forma explícita en el currículo oficial ¿Las evaluaciones le permiten autogestionar, orientar y mejorar sus estrategias de aprendizaje?
Solo los parciales NO. Pues, se está intentando un diseño de preguntas que lleven al estudiante a comprender y desarrollar pensamiento crítico.
7. ¿Para el diseño de las evaluaciones tiene en cuenta los resultados de aprendizaje y estándares de competencias de las asignaturas?
Sí
8. ¿Las evaluaciones que utiliza demuestran la apropiación de los conceptos y contenidos de los cursos de los estudiantes?
Sí
9. ¿Al inicio de los cursos comunica a los estudiantes el calendario de evaluaciones institucional y los criterios de evaluación?
Sí
10. ¿Tiene en cuenta los momentos del proceso de formación para la utilización de los diferentes tipos de evaluación?
Sí
11. ¿Evalúa en diferentes momentos del curso para llevar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes?
Sí
12. ¿Planifica actividades en las que el estudiante puede evaluar su aprendizaje de manera autónoma?
Una por corte. Incluida en el parcial.
13. ¿Organiza actividades en las que los estudiantes pueden participar de manera conjunta en el proceso de

evaluación?
Sí
14. ¿Cuáles son las estrategias de evaluación que más utiliza para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes?
Exposiciones, creación de infografías, elaboración de materiales didácticos, simulacros, etc. Con rúbricas
15. ¿Qué criterios tiene en cuenta para seleccionar los instrumentos de evaluación que utiliza en las asignaturas que orienta?
Qué se ajuste a la actividad solicitada. Buscando objetividad en los resultados.
16. ¿Desde su experiencia cuál es la estrategia de evaluación más efectiva para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes?
Sustentación oral
17. ¿Cuál es la estrategia de evaluación menos efectiva para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes?
Prueba escrita que mida solo recordación o memoria

Transcripción entrevista informante DCETO 4

1. ¿Qué es para usted la evaluación del aprendizaje?
Es un proceso permanente que le permite al docente identificar la forma en que aprende cada individuo
2. ¿Cuáles son los lineamientos del sistema de evaluación institucional?
-Objeto del aprendizaje - Metodología - Estrategias pedagógicas - Resultados de aprendizaje - Contexto de la acción evaluadora
3. ¿Cuál es la importancia del proceso de evaluación de los aprendizajes?
La evaluación es una práctica que permea el proceso enseñanza - aprendizaje y que permite la articulación de los elementos que hacen parte del proceso formativo
4. ¿Los resultados de las evaluaciones son un referente para modificar su planificación y práctica docente?
La evaluación debe permitir una aproximación al grado de aprendizaje de los estudiantes, y ofrece a su vez una valoración del proceso que permite realizar los ajustes pedagógicos y curriculares necesarios para implementar estrategias que estén orientadas a desarrollar el mayor potencial del estudiante.
5. ¿Las evaluaciones evidencian los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en su proceso de formación?
La evaluación es el medio que indica y valora lo que se espera que el estudiante haya aprendido al terminar determinado curso, pero la evaluación se debe orientar al saber ser y al saber hacer por ello es que se deben utilizar herramientas como las simulaciones, prácticas, etc. También se deben utilizar como herramienta que evidencie debilidades en el proceso de todo el conjunto que conforma el proceso educativo (estudiantes, docentes, institución, contenido pedagógico, metodología, etc.)
6. Teniendo en cuenta que el currículo oculto, compila aquellos aprendizajes incorporados en el proceso de enseñanza como valores, actitudes y comportamientos, aunque no figuren de forma explícita en el currículo oficial ¿Las evaluaciones le permiten autogestionar, orientar y mejorar sus estrategias de aprendizaje?
La evaluación suministra resultados sobre la apropiación de contenidos y estos resultados deben servir para interpretar la eficacia del estudiante en la toma de decisiones que le ayuden a enfrentar la problemática planteada y la autogestión para desarrollar el proceso y mejorarlo dependiendo de la interpretación de esos mismos resultados.
7. ¿Para el diseño de las evaluaciones tiene en cuenta los resultados de aprendizaje y estándares de competencias de las asignaturas?
La evaluación por competencias se debe interpretar como un proceso que ayuda a valorizar la enseñanza y esto permite tanto a estudiante como al docente revisar contenidos y estrategias. Esto mejora la práctica pedagógica y el aprendizaje significativo
8. ¿Las evaluaciones que utiliza demuestran la apropiación de los conceptos y contenidos de los cursos de los estudiantes?
Considero que ese es uno de los objetivos de la evaluación, determinar las competencias del estudiante respecto al saber

9. ¿Al inicio de los cursos comunica a los estudiantes el calendario de evaluaciones institucional y los criterios de evaluación?
Es necesario que el estudiante conozca de antemano las fechas, el tipo de evaluación que se aplicará y los criterios de evaluación
10. ¿Tiene en cuenta los momentos del proceso de formación para la utilización de los diferentes tipos de evaluación?
Es necesario a lo largo del semestre utilizar diferentes formas de evaluar no solo para que no se vea a la evaluación como una práctica aburrida, sino también para que el docente pueda tener una mejor perspectiva de los alumnos
11. ¿Evalúa en diferentes momentos del curso para llevar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes?
La evaluación debe ser una práctica constante en diferentes momentos y no solo se trata de llevar un seguimiento al estudiante sino se debe mirar también como una retroalimentación al proceso que se lleva como docente
12. ¿Planifica actividades en las que el estudiante puede evaluar su aprendizaje de manera autónoma?
Cada actividad debe ser planeada, tener trazados unos objetivos para poder medir los resultados, todo estudiante debe ser evaluado sobre su capacidad de autonomía en la toma de decisión y resolución de problemas máxime cuando de educación superior se trata
13. ¿Organiza actividades en las que los estudiantes pueden participar de manera conjunta en el proceso de evaluación?
Dentro del proceso debe existir la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación
14. ¿Cuáles son las estrategias de evaluación que más utiliza para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes?
La resolución de casos prácticos y las mesas de trabajo
15. ¿Qué criterios tiene en cuenta para seleccionar los instrumentos de evaluación que utiliza en las asignaturas que orienta?
Siempre se busca clarificar y compartir las intenciones del aprendizaje, obtener evidencias, proporcionar retroalimentación y crear responsabilidad en el estudiante de su propio aprendizaje
16. ¿Desde su experiencia cuál es la estrategia de evaluación más efectiva para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes?
La resolución de casos, siempre será en mi criterio la más efectiva porque demuestra la apropiación del aprendizaje
17. ¿Cuál es la estrategia de evaluación menos efectiva para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes?
Las preguntas abiertas, ya que no se trata de aprender de memoria sino de apropiar el conocimiento

Transcripción entrevista informante DCETO 5

1. ¿Qué es para usted la evaluación del aprendizaje?
Es todo el proceso que lleva a cabo, para alcanzar los resultados propuestos en los estudiantes (aptitudes, conocimientos, destrezas)
2. ¿Cuáles son los lineamientos del sistema de evaluación institucional?
Para cada una de los espacios académicos, se cuenta con unos syllabus donde se definen las competencias, los resultados de aprendizaje y las estrategias de evaluación. De igual manera se tiene establecido un encuadre pedagógico, que permite planear los momentos en el desarrollo del curso en función del Modelo Pedagógico Institucional. Además de las evidencias del aprendizaje (de conocimiento, desempeño y producto).
3. ¿Cuál es la importancia del proceso de evaluación de los aprendizajes?
Considero que la importancia es que permite planear el proceso, pero también mejorar los aspectos que dificultan el logro de los resultados
4. ¿Los resultados de las evaluaciones son un referente para modificar su planificación y práctica docente?
Si claro, considero que al estudiante no lograr sus resultados, me permite reflexionar y modificar mi quehacer docente. Es decir, me permite proponer acciones de mejora, tanto en la planeación como en mi práctica docente, porque el fin, es que el estudiante, alcance los resultados propuestos.
5. ¿Las evaluaciones evidencian los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en su proceso de

formación?
Considero que sí, ya que existen varias formas de evaluar, que permiten dar cuenta si el estudiante ha alcanzado los resultados propuestos.
6. Teniendo en cuenta que el currículo oculto, compila aquellos aprendizajes incorporados en el proceso de enseñanza como valores, actitudes y comportamientos, aunque no figuren de forma explícita en el currículo oficial ¿Las evaluaciones le permiten autogestionar, orientar y mejorar sus estrategias de aprendizaje?
Considero que sí, ya que permite al estudiante reflexionar frente a sus logros y dificultades, pero a la vez, le permite proponerse nuevas estrategias, que lo lleven a alcanzar los resultados
7. ¿Para el diseño de las evaluaciones tiene en cuenta los resultados de aprendizaje y estándares de competencias de las asignaturas?
La universidad tiene definidas en los syllabus de cada espacio académico, unas competencias, de las cuales se desprenden unos resultados de aprendizaje, que son los que definen lo que el estudiante sabe, comprende y sabe hacer
8. ¿Las evaluaciones que utiliza demuestran la apropiación de los conceptos y contenidos de los cursos de los estudiantes?
Dentro de las evaluaciones que realizo, están entre otras: estudios de caso, grupos de discusión, análisis de problemáticas reales; que permiten evidenciar la apropiación de conceptos por parte de los estudiantes.
9. ¿Al inicio de los cursos comunica a los estudiantes el calendario de evaluaciones institucional y los criterios de evaluación?
La universidad tiene establecido un cronograma institucional y con base en este, se define las fechas de las evaluaciones de cada espacio académico, los porcentajes y los criterios de evaluación
10. ¿Tiene en cuenta los momentos del proceso de formación para la utilización de los diferentes tipos de evaluación?
Sí, en cada uno de los momentos del proceso de formación, utilizo diferentes tipos de evaluación
11. ¿Evalúa en diferentes momentos del curso para llevar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes?
Si, realizo evaluaciones permanentes, que me permiten ir haciendo seguimiento al proceso de aprendizaje de cada estudiante, para poder detectar a tiempo, fortalezas y debilidades y de ser necesario, aplicar acciones de mejora al proceso.
12. ¿Planifica actividades en las que el estudiante puede evaluar su aprendizaje de manera autónoma?
Si, utilizó actividades de estudios de caso, análisis y solución de problemas, entre otras, que permiten al estudiante, evaluar su aprendizaje autónomo.
13. ¿Organiza actividades en las que los estudiantes pueden participar de manera conjunta en el proceso de evaluación?
Si, me gusta proponer actividades de trabajo cooperativo y colaborativo, en las que se realiza la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
14. ¿Cuáles son las estrategias de evaluación que más utiliza para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes?
Estudios de caso, análisis y solución de problemas, investigaciones, pruebas escritas, entre otras.
15. ¿Qué criterios tiene en cuenta para seleccionar los instrumentos de evaluación que utiliza en las asignaturas que orienta?
Tengo en cuenta, el momento del proceso de formación, los contenidos que quiero evaluar los conocimientos, destrezas o aptitudes que quiero medir
16. ¿Desde su experiencia cuál es la estrategia de evaluación más efectiva para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes?
El análisis y solución de problemáticas reales
17. ¿Cuál es la estrategia de evaluación menos efectiva para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes?
Considero que los trabajos que solo implican el copiar y pegar conceptos, los cuales no invitan a la reflexión y análisis.

Apéndice G. Transcripción de las entrevistas a estudiantes

1 *¿Qué es para usted evaluación del aprendizaje?*

Informante	Respuestas
E1	Es un proceso que valora el nivel académico, que permite conocer que tanto ha aprendió el alumno.
E2	Es un método en el cual se mide la claridad que se tiene de un tema u otro
E3	La evaluación del aprendizaje es una herramienta que permite medir y valorar los conocimientos, habilidades y competencias adquiridas por los estudiantes a lo largo de un período educativo, con el fin de identificar el nivel de comprensión de los contenidos, proporcionar retroalimentación, y mejorar tanto el proceso de enseñanza como el rendimiento del estudiante.
E4	Una herramienta que permite evidenciar que los estudiantes tienen claros ciertos conceptos, procesos y temas
E5	Es un proceso que se realiza para verificar los avances en el aprendizaje
E6	Es el método que se usa para determinar un conocimiento
E7	Es el proceso de medir y valorar el progreso de mis estudiantes
E8	Un proceso permanente e integral en el cual se puede evidenciar la evolución del conocimiento
E9	Una herramienta clave para mejorar el proceso educativo y apoyar el desarrollo integral del estudiante
E10	Es un instrumento que nos da cierta claridad sobre las fortalezas y debilidades de los estudiantes, que nos permite evidenciar el potencial que tiene cada uno, y lo que se puede mejorar, además hace un barrido de información general del grupo de estudio para ver si van encaminados en los procesos de aprendizaje.
E11	Es el proceso de medir y valorar el progreso y los logros del aprendizaje de los estudiantes.
E12	Es el proceso de medir y valorar los logros de los estudiantes en relación con los objetivos educativos.

2 *¿Al inicio de los cursos el profesor les comunica los criterios de evaluación?*

Informante	Respuestas
E1	Sí. Siempre.
E2	Sí.
E3	Sí, la mayoría de los profesores dejan claro los criterios de evaluaciones para cada corte al inicio de cada semestre.
E4	De 10/2
E5	Sí.
E6	Sí.
E7	Sí. Y es recomendable que los docentes compartamos estos criterios de evaluación con los estudiantes y es beneficioso.
E8	Claro al empezar los docentes dan a conocer cada una de las etapas, cohortes, metodología y momentos evaluativos como los criterios que el cómo docente va a evaluar y nosotros como estudiantes debemos alcanzar en cada una de las actividades y temáticas que se van a desarrollar.
E9	Sí
E10	Sí.
E11	Algunas veces.
E12	En su mayoría sí

3 *¿Las evaluaciones están relacionadas con los resultados de aprendizajes y estándares de competencias de las asignaturas?*

Informante	Respuestas
E1	Tal vez, en ocasiones.
E2	Sí
E3	Sí, las evaluaciones están estrechamente relacionadas con los resultados de aprendizaje y los estándares de competencias de las asignaturas.
E4	No.
E5	Sí.
E6	Sí.
E7	Sí las evaluaciones deben estar relacionadas con los resultados de aprendizaje y estándares de competencia por asignaturas.
E8	Claro que se encuentran relacionadas mostrando una trazabilidad y una relación en cada uno de estos aspectos.
E9	Sí.
E10	Sí, claro para poder de alguna manera evidenciar los logros al finalizar un periodo o semestre etc.
E11	Algunas veces.
E12	En un gran porcentaje sí.

4 *¿Cuál es la importancia de la evaluación en su proceso de aprendizajes?*

Informante	Respuestas
E1	Verificar si se están cumpliendo las metas deseadas en el proceso de aprendizaje
E2	Es importante, ya que por medio de este podemos evidenciar lo aprendido en cada uno de los estudiantes reconociendo también que es lo que no quedó claro para así trabajar en ello con el fin de tener claridad del tema
E3	La importancia del proceso de evaluación en el aprendizaje radica en varios aspectos clave como la retroalimentación, motivar a los estudiantes al reconocer sus logros, ajustar las estrategias de enseñanza y el currículo en función de los resultados obtenidos, favoreciendo la adaptación a las necesidades de los alumnos.
E4	El hacer un buen profesional, ya que por medio de la misma se obtiene la seguridad de los contenidos aprendidos y las bases necesarias para una buena práctica
E5	Establecer los resultados obtenidos como parte de la formación.
E6	Es un propósito que va más allá de medir el nivel de los estudiantes
E7	Es muy importante ya que me permite identificar las debilidades y fortalezas de mis estudiantes.
E8	Es de suma importancia puesto que se pueden establecer el nivel de aprendizaje, es decir la apropiación e interiorización de dichos conocimientos, reconociendo debilidades y fortalezas en lo aprendido y de su utilidad y aplicabilidad en el contexto.
E9	Permite identificar los avances, retos y áreas de mejora, es fundamental para mejorar y guiar el aprendizaje de manera continua
E10	Nos da información acerca del nivel de desempeño estudiantil. Que cosas hay por mejorar, que fortalezas poseen, y como va su rendimiento, y que mejoras se pueden realizar en las estrategias pedagógicas.
E11	Es importante porque permite determinar si los estudiantes han alcanzado los objetivos de aprendizaje y identificar áreas de mejora.
E12	Es crucial porque permite medir el progreso del aprendizaje. Y así tanto el docente como el estudiante pueden saber que mejorar el proceso educativo para alcanzar los objetivos de manera efectiva.

5 ¿Considera que las prácticas evaluativas que realizan los docentes van acordes a los contenidos de los cursos?

Informante	Respuestas
E1	En ocasiones, algunos docentes pierden el hilo.
E2	Sí.
E3	Las prácticas evaluativas pueden estar alineadas con los contenidos de los cursos, pero la efectividad y coherencia de esta realmente dependen de diversos factores. La mejora continua en la formación docente y el diseño curricular es clave para lograr una mejor sincronización.
E4	Sí.
E5	Sí.
E6	Sí.
E7	Esto puede variar dependiendo cada institución educativa. Lo que si debemos tener claro es que debe haber claridad en los objetivos de aprendizaje. Debe haber alineación con los estándares de competencia. Diversidad en los métodos de evaluación y debe haber una retroalimentación constructiva y regular.
E8	Totalmente, puesto que son momentos en que se efectúa esa confrontación entre lo enseñando y lo aprendido.
E9	Sí.
E10	No.
E11	Algunas veces.
E12	Sí.

6 ¿Las evaluaciones son una evidencia suficiente para demostrar sus habilidades y conocimientos?

Informante	Respuestas
E1	Personalmente No, considero que existen muchas formas de evaluar, evaluación escrita, evaluación oral, actividades de clase, talleres, etc.; en ocasiones el alumno no logra demostrar que tan bueno puede ser en una evaluación escrita y a la hora de la práctica resulta ser mejor que el alumno que sacó 5,0 en dicha evaluación.
E2	No, considero que hay muchos métodos o herramientas para medir el conocimiento de los estudiantes como por ejemplo la práctica
E3	Realmente no en su totalidad, aunque las evaluaciones son importantes, deben complementarse con otros métodos y enfoques para proporcionar una visión más integral de las habilidades y conocimientos de un estudiante.
E4	No, por eso mismo fueron creadas las inteligencias múltiples (Inclusión)
E5	Sí.
E6	Sí.
E7	Sí, aunque puede ser una herramienta útil para demostrar habilidades y conocimientos, pero no siempre son suficientes por varias razones
E8	Son un buen instrumento de medición con el cual se puede hacer seguimiento de una forma objetiva, pero teniendo en cuenta que la evaluación es un instrumento el cual se puede aplicar de formas diferentes.
E9	No siempre son una evidencia suficiente para demostrar completamente las habilidades y conocimientos de los estudiantes. Si bien pueden proporcionar una medida útil de ciertos aspectos del aprendizaje, como la memorización de conceptos o la capacidad de aplicar conocimientos

teóricos, no capturan todas las dimensiones del aprendizaje.

- E10 Creería que es contraproducente, pensar así, ya que no es el sólo saber conocer, sino el saber hacer. (tu no puedes medir los valores, el trabajo colaborativo, la inteligencia emocional, la interacción social, etc.
- E11 Pueden ser una evidencia importante, pero no siempre son suficientes por sí solas.
- E12 La evaluación por sí sola no siempre es una evidencia suficiente. Ya que puede no reflejar completamente el desempeño práctico o real. Ya que se enfoca en aspectos más teóricos.

7 ¿Las evaluaciones fortalecen valores, actitudes y comportamientos que le permiten autogestionar, orientar y mejorar sus estrategias de aprendizaje?

Informante	Respuestas
E1	Sí, la evaluación logra estipular de alguna manera qué nivel tiene cada alumno, que se debe y se puede reforzar, tal vez con nuevas estrategias se logre un mejor resultado.
E2	En algunos casos funciona más como un método de estudio en el que evidenció hasta el aprendizaje de dicho tema
E3	Sí, las evaluaciones juegan un papel fundamental en la autogestión, orientación y mejora de las estrategias de aprendizaje, las evaluaciones permiten a los estudiantes identificar sus fortalezas y debilidades, lo que les ayuda a comprender mejor su propio proceso de aprendizaje, con la información obtenida de las evaluaciones, los docentes pueden adaptar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje a sus necesidades individuales.
E4	Sí.
E5	Sí.
E6	Sí.
E7	Sí, me permiten autogestionar, orientar y mejorar y mejorar las estrategias de aprendizaje.
E8	Por su puesto es un instrumento indispensable para los procesos de enseñanza y aprendizaje puesto que ayuda al estudiante generando mayor autonomía en el proceso de aprendizaje.
E9	Sí, las evaluaciones pueden ser una herramienta valiosa para la autogestión, orientación y mejora de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, especialmente cuando se utilizan de manera reflexiva y formativa.
E10	Podría decirse que sí nos da una visión de mejorar el proceso de aprendizaje.
E11	Algunas veces, me permiten reflexionar sobre mi propio aprendizaje, para mejorar y establecer metas personales.
E12	Si permite autogestionar el aprendizaje y así lograr un aprendizaje más eficaz.

8 ¿Tiene información del calendario de evaluaciones institucional?

Informante	Respuestas
E1	Sí, siempre.
E2	Sí.
E3	No actualmente.
E4	No.
E5	Sí.
E6	No.
E7	Sí. Al principio de cada curso y de cada asignatura nos dan las fechas de las evaluaciones
E8	Claro desde el inicio y durante el semestre se nos mantiene informados

E9	Sí.
E10	Sí.
E11	Sí.
E12	Sí.

9 ¿Puede reconocer los momentos del proceso de formación a partir del tipo de evaluaciones que realizan los docentes?

Informante	Respuestas
E1	Sí.
E2	Sí.
E3	No de forma estructural. Si bien es cierto que las evaluaciones son coherentes con las competencias de cada asignatura, algunas pedagógicas de los docentes son ambiguas y tradicionales.
E4	No.
E5	Sí.
E6	Sí.
E7	Sí, es posible reconocer los momentos del proceso de formación a partir del tipo de evaluaciones que realiza cada docente.
E8	Sí, se reconocen dichos momentos acordes al proceso formativo puesto que contribuyen al desarrollo del aprendizaje.
E9	Sí.
E10	No.
E11	Algunas veces.
E12	Sí.

10 ¿El profesor propone actividades en las que puedas evaluar tus aprendizajes de manera autónoma

Informante	Respuestas
E1	Sí, en ocasiones.
E2	Sí.
E3	Algunos docentes si son abiertos a estos espacios y actividades, pero otros no realmente.
E4	No.
E5	Sí.
E6	Sí.
E7	Sí.
E8	En todo momento sus actividades buscan es el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en el que los estudiantes somos el centro y motor del proceso
E9	Sí.
E10	No.
E11	No.
E12	Sí.

11 ¿Usted y sus compañeros participan en las actividades de evaluación que se realizan en los diferentes cursos?

Informante	Respuestas
E1	Sí.
E2	Sí.
E3	Sí.
E4	Por obligación y no por gusto o interés.
E5	Sí.
E6	Sí.
E7	Sí.
E8	Claro puesto que reconocemos la importancia que tiene la evaluación en nuestro proceso formativo y que contribuyen a la nuestra excelencia.
E9	Sí.
E10	No.
E11	No.
E12	Sí.

12 ¿Cuáles son las estrategias más utilizadas para evaluar su aprendizaje?

Informante	Respuestas
E1	En ocasiones pregunta tipo ICFES o preguntas abiertas.
E2	Quizá, parcial, actividades grupales etc..
E3	Exámenes escritos, trabajos que requieren investigación y aplicación de conocimientos, rúbricas, la autoevaluación y coevaluación, las presentaciones orales y los portafolios de trabajo.
E4	¿Estrategias? Si de los 20 profesores que tuve en mi carrera 5 salieron de la monotonía de la hoja y el papel son muchas.
E5	Evaluaciones escritas, exposiciones, ensayos.
E6	Escritas
E7	Rubrica de evaluación, Tareas y proyectos, investigaciones, presentaciones orales, debates, discusiones y pruebas objetivas.
E8	Test, quiz, trabajos colaborativos, trabajos escritos, ensayos, entre otros.
E9	Evaluaciones prácticas, ensayos o informes
E10	Normativa, coevaluación, formativa, sumatoria, autoevaluación.
E11	Evaluación sumativa, básicamente evalúan el aprendizaje al final del proceso para asignar un puntaje y determinar si se alcanzan los logros propuestos.
E12	Pruebas escritas, evaluación formativa, portafolios, autoevaluación, coevaluación, presentación de proyectos.

13 ¿Cuál estrategia de evaluación es más efectiva para evidenciar su aprendizaje?

Informante	Respuestas
E1	Pregunta tipo ICFES

E2	Actividades grupales y/o exposiciones
E3	Las evaluaciones formativas, instrumentos como quíces o actividades breves que permiten medir el progreso a lo largo del proceso de aprendizaje, en lugar de solo al fin.
E4	Oratorios y sustentaciones, no el aprendizaje de contenidos momentáneos
E5	NR
E6	NR
E7	La Rúbrica de evaluación y auto evaluación y reflexión
E8	Todas puesto depende del área en el que se nos está evaluando puesto que antes del proceso evaluativo se generan espacio para fortalecer el aprendizaje y al finalizar el docente realiza la confrontación y retroalimentación de lo evaluado
E9	Evaluación práctica
E10	La formativa, y la que se lleva a la práctica.
E11	Considero que la evaluación formativa es la más efectiva para evidenciar los aprendizajes.
E12	Presentación de proyectos

14 ¿Cuál estrategia de evaluación es la menos efectiva para evidenciar su aprendizaje?

Informante	Respuestas
E1	Personalmente para mí la de pregunta abierta, ya que cuando me preguntan algo y debo responder me bloqueo.
E2	Evaluación tipo ABC
E3	Las evaluaciones netamente sumativas que agrupan una gran cantidad de conceptos y contenidos teóricos y literales.
E4	La hoja
E5	NR
E6	NR
E7	Evaluaciones por pares
E8	No encuentro una estrategia de evaluación que no sea efectiva
E9	Evaluación tradicional
E10	Grupal
E11	Considero que la evaluación menos efectiva es la que se basa únicamente en pruebas y exámenes escritos.
E12	Pruebas escritas

15 ¿Tus compañeros participan de manera conjunta el en proceso de evaluación?

Informante	Respuestas
E1	Sí.
E2	Sí.
E3	Sí.
E4	No, la palabra evaluación o parcial causa pánicos
E5	Sí.
E6	Sí.

E7	Sí.
E8	Sí puesto que la evaluación tiene este aspecto colaborativo
E9	Sí.
E10	No.
E11	No.
E12	Sí.