



**MODELO DE EVALUACIÓN DIALÓGICO-DEMOCRÁTICO PARA EL
DESARROLLO DEL ESTUDIANTE COMO SUJETO CRÍTICO**

IVÁN RICARDO PACHECO ARANGO

**UNIVERSIDAD ICESI
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA
SANTIAGO DE CALI**

2022



**MODELO DE EVALUACIÓN DIALÓGICO-DEMOCRÁTICO PARA EL
DESARROLLO DEL ESTUDIANTE COMO SUJETO CRÍTICO**

Iván Ricardo Pacheco Arango

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Innovación Educativa

Director

Mg. Juan Manuel Aragón Caballero

**UNIVERSIDAD ICESI
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA
SANTIAGO DE CALI**

2022

CONTENIDO

RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	6
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
OBJETIVOS	17
JUSTIFICACIÓN	18
METODOLOGÍA	21
CAPÍTULO 1: REVISIÓN TEÓRICA DE LA EVALUACIÓN COMO PRÁCTICA DE AULA	26
Antecedentes	27
La evaluación	30
Proceso de evaluación	35
Modelo de evaluación actual en Colombia	41
La necesidad de transformar el modelo	46
El diálogo en el aula	52
La democracia en el aula	58
El estudiante como sujeto crítico	62
CAPÍTULO 2: UN ACERCAMIENTO HACIA LA ESTRUCTURA DE UN MODELO DE EVALUACIÓN DIALÓGICO Y DEMOCRÁTICO	69
Características de la evaluación dialógica	69
Características de la evaluación democrática	75
Evaluación y el sujeto crítico	79
CAPÍTULO 3: EL MODELO DE EVALUACIÓN DIALÓGICO-DEMOCRÁTICO	88
Hacia la construcción de un concepto de evaluación dialógico-democrático	88
Proceso de evaluación dialógico-democrático	91
CONCLUSIONES	102
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106
ANEXOS	118

RESUMEN

La evaluación es una de las principales falencias de los docentes y es necesario que sean formados en estrategias, técnicas e instrumentos, pues esta es una de las etapas claves del proceso formativo y repercute en la vida académica de los alumnos, además, es necesario entender que cada realidad educativa es particular, por lo tanto, se deben contextualizar la práctica evaluativa al entorno en la que se desarrolla. Este trabajo de grado de corte monográfico tiene como finalidad proponer una guía innovadora para la praxis evaluativa de aula, enmarcado en la conceptualización de un modelo de evaluación dialógico-democrático, a partir de una revisión bibliográfica del tema.

Palabras Clave: Diálogo en el aula, democracia en el aula, proceso de evaluación, modelo de evaluación, sujeto crítico.

ABSTRAC

Evaluation is one of the main shortcomings of teachers and it is necessary for them to be trained in strategies, techniques and instruments. Due to the fact that this is one of the key stages of the educational process and it affects the academic life of the students. It is important that evaluative practices must be contextualized to the environment in which it is developed. This monographic degree paper aims to propose an innovative guide for classroom evaluative praxis, framed in the conceptualization of a dialogical-democratic evaluation model, based on a bibliographic review of the subject.

Key Words: Classroom dialogue, democracy in the classroom, evaluation process, evaluation model, critical subject.

INTRODUCCIÓN

Desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días, se han venido desarrollando diferentes conceptualizaciones sobre lo que es evaluación y sus fines en el proceso formativo de los estudiantes de todos los niveles educativos, incluso, muchos autores han aportado definiciones en las que se resaltan diferentes estrategias de evaluación y sus fines en el proceso educativo de los estudiantes.

Remontándonos a la antigüedad, se consideró inicialmente que la evaluación era una comparación de ítems para determinar si algo simplemente estaba bien o mal, con el paso del tiempo, y en tiempos más modernos, es concebida a nivel general como una serie de pasos para recoger evidencias que ayuden a formular de juicios sobre el estado del alcance de los desempeños planteados (McDonald, 2005 citado en Díaz, Rosero y Obando, 2018).

Así, como ha estudiado Ruiz (2014), diversos autores han definido la evaluación con varias perspectivas. Se ha concebido que la evaluación se trata de un proceso sistemático que pretende determinar hasta qué punto los alumnos alcanzan los objetivos de la educación. Por otra parte, se ha considerado que su función es comprobar en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos especificados al inicio del todo proceso educacional. Otros autores sitúan la evaluación como un proceso de recogida de información, en torno a un grupo o un estudiante con el propósito de tomar decisiones que conciernen a las situaciones de enseñanza. Finalmente, con una visión un poco más reciente, se ha agregado a este proceso la utilización de instrumentos diversos y la implicación de diferentes

agentes, con la intención de recabar información sobre el desarrollo progresivo de una determinada competencia a, fin de elaborar sugerencias de mejora.

Se aprecian definiciones centradas en la sistematización de procesos para recoger información en pro de tomar decisiones, es decir, plantean escenarios donde el docente es el agente protagónico con poder para direccionar el proceso de aprendizaje y sus resultados, pero dejando de lado al estudiante como actor principal del proceso, como humano en formación y, además, como sujeto.

En virtud de lo antes mencionado, varios autores se adentraron en una conceptualización que revitaliza la evaluación en sí misma, el de evaluación formativa, aportando una visión centrada en el fin mismo de la educación, pero también vale la pena decir que esta premisa no es nueva, nace en la década de los 80s en contraposición a los procesos evaluativos propios de la educación bancaria de la época, en la que se asumía que el estudiante era una caja vacía donde se depositaban saberes. McMillan (Como se citó en López, 2010) explica la evaluación formativa como una fase retroalimentadora para el estudiante con el objetivo de tomar medidas correctivas sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, con miras al mejoramiento, la motivación y la satisfacción de sus necesidades.

En ese orden de ideas y como refuerzo al concepto de McMillan, Ruiz Ruiz (2018) expresa que con la evaluación de carácter formativo se le da hincapié al seguimiento del proceso del estudiante, posibilitando la efectividad del mismo para acompañar la construcción del conocimiento particular del educando desde sus propios intereses. Tanto en la postura de McMillan como en la de Ruiz, notamos la razón de ser de la evaluación que es encontrar la conexión entre sus necesidades

reales y la construcción del conocimiento mediante la motivación para impulsarlo a alcanzar los objetivos, sin embargo, los autores no ahondan en el cómo desarrollar esta labor, por consiguiente, no plantean un modelo claro para realizar una evaluación formativa de los aprendizajes.

Con respecto a la evaluación en Colombia, las directrices están dadas por el Ministerio de Educación Nacional, MEN, sin embargo, también tuvo una evolución digna de mención, durante la segunda mitad del siglo XX el país estableció un currículo rígido donde tenía lugar un proceso evaluativo meramente cuantitativo (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

Pero, desde que se estableció la Ley General De Educación de 1994, la evaluación se reglamentó principalmente formativa y cualitativa, dándole prelación a las habilidades desarrolladas por los estudiantes antes que los contenidos, y más tarde, con el Decreto 1290 de 2009 expedido por el MEN, las instituciones clarificaron las políticas de evaluación que rigen en el territorio nacional.

Con el 1290 vino la estructuración de un sistema de evaluación donde cada institución es autónoma para flexibilizar los criterios, sin embargo, plantea un sistema cuantitativo que no impulsa a los directivos o docentes a vincular los elementos claves para el desarrollo integral del estudiante como sujeto crítico y social: El diálogo y la democracia.

El resultado de desvincular el diálogo y la democracia radicó en que se convirtió la evaluación en un fin y no un medio, puesto que desliga al estudiante con la realidad social y cultural en la que está inmerso y lo lleva al plano de la medición

de resultados, asignándole un puntaje según el alcance de los contenidos planteados en los planes de área.

Es el diálogo lo que lleva al docente a entender el contexto social, cultural, folclórico, e incluso, espiritual de cada estudiante, así este pasa de ser un objeto a ser sujeto, a ser humano, un ser que siente, que expresa, que escucha, y lo mismo sucede con el maestro. Segura, Caicedo y Moreno (2016) añaden que la acción comunicativa mediado por el diálogo académico dignifica la participación individual y propende por el entendimiento colectivo, haciendo a los actores educativos más humanos.

Por otra parte, la democracia es la clave de la participación y empoderamiento de los estudiantes a su proceso de evaluación y no debe ser usada como castigo. Por lo tanto, si el deseo del maestro es el de formar mediante la evaluación, entonces esta debe ser una acción participativa donde converjan los intereses de maestros y estudiantes, debe ser una acción más conciliadora que sancionatoria (Cardona, 2016).

A lo largo de este texto se desarrollará una revisión documental y bibliográfica en la que se recopilan autores que han trabajado las temáticas relacionadas con evaluación, diálogo y democracia, sin embargo, ninguno ha hecho la conexión entre estos tres conceptos para proponer una nueva dimensión de evaluación que propende a la participación del estudiante como sujeto activo en su proceso de aprendizaje, formándose como ser crítico y social. González Pérez (2012) reconoce que la incidencia de los educandos en el proceso de evaluación es pasiva y receptiva, lo que es triste, pues un proceso de aprendizaje auténtico con enfoque

desarrollador es aquel que cambia el rol autoritario del docente; lo que es normal, pues es la labor del maestro es vincular mediante el diálogo y la democratización de criterios al estudiante en el proceso evaluativo.

El presente trabajo pretende proponer un modelo de evaluación dialógica y democrática partiendo de la indagación epistemológica de los conceptos claves democracia, diálogo y evaluación, a partir de la revisión bibliográfica de estos.

En el primer capítulo de este texto se revisarán los antecedentes que giran en torno a la evaluación en sí y el modelo de evaluación actual en Colombia. Para el segundo capítulo se hará un acercamiento profundo a los procesos de democracia y diálogo en el aula y su incidencia en el desarrollo del estudiante como sujeto crítico. Finalmente, en el capítulo III se buscará formular las bases de un modelo de evaluación en donde el diálogo y la democracia se conjugan para propiciar el desarrollo del estudiante como sujeto crítico.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La evaluación es una de las temáticas más polémicas dentro de la pedagogía, a los docentes modernos se les dificulta responder interrogantes como qué se debe evaluar, con qué procedimientos o estrategias evaluar o cómo evaluar en determinado contexto para promover el aprendizaje. Muchos docentes actualmente confunden modelo de evaluación con estrategia de evaluación o los objetivos de la evaluación con los procesos de esta, incluso algunos no diferencian entre evaluar y calificar, y otro grupo piensa que el fracaso escolar de los estudiantes se aleja de su responsabilidad docente ya que ellos aplican pruebas objetivas en igualdad de condiciones para todos.

Lo antes mencionado deja entrever una situación delicada, puesto que la evaluación es parte fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje y no un momento específico para recoger puntajes. En palabras de Santos (2010), “La evaluación no debe convertirse en un acto concreto, que se realiza una vez terminada la formación. Debe ser un proceso que acompaña el aprendizaje” (p. 16). Pero una postura realmente es la desvinculación del docente con el éxito escolar de sus estudiantes. Evaluar formativamente para mejorar el aprendizaje del alumno puede traducirse en reducción del fracaso escolar del mismo pero una mala práctica podría llevar a ausentismo escolar, repetición de año, fracaso escolar y culminar en deserción escolar, como advierten Moreno y Moreno (2019).

La globalización y el desarrollo social y tecnológico han transformado la vida, las dinámicas sociales y la educación misma, pero la manera de evaluar de los

docentes no está respondiendo a los nuevos niños y jóvenes que ingresan al sistema educativo, y esto se evidencia en el alto índice de repitentes y desertores. Correa (2019) acierta al expresar que “la manera de evaluar los aprendizajes de los estudiantes en nuestro medio escolar de educación básica primaria, secundaria y media no está acorde con las necesidades actuales de la sociedad y la persona misma” (p. 23).

Esto se traduce en que los modelos de evaluación implementados no son consecuentes con las realidades de los estudiantes ya que, dentro de su construcción, los alumnos no son escuchados. En contraste con lo antes dicho, los estudiantes y maestros deben participar activamente en el proceso de evaluación, construyendo juntos todos los criterios y acciones evaluativas, instaurando un diálogo que otorgue la posibilidad de retroalimentarse entre los participantes.

La realidad educativa colombiana es bastante compleja dadas las diferencias geográficas, sociales y culturales del país, en especial la zona rural en comparación con la zona urbana. Los resultados de las pruebas Saber 11° dejan en evidencia la brecha en la calidad educativa de ambas realidades sociales, mientras que la zona urbana tiene una media de 250 puntos (la cual ha venido disminuyendo desde el 2016 a razón de 2% anual), la zona rural obtuvo 224, es decir, 26 puntos por debajo lo que se traduce en resultados un 11% inferior frente a los colegios citadinos.

Lo anterior puede cuestionar la manera en la que los estudiantes aprenden y cómo ese proceso es evaluado, y más en el departamento del Magdalena, el cual está 23 puntos por debajo de la media nacional; pero otra situación de cuidado es

el componente de competencias ciudadanas, donde la media de los colegios rurales en competencias ciudadanas fue de 39 puntos.

Esto puede significar que hay falencias en la educación rural para la construcción de ciudadanía democrática, los estudiantes no están interviniendo dialógicamente en los procesos de construcción de comunidad educativa, didácticos y menos en el evaluativo. Para que la evaluación cumpla su fin pedagógico, debe ser un proceso participativo e integrador, Rivera Muñoz (2008) expresa que esta, enfocada desde la comprensión y la cooperación, debe indagar y dar cuentas de las necesidades de todos los que intervienen, desde docentes y alumnos hasta padres de familia.

Esta forma de mirar la evaluación pone entre ojos su operatividad real en las instituciones, al no ser vinculados los estudiantes al proceso, estos no están siendo reconocidos como actores protagónicos de la pedagogía y toda responsabilidad cae sobre el maestro, esta es una forma disfuncional de desarrollar procesos evaluativos puesto que los actores que son evaluados también tienen voz y voto en las decisiones y criterios que construyen el proceso y en los resultados de esta.

En concordancia con lo anterior, se puede inferir que no hay diálogo mediado a la hora de establecer criterios de evaluación, pues los estudiantes no participan con acciones democráticas en la construcción de estos. Para lograr inmiscuir al alumno en su propio proceso evaluativo, se hace indispensable darle cabida al diálogo. Por lo tanto, educadores y educandos “deben permitir un diálogo extenso, de manera que las perspectivas e intereses de los afectados, tal como se representan en la evaluación, sean auténticas” (Moreno Olvidos, 2016, p. 277).

Los docentes se quejan constantemente de que sus estudiantes no son participativos y no están empoderados de su proceso de formación, pero las aulas y las escuelas rurales no abren espacios para que niños y jóvenes aprendan y ejerciten la democracia, y es el diálogo lo que lleva a las partes a activar los mecanismos de participación en todas las instancias, especialmente la evaluativa; por lo tanto, en palabras de Osorio y Castro (2017), es indispensable un colegio participativo que funcione como foro de construcción de ciudadanía, que se convierta en un espacio para ejercer el ejercicio de la democracia, por lo anterior, es de completa obligatoriedad que exista una pedagogía que posibilite la autonomía y el pensamiento crítico de los niños y niñas.

Si bien, el Ministerio de Educación Nacional expidió el Decreto 1290 de 2009 con la intención de dictar las directrices para evaluar en centros educativos de niveles preescolar, básica y media para todo el país, este está enfocado principalmente en las necesidades de colegios urbanos, desconociendo muchas particularidades del contexto rural. Vale la pena replantear diversas políticas educativas dado que, según un artículo publicado en el diario nacional El Tiempo (4 de junio de 2019), en el área rural está la mayor concentración de instituciones educativas del país, correspondiente al 67,5%.

Con la aparición de este decreto, el MEN le da libertad a cada institución de utilizar una escala valorativa ya sea numérica o alfabética, impulsando al docente a evaluar finalmente de manera cuantitativa, por lo que no se evalúa al estudiante como un ser integral, que piensa, siente, actúa y se desenvuelve socialmente, y esto

se debe principalmente a que la cuantificación es el centro del acto evaluativo y educativo, desconociendo el potencial humano.

También es cierto que la mayoría de las instituciones, por no decir todas, profesan en su PEI mantenerse en procesos de mejoramiento continuo o formación constante. Sin embargo, lo antes expuesto deja entrever que los docentes no son capacitados en procesos evaluativos. En virtud de lo anterior, Salazar Asencio (2018) añade que existe una necesidad de los docentes de solicitar capacitación para la construcción de instrumentos de evaluación. Esto podría deberse, según el autor, a que esta competencia pedagógica no forma parte de la formación inicial de los docentes o a que no existe claridad para enfrentar este proceso desde una perspectiva innovadora.

Como se mencionó al inicio de este apartado, el tema evaluativo, sobre todo en contextos rurales, es uno de los tópicos más delicados y con menos aportes teóricos, más específicamente en el caso de la evaluación en entornos rurales colombianos pues, como expone Correa (2019), es evidente que hay escasos trabajos de investigación que abordan el tema de la evaluación de los aprendizajes en contextos de ruralidad.

En consecuencia, este documento está centrado en explorar mediante una recopilación bibliográfica el impacto de la evaluación como producto de un proceso dialógico y democrático en los estudiantes con el fin de proponer un modelo de proceso evaluativo construido a partir del diálogo y la democracia para fortalecer la capacidad crítica de los estudiantes; para proponer cambios de fondo que resulten realmente innovadores en materia de educación, se hace

absolutamente necesario recolectar una gran cantidad de textos acerca de la evolución teórica del tema a tratar. En el caso de la evaluación en el aula, hay variedad de indagaciones sobre el deber ser de esta, pero son escasas las que llevan a cabo un estudio exhaustivo del estado del arte para proponer modelos que respondan a realidades de los estudiantes en diferentes contextos, especialmente en el área rural.

En ese orden de ideas, se plantea la pregunta de investigación y sus objetivos

Pregunta de Investigación

¿Cómo transformar el modelo actual de evaluación, orientándolo hacia un enfoque integral a partir de didácticas de enseñanza-aprendizaje fundamentadas en procesos dialógico-democráticos para el desarrollo del estudiante como sujeto crítico?

OBJETIVOS

Objetivo General

- Desarrollar un modelo de evaluación visto como un proceso dialógico y democrático dentro de las didácticas de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo del estudiante como sujeto crítico

Objetivos Específicos

- Realizar una recopilación bibliográfica sobre la conceptualización de la evaluación y su función en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante
- Proponer una conceptualización propia sobre la evaluación como un proceso dialógico y democratizado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo del estudiante como sujeto crítico
- Diseñar un modelo de evaluación basada en la mediación dialógica y la democratización de los criterios para el desarrollo del estudiante como sujeto crítico.

JUSTIFICACIÓN

La presente investigación surge de la necesidad de conocer la evolución y situación actual de la evaluación en el aula, sus características y puntos de mejora para diseñar una propuesta innovadora acorde a las realidades particulares de las instituciones educativas de niveles preescolar, básica y media. Es indispensable hacer una investigación bibliográfica del tema, ya que, como varios autores han revelado, la evaluación es una debilidad a nivel teórico-práctico de los docentes en general.

Este documento se hace pertinente, ya que cada institución, ya sea urbana o rural, tiene una realidad particular que debe atender, y su sistema de evaluación debe estar condicionado a dichas particularidades, por lo que se hace indispensable construir mediante diálogo y democracia, los criterios a evaluar en el aula, como indica López (2006), la colectividad rural requieren una educación ajustada a su realidad social, son comunidades generalmente aisladas y dispersas en medio de entornos naturales y sus proyectos de vida y oficios están enfocadas en esas particularidades sociales. Esta investigación pretende exponer un modelo de evaluación oportuno que permita a los docentes ajustarse a las situaciones propias de su contexto a través de la escucha y participación del estudiante como protagonista del proceso evaluativo.

Para lo anterior, es indispensable que el diseño de dicho modelo de evaluación responda de manera innovadora a las necesidades de los contextos urbanos y rurales. Si bien, la preocupación de varios autores como Correa (2019) y

Fernández, Molina y Miralles (2015), radica en que los docentes no reciben capacitación en herramientas y estrategias de evaluación, este trabajo es sumamente importante y necesario, ya que se plantea una nueva propuesta metodológica donde se explique un procedimiento para evaluar, con instrumentos específicos en un orden de uso, de acuerdo al proceso de evaluación desde el enfoque por competencias y respondiendo a las necesidades particulares de los estudiantes en el aula.

El constructivismo ha tenido un auge significativo en las instituciones colombianas en las últimas décadas gracias a la expedición del Decreto 1002 de 1984 y su derogación por la Ley General de Educación en 1994, por lo tanto, este modelo de educación se ha introducido desde los lineamientos y estándares expedidos por el MEN y su praxis desde el Magisterio (Vasco, 2011). Lo antes expuesto exige que las dinámicas del docente sean las del mediador el proceso de aprendizaje de los alumnos, los cuales deben empoderarse de su proceso, ser partícipes activos en la construcción del mismo e impacte desde una postura crítica a la comunidad que le rodea.

Es necesario diseñar e implementar modelos, no solo de evaluación, sino de formación en general que sean innovadores, pero a la vez contextualizados con las realidades educativas de cada institución y su contexto social. Por eso, este proyecto es viable y cobra trazabilidad desde la filosofía desde el marco legislativo de la educación nacional, pues responde a lo establecido desde la dimensión epistemológica con la que se pretende educar en los colegios del país, ya que la implementación de una práctica dialógica y democrática en los procesos de aula

busca dinamizar y facilitar las didácticas activas planteadas desde el modelo constructivista.

Con este trabajo se espera un impacto social positivo, ya que la propuesta de esta disertación es migrar de un enfoque inquisitivo o castigador de la evaluación, donde se convierte en un utensilio de poder del docente para manejar a sus educandos como explican Moreno y Moreno (2019), sino que se acoja la evaluación como una herramienta de construcción de ciudadanía con miras a lograr el éxito escolar, pues se vincula la participación activa y democrática de los estudiantes a través de la comunicación y el diálogo a los procesos de evaluación de aprendizajes, fortaleciendo las competencias ciudadanas.

Finalmente, Esta revisión bibliográfica del tema cobra relevancia en los contextos escolares, si la meta de la educación es transformar la sociedad, los colegios deben empezar por transformarse a sí mismos, volverse más interactivos entre los miembros de la comunidad educativa y establecer diálogos que lleven al alumno a autorreconocerse como sujeto crítico y participativo de la comunidad, la adquisición de confianza y apropiación del entorno, sobre todo, en contextos rurales; bien señala Freire (1968) en su libro *La Pedagogía del Oprimido* que la verdadera educación está basada en la comunicación, y el simple hecho de establecer un diálogo ya significa que los interlocutores son críticos entre sí.

METODOLOGÍA

La presente disertación está desarrollada dentro de la investigación de tipo teórica documental; se realizó una revisión bibliográfica que permitió la recopilación de información que proporcionó bases conceptuales para llevar a cabo el desarrollo de la propuesta teórica de este trabajo.

La investigación documental puede ser definida como una serie de métodos y técnicas de búsqueda, almacenamiento y presentación sistemática y coherente de la información para la producción de un nuevo documento científico debidamente argumentado (Tarancara, 1993). El alcance de esta investigación es de tipo exploratorio, ya que, como indica Hernández (2014), este tipo de estudios es desarrollado cuando se indaga y analiza a profundidad un tema que ha sido poco estudiado o es innovador.

El diseño de la investigación es de tipo no experimental, ya que en este estudio se observan situaciones ya existentes en otras literaturas recolectadas, y no existe provocación intencional de alguna experiencia por parte del investigador. Al diseñar este trabajo desde el enfoque documental y teórico, se permitió analizar más allá de literatura para lograr proponer un nuevo modelo de evaluación de aula que se ajuste a las necesidades particulares de las diferentes instituciones educativas de nivel básica y media del país, a partir de la simbiosis de distintos postulados pedagógicos de la evaluación.

Se sigue la ruta metodológica en 4 fases:

1. Fase de Recolección: Se establecen criterios de rastreo de la información.

2. Fase de Clasificación: Se realiza el rastreo de los documentos y se categorizan de acuerdo a los criterios planteados en la fase anterior.
3. Fase de Sistematización: Se clasifica el material y se plantean categorías de análisis.
4. Fase de Análisis: Se hace revisión de los documentos identificando enfoques, perspectivas o tendencias de la información presentada en ellos.

Fase de Recolección

Para iniciar la revisión bibliográfica se delimitó la investigación a artículos científicos publicados principalmente entre el 2010 y 2022, libros sobre pedagogía sin importar año y de recopilaciones escritas a partir de ponencias o compilaciones de trabajos de investigación. Para la búsqueda de textos se usaron los repositorios universitarios, la biblioteca virtual de la Universidad del Magdalena, y plataformas académicas digitales de libre acceso como Redalyc, ReserchGate y Scielo entre otras, principalmente mediante la utilización de las palabras claves Sujeto crítico, Diálogo en el aula, Democracia en el aula, Evaluación en el aula, Proceso de Evaluación en el aula y Modelo de evaluación.

Luego de hacer la búsqueda, se encontraron 44 artículos científicos en 39 revistas diferentes (ver anexo 1). Por otro lado, las bases de datos consultadas donde se encontraron los artículos científicos fueron 11 diferentes (ver anexo 2). La búsqueda también arrojó un total de 13 diferentes trabajos de grados relacionados con la temática, los cuales provinieron de 12 repositorios de universidades de Latinoamérica, principalmente de Colombia (ver anexo 3). Además de los artículos

científicos y los trabajos de grado, también se encontró información de 17 libros, publicados por 13 editoriales diferentes (ver anexo 4).

Por otra parte, también se encontró información relevante en 2 artículos periodísticos de 2 diferentes medios impresos del país (ver anexo 5). Finalmente, la investigación también localizó 4 textos productos de compilaciones de ponencias y recopilaciones de artículos de diversos autores (ver anexo 6).

Fase 2: Clasificación de Documentos

Se encontraron 4 compilaciones, 2 artículos periodísticos, 17 libros, 13 trabajos de grado y 44 artículos científicos, para un total de 80 textos recolectados, publicados entre 1950 y 2022 (ver anexo 7).

Fase 3: Sistematización

Los textos fueron clasificados en diversas categorías que arrojan información relevante para comprender, desde una visión epistemológica, la fuerte incidencia de los textos en la propuesta teórica construida en este trabajo de grado. los documentos relacionados directamente con el aspecto de praxis evaluativa en el aula suman un total de 63% de toda la revisión documental realizada, con los que se construyeron los antecedentes y se expusieron los conceptos claves encontrados en el segundo capítulo, y los documentos relacionados con los elementos conceptuales constitutivos de la propuesta teórica suman un 33% de la investigación. El 6% restante corresponde a documentos de otras disciplinas que hacen aportes conceptuales válidos para la construcción de la disertación (ver anexo 8 y 9).

Los artículos periodísticos y compilaciones de diversos autores y recopilaciones producto de ponencias o congresos fueron las fuentes de información menos recopiladas en contraste con los artículos científicos de diversas revistas, principalmente de educación, los cuales tienen más del 50% de los aportes teórico-conceptuales de este trabajo, seguido por los libros publicados por distintas editoriales y países. Los trabajos de grado de pregrado, maestría y doctorado aportaron el 17% de toda la revisión bibliográfica, brindando insumos teóricos importantes para la construcción del presente texto (ver anexo 10 y 11).

El 75% de las publicaciones revisadas proceden de revistas, editoriales, repositorios o compilaciones de origen Latinoamericano, teniendo a Colombia como principal proveedor de bibliografía con más del 35%, por lo que se podría inferir que la conceptualización adquirida es pertinente y coherente con el contexto sociocultural y el sistema de educación en el que se desarrolla este trabajo; por otro lado, la quinta parte restante corresponde primeramente a España, con casi 22% y a Estados Unidos cerca del 3% (ver anexo 12 y 13).

La mayor cantidad de bibliografía recolectada fue publicada entre los años 2013 y 2017, con un 37% de participación en la totalidad de la revisión documental. Es importante resaltar que más del 60% de los textos revisados fueron publicados durante la última década, y sólo el 5% corresponde a los textos clásicos que han sido influyentes en la pedagogía contemporánea (ver anexo 14 y 15).

Las diversas publicaciones recopiladas para aplicar la revisión documental del tema fueron clasificadas y sistematizadas para su análisis, se puede inferir que es relevante por el lapso de tiempo en el que fue publicada gran parte de esta, y se

constituye de libros, trabajos de grado, artículos científicos, artículos periodísticos, compilaciones y recopilaciones publicadas mayormente en contextos Latinoamericanos, lo que resulta pertinente para la construcción conceptual de la propuesta teórica presentada en este trabajo; la fase de análisis se desarrolló a lo largo de este documento, revisando los aportes teóricos de cada autor y su incidencia en la construcción del modelo propuesto.

CAPÍTULO 1: REVISIÓN TEÓRICA DE LA EVALUACIÓN COMO PRÁCTICA DE AULA

Esta revisión documental tuvo en cuenta libros, artículos científicos y periodísticos, publicados en diferentes bases de datos de acceso libre y bases de datos de instituciones de educación superior como la Universidad del Magdalena y la Universidad Icesi. Este capítulo está dividido en dos momentos, en el primero se realizará una revisión del estado del arte sobre la evaluación como proceso de aula y su evolución conceptual a través de la historia, también se hará claridad sobre el proceso de evaluación, sus etapas y su incidencia en el aprendizaje del estudiante y se expondrán razones del por qué se hace necesario transformar el modelo evaluativo en pro de la formación multidimensional del estudiante.

En el segundo momento se entran a valorar los conceptos claves de esta disertación: democracia y diálogo en el aula. Se señalará el papel de estos elementos en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, y cómo estos se conjugan para cambiar las dinámicas de la educación en pro del desarrollo del estudiante como sujeto crítico.

Cada uno de los apartados encontrados en este capítulo ayudará a realizar un posterior acercamiento teórico para la descripción de los modelos de evaluación desde el enfoque dialógico y democrático, y cómo estos modelos influyen dentro de las dinámicas de aula en la formación de pensamiento crítico del alumnado para la construcción de sujetos participativos y transformadores de su comunidad, gracias al fortalecimiento de sus competencias democráticas.

Antecedentes

Escudero (2003), hace una corta descripción de la realidad evaluativa a través de la historia de la humanidad, indicando que desde la antigua Grecia se empezaron a usar procedimientos evaluativos sin una teoría explícita para medir los conocimientos de los pupilos de las escuelas filosóficas de la época, para el medioevo se introducen los exámenes en los medios universitarios con carácter más formal, Cicerón y San Agustín fueron precursores de esto.

Luego, en el siglo XVIII, aumentó el acceso a la educación y con esto, la necesidad de establecer parámetros de selección, tanto de ingreso como de salida del sistema educativo. Ya en 1845, Horace Mann se convierte en el precursor del uso de los “test” como herramienta evaluativa, la cual fue adoptada por las escuelas de Boston, y al final del siglo XIX (Escudero, 2003).

Desde la segunda mitad del siglo XX se han desarrollado muchas conceptualizaciones de lo que es y debe ser la evaluación de aprendizajes en el aula, este ha tenido una evolución desde el planteamiento de Ralph Tyler (1950), quien es considerado el padre de la evaluación, expuso que “el proceso de la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos han sido actualmente alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza” (p. 69).

Ruiz (2014) hizo un breve recorrido por la historia moderna, donde expuso las definiciones de evaluación de varios autores a lo largo de las últimas décadas, partiendo desde el siglo pasado con Gronlund (1973) como se citó en Ruiz (2014),

quien concibió que la evaluación es un “proceso sistemático para determinar hasta qué punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación”, seguido de Mager (1975) como se citó en Ruiz (2014), que la planteó como un “proceso para determinar el grado o la amplitud de alguna característica asociada con un objeto o una persona”, con 6 años de diferencia, De La Orden (1981) como se citó en Ruiz (2014), la miró como un “proceso de recogida y análisis de información relevante para describir cualquier faceta de la realidad educativa y formular un juicio sobre su adecuación”.

En la misma década, Lafourcade (1984) como se citó en Ruiz (2014), la expuso como la “etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieren especificado con antelación”; Posteriormente, García (1994) como se citó en Ruiz (2014), señaló que es el “proceso sistemático de identificación, recogida y tratamiento de datos sobre elementos y hechos educativos con el objetivo de valorarlos primero, y sobre dicha valoración tomar decisiones”, para que sea complementado posteriormente en 1998 por Medina, Cardona, Castillo y Domínguez, apoyándose en Rodríguez Diéguez como se citó en Ruiz (2014), aportaron que ésta es el “proceso de recogida de información sobre un alumno o un grupo de clase con la finalidad de tomar decisiones que afectan a las situaciones de enseñanza”.

Para el nuevo milenio, Zabalza (2001) como se citó en Ruiz (2014), dividió la evaluación en diferentes etapas, la cual “implica como mínimo las siguientes fases: (a) recogida de información, (b) valoración de la información recogida, y (c) toma de

decisiones”. Pocos años después, Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago (2003) como se citó en Ruiz (2014), añadieron elementos interesantes que aportaron a la concepción moderna de evaluación, ya que la conceptualizaron como un “proceso dinámico, abierto y contextualizado que se desarrolla a lo largo de un período de tiempo”. Las palabras “dinámico”, “abierto” y “contextualizados” son elementos enriquecedores que le dieron mayor significado a la evaluación de aula.

Por otro lado, Rodríguez Conde (2005) como se citó en Ruiz (2014), la visualizó más desde la visión matemática y de sistemas y expuso que era un “conjunto de procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación de información válida y fiable, que en comparación con una referencia o criterio nos permita llegar a una decisión que favorezca a la mejora del objeto evaluado”, retomando lo que García Ramos había propuesto en 1994.

Para De Miguel Díaz (2006) como se citó en Ruiz (2014), la evaluación corresponde a “un proceso planificado, integral y pertinente a las competencias que se desean alcanzar. Se desarrolla a través del planteamiento de tareas o desafíos que el estudiante debe resolver, necesitando para ello un conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes”, y es complementado por Diaz Barriga (2006) como se citó en Ruiz (2014), quien amplía diciendo que es un “proceso mediante el cual el alumno demuestra ciertas conductas o habilidades en contexto situados. Para ello el docente debe emplear una gama variada de estrategias evaluativas, que le permitan obtener evidencias de desempeño de la competencia”.

Para finalizar, Ruiz Morales (2008), concibe la evaluación como un “proceso que utiliza diversidad de instrumentos e implica a diferentes agentes, con el

propósito de proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y sugerir caminos de mejora.”

Como se puede observar en esta revisión histórica de las teorías de evaluación, el concepto varió de la medición de objetivos, a la observación “in situ” del estudiante para analizar las conductas y resultados en determinado contexto, con el fin de tomar acciones de mejora desde la práctica pedagógica.

La evaluación

La evaluación es una herramienta estratégica para conocer de qué forma y hasta qué punto los estudiantes están logrando los objetivos de aprendizajes y tomar decisiones para potenciar el proceso de formación de estos, en ese sentido, Cardona (2012) explica que “en el ámbito educativo de la educación formal, la evaluación es una estrategia pedagógica empleada para valorar los aprendizajes de los estudiantes y posibilita que quien la usa tenga información para orientar y reorganizar la práctica educativa” (p. 8).

Por lo anterior, la evaluación es indispensable para la práctica docente, permite conocer al estudiante y facilita la orientación del mismo, pero también permite que el educar pueda mirar si sus estrategias funcionan o si necesitan ser ajustadas o definitivamente replanteadas, entonces la evaluación es un proceso de doble vía, pues activa y potencia los aprendizajes de estudiantes y docentes, llevándolos a la mejora continua.

Hoy, la evaluación debe ser definida como una práctica social, pues depende de la interacción de diferentes individuos en un contexto determinado, con incidencia en el desenvolvimiento de sus actores y clave para el éxito académico. Moreno (2016) amplía:

La evaluación no es una práctica neutra ni anodina, sino que, como práctica social que es, tiene importantes consecuencias y profundas implicaciones en la vida de los individuos y de las instituciones evaluadas; de sus resultados depende que se abran o se cierren puertas, es decir, oportunidades de vida. (p. 270)

Ésta no es un elemento desvinculado de otras dimensiones tanto del estudiante, como del docente, pues en ella están inmersos distintos componentes como la parte ética y moral, psicológica y afectiva. En concordancia con lo anterior, Santos (2010) afirma que la evaluación también es una práctica que implica la moral porque afecta directamente a la vida de las personas, la institución y la comunidad en general.

Las evaluaciones son determinantes en el desarrollo y construcción de aprendizajes significativos, y su función orientadora invita a los actores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje a tomar alternativas para alcanzar los logros propuestos. Para Joya Rodríguez, (2020) la influencia de la evaluación tiene gran impacto a la hora de la construcción de aprendizajes con los alumnos, en ese orden de ideas, Cruz y Quiñonez (2012) amplían planteando que gracias a esta, se puede evidenciar la medida en que el proceso educativo ha logrado las metas trazadas.

La evaluación entonces se convierte en una dinámica social entre estudiante y docente que se inmiscuye en las múltiples dimensiones de estos como sujetos sociales, que debe ser manejado bajo parámetros éticos, pues el docente podría abusar de ella y convertirla en una herramienta de poder coercitiva que finalmente afecta psicológica y pedagógicamente al estudiante, lejos de potenciar aprendizajes, podría llevar al estudiante a la frustración; pero si esta es usada para fines formativos, el docente puede mirar con claridad el estado del aprendizaje y los objetivos alcanzados y por alcanzar.

Pero para que la función de la evaluación sea realmente pedagógica y recoja el carácter integral del estudiante, no puede limitarse a los conocimientos de los estudiantes, tiene que trascender la dimensión cognitiva y entrar a valorar las habilidades, reacciones, sentimientos, y actuaciones en diferentes contextos. Es menester evaluar destrezas, pero también el proceder y la dimensión actitudinal (Santos, 2010). La evaluación debe entrar a valorar las dimensiones del ser y, además, exponer claramente el estado de evolución de los estudiantes teniendo en cuenta sus diferentes contextos como el económico, social, familiar, dando razón de sus capacidades y aprendizajes (De Zubiría, 2020).

Por lo anterior, es necesario que los docentes tengan en cuenta todo lo que compone al ser, y llevarlo al proceso evaluativo, pues en la escuela no sólo se forma para el saber, sino también para el saber ser. Julián De Zubiría, en su libro "Pedagogía Dialogante" (2010), afirma que es de vital importancia que la parte actitudinal sea evaluada, tanto por docentes como por compañeros mediante una intervención pedagógica que se da de manera continua (p. 238).

Muchas veces se confunde evaluar con calificar, y calificar es sólo una parte de la evaluación, por lo tanto, para que ésta alcance su fin pedagógico, los docentes deben también comunicar a sus estudiantes en qué estado se encuentran e inspirarlos para alcanzar los objetivos propuestos, es decir, retroalimentarlos, como bien afirma Guzmán Gómez (2010):

Consecuentemente, los profesores no pueden sólo calificar; también deben hacer valoraciones de los estudiantes respecto a qué tanto se acercan al perfil deseado; éste, no únicamente dado en término de conocimientos, sino también desde el punto de vista ético que se halla contenido en los propósitos y objetivos institucionales. (p. 25)

Lo anterior es sumamente peligroso para el proceso formativo del estudiante, pues si el docente lleva la evaluación a una simple calificación, el alumno no trabajará a conciencia para obtener aprendizajes y ser competente, sino que perseguirá acumular valoraciones cuantitativas para aprobar dejando de lado toda la dimensión social y formativa de la evaluación en general.

Retomando el planteamiento de Guzmán Gómez, la evaluación permite valorar cognitivamente y éticamente al estudiante, por lo tanto, podemos afirmar que como herramienta potenciadora del proceso de enseñanza-aprendizaje, ésta también le permite al docente acompañar a sus estudiantes en un proceso reflexivo frente a las dificultades dentro del proceso y tomar medidas consensuadas entre los actores del aula. La evaluación, Para De Zubiría (2010) posibilita hacerle seguimiento individual, institucional e incluso familiar de las actitudes del estudiante, a fin de tomar medidas para solventar los problemas detectados (p. 238).

En concordancia con De Zubiría, la evaluación es un seguimiento sostenido en el tiempo, por lo tanto, es plausible afirmar que es un proceso constante y no se limita a los últimos momentos de los periodos académicos, facilita reorientar las prácticas de aula y permite tomar decisiones correctivas frente a didácticas, como menciona Ruiz Ruiz (2018):

Por medio de la evaluación se den a conocer las causas y efectos de los objetivos propuestos inicialmente, pero ante todo era indispensable contar con una propuesta clara y precisa de los objetivos, elección de las herramientas por las cuales se van a evaluar, criterios a evaluar, fiabilidad y objetividad de las medidas. Lo cual entonces, no era sólo analizar un resultado sino también observar cuales habían sido los errores o dificultades presentadas, para a partir de allí tomar decisiones en el proceso de aprendizaje del estudiante. (p. 32)

Es importante considerar también la evaluación como una pieza fundamental de la pedagogía, parte de todo el sistema y pieza del proceso de enseñanza-aprendizaje y no como simplemente una instancia final que implica aplicar test para asignar una valoración alfanumérica. Por esto, Moreno y Moreno (2019) indican que:

Considerar la evaluación como parte del contexto del aprendizaje implica:
Que la evaluación es competencia del docente y de los estudiantes. Que es un importante factor de dinamización del proceso, que propicia el desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo y responsable del estudiante.
Que es un importante instrumento de perfeccionamiento que actúa desde dentro del proceso mismo. (p. 121)

Hablar de evaluación entonces no es sólo calificar, no es sólo aplicar test ni es solamente un momento durante un periodo académico, ésta implica un seguimiento detallado del estudiante, su situación emocional, familiar y de aprendizajes para entender el porqué de los rasgos actitudinales y procedimentales del alumno como sujeto social, por lo tanto, el docente debe implementarla a lo largo de todo un proceso académico bajo un marco ético y buscando siempre conocer el estado del educando en todas sus dimensiones para tomar acciones de mejora que le permitan desarrollarse académica y socialmente, en ese sentido, la retroalimentación constante es clave para este propósito.

Se podría concluir con este apartado que la evaluación es una etapa sistémica de los procesos dentro del aula, su poder formador y transformador dinamiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no se debe limitar a la dimensión cognoscitiva, esta debe ser llevada también a los procesos actitudinales y procedimentales, pues todos son parte del ser y deben ser evaluados por igual para brindar luces del estado de los aprendizajes del estudiante como sujeto social.

Proceso de evaluación

Para Castillo y Cabrerizo (2010), la evaluación es un proceso constituido por un grupo de acciones estructuradas, enmarcados en un periodo de tiempo y cumpliendo una secuencia específica con el objetivo de formar. Cuando se habla del proceso de evaluación, se clasifican en tres etapas: diagnóstica, formativa y sumativa. Díaz y Barriga (2002) explican que cada fase es necesaria y, además, complementarias entre sí para lograr una valoración objetiva del proceso de

enseñanza aprendizaje. Rivera Muñoz (2004) añade a lo anterior que para lograr un aprendizaje significativo, es necesario que la evaluación sea diagnóstica, formativa y sumativa.

En el primer proceso, la evaluación diagnóstica, el docente indaga sobre los saberes previos de los estudiantes frente a una temática, esta puede realizarse antes de empezar para que el docente configure didácticas particulares, pero también puede hacerse al finalizar para comparar el estado inicial del aprendizaje frente al actual, es decir, permite analizar un antes y un después del proceso de aprendizaje (Orozco Jutorán, 2006).

En la etapa inicial del proceso evaluativo, el docente respeta los saberes previos de los estudiantes, contrario al viejo planteamiento de que el estudiante llegaba sin ninguna idea al aula, similar a la teoría de la tabla rasa de John Locke, todo lo contrario, los estudiantes llegan con experiencias e ideas que no tienen que ser necesariamente acertadas, y el salón de clases se convierte en el espacio para contrastarlas con la realidad, en ese sentido, el proceso diagnóstico lleva al docente a conocer al estudiante, lo cual debe hacerse analizando múltiples dimensiones y trazar objetivos a partir de los hallazgos.

Este tipo de evaluación genera expectativas en los estudiantes y ayuda a brindarles un contexto que afecta de modo favorable, dándole sentido a los futuros aprendizajes que conseguirán (Díaz y Barriga, 2002).

Con respecto al segundo paso, la evaluación formativa ha tenido mucho desarrollo teórico en los últimos años, y es debido a que su alcance pedagógico es importante en el aula. Para Joya Rodríguez (2020), la fase formativa de la

evaluación es un proceso donde el docente identifica las falencias de su alumnado, las entiende y establece estrategias para superarlas, mejorando también su propio desempeño como maestro; para que este tipo de evaluación tenga éxito, depende del grado de compromiso del estudiante frente a su formación, y su capacidad de superación para alcanzar los objetivos propuestos, en ese sentido, Portocarrero (2017) afirma que:

En el núcleo de la evaluación formativa se hallan dos pasos importantes, primero la conciencia del alumno de la existencia de una brecha entre el objetivo de aprendizaje y su situación actual (en conocimientos, habilidades, etc.). Y, en segundo lugar, la acción que el alumno realice para reducir dicha brecha. Es el alumno el único responsable y capaz de dicha acción; si bien con orientación y participación del docente, pero en manos esencialmente del alumno. (p. 29)

Por lo anterior se afirma que el principal objetivo de la evaluación formativa es empoderar al estudiante de su proceso de aprendizaje, desarrollando pensamiento crítico y la metacognición. Para Pérez, Clavero, Carbó y González (2017), la evaluación formativa que se desarrolla correctamente asegura que el estudiante consiga estrategias para su autorregulación, considerando estas como palancas para alcanzar nuevas competencias.

El eje central del proceso evaluativo es realmente la esfera formativa, pues es lo que ubica tanto al docente como al estudiante en el estado real de los aprendizajes construidos e invita a tomar acciones de mejora, en ese sentido, se parte de la etapa diagnóstica en la que el docente conoce al estudiante en varias

facetas y, posteriormente, el proceso formativo es el que le brinda herramientas metacognitivas y de regulación emocional al alumno para enfrentar su propio proceso.

Para que la evaluación sea formativa debe contener el elemento de la retroalimentación por parte del docente para que el estudiante conozca el estado en el que se encuentra dentro del proceso, Moreno (2016) explica:

En la evaluación formativa, los alumnos deben ser capaces de usar la retroalimentación para mejorar su aprendizaje. Otro aspecto importante de la relación entre la retroalimentación y el aprendizaje es que la retroalimentación tiene un fuerte efecto en la motivación de los alumnos y su sentido de autoeficacia. (p. 160)

Por último, cuando se habla de evaluación sumativa, se refiere al proceso final de la evaluación donde se asigna una certificación de forma cuantitativa que indica el grado en el que se alcanzaron los objetivos propuestos en cuanto a competencias específicas básicas. Para Díaz y otros (2018), esta:

Permite determinar la valía final del proceso, el grado de aprovechamiento del estudiante y el grado de consecución de los objetivos propuestos. Este tipo de evaluación tiene una función sancionadora en la medida que permite decidir si el estudiante aprueba o no el curso, y si se lo promueve o no al siguiente nivel. (p. 179)

El principal objetivo de esta evaluación es realizar procedimientos pertinentes para asignar una calificación que sea justa para el proceso llevado a cabo con los

estudiantes, como afirman Cruz y Quiñones (2012), el propósito de esta es tomar decisiones contextualizadas para valorar de manera completa a cada estudiante, evidenciando de qué manera se lograron los objetivos de aprendizaje.

Calificar es importante, primero es una exigencia por ley (Decreto 1290) y segundo, porque certifica el proceso de aprendizaje pero siempre desde la justicia, de ahí la preponderancia de desarrollar el proceso evaluativo desde un marco ético y reconociendo las múltiples dimensiones del alumnado como seres sociales, sin embargo, la nota no es lo realmente importante sino toda la formación adquirida, la habilidad metacognitiva desarrollada y el autorreconocimiento a través de la retroalimentación y la comunicación.

El proceso de evaluación no es un hecho aislado en el aula, sino que es transversal a toda la praxis formativa. Castillo y Cabrerizo (2010) señalan que gracias a su mirada sistémica, el proceso evaluativo está incluido en el mismo proceso de enseñanza aprendizaje, razón por la cual, su diseño debe ser dinámico.

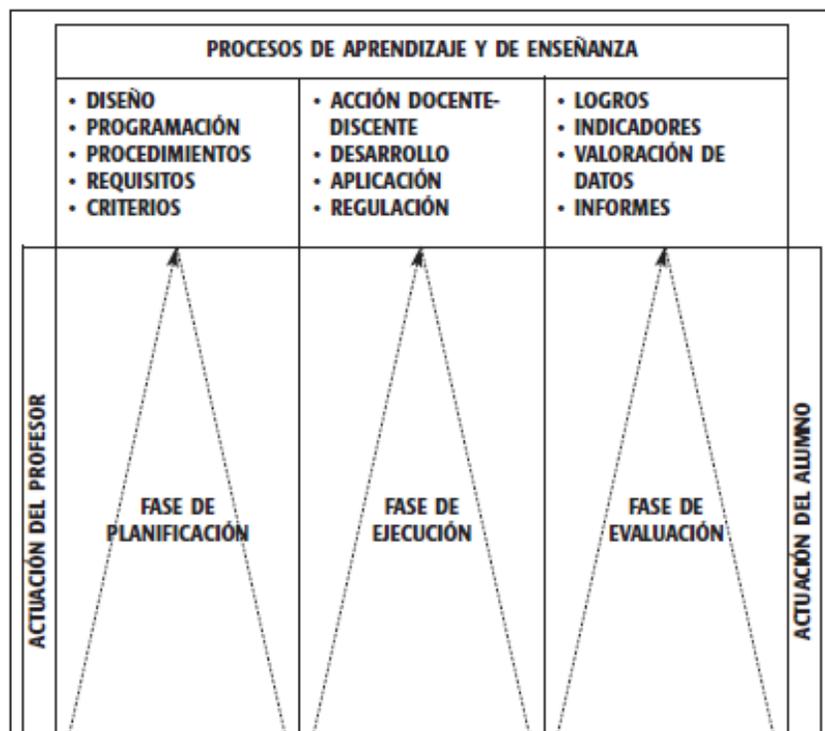


Figura 1. Conjunción entre los procesos de aprendizaje, de enseñanza y el proceso evaluador (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 122)

Es indispensable contar con los 3 procesos de evaluación de manera sistémica, pues son complementarias y contribuyen al alumno en su proceso de formación, teniendo en cuenta que la parte formativa y sumativa son igual de importantes y no se contraponen la una con la otra (Arribas, 2017). En la función pedagógica de la evaluación se encierran todos los componentes: diagnóstico, formativo y sumativo (Rivera Muñoz, 2004). Una práctica evaluativa correcta, desde la óptica de Martínez Rizo (2013), no es simplemente evaluar de forma sumativa pues los estudiantes necesitan la retroalimentación para reorientarse en su proceso.

Contraria a la idea de que evaluar es sinónimo de calificar, el proceso de evaluación mencionado en este apartado aclara que la valoración cuantitativa es el elemento final que sólo sirve para certificar el proceso académico, por sí solo no es orientador, retroalimentador o formativo, ni potencia los aprendizajes, debe estar acompañado de todo un procedimiento el cual es sistémico; para que el proceso evaluativo sea de impacto en la vida escolar del estudiante debe desarrollarse por completo, partiendo del diagnóstico, llevando a cabo el proceso formativo y concluyendo en la calificación.

Modelo de evaluación actual en Colombia

En un inicio, Colombia adoptó el Modelo de Logro de Objetivos nacido de los preceptos del enfoque Taylorista, como explican Arias, Labrador y Gámez (2018), en dicho modelo se “describe si los evaluados han logrado los objetivos propuestos o no, facilitando que los resultados informen sobre el cómo manejar una nueva estrategia instruccional su revisión, adopción o rechazo” (p. 2). En ese sentido, Vargas (2014) añade que durante la primera mitad del siglo pasado, la evaluación en Colombia estaba enfocada en vigilar la práctica de exámenes o cuestionarios para medir los resultados de aprendizaje.

Con el transcurso del siglo, se adoptan otras visiones que implicarían una transición a prácticas más cualitativas, “en la década de los ochenta surge un enfoque diferente; el juicio y la valoración marcaron las prácticas evaluativas con la evaluación formativa (durante el proceso didáctico) y sumativa (al final de cada período de aprendizaje)” (Vargas, 2014, p. 38).

Desde la primera parte de la década del 2000 se viene hablando en el país de educar por Competencias, lo anterior responde a lo planteado anteriormente en la Declaración de Bolonia en 1999 y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (Arias y otros, 2018).

En Colombia, el modelo actual es el de evaluación por competencias. Valverde, Revuelta y Fernández (2012) lo conceptualizan como “un proceso de recogida de evidencias (a través de actividades de aprendizaje) y de formulación de

valoraciones sobre la medida y la naturaleza del progreso del estudiante, según unos resultados de aprendizaje esperados” (p. 51).

En cuanto a la zona rural, se manejaron las mismas políticas que para el área urbana, Parra, Arbeláez y Mora (2018) expresan que la formación en contextos rurales se limitó a educar mediante modelos flexibles prediseñados, desconociendo la realidad del contexto y llevando el rol del docente al aula, desvinculándolo en ocasiones de la comunidad.

La premisa principal del aprendizaje dentro de las aulas es preparar a los estudiantes para contrastar los conocimientos académicos con las situaciones de la vida real, tomando decisiones sopesando la experiencia con el saber, en ese sentido, Valverde y otros (2012) explican que este modelo de evaluación:

Ofrece nuevas oportunidades a los estudiantes al generar entornos significativos de aprendizaje que acercan sus experiencias académicas al mundo profesional, y donde pueden desarrollar una serie de capacidades integradas y orientadas a la acción, con el objetivo de ser capaces de resolver problemas prácticos o enfrentarse a situaciones «auténticas». (p. 53)

Para que la evaluación sea efectiva, el educando debe reflejar los conocimientos obtenidos puestos en práctica en una situación, donde entran a conjugar elementos del contexto y su forma de abordarlos, además, de usar su capacidad reflexiva para superar los obstáculos que encuentre y alcanzar los logros establecidos. La labor del docente es revisar el ámbito actitudinal y procedimental

del educando frente a la situación, analizar su desenvolvimiento, interacción con los problemas y su habilidad metacognitiva para superarlos.

En ese sentido, Morales, Hershberger y Acosta (2020) indican que evaluar por competencias exige adquirir información desde las dimensiones del ser, saber y el hacer. Para lo anterior, se requiere que el docente cuente con un compendio de estrategias y herramientas para llevar a cabo una evaluación de competencias acertada; la evaluación obliga a la utilización de una gama variada de herramientas oportunas y pertinentes (María Cano, 2008).

Para usar dichas herramientas de forma óptima y que den cuenta del estado real del aprendizaje del estudiante, el docente debe ser instruido para realizar evaluaciones de manera correcta. “Es indispensable la capacitación del docente y/o evaluador en las técnicas de evaluación aplicadas en los escenarios y prácticas, ya que en mucho de él depende la confiabilidad de este tipo de evaluación” (Morales, Hershberger y Acosta, 2020, p. 56).

Lo antes mencionado es una de las problemáticas más graves en la docencia dentro del contexto nacional, los profesores no están lo suficientemente formados en el tema de evaluar, cómo evaluar, para qué evaluar y cuándo evaluar, llevando consecuencias negativas a los educandos, y esto debe convertirse en una alerta para la universidades y las escuelas normalistas, quienes en últimas son los formadores del profesorado colombiano, además, los postgrados en educación también deben cubrir esta falencia formativa; para que la evaluación se desarrolle como está planteada desde su espíritu filosófico, los docentes deben ser

capacitados para evaluar, dentro de un marco ético y con fines netamente formativos.

En consecuencia, la carencia de la formación del profesorado en técnicas y herramientas de evaluación genera un impacto negativo en el proceso formativo del estudiante, Sánchez (2021) afirma que:

Por más documentos y herramientas que se publiquen, si no hay un cambio desde la formación de los docentes en los planes de estudio de las licenciaturas y desde la misma conciencia del maestro, donde se deje de ver la evaluación, como algo que le permite tener “el control” de la situación, frente a los estudiantes, estos esfuerzos por cambiar la mirada y el uso de la evaluación será inútil. (p. 36)

El anterior problema también se extrapola fuera del contexto urbano, ya que se presenta la misma situación en el área rural, Zambrano (2017) expone que:

Las concepciones de los profesores también juegan un papel importante en los avances de la calidad educativa de estas escuelas. Llama la atención el desconocimiento de los modelos flexibles y el trabajo por competencias en multigrado lo cual obedece a la formación inicial de los docentes. En un alto porcentaje, estos docentes no fueron formados para atender a la población escolar rural, son por lo general profesionales de otras disciplinas, sin formación pedagógica. (p. 55)

Retomando la idea expresada por Sánchez, los docentes mantienen el control de las situaciones de aula al no darles participación y no ceder poder de

decisión a los estudiantes, situándolos en un plano secundario lo cual va en contra de los planteamientos pedagógicos modernos. Cardona (2016) añade que todo parece indicar que actualmente, desde el proceso de evaluación, se desconoce el rol protagónico del estudiante en toda la secuencia didáctica.

Vale la pena mencionar que, aunque el modelo evaluativo esté enfocado en las competencias, Colombia aplica pruebas estandarizadas iguales en el área rural y urbana, para valorar el nivel educativo de las instituciones del país, lo cual es irónico porque este tipo de test nacen de la visión tradicional de pedagogía, en ese sentido, parece existir una contradicción entre el modelo y el instrumento, pues su fin es la estandarización que desvincula el contexto de la práctica evaluativa (Saavedra y Saavedra, 2014).

Entonces, existe una división entre el modelo evaluativo y la evaluación desarrollada en los colegios, primero, si se pretenden formar competencias y no ceden poder a los estudiantes, no pueden participar ni ser escuchados, entonces se está dificultando el desarrollo de competencias ciudadanas y pensamiento crítico, ya que el modelo bajo el que se están formando es castrante y, segundo, los test nacionales son estandarizados y no prueban los aprendizajes y competencias adquiridas por los estudiantes contrastadas con la realidad in situ, hay una clara discrepancia entre el discurso y la práctica.

Por lo tanto, la institución debe replantearse muchas prácticas para evaluar las competencias de manera óptima y, además, funcional para el estudiante. Saavedra y Saavedra (2014) resaltan la importancia de prepararse para este modelo evaluativo al expresar:

Asumir la evaluación por competencias implica, por lo menos, transformar los sistemas escolares en cuanto a los tiempos, espacios y saberes segmentados; la construcción de contextos auténticos y enriquecidos para el aprendizaje; y la constitución de otras alternativas para evaluar, pues las existentes contradicen la idea de un saber-hacer en contexto, el carácter subjetivo de la competencia y la noción de transferencia a la vida real. (p. 77)

Si la idea es que exista una transferencia de alto nivel de los aprendizajes a las situaciones de la cotidianidad, entonces el modelo debe facilitar el desarrollo de esas competencias necesarias para la vida, este debe evaluar lo realmente importante, y ese es el ser en su multidimensionalidad, por lo anterior, existe una necesidad de transformar el modelo de evaluación para que el proceso evalúe el aprendizaje auténtico y significativo del estudiante en diversas situaciones, analizando lo cognitivo, lo procedimental y actitudinal.

La necesidad de transformar el modelo

A pesar de que el modelo de evaluación de Colombia está orientado a las competencias, la realidad es que se sigue evaluando desde el enfoque tradicional, tal como indica Sánchez (2021), en muchas instituciones del país, la evaluación está supeditada a la memoria y a la fase sumativa, utilizada muchas veces como herramienta para que el docente pueda ejercer poder.

Este poder que se despliega, el docente lo usa para implementar la evaluación como castigo o repercusión dentro de las aulas, trastocando la

dimensión ética de la evaluación misma y llevando a los estudiantes a ser simples receptores de las ideas del maestro, Moreno y Moreno (2019) expresan que la evaluación nunca debe ser usada para generar indefensión en el alumno.

Si bien es cierto que hay que transformar el modelo de evaluación actual para que responda a las necesidades particulares de los múltiples contextos educativos a los que se enfrentan los docentes, es necesario en primera instancia escuchar las voces de los directamente afectados por los desaciertos de los procesos evaluativos en el aula. En esa línea de pensamiento, Martínez Rizo (2013) propone que:

El punto de partida para modificar prácticas de evaluación debe ser un proceso participativo de reflexión que involucre a maestros y otros actores en comunidades de aprendizaje en donde sea posible cuestionar los conocimientos previos y entender los nuevos enfoques y su sustento, teniendo en cuenta que el cambio no solamente debe referirse a los conocimientos de los profesores, sino también a sus actitudes. (p. 141)

Entonces se encuentran diversas prácticas erróneas que no deberían tener cabida en la educación contemporánea. Primero, la evaluación es netamente sumativa y se limita a medir los aprendizajes de manera memorística, limitándose a lo cognitivo; segundo, el docente convierte la evaluación de herramienta para el aprendizaje a arma, usándola como mecanismo de control y ejercer poder; y tercero, los directamente afectados, los educandos, no son escuchados.

Para que el modelo de evaluación pueda transformarse, primero los docentes deben transformarse a sí mismos, cambiar su actitud frente al alumnado y, con eso,

sus prácticas de aula, lo que se traduce también en un cambio en el imaginario colectivo de toda una comunidad educativa.

En ese mismo sentido, Montero Olivos añade que, si hay voluntad de mejora en el tema de evaluación de aprendizajes y para el aprendizaje, es indispensable modificar la cultura escolar, lo que se traduce en transformar actitudes, valores, creencias, hábitos, técnicas, etc., que la comunidad educativa comparte (Montero Olivos, 2017).

En ese orden ideas, se hace necesario un análisis profundo por parte de la comunidad educativa para reconfigurar los preceptos epistemológicos del proceso evaluativo, sus objetivos y su alcance e influencia en la vida de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Para McArthur (2019):

Es necesario repensar desde la raíz los motivos de la evaluación, y poner en primer plano la noción de diálogo. Un trabajo evaluado y, en particular, la retroalimentación que se da a ese trabajo, debe existir como desencadenante de un diálogo entre un estudiante y su profesor. (p. 132)

Retomando a McArthur, se debe tener claridad en los motivos de la evaluación, los criterios, los objetivos e instrumentos a aplicar, evaluar por evaluar sin brindarle claridad a los estudiantes podría generar un impacto negativo en su desenvolvimiento académico. En ese sentido, Castilla (2013) añade que “desatender la importancia de aspectos evaluativos como la función, regulación, tipo de evaluación, conexión con los objetivos, genera un impacto negativo en los

resultados obtenidos por los estudiantes, lo que puede afectar la continuidad de su vida escolar” (p. 41).

Si repensamos la evaluación, su objetivo y su forma de implementarse, es necesario desligar lo que tanto el docente, como el estudiante, llevan adherido al aula y proponerse a cruzar a un terreno desconocido, McArthur propone el diálogo como detonante de cambio, y Quintero (2021) propone que se deje de lado el enfoque numérico, evaluar talleres o exposiciones, se debe repensar el proceso para ayudar al estudiante a lograr las competencias requeridas sin necesidad de producirle estrés.

Es que los docentes deben reconocer que el factor evaluación genera ansiedad y estrés a los estudiantes, muchas veces y de manera consciente, el profesor lo usa para coaccionarlos, por esto, el modelo vigente debe ser transformado, primero, la evaluación debe responder a los objetivos planteados en el área, debe estar dirigida exclusivamente a ayudar al estudiante a alcanzarlos y debe dejar a un lado la visión resultadista de las notas, que es el detonante muchas veces de las emociones negativas e incluso, la deserción escolar.

Con el diálogo viene la retroalimentación, la cual invita a tomar iniciativas de mejora tanto al docente, como al alumno, si esta se realiza de manera periódica, el estudiante es motivado al conocer sus avances y resultados dentro del proceso (Bahamón Lozano, 2006). “En este sentido, la idea es que el proceso evaluativo se transforme en sí en una retroalimentación permanente, que permita efectivamente la mejora de los aprendizajes del discente” (Salazar Ascencio, 2018, p. 33).

El proceso evaluativo debe convertirse en una acción que involucre a todos los actores del contexto para la mejora de los mismos, además, que involucre y responsabilice al estudiante de su formación. Como indican Moreno y Moreno (2019):

Considerar la evaluación como parte del contexto del aprendizaje implica:
Que la evaluación es competencia del docente y de los estudiantes. Que es un importante factor de dinamización del proceso, que propicia el desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo y responsable del estudiante.
Que es un importante instrumento de perfeccionamiento que actúa desde dentro del proceso mismo. (p. 121)

Pero no se propone caer en anarquismos, no se trata de erradicar la evaluación del aula al plantear que el docente debe olvidar las notas y pasar al plano formativo, como expresa Montero Olivos (2016), “la evaluación no se puede abolir, pero sí se puede reformar, sólo que hay que tener claro el sentido y la dirección del cambio, si no se corre el riesgo de perder el rumbo” (p. 300).

Todo lo contrario, lo que se pretende es transformarlo en un modelo de evaluación justo, basado en el diálogo y la democracia, donde el estudiante es evaluado de diferentes modos, en diferentes circunstancias y con diferentes herramientas, y que el acto de evaluar sea un trabajo conjunto de educadores y educandos. Tal como indican Peñaloza y Quinceno (2016), una evaluación que busca justicia le brinda al estudiante oportunidades y numerosas formas de ser evaluado, el objetivo es garantizar posibilidades de que este demuestre lo que aprendió.

La evaluación justa implica que el docente proceda desde la construcción democrática de los procesos evaluativos en el aula, empodere al estudiante y, más que cuantificar, propenda por el desarrollo integral del ser. Desde el planteamiento de Cardona (2016):

Si optamos por definir y concretar la evaluación como una práctica democrática, tendremos necesariamente que construirla como una práctica justa y, en consecuencia, éticamente orientada. Esto supone ceder el poder, generar nuevas estrategias basados (quizás) en la autoevaluación o la coevaluación, donde el estudiante se torna activo, participativo y constructor de nuevas formas de interacción con los otros y con el conocimiento. Lo anterior requiere respeto por el contexto escolar y los intereses de los estudiantes. (p. 63)

Aquí convergen muchos de los aspectos mencionados a lo largo de este documento, primero, la evaluación debe ser justa, eso implica que el docente debe trabajar el modelo evaluativo desde la dimensión ética, y esto implica también capacitarse para evaluar justamente; segundo, la evaluación debe estar mediada por la acción dialógica para que el flujo retroalimentador constante lleve, tanto al estudiante, como al docente a la mejora permanente dentro del proceso; y tercero, todo el proceso evaluativo debe ser construido desde una práctica democrática, lo que implica construcción social y colectiva dentro del aula, facilitando la autoevaluación y la coevaluación, las cuales son prácticas exitosas si son cimentadas desde el respeto y la escucha.

Sí, se necesitan procesos innovadores que se traduzcan en la mejora de la educación dentro de las aulas, pero debe ser a partir de una intención personal del docente, para llevar a una intención institucional del colegio como organismo formador. Hortigüela, Pérez y González (2019) expresan que la innovación educativa nace del docente primero y se extiende al contexto cuando es adaptada a la realidad educativa.

Con lo anterior se cierra el primer momento de esta revisión teórica, los hallazgos desde los autores hacen necesario replantear el modelo de evaluación por competencias, reconfigurado hacia una práctica justa, mediada por el diálogo y la democratización de los criterios evaluativos, vinculando la dimensión ética y moral de la evaluación misma, para empoderar a los estudiantes de su propio proceso, la invitación real es a la innovación en la praxis evaluativa a partir de un consenso entre los actores educativos para experimentar mejoras en cada uno de nuestros entornos.

Para entrar al segundo momento de este capítulo, se definirán los elementos claves de este texto, el diálogo y su capacidad transformadora de las dinámicas del aula, y, por otra parte, la democracia y su capacidad formadora de sujetos participativos y críticos, ambos conceptos dinamizan la formación e influyen en la construcción del estudiante como sujeto crítico.

El diálogo en el aula

Desde la perspectiva tradicional, se ubica al docente como actor protagónico y superior en las dinámicas de aula, donde este, como máxima autoridad imparte la

cátedra, alejada de la construcción y sin interpretar a los educandos y sus necesidades. En este sentido, Talanquer (2015) expresa que:

Las aulas dominadas por monólogos docentes no crean espacios para la construcción colectiva de ideas guiada por los maestros con base en la evaluación de las ideas expresadas por los alumnos. En contraste, los docentes que promueven y facilitan el diálogo, que escuchan e interpretan de manera constante lo que dicen sus alumnos, y actúan de manera reflexiva con base en la evidencia disponible se encuentran en una mejor posición para ayudar a los alumnos a alcanzar los objetivos de aprendizaje deseados. (p. 179)

En contraposición a lo anterior y retomando la idea final de Talanquer, para cumplir con la premisa de la pedagogía donde la relación docente-estudiante es horizontalizada, es necesario que exista el diálogo como la herramienta mediadora entre ambos actores. Valverde (2012) indica que:

Un diálogo es una relación entre un tú y otro tú. No hay diálogo cuando es un yo y un tú, pues el elemento egocéntrico del yo impediría que las dos personas puedan estar al mismo nivel a la hora de interrelacionarse con el diálogo. (p. 127)

Por lo que se aprecia, para que exista diálogo en el aula es necesario que el docente abandone completamente la posición de ego y poder, y esté dispuesto a entablar un diálogo con su estudiante reconociéndolo a él como interlocutor válido, pero también es necesario que el estudiante abandone su estado de indefensión

frente al docente y se permita interactuar sin sentirse oprimido por las ideas del docente.

En virtud de lo antes expuesto, sin diálogo es imposible la comunicación, y sin comunicación no puede existir la reflexión en conjunto, el debate, el intercambio de ideas y la construcción de nuevos significados, además, no podría haber ejercicio de ciudadanía desde el punto de vista del respeto y la tolerancia por las diferencias de los demás, en este mismo sentido, Prieto (2002) indica que:

El diálogo y el debate constituyen formas de trabajo que favorecen la reflexión conjunta, la toma de posiciones, la defensa de las ideas, el respeto y la tolerancia a las ideas de los otros. También les apoya la toma de conciencia que el todo es mucho más que la suma de las partes porque cada cual se habrá potenciado y crecido con los aportes de los demás. (p. 44)

Por lo anterior, el diálogo en el aula se convierte en el eje significador de la práctica educativa, y la práctica educativa debe estar orientada a establecer el diálogo porque gracias a él puede haber construcción, análisis y revisión crítica de las subjetividades de cada actor dentro de las aulas, Valverde (2012) añade que:

La educación debe ser, en suma, aquella que coloque a la persona en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos. (p. 128)

El docente debe estar preparado para el debate y entrar a terrenos desconocidos, lo cual es normal cuando se da lugar a la acción comunicativa, este debe dejar el miedo a que se construya un ambiente de cuestionamiento, lo cual va construyendo aprendizajes propios en los estudiantes y generando pensamiento crítico, ya que entrará en contacto con lo que busca conocer y los elementos que lo rodean, a esto se le conoce como pedagogía interestructurante.

Entonces, si la práctica de aula está dirigida al ejercicio dialógico para la construcción de aprendizajes, el docente abandona la posición de poder y se convierte en un mediador interestructurante entre las culturas particulares de los educandos, el contexto social y el saber académico. En esa misma línea, De Zubiría indica:

Las metodologías interestructurantes están asociadas al diálogo y a la valoración del proceso de aprehendizaje como un proceso que se realiza por fases y niveles de complejidad creciente que reivindican el papel directivo y mediador del docente y el papel activo del estudiante. (p. 233)

Con el diálogo viene el intercambio de ideas, pero también la controversia, la controversia no debe generar miedo ni sensación de descontrol del grupo, esta no debe ser de preocupación para el docente mediador, todo lo contrario, debe ser una oportunidad para reconfigurar significados y promover la reflexión crítica entre los estudiantes. En ese sentido, Valverde (2012) amplía:

El diálogo no excluye nunca la controversia; de hecho, se alimenta de ella, del debate y de la polémica, de la emisión y confrontación de criterios. Sin

embargo, de esa interacción de preguntas y respuestas, deberá surgir siempre la síntesis renovadora, restableciendo la armonía entre las partes, lo cual no significa que no vaya a darse nuevamente la tensión propia del diálogo y de la comunicación horizontal, y no solo natural sino también imprescindible para el crecimiento intelectual y para su reconocimiento como sujetos pensantes, dialógicos, amorosos y en constante liberación” (p. 129)

Para que la controversia sea fructífera en el aula debe ir acompañada de una educación para la escucha, el respeto, la tolerancia y la reflexión crítica, los educandos deben entender que la comunicación, como dimensión del ser, articula los pensamientos del colectivo para la construcción de nuevos significados. Motta Ávila (2017) expone que la pedagogía de conversar necesita necesariamente una pedagogía de escuchar para la formación de un sujeto democrático, eso es comunicación pedagógica.

Es importante que la controversia tenga lugar en el aula, pues es el espacio de contraste y construcción auténtica de los aprendizajes, pero es indispensable toda una pedagogía comunicativa basada en la escucha, el respeto a las diferencias y la construcción colectiva. Lo anterior significa que el docente debe favorecer el espacio para el choque de ideas en un ambiente sano y favorable para el desarrollo de competencias.

En ese mismo sentido, el diálogo es formador del sujeto crítico en las aulas ya que invita a reconfigurar los significados propios e impactar en los significados de los demás en pro de la construcción de aprendizajes significativos y resolución de conflictos, el hecho de instaurar el diálogo como herramienta de intercambio, se

está invitando a pensar críticamente (Freire, 1968). Arancibia, Castillo y Saldaña (2018) complementan:

Desde esta perspectiva, el pensamiento complejo involucra romper paradigmas y establecer nuevas miradas frente al mundo, desarrollando competencias dialógicas, críticas, problematizadoras, y por sobre todo de un alto grado de innovación para resolver los nuevos problemas de una sociedad global que cada vez es más homogénea y compacta. (p. 13)

Cardona (2012) conceptualiza la evaluación involucrando el diálogo al exponer que:

El ejercicio evaluativo se puede definir como un acto comunicativo en la medida que se establece un diálogo con el otro para conocer sobre lo que aprende y cómo lo aprende, y ese diálogo permite identificar el camino que ha recorrido el estudiante en el aprendizaje, lo que puede estar pendiente por lograr o lo que le hace falta profundizar. (p. 9)

Se puede tomar lo antes expuesto como un anticipo de lo que será abordado en el segundo capítulo del texto, invitando a reflexionar sobre el uso del diálogo en la evaluación, ya que, si el docente pretende formar sujetos competentes y transformadores de la sociedad desde la práctica de la ciudadanía crítica, debe dialogizar todo el modelo evaluativo, convirtiéndolo, en palabras de De Zubiría, en un proceso interestructurante y comunicativo.

Con la revisión teórica de este apartado, ya es imposible pensar en un aula sin diálogo. Es indispensable establecer la acción comunicativa como práctica que

permita la construcción, la resignificación y la contraposición en la praxis pedagógica. Evaluar lleva a dialogar porque identifica el camino a recorrer desde las particularidades de cada sujeto, esto implica el reconocimiento de los sujetos como interlocutores válidos e invitará al respeto de las diferencias y la búsqueda del conocimiento particular y colectivo.

La democracia en el aula

A partir del diálogo y todo lo que invita a construir, se empiezan a fortalecer las competencias ciudadanas, por lo tanto, se empiezan a vivir procesos democratizadores en el aula, ya que se invita a la participación y construcción a todos los actores sin importar edades, géneros o ideologías; si, por el contrario, los actores no son escuchados, no se puede hablar de democracia, es propiciar el humanismo desapareciendo al humano (Freire, 1968). Osoro y Castro entonces definen la democracia como un sistema social abierto a todas las edades y entornos donde los miembros de la sociedad intervienen en igualdad de condiciones, desarrollando ciudadanía.

En la misma línea de lo anterior, las instituciones educativas deben propender por vincular a todos los actores de aula a los diferentes procesos para lograr un aprendizaje auténtico, en palabras de Prieto (2002):

La escuela debe cumplir su rol democratizador a través de la organización e implementación de prácticas educativas que fomenten el desarrollo integral de las personas y el cultivo de los valores democráticos en el contexto de su quehacer cotidiano y en todos sus ámbitos de actuación. (p. 32)

En ese orden de ideas, la escuela es el laboratorio donde se experimentan las dinámicas de la vida real, la democracia debe ser experimentada primero en la escuela para luego ser vivida en la sociedad, la democracia se aprende en la medida en que sea entendida, practicada y vivida, no es algo que surge por casualidad (Osoro y Castro, 2017).

La función del colegio es entonces formar para la vida, si desde la educación se pretende educar para la transformación social, primero debe formar a los educandos en valores, pensamiento crítico y democracia. Pérez y Ochoa amplían:

Educar para la ciudadanía es formar para la participación activa de los estudiantes en el ámbito escolar. La participación activa debe ser uno de los componentes principales a desarrollar en los sistemas educativos, puesto que genera ciudadanos comprometidos con su comunidad, sin importar la edad o las características individuales. (p. 184)

A menudo, se escucha por parte de los docentes que quieren estudiantes más participativos, empoderados y dispuestos a aprender, pero también que respeten los pensamientos de los demás y sean reflexivos, pero si los mismos maestros no empiezan por abrir espacios de participación, por respetar las opiniones de los educandos y valorar sus aportes a la comunidad educativa, aquel deseo nunca se podría hacer realidad, ya que se estarían formando sujetos sin competencias ciudadanas para la participación y la democracia.

Lo anterior implica un reto grande, está en las manos de los maestros formar a los futuros transformadores de la sociedad, para lo cual, el estudiante debe ser

dotado desde la escuela con competencias integrales, donde puedan participar activamente de los procesos de comunidad con el fin de impactar positivamente en su entorno. Osoro y Castro (2017) indican que:

Educación y democracia es por tanto un desafío y una responsabilidad permanente de la educación, un reto perenne a nuestro entender que invita al desarrollo del máximo potencial de las capacidades individuales para que éstas reviertan en la sociedad, la mejoren y la transformen. (p. 105)

Entonces, el aula debe adoptar un ambiente democratizado donde el diálogo y la tolerancia frente a las ideas de los demás son protagonistas del ejercicio de aprendizaje y la participación activa de los diferentes actores del aula para la construcción consensuada de los criterios y lineamientos del ambiente de aprendizaje. Ortiz (2014) denomina lo anterior como una atmósfera democrática y la define como un entorno donde el orden y la coherencia permiten que las opiniones de todos los actores sean escuchadas en pro de solucionar conflictos cotidianos; en esa atmósfera el consenso y a la retroalimentación son claves para la relación docente-estudiante (Ortiz, 2014).

Por supuesto, la evaluación debe vincular el diálogo como fue mencionado anteriormente, pero también debe democratizar sus criterios, dándole cabida a la intersubjetividad para edificar una sólida práctica evaluativa en el aula. Castilla (2013) explica la intersubjetividad pedagógica “como encuentro entre sujetos involucrados en un proceso de construcción conjunta de la subjetividad, situados en un espacio y tiempo escolar determinado” (p. 80).

Sin embargo, lo anterior implica transformar paso a paso las dinámicas sociales dentro del aula, todo es un proceso que parte de una pedagogía de escucha, de comunicación que lleve tanto a educandos como educadores a una atmósfera que democratice las prácticas de aula para posteriormente construir de forma interestructurante los aprendizajes.

En ese sentido, Motta Ávila añade:

Sin una educación para la escucha, que lleve al estudiante y al maestro como sujetos discursivos a optar por una postura ética y política mediante su actitud de escucha frente a la enseñanza y el aprendizaje, es poco probable que se den la comunicación pedagógica y la experiencia de la democracia en el aula de clase, y que sin actitud de escucha todo trabajo en el aula es inútil para los propósitos educativos del desarrollo humano y social. (p. 167)

Ejecutar un modelo de evaluación basado en el diálogo y la democracia exige una responsabilidad moral por parte del docente, quien nunca es neutral en la praxis educativa, debe sopesar las opiniones y direccionar la práctica hacia el destino más conveniente para el desarrollo de los estudiantes. En ese sentido Gándara (2005) añade que el primer reto para el maestro es diseñar modelos neutrales donde se puedan reafirmar los valores.

“La evaluación es el sentido más productivo del término, considera las tensiones, conflictos y ambigüedades como prácticas sociales relacionadas con fines sociales” (Popkewitz, 1992, p. 96). Al igual que en el diálogo, en la construcción de la evaluación surgirán controversias y conflictos, lo cual es normal en una

práctica social donde todos los actores son escuchados, pero si se desea la construcción del estudiante como sujeto crítico y participativo en la sociedad, desde el aula se deben consolidar prácticas dialógicas y democratizadas, y la evaluación no debe ser la excepción.

En síntesis, en este apartado queda claro que no puede existir una atmósfera democratizada sin acción dialógica, y no puede haber acción dialógica si no se educa para escuchar, todo es una cadena que implica un proceso pedagógico de formación de ciudadanía la cual repercute en lo más profundo del espíritu de la evaluación; al conjugar los anteriores elementos (diálogo y democracia) dentro del modelo de evaluación, se empezará una transformación en la práctica evaluativa de aula, donde el protagonista del proceso será el estudiante, quien se reconfigura constantemente gracias a la retroalimentación de la figura de mediador que adquiere el docente. Pero todo depende de la voluntad del docente de abrir el espacio de participación al estudiantado y, sobre todo, escucharlo. La pedagogía para la escucha es de ida y vuelta.

El estudiante como sujeto crítico

La finalidad de la educación en las escuelas es formar a los estudiantes en múltiples competencias para la vida y su desenvolvimiento en diferentes esferas, usando el pensamiento crítico como factor clave de éxito en la praxis social, sin embargo, ¿qué es el pensamiento crítico?, Núñez, Ávila y Olivares (2017) lo conciben como “el pensamiento intelectualmente disciplinado de conceptualizar,

aplicar, analizar, sintetizar y evaluar la información recabada a partir de la observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación” (p. 86).

Esta estructura de pensamiento lleva al estudiante a trascender en la interpretación de los signos y significados que recibe de su entorno y transformarlo para sí mismo. Por lo tanto, Mina (2014) indica que:

Para que un sujeto se considere realmente crítico se deberá partir del hecho de que no acepte como verdadero lo que las autoridades imponen como verdad, sino que vaya más allá de lo que le permite su entendimiento, más allá de lo que el discurso del poder desea que la sociedad conozca. (p. 48)

La clave en el desarrollo del estudiante como sujeto crítico está en la capacidad de este para tomar lo que le ofrece el medio y reestructurarlo a partir de sus experiencias y aprendizajes particulares, dentro del aula, el docente debe acompañar este proceso de resignificación constante del alumnado sin caer en la vieja tendencia del docente como dueño absoluto de la verdad, por lo tanto, este debe estar preparado para el debate y confrontación, desde el respeto y la tolerancia.

El diálogo y la democracia dentro del aula facilitan el intercambio de significados y propician el desarrollo del estudiante como sujeto crítico, entonces, es labor del docente propender por dinámicas que conviertan al educando en el actor central de los procesos. La participación dentro del proceso pedagógico posibilita que los niños y niñas sean protagonistas de su propio contexto, abriendo espacios de escucha y entendimiento (Osoro y Castro, 2017).

Cuando el estudiante pasa a ser el protagonista del proceso, empieza a responsabilizarse y empoderarse de su aprendizaje, desarrollando actitud reflexiva, lo que conlleva a adoptar el pensamiento crítico. Fuentes (2016) complementa:

El maestro fomenta la autonomía en el estudiante creando espacios de interacción del estudiante con su entorno. Lleva la práctica educativa fuera del aula de clase generando espacios de inclusión y emancipación y facilitando que el estudiante se desempeñe de forma natural a través de una participación activa en la clase. (p. 52)

Llevar al estudiante a ser protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje no es algo que puede esperar a que se encuentren en básica secundaria, debe ser un proceso que parte desde el primer momento en el que entran al sistema educativo, esto los llevará a un nivel de consciencia crítica que les permita abandonar ese estado pasivo como receptores indefensos de las ideas del maestro. En ese sentido, Pérez de Guzmán, Labrador y Vargas (2011) añaden que el área administrativa de la institución debe abrir las puertas a las opiniones de los educandos, pues ellos también son afectados por las decisiones que se toman en los distintos niveles organizacionales, si lo anterior no es permitido, se generará el sentimiento de indefensión aprendida.

La escuela debe garantizar que se den los espacios de escucha, confrontación y construcción colectiva e individual de aprendizajes, significados y competencias, donde existan libertades de expresión desde el respeto y que desplacen el estado de indefensión aprendida con el que muchos estudiantes llegan a las escuelas; para vencer esta indefensión, el colegio fortalecerá las competencias

ciudadanas, pero todo en la medida en la que los docentes abran dichos espacios de construcción, que no son más que un ejercicio pedagógico de la praxis social del mundo real.

En el momento en el que el docente se transforma en mediador e inicia un proceso activo en el que el estudiante pasa a ser protagonista del proceso, estos empiezan a opinar y a participar en la construcción de criterios dentro del aula, inicia el desarrollo de la actitud reflexiva, el proceso de comunicación entre los actores fortalece el desarrollo del pensamiento crítico. El aprendizaje activo es dinamizador para el desarrollo del pensamiento crítico, pues se convierte en un proceso que significa la construcción del conocimiento susceptible de ser evaluado y autoevaluado de forma integral (Núñez y otros, 2017).

Por lo tanto, en el aula se consolida una relación pedagógica de aprendizaje activo, donde los roles de mediador y protagonista son claros, sin embargo, esa práctica requiere que el docente tenga claro los objetivos a lograr, pero, sobre todo, debe contar con actitud reflexiva y crítica. Maceas (2017) indica que “toda relación pedagógica, en la perspectiva del deseo de enseñar y el deseo de aprender (que nunca son antagónicos), exige un maestro crítico que posibilite y/o potencie la capacidad crítica del sujeto educable, impulsando su tránsito evolutivo” (p. 37).

Entonces, el aula debe promover la formación del espíritu crítico y la actitud reflexiva, de manera que los estudiantes asuman los retos establecidos, lo que finaliza en la construcción de una personalidad que ejercita libremente el pensamiento crítico y contribuya a la construcción de una sociedad justa, dialógica y democrática (Maceas, 2017). Fuentes (2016) amplía indicando que “el desarrollo

del pensamiento crítico en los estudiantes va ligado con la necesidad de establecer estrategias que fomenten el desarrollo de la democracia, entenderla como un proceso de participación y de comunicación asertiva” (p. 64).

Aquí cobra relevancia trabajar bajo un modelo de pedagogía interestructurante, donde la construcción de múltiples competencias y el fortalecimiento de las múltiples dimensiones del ser se dan gracias a los encuentros y desencuentros productos de las dinámicas participativas y comunicacionales del aula y fuera de ella.

Para que lo antes expuesto sea posible, el docente debe reorientar su práctica pedagógica, implementar el diálogo mediado y promover la democracia como herramientas de construcción en el aula, lo cual, según Ortiz y Castillo (2012) desemboca en el desarrollo del estudiante como sujeto formado en aptitudes y actitudes orientadas a la reflexión y la búsqueda de respuestas y soluciones a los interrogantes que le son planteados en su entorno.

El deber docente es formar ciudadanía crítica desde el aula ofreciendo una atmósfera democrática mediada por el componente dialógico y enfocando la labor del docente desde la mediación del aprendizaje, donde el estudiante es el protagonista y mediante el pensamiento crítico se convierte en un sujeto emancipado, participativo y listo para el intercambio de significados, Gutiérrez y Bejarano (2018) indican que:

De esta manera, se construye una educación participativa y emancipatoria desde la integración de todos los miembros de la comunidad educativa en el

aula, en donde cada uno tiene algo que aportar, donde se genera construcción de pensamiento colectivo desde el consenso y el disenso para crear, intercambiar o modificar significados. (p. 55)

En el componente evaluativo, una evaluación que persiga formar para el pensamiento crítico debe seguir con la misma dinámica de las prácticas dialógicas y democráticas, dándole poder de decisión al estudiante, que sea capaz de reconfigurar sus significados por medio de una constante retroalimentación, y promueva la autoevaluación y la evaluación entre pares, otorgándole autonomía al alumno y lo lleve a un proceso reflexivo constante. Para cerrar, Verdejo, Encinas y Trigos (2011) exponen que:

Una evaluación de este tipo intenta promover en los estudiantes un aprendizaje a partir de la autocrítica y la crítica educativa, la autonomía para la determinación de acciones a partir de la reflexión, el compromiso con el proceso de aprendizaje y el replanteamiento de las estrategias de explicación y resolución de problemas. (p. 23)

En este capítulo se abordó toda una revisión conceptual desde diversas literaturas de cómo ha evolucionado la evaluación en la historia, mirando la postura de diversos autores, también se definió el proceso de evaluación contemplando principalmente los 3 momentos que perduran a lo largo de las dinámicas de aula (diagnóstico, formativo y sumativo), por consiguiente se planteó una radiografía que muestra el modelo de evaluación planteado en el país y sus principales falencias a nivel de ejecución por parte del docente y su incidencia en la vida escolar de los estudiantes.

Por último, se desarrolló una revisión teórica de los planteamientos de 9 autores, donde se analizó la incidencia de los elementos mencionados en este capítulo en el desarrollo del sujeto crítico, no es una sorpresa que los autores coincidan en que el fortalecimiento de la esfera social en los estudiantes mediante el apoyo de la escuela y los docentes, repercute en el desarrollo de los mismos como ciudadanos críticos para resolver las problemáticas de su entorno.

Se podría hablar de un modelo interestructurante donde se evidencia la influencia del diálogo y la democracia dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en el proceso evaluativo, en la formación del estudiante como sujeto crítico gracias al fortalecimiento de la acción dialógica, lo cual, mejora la dimensión comunicativa, horizontaliza la relación docente-alumno y propende en el cambio de roles de estos actores, y la educación democrática como gestora de competencias ciudadanas, las cuales llevan a la participación, empoderamiento y transformación social.

CAPÍTULO 2: UN ACERCAMIENTO HACIA LA ESTRUCTURA DE UN MODELO DE EVALUACIÓN DIALÓGICO Y DEMOCRÁTICO

El diálogo lleva a la democracia y esta última a humanizar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación en el aula. La acción comunicativa a partir del diálogo pone en contexto las motivaciones e intereses de los actores dentro del aula y la acción democrática lleva a la construcción en conjunto de criterios, normas y pautas en el aula, por lo tanto, de ambos elementos se desemboca todo un proceso social en la educación; lo anterior debe ser incluido con premura dentro del modelo de evaluación moderno, es deber del maestro contextualizarse de las realidades de sus educandos y ayudarlos a construirse como sujetos críticos para el cambio social.

Con los conceptos de diálogo y democracia en el aula clarificados en el capítulo anterior, en este nuevo apartado se expondrán las características de los modelos evaluativos contruidos desde la acción dialógica y la democratización de criterios, además, se explicará también como influye la evaluación en la formación del pensamiento crítico en los estudiantes, su cambio de rol hacia el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y el empoderamiento como principales efectos de esta.

Características de la evaluación dialógica

Retomando lo planteado en el capítulo anterior, diálogo recoge los diferentes puntos de vistas de los actores involucrados en el aula y pone en consideración de

todos los criterios, los cuales deben ser evaluados desde la tolerancia y el respeto.

En ese sentido Ortiz (2014) expresa que:

Lo importante son los acuerdos y su aplicación; por ello todas las opiniones son dignas de ser atendidas y tomadas con seriedad. De este modo, una característica principal de esta atmósfera es el derecho a expresar sus puntos de vista y que éstos sean tomados en cuenta para su deliberación en la toma de decisiones y el consenso. (p. 112)

Para lograr establecer dichos acuerdos y su puesta en marcha, los estudiantes y docentes deben promover entre ellos mismos la actitud dialógica, el entendimiento y el intercambio para la construcción de criterios para establecer una evaluación dialógica. En palabras de Segura y otros (2016), para alcanzar su implementación es absolutamente necesario motivar a los interlocutores desde sus propios intereses, propiciar el intercambio, el cuestionamiento, la crítica y la construcción para reconfigurarse a ellos mismos.

Para este punto, ya está claro que el docente debe ceder el poder que se auto otorga desde la perspectiva tradicional de educación, ahora en este momento, la ardua tarea del maestro es motivar e incentivar la participación a dialogar, en primera instancia no será sencillo pues la indefensión adquirida mencionada anteriormente del estudiantado los lleva a cohibirse de dialogar, sin embargo, al ir dándose el proceso de construcción, al sentirse escuchados y respetados en sus opiniones, los alumnos construirán la confianza suficiente para convertirse en sujetos comunicativos, acá el docente habrá potenciado sus competencias ciudadanas.

Entonces, la relación educando-educador debe entender que no sólo es indispensable hablar, también el escuchar hace parte de la sana construcción; la verdadera comunicación construye confianza entre los protagonistas del proceso (Rojas-Fajardo, 2017).

Una evaluación dialógica entonces construye, además de acuerdos y criterios del proceso, una relación horizontalizada en la que la confianza es la clave de la comunicación entre los actores. Para Rojas-Fajardo (2017), “la evaluación dialogante facilita el encuentro profesor–estudiante, como un espacio recíproco que activa el proceso educativo y dinamiza la práctica pedagógica” (p.269). La evaluación dialógica que se propone en este apartado es un ejercicio reflexivo que invita a la acción. Dicha acción es producto del pensamiento crítico, pues modifica comportamientos interiorizados a partir del entendimiento producto de la acción dialógica, y no por tendencias sancionadoras de parte del docente, la evaluación dialógica es ética y marca al humano (Rojas-Fajardo, 2017).

Por lo anterior, la evaluación dialógica lleva al entendimiento del colectivo, pasa de ser sancionatoria para convertirse en constructora de múltiples competencias, y es producto del encuentro de las ideas y pensamientos de todo un colectivo conformado por estudiantes y docentes, lo que lleva a construir una relación de confianza, lo que es sumamente importante.

Sin construir confianza, es casi imposible tener éxito en las dinámicas pedagógicas dentro del aula, es una relación de ida y vuelta, con el planteamiento de Moreno Olivos (2016), es posible decir con confianza que esta perspectiva de

evaluación está orientada a fortalecer la confianza en sí mismos de los alumnos, lo que converge en el potenciamiento de sus capacidades y aprendizajes.

Para el desarrollo de las múltiples competencias, la evaluación dialógica dinamiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, el maestro invita al diálogo, pero el estudiante también, la participación de las partes es abierta y no existe opresión, la atmósfera democrática que propone Ortiz cobra relevancia en este punto. “la evaluación como proceso implica que tanto el estudiante como el maestro se transforman en un dialogo constante entre el ser y el saber” (Cardona, 2016, p. 60).

Es indispensable pensar en el componente ético de la evaluación dialógica, el docente abandona el rol tradicional de protagonista absolutista y se convierte en mediador del proceso pero debe tener cuidado en los límites que no debe cruzar, el docente no puede dejar de ser docente y caer en tendencias que no convienen al estudiante ni al proceso del estudiante, Moreno Olivos (2016) apunta a que el componente dialógico en la evaluación debe ser el adecuado, se debe promover el acto dialógico pero con cuidado de no caer en preferencias o paternalismo por alguno de los interlocutores, pues se desvía el objetivo del proceso.

El ejercicio dialógico arroja información para el docente, la cual debe ser analizada y utilizada con el fin de fortalecer los procesos de aprendizaje desde la evaluación, propender por el uso de la retroalimentación constante para fortalecer la actitud crítica del educando; la retroalimentación no es solo para el alumno, el profesor también se enriquece de la práctica dialógica para fortalecer sus dinámicas de aula y evaluativas. Moreno Olivos añade que:

Una actividad de evaluación puede contribuir al aprendizaje si proporciona información que los profesores y los alumnos puedan usar como retroalimentación para evaluarse a sí mismos y a otros, y para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que participan. (p. 32)

Es importante la dimensión ética del docente, debe mantenerse centrada en el objetivo de la evaluación, no puede tomar esta como herramienta de poder para imponer sus pensamientos en el estudiantado, pero tampoco puede irse al otro extremo de convertirse padre de sus alumnos poniendo sus sentimientos y emociones en situación, ya que perdería objetividad y la retroalimentación no sería del todo formativa para ambas partes.

En ese mismo sentido, entonces la evaluación tiene que dar cuenta de 3 elementos principalmente: el diálogo, la deliberación y la inclusión (Moreno Olivos, 2016), con eso se asegura que la evaluación dialógica cumpla su función formadora y transformadora el estudiante en sujeto crítico, el docente debe hacer acompañamiento en los éxitos y fracasos de los estudiantes dentro del proceso, estimulando sus capacidades y estableciendo relaciones de confianza.

Una evaluación mal desarrollada puede afectar la vida académica y social del alumno. Como expone Moreno Olivos (2016), las evaluaciones que le dan cabida a la retroalimentación fomentan la confianza y la capacidad de crecer del estudiantado, por el contrario, un mal ejercicio puede dañar la autoestima y generar traumatismos.

Bajo la premisa de la pedagogía moderna donde el docente es mediador del proceso y el alumno el protagonista y centro del aprendizaje, la evaluación dialógica se convierte en una herramienta de aprendizaje activo, donde cada actor asume las responsabilidades pertinentes de su rol. Rojas-Fajardo (2017) indica que:

Una ventaja que ofrece la evaluación dialogante es la autonomía. Al permitir encuentros profesor–estudiante, profesor–profesor y profesor–directivo, cada uno es responsable de su palabra, de su acción; asume sus consecuencias y sus desafíos, dinamizando así el aprendizaje y la enseñanza. (p. 271)

Para que una evaluación dialógica sea efectiva, debe respetarse los pensamientos y criterios de ambas partes, sin que el docente caiga en paternalismos o acciones coercitivas, sin embargo, es importante que la postura del maestro sea siempre en pro de la acción formativa, desde un marco ético y buscando la justicia dentro del proceso, en el momento en el que se deja de lado la práctica ética, el respeto y la búsqueda de la formación del estudiante, es posible realizar prácticas poco favorables que dinamitan la relación docente-alumno, destruyendo la confianza y afectando también la autoestima del alumno.

En la evaluación dialógica cobran mayor relevancia las fases de autoevaluación y evaluación entre pares, pues es el diálogo mediado y la indagación los potenciadores de la virtud formativa y retroalimentadora de la evaluación, ya que a partir de ahí inician los procesos de mejora, de autorreflexión, el consenso de acuerdos y compromisos (Franco y Ochoa, 1997).

En conclusión, respecto a la evaluación dialógica, se puede afirmar que beneficia los roles de los actores dentro del aula, pero también la cultura autoevaluativa y coevaluativa dinamiza la acción dialógica, dándole un sentido formativo y retroalimentador para todos los actores involucrados, invitándolos a la autorreflexión participante.

Características de la evaluación democrática

Analizando nuevamente la premisa de Osoro y Castro, donde definen la democracia como un sistema que le da cabida a las personas sin importar su edad, sexo, etnia, etc., para posibilitar la igualdad y participación para la construcción de ciudadanía, entonces, en ese sentido la evaluación en el aula debe tener las mismas premisas para que sea democrática.

Chávez Rincón (2020) exponen que, en materia de educación, la evaluación debe ser incluyente y brindar igualdad de condiciones y oportunidades para todos con el objetivo de alcanzar los resultados de aprendizaje trazados; lo que tiene sentido, ya que desde la educación se busca la formación de competencias para la vida.

Cuando el proceso de evaluación es incluyente y mediado por el diálogo, cambia los roles de los actores del proceso educativo. En ese sentido, si se habla de evaluación democrática, es una invitación al cambio en la praxis pedagógica, lo que lleva a definir los roles de los actores del proceso evaluativo. (cardona, 2016), el docente se transforma en mediador y guía y el estudiante en el centro y gestor de su proceso de aprendizaje y formación como sujeto competente. “Tanto el profesor

como los estudiantes entran en una igualdad de condiciones en ese espacio de encuentro, razón por la cual puede llegar a fluir el diálogo como un proceso bilateral, democrático y plural de la actividad evaluativa” (Rojas-Fajardo 2017, p. 276).

Por lo tanto, convertir la evaluación en una práctica dialógica y democrática repercute en los roles de los actores educativos, ya el docente cede su poder para convertirse en un mediador y guía en el proceso de aprendizaje del educando, y este último pasa a ser agente activo y protagónico en el aula, mirar la evaluación desde la perspectiva democrática significa que la participación del alumnado en el proceso es tal que los lleva a empoderarse de su desarrollo, fortaleciendo diversas competencias en ellos.

En esas competencias a formar desde la democracia, los estudiantes adquieren la capacidad crítica de reflexionar, opinar e, incluso, contradecir las ideas con las que no comulgan, desde el respeto y la tolerancia. Es necesario retomar la idea de que el proceso dialógico-democrático no es libre de controversia, pero sí vincula la dimensión ética y moral del ser.

En concordancia con lo antes expuesto, Cardona (2016) señala que implementar evaluaciones democrática necesita que los sujetos no sean pasivos, por el contrario, tengan capacidad para contradecir, contra argumentar y criticar lo que les plantea el entorno, pero con discursos basados en el respeto. Por lo tanto, el alumnado forma su pensamiento crítico a medida que fortalece las competencias comunicativas y democráticas a la par que adquiere aprendizajes en el aula.

Analizando lo anterior, se infiere que el maestro tiene una gran responsabilidad en el momento en el que plantea un modelo de evaluación democrático, debe manejar la atmósfera democrática para que no caiga en anarquía, debe observar, interactuar y conocer a los estudiantes para definir cuáles son las mejores prácticas de aula, las más convenientes para potenciar el aprendizaje de sus educandos.

Cardona (2016) también indica los requerimientos que tiene un maestro y advierte que esta forma de evaluar democráticamente necesita un nivel alto de observación, análisis e interpretación por parte del docente, el cual se convierte en investigador dentro del aula, quien se autoevalúa constantemente para mejorar su práctica pedagógica.

Si se mira con lupa la postura de Cardona antes mencionada, el objetivo de evaluar desde el modelo democrático se convierte en una herramienta de doble vía, potencia el aprendizaje de los estudiantes, pero también autogestiona al maestro en sus decisiones didácticas, Moreno Olivos (2016) añade:

Toda evaluación encierra en sí misma una importante dimensión ética. El por qué evaluar en educación es tanto o más importante que el qué o el cómo evaluar. La evaluación no debe ser un arma coercitiva, de presión, de control impositivo, demostradora de quién tiene la autoridad y el poder, sino un acto de reflexión compartida a partir de los datos recolectados, con la intención de ofrecer un mejor servicio a las personas y a la sociedad. (p. 275)

Es indispensable formar estudiantes críticos, pero los docentes también deben propiciar espacios de construcción, intercambio y participación, donde se destruya esa indefensión aprendida que mencionan Pérez de Guzmán, Labrador y Vargas, y se transforme el aula en una atmósfera democrática y dialógica. Para Cardona (2016):

Democratizar la evaluación no tendría ningún sentido sino se democratiza la relación profesor-alumno, haciéndola más comunicativa, dialogante e igualitaria, si tampoco se democratiza realmente la convivencia y si no se utilizan las informaciones y datos que aportan las evaluaciones en un sentido de mejora de todos los elementos que intervienen en el proceso educativo. (p. 61)

En ese sentido, la evaluación democrática funciona para el desarrollo del estudiante, pero también del docente ya que en los espacios de encuentro y participación, el estudiante recibe la retroalimentación, analiza sus logros y fallas y puede autogestionarse metacognitivamente para alcanzar lo que le hizo falta, así mismo, el docente autoevalúa sus estrategias, sus didácticas y sus instrumentos para tomar decisiones en caso de necesitar un ajuste o un redireccionamiento total de su práctica, en pro de acompañar de la mejor forma posible el proceso de enseñanza aprendizaje del estudiante.

Entonces, implementar un modelo de evaluación democrático es imposible si no existe un modelo dialógico antes implementado, donde se horizontalice la relación educando-educador y se venza la tradicional pedagogía del oprimido, lo que hace necesario que el autoritarismo por parte del docente se disuelva, dándole

paso a un trabajo de construcción en conjunto con sus estudiantes. (Rojas-Fajardo 2017).

Con lo anterior se puede afirmar que el modelo evaluativo democrático depende de la previa implementación de un modelo dialógico, y el modelo de evaluación dialógico a su vez es un esfuerzo estéril si no se complementa con la postura democrática pues, a pesar de que el diálogo construye confianza y dinamiza la capacidad formativa de la evaluación, es la democracia la que cede el poder del docente e invita a los estudiantes a participar en la construcción de acuerdos y criterios de evaluación, por lo tanto, ambos modelos constituyen un matrimonio indivisible.

Evaluación y el sujeto crítico

En definitiva, la educación es la única herramienta formadora de sujetos críticos en la sociedad, tristemente, Colombia no figura entre los países con modelos educativos sobresalientes, también es cierto que las falencias a nivel evaluativo como dimensión formadora de reflexión está rezagada, se usa esta como herramienta coercitiva en las aulas. López, en su columna en el diario La Libertad, afirma que:

Nos encontramos con el escenario de una nación rica en biodiversidad y diferentes elementos, pero pobre en educación y mentalidad limitada, lo cual genera un retroceso enorme frente a los demás países del mundo, puesto que la educación es la alternativa para formar ciudadanos pensantes no

conformistas, y la evaluación no ha tomado estrategias adaptativas ni formas diferentes en este proceso. (enero 29 de 2022)

Pero el estudiante, en su rol dentro de la pedagogía moderna, también tiene responsabilidad en su propia formación como sujeto crítico, como indica Fuentes (2016) el profesor y el estudiante tienen un rol igual de importante para el desarrollo de competencias de pensamiento crítico.

En ese sentido, todos los elementos también juegan ese papel preponderante en la construcción del estudiante como sujeto crítico, los ambientes de aprendizaje, la familia, el barrio, la cultura y el entorno también realizan grandes aportaciones a la formación integral del educando, la institución, el profesorado, el alumnado, la comunicación horizontalizada y el contexto familiar y escolar son determinantes para fortalecer la identidad y autonomía del estudiante como ser social (Fuentes, 2016).

El estudiante es producto de todos los elementos que lo rodean, el contexto familiar, social, económico, cultural convergen en la escuela y se forma el pensamiento, lo cual desemboca en su proceder, entonces, para el docente entender al estudiante debe mirar lo que lo rodea y, de ahí, llevar sus procesos encaminados al desarrollo de las competencias pertinentes y de interés del estudiante.

Por lo tanto, en la construcción de esos ambientes de aprendizaje, el rol del docente como mediador es elaborar estrategias pertinentes y secuencias didácticas oportunas combinados con procesos de evaluación que llevan al estudiante a

asumir responsabilidades con el centro del proceso y lo pongan en situación reflexiva, para que se fomente la construcción de este como sujeto crítico (Ortiz y Castillo, 2012); en el caso puntual de la evaluación, entonces entra a discusión entrar a medir qué efectos son los que desea el maestro provocar en el alumno a la hora de evaluar. Santos (2010) añade:

Más importante que evaluar e, incluso, que evaluar bien, es saber a quién beneficia la evaluación, qué cultura genera, qué efectos provoca. La evaluación condiciona el modo de aprender y, sobre todo, las relaciones y las formas de concebir la escuela y el trabajo que dentro de ellas se realiza. (p. 48)

Lo que propone Santos es entrar a discernir qué y para qué evaluar, además, con qué instrumentos hacerlos y cuáles son los momentos oportunos para hacerlo para cumplir el objetivo de desarrollar pensamiento crítico, Tomás (2017) expresa:

Son frecuentes las alusiones a la evaluación como una herramienta que procura el desarrollo pleno, armónico e integral del individuo, que toma en cuenta sus objetivos y sus metas, que considera tanto los procesos como los productos de su aprendizaje. Sin embargo, en los hechos este discurso se traiciona al otorgarle un peso desmedido a los exámenes ordinarios y extraordinarios; nacionales e internacionales. (p. 31)

El éxito del objetivo entonces dependerá de la pericia del docente a la hora de usar los criterios de evaluación de forma adecuada, teniendo en cuenta las múltiples dimensiones del estudiante y su desarrollo en el contexto del proceso de

aula y fuera de ella, González Pérez (2012) señala que la estructura evaluativa debe considerar la existencia de diversas dimensiones en el proceso de enseñanza aprendizaje, dándole principal cabida a aquellas que son indispensable para el desarrollo de esta. A lo anterior, Flórez-Espejo (2018) añade:

Se valora al estudiante como aprendiz activo y responsable de su propio aprendizaje, bajo una orientación docente que lo conduzca hacia mayores niveles de aprendizaje significativo, lo que implica un mayor grado de autonomía y creatividad. Para ello el docente debe diseñar propuestas evaluativas coherentes con los propósitos didácticos, colocando al estudiante frente a nuevas situaciones problemáticas, en las que se desafía la integridad de su ser actuante, pensante, sintiente y consciente en un contexto pertinente particular. (p. 27)

La evaluación debe corresponder a las competencias desarrolladas y al objetivo del área para que sea justa, debe ser desarrollada bajo un marco ético vinculando el diálogo y la participación para ayudar a fomentar el pensamiento crítico, pero, sobre todo, debe tener un propósito formativo que lleve al estudiante a la metacognición, con miras a la construcción de una cultura autorreflexiva. Para esto, desde el principio debe tener claro qué evaluar, cómo evaluar y para qué evaluar.

En la misma línea de González Pérez y Flórez-Espejo, se afirma que la evaluación no se limita medir la cantidad de información que maneja el estudiante, y mucho menos su capacidad de reflejar los pensamientos del maestro, sino que representa un universo de aprendizajes y deliberaciones y no información o

contenidos, la formación del pensamiento depende directamente de la reflexión contextualizada (Cardona, 2012).

También es cierto que no se pueden dejar las emociones de los estudiantes por fuera de los elementos de la formación integral, para desarrollar una evaluación profunda es necesario que el docente esté consciente de las emociones que florecen desde el interior del estudiante y como afectan el proceso del mismo (Collado Guzmán, Balam Gamboa y Cuahonte Badillo, 2019).

Normalmente las evaluaciones tradicionales generan sentimientos de fracaso que repercuten fuertemente en la vida escolar de los estudiantes, quienes no tienen experiencia para lidiar con esta emoción, los hace alejarse y sumar más decepciones pedagógicas llevándolos en el peor de los casos a desescolarizarse (McArthur, 2019).

Por lo tanto, un diálogo destinado al reconocimiento de los avances dentro del proceso es importante, pero un perdón sobre los errores cometidos en el mismo, es indispensable, en palabras de McArthur (2019), es imprescindible el ejercicio de perdonar, ya que el aprendizaje en ocasiones requiere errores para transformarse en experiencias que construyen conocimientos con significado.

En la evaluación, lograr que el estudiante entienda sus errores y aciertos sin frustrarse es un éxito, sin embargo, es necesario que esté motivado a tomar acciones correctivas para fortalecer su aprendizaje, el docente debe lograr esta motivación sin caer en el enfoque resultadista de la calificación, lo que significa un

reto; ahí entra a jugar un papel importante la formación del estudiante como sujeto crítico, capaz de transformar su propio aprendizaje y hacerse competente.

El éxito de lo expuesto por McArthur necesita una pedagogía de diálogo y escucha, entenderse mutuamente, el maestro guía al alumno a fortalecer sus debilidades en tanto el estudiante toma con responsabilidad su proceso para mejorar, Motta Ávila (2017) complementa:

Sin una educación para la escucha, que lleve al estudiante y al maestro como sujetos discursivos a optar por una postura ética y política mediante su actitud de escucha frente a la enseñanza y el aprendizaje, es poco probable que se den la comunicación pedagógica y la experiencia de la democracia en el aula de clase, y que sin actitud de escucha todo trabajo en el aula es inútil para los propósitos educativos del desarrollo humano y social. (p. 167)

También hace parte del desarrollo del sujeto crítico el normalizar el proceso de evaluación como un potenciador de aprendizajes y no como herramientas nocivas a las que temer. En ese sentido, Quintero (2021) señala que:

La evaluación no debe ser vista por los estudiantes, como un requisito del profesor. El estudiante debe apropiarse de ella, de su contenido y los comentarios realizados por el docente, que invita a una reflexión y aprendizaje profundo. Debe verse como una herramienta de aprendizaje.” (p. 98)

El reconocimiento de las intenciones de los actores dentro del aula invita al fortalecimiento del pensamiento crítico y comunicarse para alcanzar los objetivos trazados. En palabras de Maceas (2017):

La apuesta pedagógica, en el sentido de la búsqueda de un sujeto de la razón, se definiría como el encuentro de las dos intenciones, la del maestro y la del estudiante, en el espacio propicio que es el aula y a través del medio reconocido como el más eficaz, tal es el diálogo. (p. 30)

El diálogo también informa a todas las partes de sus deberes y derechos, el maestro informa a sus estudiantes sobre las responsabilidades a asumir en los procesos de aula, como indica McArthur (2019), es necesario que los estudiantes conozcan sus derechos para que tengan herramientas informativas para hacerle frente a la evaluación. En la medida en la que los estudiantes reflexionen en torno al resultado de la acción evaluativa, podrá transformar su realidad, como indican Franco y Ochoa (1997), los educandos son autónomos en la medida que construyen conocimiento y son valorados desde la reflexión y la comunicación, todo con el objetivo de transformar el pensamiento.

Los docentes buscan que sus estudiantes estén en constante construcción de conocimientos y desarrollo de competencias, para esto, ellos deben ser responsables, autorreflexivos y críticos con respecto al entorno que los rodea, para esto deben interactuar con todos los elementos a su alrededor, pero siempre con la intención de aprender, de transformar y de reconfigurarse a sí mismo de ser necesario. En esa misma medida, los docentes también deben estar dispuestos en

su intención de formar a reconocerse como otro sujeto en aprendizaje capaz de mutar con el fin de mejorar el acompañamiento de sus alumnos.

Para cerrar, cabe anotar que la evaluación no es una rueda suelta que por sí sola forma el pensamiento crítico, el éxito de esto se da en la medida en que se desarrolle toda una pedagogía crítica que redunde en la formación del estudiante como un ser transformador de su entorno, como propone Mirabal (2008), la pedagogía fundamentada en la crítica es un elemento fundamental para la formación del hombre como transformador de la realidad, siendo este el centro de su propio proceso de aprendizaje.

En la evaluación deben conjugarse la acción dialógica para lograr el entendimiento de las partes, darle lugar al debate y la polémica en un ambiente de respeto, el docente no debe tener miedo de ser controvertido por los argumentos de sus estudiantes, así se construye una relación comunicativa que se traduce en confianza, pero también debe conjugarse la acción democrática para cederle la participación activa al estudiantado, que sean responsables de sus acciones, aciertos y errores, motivados con capacidad de transformar y transformarse a sí mismos, constituyéndose como un sujeto crítico y reflexivo.

Sin embargo, la escuela debe asegurar también que estos espacios se den, que la democracia, el diálogo y el respeto confluyan para el desarrollo de competencias ciudadanas y comunicativas. En ese sentido, la evaluación dialógica y democrática debe desarrollarse de manera ética y justa, entendiendo la pluralidad dentro del aula, y otorgando participación para la construcción de criterios a partir del entendimiento mutuo.

A lo largo de este apartado se expusieron las características de los modelos evaluativos basados en la acción dialógica y la acción democrática dentro del aula para la formación del estudiante como sujeto crítico, y su incidencia en las dinámicas de aula desde las perspectivas del docente y del estudiante.

Con ese segundo capítulo se cierra la revisión bibliográfica de la evaluación como proceso de aula desde el modelo dialógico y democrático; se concluye la necesidad de unir las virtudes de ambos enfoques en un solo modelo de evaluación y diseñar un sistema que permita gestionarlo para cumplir con el objetivo formativo de la evaluación como proceso de aula.

CAPÍTULO 3: EL MODELO DE EVALUACIÓN DIALÓGICO-DEMOCRÁTICO

Después de realizar una revisión teórico bibliográfica del tema, en este capítulo final se hará desarrollará finalmente el concepto de evaluación dialógico-democrática, como una propuesta para la construcción de pensamiento crítico en alumno, además del fortalecimiento de las competencias ciudadanas producto de la acción comunicativa y participativa para la búsqueda de justicia en el aula.

En la segunda mitad de este apartado se propondrá un proceso que responda a las premisas del modelo expuesto para su ejecución en el aula, por lo que se sugerirá la implementación de varias herramientas, donde algunas de ellas no son necesariamente propias de las ciencias de la educación, para alcanzar los objetivos del sistema de evaluación dialógico-democrático.

Hacia la construcción de un concepto de evaluación dialógico-democrático

Se entiende por modelo como un punto de referencia o de imitación para desarrollar una acción particular, siguiendo unos lineamientos propios de una tendencia específica. Un modelo, desde la perspectiva de Bermon (2012) como se citó en Arias y otros (2018), se entiende como una representación ideal y clara de un postulado para darle explicación teórica a una realidad.

Este modelo de evaluación dialógico-democrático se propone desde la intención de emancipación racional del ser propuesto desde la escuela crítica de Frankfurt, pues se contrapone a la visión de educación bancaria mostrada por el enfoque tradicional de educación y el modelo evaluativo centrado en los

conocimientos; esta propuesta está diseñada principalmente para los niveles educativos de básica primaria, básica secundaria y media, y está enmarcada en el modelo pedagógico constructivista propuesto por Piaget y Vygotski, en el cual el docente pasa al segundo plano para cederle el protagonismo al estudiante, quien aprende desde la participación activa, viviendo experiencias particulares y sociales, donde se construyen aprendizajes significativos que se resignifican constantemente a partir de la acción comunicativa y la praxis social.

Los dos elementos constitutivos de este modelo son el diálogo y la democracia, el primero planteado desde la visión de Freire (1969), quien ratifica la función libertadora de la acción dialógica dentro de los procesos de formación, humanizando la pedagogía en las aulas. Por otra parte, la función democrática expuesta por House (1980), la cual otorga un poder deliberador a los estudiantes para participar en la construcción de los múltiples criterios que rigen el aula, llevando la práctica pedagógica hacia un ejercicio social.

La evaluación dialógico-democrática contempla el proceso diagnóstico, formativo y sumativo como elementos sistémicos, acompañados de técnicas e instrumentos que potencian el diálogo, la democracia y el pensamiento crítico. El principal objetivo de este sistema es observar, mejorar y valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es de doble vía, pues el docente evoluciona y modifica sus didácticas para alcanzar los objetivos trazados en su plan de área, mientras que el estudiante se forma, dialoga, participa y crece en el manejo de múltiples competencias.

Es necesario desarrollar procesos de evaluación pertinentes sobre el mismo proceso evaluativo del aprendizaje auténtico del estudiantado, por lo que es imprescindible pasar de lo teórico a lo práctico para desarrollar este modelo en el aula, como expresan Hernández, Villaroel y Zambrano (2019), para observar, valorar y potenciar al ser, los procesos evaluativos necesitan bases teóricas y procesos minuciosos que permitan sistematizar la acción evaluativa.

Por lo anterior, desde el modelo se promueve el uso de técnicas evaluativas pertinentes para acompañar el proceso formativo de los alumnos, como la observación en sus múltiples formas, el análisis documental de los productos del docente y del alumno, la autoevaluación y la coevaluación. Lo anterior es sometido a las variables condicionantes propuestas por Santos (2010) las cuales son: tiempo disponible, personas evaluadas y sus motivaciones, la tradición institucional, las exigencias de los planes de área, las técnicas disponibles, la formación recibida y la cultura de la comunidad educativa.

Sin embargo, la premisa central del presente modelo es que, al fortalecer las competencias socioemocionales y ciudadanas a través del diálogo y la democracia y la construcción de ambientes evaluativos justos y críticos, la dimensión cognoscitiva se desarrolla con mayor facilidad, como también lo menciona Goleman y Ausubel. A lo anterior, Castañeda Rivera (25 de febrero de 2020) añade que las competencias socioemocionales potencian el desempeño académico y tienen gran incidencia en el éxito en la educación superior pues previenen la deserción en los niveles de básica y media.

Bajo el enfoque interestructurante mencionado anteriormente y propuesto por De Zubiría, el modelo genera espacios comunicativos y participativos para la elaboración, en consenso, de dinámicas enmarcadas bajo parámetros justos para los actores de aula. Se busca principalmente la justicia social dentro del aula a partir de prácticas evaluativas construidas desde la democracia y diversificación de criterios de evaluación frente a las particularidades del estudiantado, lo anterior promueve el pensamiento crítico y el desarrollo de las competencias ciudadanas, sin abandonar el foco de la evaluación por competencias.

Proceso de evaluación dialógico-democrático

El modelo dialógico-democrático considera la evaluación como una herramienta estratégica y sistémica de investigación-acción, donde se perfila el estado inicial de los aprendizajes del estudiante, identificando sus fortalezas y debilidades para posteriormente desarrollar un proceso formativo que empodere al estudiante de su propio aprendizaje y lo desarrolle como sujeto crítico. En el paso inicial del proceso evaluativo del modelo, se contempla una fase diagnóstica, la cual es fundamental para la construcción de dinámicas de aula, como expresa Ruiz Ruiz (2018):

Por medio de la evaluación se den a conocer las causas y efectos de los objetivos propuestos inicialmente, pero ante todo era indispensable contar con una propuesta clara y precisa de los objetivos, elección de las herramientas por las cuales se van a evaluar, criterios a evaluar, fiabilidad y objetividad de las medidas. (p. 32)

Las técnicas en esta fase son la observación, la encuestación y el análisis documental. En la primera parte del proceso se contempla el uso de matrices de gestión de datos como la DOFA, como instrumento primordial, la cual es definida por Ponce Talancón (2008) como una herramienta que permite realizar análisis en organizaciones para dimensionar los elementos que determinan el éxito y el alcance de las metas propuestas.

Acompañado a la DOFA, la construcción del registro anecdótico, mejor llamado diario de campo, por parte del docente a través de la observación se convierte en insumo para el análisis del contexto de aula y diseño de las didácticas adecuadas para atender las necesidades identificadas en la matriz desarrollada, Para Ramírez (2017):

Las características que debe poseer un buen registro anecdótico son: establecer un comportamiento típico basado en varias anécdotas, registro de la actuación observada, limitar cada anécdota o incidente a un hecho concreto, indicar las circunstancias necesarias para una buena información y registrarlas. (p. 37)

Lo anterior necesita que el docente elabore previamente una entrevista no estructurada, la cual debe ser vista como una herramienta dialógica para indagar en las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante; la lectura correcta de las variables anteriores también llevará a la luz las motivaciones, dificultades y competencias actuales que tiene el alumno en el momento en el que enfrenta el inicio de un ciclo formativo.

La DOFA permite a futuro contrastar el proceso desde la etapa primera hasta el final de un ciclo de enseñanza, pero lo anterior sólo es posible a través del diálogo, el cual crea un entorno de confianza donde y horizontaliza la relación docente-estudiante (Rojas-Fajardo, 2017) y el registro anecdótico mediante observación facilitará la selección de estrategias pertinentes para acompañar a los educandos a alcanzar los objetivos de formación. Esta construcción de un entorno de aprendizaje desde la confianza depende de la pedagogía de la escucha y el entendimiento entre los actores en el aula.

Por otro lado, la matriz DOFA ayudará al docente a comprender las particularidades de los estudiantes, creando así diferentes mecanismos de evaluación que respondan a esas características únicas de los educandos y no se recomienda generalizar todos los criterios, como expresa Klenowsky (2016), homogenizar los criterios de evaluación para los alumnos sin tomar en cuenta sus particularidades es perjudicial para el aprendizaje pues limita la creatividad y trunca la búsqueda de una voz propia en los estudiantes, estandarizando el rendimiento de los mismos.

Posterior al análisis de la matriz, cotejado con el registro anecdótico docente, es importante desarrollar un Árbol de Problemas, con el fin de identificar la problemática central en el proceso de aula y sus coyunturas para poder intervenirlas adecuadamente. Hernández y Garnica (2015) explican que un árbol de problema es una herramienta que identifica causas de conflictos y da una visión creativa para resolverlos.

Es vital sensibilizar a los estudiantes sobre el problema detectado, oír sus voces y enriquecer la praxis social del ambiente de aprendizaje a partir del consenso y la búsqueda de acciones justas para la superación de los obstáculos detectados. En ese sentido, la evaluación se convierte en una práctica ética que, en su ejecución, es generadora de pensamiento crítico.

En esa secuencia, es imprescindible crear un contrato pedagógico que estimule el empoderamiento y la motivación, donde se construyen sus criterios de forma participativa, para crear un compromiso de aprendizaje para el estudiante, pero también, un compromiso donde el docente brinda herramientas y alternativas acertadas para acompañar el proceso del alumno.

En este aspecto, es importante que el alumno aporte sus criterios y tenga poder de decisión, así mismo, el docente acompaña al estudiante a asumir las consecuencias, sean positivas o negativas, de dichas elecciones mientras le ofrece herramientas para superar los conflictos que se presenten. Castillo y Colmenares (2017) explican que esta herramienta:

Promueve la autonomía, responsabilidad y motivación en el estudiante, ya que conoce las reglas, normas y acuerdos con anticipación; estimula la participación del estudiante en las estrategias planificadas e informadas; democratiza los procesos de aprendizaje en el salón de clases; facilita la organización y sistematización de los procesos, fases, etapas, acciones y estrategias a desarrollar en el aula; promueve la autoevaluación y desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. (p. 46)

Esta práctica dialógico-democrática no deja de lado los posibles conflictos que surjan gracias a las dinámicas sociales de aula, sin embargo, es posible que existan controversias a la hora de tratar de construir un contrato pedagógico que busque la justicia para todos en el aula, pero el constante ejercicio de escucha y participación propende en la generación de una cultura de paz, construcción de ciudadanía y pensamiento crítico, como indican Osoro y Castro (2017), la democracia y la participación deben ser vivencias cotidianas en el colegio pues generan aprendizajes y construyen ciudadanía crítica y ética.

En resumen, la entrevista no estructurada es el primer encuentro dialógico para iniciar el proceso diagnóstico, esto lleva a la construcción de la DOFA donde se identifican las variables que inciden en el proceso formativo, simultáneo al registro anecdótico que acompaña al docente desde el inicio hasta el final de un ciclo formativo. Luego de la DOFA, el árbol de problema le dará al maestro y al estudiante una luz sobre las dinámicas correctas para resolverlo y, por último, la construcción en común acuerdo del contrato pedagógico para la adquisición de deberes y derechos, con el fin de establecer dinámicas justas de evaluación.

En la segunda y tercera etapa se inicia el proceso de evaluación formativa y sumativa, aquí los alumnos son los actores clave, ya que la acción dialógica los lleva constantemente a repensar sus acciones y actitudes frente a su desarrollo y aprendizaje (Martínez Rizo, 2013). El proceso evaluativo formativo y sumativo deben ser espacios democratizados de participación para la construcción y reflexión permanente, donde el diálogo retroalimentador le da nuevos significados a los aprendizajes.

En esta fase de la evaluación, las técnicas principales en las que no hay intervención del alumno son la observación directa y de grupo, el análisis documental y de producciones, y las que se construyen a partir de la participación del estudiante son la autoevaluación, coevaluación, las cuales serán sometidas a valoración mediante una herramienta que facilite la asignación de una calificación. Estos últimos aspectos son indispensables en la formación para la vida del alumnado, Verdejo y otros (2011) indican que:

La autoevaluación y la evaluación entre pares (co-evaluación) son estrategias orientadas a promover el aprendizaje. Se utilizan para desarrollar en los estudiantes la capacidad de evaluar el trabajo por sí mismos, lo que los habilita para emprender un aprendizaje autodirigido y continuar con un aprendizaje a lo largo de la vida. (P. 40)

Para que los resultados sumativos de las autoevaluaciones y coevaluaciones sean objetivos, deben ser puestas a consideración de los demás actores del aula como indican Cruz y Quiñones (2011), vistas en el contexto particular y sometido a deliberación grupal, el objetivo de este acto dialógico es que se le dé cabida a un proceso justo y ético en el que todos son involucrados para propiciar el pensamiento crítico.

En ese sentido, los instrumentos más relevantes para esta etapa evaluativa son el portafolio y el diario del alumno acompañado de rúbricas, en el primero, los estudiantes guardarán los registros físicos y virtuales de los resultados de sus proyectos, trabajos de aula y producciones académicas, además, los aportes críticos de sus compañeros para enriquecer sus productos y las anotaciones del

docente, en forma de retroalimentación, con respecto a los mismos y también sus propias reflexiones.

Este instrumento permite realizar un seguimiento evaluativo constante, formativo y sumativo simultáneamente, y propicia el desarrollo del alumnado como sujetos críticos y sociales, también los compromete en su propio proceso de enseñanza aprendizaje. En palabras de Ruay Garcés y Garcés Bustamante (2015), el desarrollo de portafolios le brinda a los alumnos la oportunidad de construir y expresar su propia versión de la realidad, además de dotarlos de compromiso por el proceso.

Cabe resaltar que no todas las evidencias del proceso son relevantes para vincularlas al portafolio, por lo tanto, el docente debe construir con los estudiantes de manera deliberativa el criterio de selección de las mismas para la construcción óptima del instrumento. El portafolio debe estar compuesto por un paso a paso que consta de recolección, selección y análisis de evidencia para la posterior construcción de este (Collado Guzmán y otros, 2019).

El diario de los alumnos se plantea como una herramienta para que los estudiantes registren sus emociones frente a los avances o dificultades que han tenido, cómo se han sentido durante el proceso y qué los ha impactado, de forma negativa o positiva, a lo largo del ciclo de aprendizaje. Esto tiene como finalidad vincular los elementos del componente socioemocional al desarrollo cognoscitivo de los educandos, ya que la finalidad de este modelo dialógico-democrático es formar seres críticos y sociales; Collado Guzmán y otros (2019) indican que:

Para elaborar un diario de clase se deben considerar los siguientes elementos: a. Definir la periodicidad del diario; es decir, por cuánto tiempo va a realizarse y con qué propósito. b. Seleccionar qué se incluirá en el diario, cómo y para qué. c. Realizar un seguimiento de los diarios de los alumnos. d. Propiciar la reflexión entre pares y docente-alumno acerca del contenido del diario. (p. 54)

El diario del estudiante es una poderosa herramienta de retroalimentación del estudiante hacia el docente, pues al acceder a los pensamientos, emociones, sentimientos y deseos de este, el maestro puede redirigir el camino que planteó desde la planeación y buscar mejores estrategias que le permiten al alumno alcanzar los objetivos planteados. En este sentido, Rosales López (2011) añade que los cambios comportamentales de los alumnos le brindan insumos al docente para evaluar el grado en el que se han alcanzado las metas propuestas y una posterior reorganización de sus estrategias de orientación y acompañamiento.

Los instrumentos anteriormente mencionados (portafolio y diario del estudiante) deben ser acompañados por rúbricas que ayudan al estudiante a direccionar sus proyectos frente a los objetivos planteados. Los criterios de la rúbrica deben ser producto de la construcción colectiva en el aula. Por lo tanto, al estudiante haber participado en el establecimiento de los criterios de la rúbrica, este está plenamente informado de lo que debe alcanzar para cumplir con su proyecto.

El proceso democrático y dialógico en la elaboración de la rúbrica evaluativa para medir los niveles de apropiación alienta al estudiante a la consecución de los objetivos planteados por el docente, lo ayuda a ubicarse en el estado actual de su

trabajo y lo dirige hacia el objetivo a alcanzar, promoviendo la autoevaluación y el pensamiento crítico. Según Colado Guzmán y otros (2017):

Para elaborar una rúbrica es necesario: 1. Redactar los indicadores con base en los aprendizajes esperados. 2. Establecer los grados máximo, intermedio y mínimo de logros de cada indicador para la primera variante. Redactarlos de forma clara. 3. Proponer una escala de valor fácil de comprender y utilizar. (p. 66)

En este aspecto, la rúbrica ofrece una autoevaluación constante del trabajo que se va realizando y cómo va el proceso de apropiación, lo cual es clave y potenciador del proceso formativo ya que esta facilita la metacognición y la reflexión sobre los aprendizajes propios, los impulsa a reconocer sus fortalezas y debilidades, lo que desembocará en la potenciación de su proceso formativo (Álvarez y Quiñones, 2017).

En síntesis, la creación del portafolio de evidencias, el diario del alumno y la construcción de rúbricas en el proceso de evaluación formativa y sumativa son instrumentos claves para el seguimiento y fortalecimiento del aprendizaje de los estudiantes, pero también redirecciona, en caso de ser necesario, las estrategias didácticas del docente para la consecución de los logros planteados en el ciclo de aprendizaje. Por consiguiente, lo anterior no sólo es formativo para el estudiante, sino también para el docente.

Haciendo alusión al proceso sumativo, este tiene como objetivo certificar o recertificar el nivel de apropiación y el alcance de los objetivos pactados en el aula

en contraste con lo firmado en el contrato pedagógico. En esta instancia se deja de lado el carácter sancionador de la etapa sumativa para convertirse en un espacio de resignificación para la construcción del pensamiento crítico.

La clave para transformar la evaluación sumativa en un proceso de construcción de pensamiento y actitud crítica es el diálogo, ahí el estudiante tiene la oportunidad de encontrarse cara a cara con sus aciertos y desaciertos de todo el ciclo formativo, analizar y contrastar lo establecido en el contrato pedagógico con el resultado de las rúbricas para asignar una valoración numérica o alfabética según exige el decreto 1290 expedido por el MEN.

Para que lo anterior sea posible, el docente debe reconocer el carácter intersubjetivo de la evaluación sumativa como expresa De Zubiría, además, parafraseando a Cardona, debe reconocer a la persona real, emocional, pensante y social, que en muchas ocasiones es un menor de edad que lucha por lograr la adaptabilidad en un sistema, por lo tanto, este proceso no puede desconocer las diferentes dimensiones del alumno.

En conclusión, el modelo de evaluación dialógico-democrático facilita la valoración del estudiante como ser en sus múltiples dimensiones pues tiene en cuenta al alumnado en su esfera cognoscitiva y socioemocional, fortalece las competencias ciudadanas y comunicativas y fomenta el desarrollo del pensamiento crítico gracias a la acción dialógica y la participación democrática para la construcción durante los diferentes procesos.

La labor docente es conocer al estudiante e invitar al estudiante al autorreconocimiento, vincularlo activamente a través de la participación a la construcción de criterios evaluativos de aula, redireccionar su estrategia didáctica de ser necesario y realizar el acompañamiento socioemocional de educando posterior a los resultados cuantitativos del fin de ciclo, la evaluación dialógico-democrática busca evaluar el aprendizaje del ser en contexto.

CONCLUSIONES

Es necesario que el docente reconozca la evaluación como una práctica social basada en el diálogo y la democratización de los criterios que la componen, a partir de ahí, el maestro entenderá que los estudiantes son interlocutores válidos en el proceso académico y que sus criterios, al igual que los del profesor, deben construir en conjunto las “reglas de juego” en el aula a la hora de evaluar.

Para entender la situación actual de la praxis evaluativa, el deber ser de la misma y las visiones de diferentes autores sobre la temática en cuestión, se llevó a cabo una revisión bibliográfica. Hay una cantidad considerable de literatura en las bases de datos de acceso libre y los repositorios universitarios, lo anterior permitió recopilar, filtrar para finalmente categorizar un total de 80 textos entre artículos científicos, trabajos de grado, libros, compilaciones y artículos periodísticos, de los cuales el 60% de los documentos revisados fueron producidos en los últimos diez años, por lo que se puede afirmar que son pertinentes con el contexto actual de educación y evaluación, y mayormente en fuentes latinoamericanas.

La tercera parte de los textos revisados fueron producidos en Colombia, lo cual permite afirmar, primero, que es oportuna porque esta disertación está enmarcada en la realidad educativa del Estado, y segundo, que en el país se está estimulando el pensamiento crítico para la producción de nuevos conocimientos. Aunque no se encontraron juntos los conceptos dialógico y democrático; por lo anterior, es plausible concluir que el acceso a literatura pertinente no fue una limitante para el desarrollo de este trabajo.

A partir de la revisión teórica, se propuso desarrollar una conceptualización propia de la evaluación como un proceso dialógico-democrático dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo del estudiante como sujeto crítico, proponiendo como principal premisa que al fortalecer las competencias socioemocionales y ciudadanas a través del diálogo, la democracia y la construcción de ambientes evaluativos justos y críticos, el aspecto cognoscitivo se desarrolla con mayor facilidad, propendiendo a la generación de espacios comunicativos y participativos para el diseño, en consenso, de dinámicas enmarcadas bajo medidas justas para docentes y estudiantes.

Esta nueva visión de la relación docente-alumno invita al primero a evolucionar y modificar sus didácticas para alcanzar los objetivos trazados en su plan de área, mientras que el segundo se educa, dialoga, participa y crece en el manejo de diversas competencias. Como se mencionó anteriormente, no se registró bibliografía que tuviera los conceptos dialógicos y democráticos juntos, por lo tanto, al abarcarlos de forma ligada e indivisible en una sola premisa, podría afirmarse que, en materia de evaluación en el aula, la propuesta es innovadora y fácil de adaptar a distintas realidades educativas.

Para que el modelo anterior pasara de la teoría a la acción, fue indispensable diseñar un paso a paso donde convergieran distintas técnicas e instrumentos para lograr la premisa expresada. El modelo contempla las etapas diagnóstica, formativa y sumativa, pero la propuesta radica en la selección de instrumentos que potencian y dinamizan el proceso de enseñanza aprendizaje tanto para el docente, como para el estudiante.

Este modelo de evaluación es importante porque logra fusionar dos conceptos que son claves: el diálogo y la democracia, que son indispensables para la formación en competencias de los estudiantes, además, en toda la literatura revisada no se registró una guía o un “paso a paso” que le indicara al docente cómo proceder para evaluar, relacionando técnicas e instrumentos para cada etapa de evaluación, por lo tanto, se puede concluir que tanto la conceptualización y el diseño de este modelo se constituyen como una propuesta innovadora que puede potenciar las prácticas de aula de los docentes.

El diálogo y la democracia facilita el reconocimiento de estudiantes y docentes como interlocutores válidos para la retroalimentación, ya sea entre pares o por parte del docente y desembocará en una acreditación justa y ética, asignando de forma numérica o alfabética la certificación de los aprendizajes.

Para transformar el modelo de evaluación actual es necesario que el docente se capacite en cuanto a métodos, técnicas e instrumentos, pues las que se proponen en este modelo no son las únicas que pueden aplicarse, utilizando estrategias activas que empoderen al estudiante de su proceso formativo, no sólo en la secuencia didáctica de la clase, sino también en el momento de evaluar, convirtiendo así la evaluación en parte fundamental de la didáctica, pues su fin último es formar.

Entender que la evaluación no es un hecho aislado del proceso formativo y no se limita a calificar es el punto de partida para lograr el cambio. Esta transformación implica que el profesorado al igual que el estudiantado estén abiertos a prácticas innovadoras que rompan el paradigma al cual están

acostumbrados, pero exige revisión constante de los resultados por parte del docente.

Para transformar los paradigmas actuales es indispensable innovar, en materia de educación, y es aquí donde esta propuesta tiene relevancia; es necesario que los docentes estén a la vanguardia en prácticas formativas, este modelo puede constituirse como un insumo importante para implementar experiencias de aula novedosas que apuntan a al fortalecimiento múltiples de competencias, pues propone una guía para desarrollar una verdadera evaluación basada en el diálogo y la democracia, que apunta al desarrollo del estudiante como sujeto crítico.

Para cerrar esta disertación, se puede afirmar que el diseño de este modelo de evaluación dialógico-democrático genera justicia social enmarcado en estándares éticos de los actores del proceso formativo y la apertura de espacios de diálogo y participación en el aula. Se recomienda al profesorado implementar lo anteriormente expuesto y registrar los resultados de la aplicación del modelo en contraste con un sistema más tradicional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, P. & Quiñones, R. (2017). Diseño, aplicación y evaluación de una secuencia didáctica para promover el aprendizaje en la producción escrita de noticias en los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa José Manuel Saavedra Galindo. Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación. Universidad Icesi, Colombia
- Arancibia, H., Castillo, P. & Saldaña, J. (2018). Introducción. A vueltas con la innovación educativa en Arancibia, H., Castillo, P. & Saldaña (Coord.), Innovación Educativa: perspectivas y desafíos, Pp. 7-17, Instituto de historia y ciencias sociales universidad de Valparaíso, Valparaíso
- Arias, S., Labrador, N. & Gámez, B. (2018). Modelos y épocas de la evaluación educativa. *Educere* 23(75), Pp. 307-322
- Arribas, J. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 21(4), Pp. 381-404
- Bahamón Lozano, J. (2006). El aprendizaje individual permanente: ¿cómo lograr el desarrollo de esta capacidad de los estudiantes?. Cartillas para el docente Icesi (30)
- Cano, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 12(3), Pp. 1-16

Castañera Rivera, J. (25 de febrero de 2020). Educación Emocional y Habilidades Sociales. [Sesión de conferencia]. Conferencias Sobre Pedagogía, Teatro Morelos, Maravatío, México

Castilla, G. (2013). Intersubjetividad Pedagógica. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación (8), Pp. 75-88

Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2010). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Pearson Educación, Madrid. España

Castillo, N & Colmenares, A. (2017). Contrato pedagógico: imaginario social en la práctica democrática evaluativa. Praxis Pedagógica (20), Pp. 39-62

Cardona, M. (2012). La evaluación externa en Medicina: de la evaluación de retención de información a la evaluación basada en evidencias. Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación. Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Cardona, F. (2016). La evaluación democrática: hacia la formación de sujetos críticos y reflexivos en el área de ciencias sociales. Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Universidad de Antioquia, Colombia

Chávez Rincón, B. (2020). El diseño de una estrategia de evaluación de los aprendizajes de niños y niñas con características diversas: un aporte para transformar. Socialium revista científica de Ciencias Sociales 4(1). Pp. 114-125

- Collado Guzmán, G. J. Balam Gamboa, M. M. y Cuahonte Badillo, L. C. (2019). Manual para la evaluación formativa de las competencias. Tabasco, Colegio de Ciencias y Artes de Tabasco. Recuperado de [E_Libro \(unimagdalena.edu.co\)](http://E_Libro(unimagdalena.edu.co))
- Correa, G. (2019). "Frónesis", propuesta de modelo de evaluación de aprendizajes para instituciones educativas con sedes rurales en el suroeste del Departamento de Antioquia, Colombia. Trabajo de grado para optar al título de Doctor en Educación. Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Panamá.
- Cruz, F. & Quiñones, A. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Revista Zona Próxima*, (16). Pp. 96-104
- De Zubiría, J. (2010). Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. Magisterio Editorial, Tercera Edición, Colombia
- Díaz, F. & Barriga, A. (2002) Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista. McGraw Hill: México
- Díaz, C., Rosero, K. & Obando, M. (2018). La evaluación como medio de aprendizaje. *Revista Educación y Humanismo* 20(34), Pp. 173-186
- Educación. (4 de junio de 2019). 1.579 maestros fueron víctimas del conflicto en los últimos 60 años. *El Tiempo* Extraído de Cifras sobre educación rural en Colombia - Educación - Vida - ELTIEMPO.COM
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación.

RELIEVE 9(1), Pp. 11-43. Extraído de

http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm

Franco G., N. C., & Ochoa R., L. F. (1997). La Racionalidad de la Acción en la Evaluación. Un análisis Crítico desde la Teoría de la Acción Comunicativa. Colombia. S. A.: Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá D.C.

Fernández, J., Molina, S & Miralles, P. (2015). Opiniones sobre evaluación de los profesores de segundo ciclo de eso de geografía e historia en España El caso de la Región de Murcia. Revista Mexicana de Investigación Educativa 20(66), Pp. 737-761

Flores-Espejo, J. (2018). Evaluación del aprendizaje significativo con criterios ausubelianos prácticos. un aporte desde la enseñanza de la bioquímica. Revista Investigación y Postgrado 33(2). Pp. 9-29

Freire, P. (1968). Pedagogía del oprimido. 36ª edición, Siglo XXI. México

Fuentes, J. (2016). Desarrollo de pensamiento crítico en el aula de clase, alternativa para una transformación social. Trabajo de Grado para optar al título de Magister en Pedagogía, Universidad Santo Tomás, Colombia

Gándara, M. (2005). Ética, diálogo y democracia. Revista IIDH (43), Pp. 123-144

Gutiérrez, M. & Bejarano, O. (2018). Educar para el diálogo crítico y la inclusión: estrategias pedagógicas para transformar la práctica docente. Ed Xpress – Kimpres, Colombia

- Guzmán Gómez, A. (2010). Abriendo la caja negra de la evaluación. Publicaciones Icesi
- Hamodi, C., López, V. & López, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos* 37(147), Pp. 146-161
- Hernández, N. & Garnica, J. (2015). Árbol de Problemas del Análisis al Diseño y Desarrollo de Productos. *Conciencia Tecnológica* (50), pp. 38-46
- Hernández, M., Villarroel, V., & Zambrano, J. (2019, en prensa). Dimensiones e Indicadores para la metaevaluación del aprendizaje: Reflexión y propuesta al campo teórico de la evaluación en la Educación Superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39 (2)
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw-Hill, México D.F.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Ángel, & González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(1).
- House, E. (1980). *Evaluación, ética y poder*. Sage Publications. New York, Estados Unidos
- Joya Rodríguez, M. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente. *Revista Scientific*, 5(16). Pp. 179-193

- Klenowski, V. (2016). Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Narcea Ediciones, Madrid, España Extraído de [E Libro \(unimagdalena.edu.co\)](http://unimagdalena.edu.co)
- López, A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, 1(2), Pp. 111-124
- López, A. (Enero 29 de 2022). "Tema universitario": ¿Cómo se evalúa en Colombia?. *Diario La Libertad*. Extraído de ["Tema universitario": ¿Cómo se evalúa en Colombia? - Diario La Libertad - Periódico Noticioso de Colombia.](http://unimagdalena.edu.co)
- López, L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. Revista Colombiana de Educación (51), Pp. 138-159
- Martínez Rizo, F (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revista Perfiles Educativos 35(139) pp. 218-150
- Maceas, G. (2017). Pensar la educación, pensar la sociedad: el aula como espacio de construcción del sujeto crítico. Trabajo de Grado para optar al título de Licenciado en Filosofía, Universidad Abierta y a Distancia, Colombia
- McArthur, J. (2019). La evaluación: una cuestión de justicia social: perspectiva crítica y prácticas adecuadas. Narcea Ediciones. Extraído de [E Libro \(unimagdalena.edu.co\)](http://unimagdalena.edu.co)
- Mina, A. (2014). Episteme del sujeto tradicional y el sujeto crítico en la educación. Revista de Educación y Pensamiento (21), Pp. 45-48

- Mirabal, A. (2008). Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos
En Gadoti, M., Gómez, M., Mafra, J. & Fernandes de Alencar, A. (Comp.),
Paulo Freire: Contribuciones para la pedagogía, Pp. 107-112, CLACSO,
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- Morales, S., Hershberger, R. & Acosta, E. (2020). Evaluación por competencias:
¿cómo se hace?. Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM 63(3), Pp.
46-56
- Moreno Olivos, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje:
Reinventar la evaluación en el aula. Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Cuajimalpa, México
- Moreno Flórez, P. & Moreno Flórez, J. (2019). Dimensiones de la práctica evaluativa
en la educación superior colombiana. Revista interdisciplinaria de
Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología (8), Pp. 98-124
- Motta Ávila, J. (2017). La actitud de escucha, fundamento de la comunicación y la
democracia en el aula. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (30), 149-169
- Núñez, S., Ávila, J. & Olivares, S. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en
estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas.
Revista Iberoamericana de Educación Superior 23(8), Pp. 84-103
- Orozco Jutorán, M. (2006). La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la
enseñanza de la traducción En Varela, M.J. (Coord.) La evaluación en los
estudios de traducción e interpretación (pp. 47-68). Sevilla: Bienza.

- Ortiz, J. (2014). Democracia en la escuela: Comencemos con el derecho a la palabra. *Signos Filosóficos* 36 (31), Pp. 97-124
- Ortiz, Y. & Castillo, G. (2012). La formación del sujeto crítico-social: nuevas perspectivas del proyecto etnoeducativo para la atención de la diversidad en la Normal Superior de Barbacoas. *Revista Escribanía* 10(2). Pp. 103-122
- Osoro, j. & Castro, A. (2017). Educación y democracia: la escuela como “espacio” de participación. *Revista Iberoamericana de Educación* 75(2), Pp. 89-108
- Parra, A., Mateus, J. y Mora, Z. (2018). Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. *Nodos y Nudos*, 6(45), Pp. 52-65.
- Peñaloza, L. & Quinceno, H. (2016). El campo de la evaluación educativa en Colombia. Editorial Bonaventuriana. Cali, Colombia
- Pérez de Guzmán, V., Amador, L. & Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la investigación-acción. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* (18), Pp. 99-114
- Pérez, M., Clavero, J., Carbó, E. & González, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *Revista Edumecentro* 9 (3). Pp. 263-283
- Pérez, L. & Ochoa, A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: Retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 22(72), Pp. 179-207

Popkewitz, T. (1992). Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación. Revista de Educación (299), Pp. 95-118. Extraído de re2990500487-pdf.pdf (educacionyfp.gob.es)

Portocarrero, F. (2017). Implementación de estrategias de evaluación formativa en el nivel primario del Colegio Peruano Norteamericano Abraham Lincoln. Tesis de grado para optar al título de Magister en Educación. Universidad de Piura, Perú

Prieto, M. (2002). Educación para la democracia en las escuelas: ¿Mito o realidad?. Revista electrónica Diálogos Educativos 2(3), Pp. 29-57, Extraído de [https://www.issuu.us › umce › docs › rev3](https://www.issuu.us/umce/docs/rev3)

Ponce Talancón, H. (2008). La matriz foda: alternativa de diagnóstico y determinación de estrategias de intervención en diversas organizaciones. Enseñanza e Investigación en Psicología 12(1), Pp. 113-130

Quintero, J. (2021). Diseño de Una Estrategia de Evaluación de Aprendizaje para la competencia Toma de Decisiones: análisis, desarrollo y reflexión desde la clase Sistemas y Análisis de Costos (SAC) de la Universidad Icesi (2021). Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación, Universidad Icesi, Santiago de Cali

Ramírez, K. (2017). El registro anecdótico en la evaluación formativa oral del idioma inglés. Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Ciencias de la Educación, Mención Inglés. Universidad Central Del Ecuador

Rivera Muñoz, J. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. Revista de investigación educativa 14, Pp. 47-52

Rosales López, C. (2011). Criterios para una evaluación formativa. Narcea Ediciones, Madrid, España

Recuperado de [E Libro \(unimagdalena.edu.co\)](http://unimagdalena.edu.co)

Ruay Garcés, R. & Garcés Bustamante, J. (2015). Diseño y construcción de instrumentos de evaluación de aprendizajes y competencias. Editorial Redipe, Colombia

Ruiz Morales, Y. A. (10 de marzo de 2014). e-Evaluación del Aprendizaje: Aproximación conceptual. Recuperado de <https://cuedespyd.hypotheses.org/358>

Ruiz Ruiz, M. (2018). Aprendizajes significativos desde la evaluación formativa. Trabajo de grado para optar al título de licenciada en matemáticas e informática, Universidad Cooperativa de Colombia

Saavedra y Saavedra. (2014). Evaluación por competencias: contextos de origen y contradicciones pedagógicas. Itinerario Educativo, (64), 65-81

Sánchez, L. (2021). Desarrollo normativo de la evaluación en Colombia y sus implicaciones formativas. Revista Seres & Saberes 9(1), Pp. 32-37

Santos, M. (2010). Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje.

Editorial Narcea, Madrid, España Extraído de [E Libro \(unimagdalena.edu.co\)](http://unimagdalena.edu.co)

- Segura, G., Caicedo, C. & Moreno, E. (2016). La trascendencia del logos universitario: diálogo educativo/diálogo académico. Revista La Colmena 92, Pp. 61-70
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. Revista Educación Química, 26(3). Pp. 177-179
- Tomás, P. (2017). Problemas de la evaluación educativa centrada en el alumno. estudio realizado en La Universidad Nacional De La Plata. Trabajo de Grado para optar al título de Magíster en Educación Odontológica, Universidad Nacional De La Plata, Argentina.
- Tyler, R. (1950). Basic principle of curriculum and instruction. Chicago: Chicago University
- Vargas, E. (2014). Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira. Trabajo de Grado presentado para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales
- Valverde, J., Revuelta, F. & Fernández, M. (2012). Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado. Revista Iberoamericana De Educación (60), Pp. 51-62
- Vasco, C. (2011). La presencia de Piaget en la Educación colombiana, 1960-2010. Revista Colombiana de Educación (60), Pp. 15-40
- Verdejo, P., Encinas, M. & Trigos, L (2011). Estrategias para la evaluación de aprendizajes complejos y competencias. Universidad del Rosario, Colombia.

Red Innova Cesal. Estrategias para la formación interdisciplinar en educación superior

Zambrano, A. (2017). Modelo de educación flexible y competencias multigrado en instituciones educativas rurales de los municipios no certificados del Valle del Cauca-Colombia. *Educere* 22(71), Pp. 47-59

ANEXOS

Anexo 1 Revistas de artículos científicos

Nombre de la Revista	Temática	Cantidad de Artículos
Educere	Educación	2
Profesorado	Educación	2
Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación	Educación	1
Praxis Pedagógica	Educación	1
Socialium	Ciencias Sociales	1
Zona Próxima	Educación	1
Revista Educación y Humanismo	Educación	1
Relieve	Educación	1
Revista Mexicana de Investigación Educativa	Educación	2
Revista Investigación y Postgrado	Educación	1
Revista IIDH	Derechos Humanos	1
Publicaciones Icesi	Multidisciplinario	1
Perfiles Educativos	Educación	2
Revista Cubana de Educación Superior	Educación	1
Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa	Educación	1
Revista Scientific	Educación	1

Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación	Educación	1
Revista de Educación y Pensamiento	Educación	1
Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM	Medicina	1
Revista interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología	Multidisciplinario	1
Cuadernos de Lingüística Hispánica	Lingüística	1
Revista Iberoamericana de Educación Superior	Educación	1
Signos Filosóficos	Filosofía	1
Revista Escribanía	Educación	1
Revista Iberoamericana de Educación	Educación	2
Nodos y Nudos	Educación	1
Pedagogía Social	Educación	1
Revista Edumecentro	Educación	1
Revista de Educación	Educación	1
Revista electrónica Diálogos Educativos	Educación	1
Enseñanza e Investigación en Psicología	Psicología	1
Revista de investigación educativa	Educación	1

Aula Magna 2.0	Educación	1
Itinerario Educativo	Educación	1
Seres y Saberes	Educación	1
Revista La Colmena	Educación	1
Revista Educación Química	Educación	1
InnovaCesal	Educación	1
Revista Colombiana de Educación	Educación	2
Total Artículos		44
Total Revistas		39

Fuente. Elaboración Propia

Anexo 2 Bases de datos y Artículos Científicos

Base de datos	Número de artículos consultados
Hypotheses	1
Redined	1
Redalyc	10
Dialnet	11
Scielo	10
ReserchGate	5
Repositorio Universidad de Manizales, Colombia	1
Repositorio Universidad del Rosario, Colombia	1
Repositorio Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú	1
Repositorio Universidad del Tolima, Colombia	1

Repositorio Universidad Icesi, Colombia	1
Total	44

Fuente. Elaboración Propia

Anexo 3 Repositorios Universitarios y Trabajos de Grado

Nombre de Repositorio	Número de trabajos de grado consultados
Repositorio Universidad Nacional de Colombia, Colombia	1
Repositorio Universidad de Antioquia, Colombia	1
Repositorio Universidad Icesi, Colombia	2
Repositorio Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Panamá	1
Repositorio Universidad Santo Tomás, Colombia	1
Repositorio Universidad Abierta y a Distancia, Colombia	1
Repositorio Universidad de Piura, Perú	1
Repositorio Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá	1
Repositorio Universidad Central Del Ecuador, Ecuador	1
Repositorio Universidad Cooperativa de Colombia	1
Repositorio Universidad Nacional De La Plata, Argentina	1
Repositorio Universidad de Manizales, Colombia	1
Total Trabajos de Grado	13
Total Repositorios	12

Fuente. Elaboración Propia

Anexo 4 Editoriales y Libros

Editorial	Número de libros publicados
Pearson Education	1
Editorial ECAT	1
Magisterio Editorial	2
McGraw Hill	1
Siglo XXI	1
Xpress – Kimpres	1
Sage Publications	1
Narcea Ediciones	4
Casa Abierta Al Tiempo	1
Editorial Bonaventuriana	1
Editorial Redipe	1
University Of Chicago Press	1
CREA Icesi	1
Total Libros	17
Total Editoriales	13

Fuente. Elaboración Propia

Anexo 5 Medios Impresos y Artículos

Medio Impreso	Número de artículos
Periódico El Tiempo	1
Diario La Libertad	1
Total Artículos	2
Total Medios Impresos	2

Fuente. Elaboración Propia

Anexo 6 Compilaciones y Recopilaciones

Compilador	Número de documentos
Instituto de historia y ciencias sociales Universidad de Valparaíso	1
CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires	1
Editorial Bienza	1
Conferencias Sobre Pedagogía	1
Total Documentos	4
Total Compiladores	4

Fuente. Elaboración Propia

Anexo 7 Clasificación de textos por año

(L: Libro; AC: Artículo Científico; C: Compilación; TG: Trabajo de Grado; AP: Artículo Periodístico)

Título	Autor (es)	Eje Temático	Tipo de Publicación	Año
1. Basic principle of curriculum and instruction	Tyler, R	Evaluación en el aula	L	1950
2. Pedagogía del oprimido	Freire, P	Diálogo en el aula	L	1968
3. Evaluación, ética y poder	House, E	Democracia en el aula	L	1980
4. Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación	Popkewitz, T	Evaluación en el aula	AC	1992

<p>5. La Racionalidad de la Acción en la Evaluación. Un análisis Crítico desde la Teoría de la Acción Comunicativa</p>	<p>Franco G., N. C., & Ochoa R., L</p>	<p>Evaluación en el aula</p>	<p>L</p>	<p>1997</p>
<p>6. Educación para la democracia en las escuelas: ¿Mito o realidad?</p>	<p>Prieto, M</p>	<p>Democracia en el aula</p>	<p>AC</p>	<p>2002</p>
<p>7. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista</p>	<p>Díaz, F. & Barriga, A</p>	<p>Evaluación en el aula</p>	<p>L</p>	<p>2002</p>
<p>8. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación</p>	<p>Escudero Escorza, T</p>	<p>Modelo de evaluación</p>	<p>AC</p>	<p>2003</p>
<p>9. El aprendizaje significativo y la evaluación de los</p>	<p>Rivera Muñoz, J</p>	<p>Evaluación en el aula</p>	<p>AC</p>	<p>2004</p>

aprendizajes. Revista de investigación educativa				
10. Ética, diálogo y democracia	Gándara, M	Democracia en el aula	AC	2005
11. La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción	Orozco Jutorán, M	Proceso de evaluación	C	2006
12. El aprendizaje individual permanente: ¿cómo lograr el desarrollo de esta capacidad de los estudiantes?	Bahamón Lozano, J	Sujeto crítico	L	2006
13. Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional	López, L	Otro	AC	2006
14. Pedagogía crítica: algunos	Mirabal, A	Sujeto crítico	C	2008

componentes teórico- metodológicos				
15. La evaluación por competencias en la educación superior Profesorado	Cano, M	Modelo de evaluación	AC	2008
16. La matriz foda: alternativa de diagnóstico y determinación de estrategias de intervención en diversas organizaciones	Ponce Talancón, H	Otro	AC	2008
17. Evaluación educativa de aprendizajes y competencias	Castillo, S. & Cabrerizo, J.	Modelo de evaluación	L	2010
18. Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante	De Zubiría, J	Diálogo en el aula	L	2010
19. Abriendo la caja negra de la evaluación	Guzmán Gómez, A	Evaluación en el aula	AC	2010
20. La evaluación formativa en la	López, A	Proceso de evaluación	AC	2010

enseñanza y aprendizaje del inglés				
21. Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje	Santos, M	Evaluación en el aula	L	2010
22. Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la investigación-acción	Pérez de Guzmán, V., Amador, L. & Vargas, M	Diálogo en el aula	AC	2011
23. Criterios para una evaluación formativa	Rosales López, C	Modelo de evaluación	L	2011
24. Estrategias para la evaluación de aprendizajes complejos y competencias	Verdejo, P., Encinas, M. & Trigos, L	Proceso de evaluación	C	2011
25. La presencia de Piaget en la Educación colombiana, 1960-2010	Vasco, C	Otro	AC	2011
26. La evaluación externa en Medicina: de la	Cardona, M	Evaluación en el aula	TG	2012

<p>evaluación de retención de información a la evaluación basada en evidencias</p>				
<p>27. Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico</p>	<p>Cruz, F. & Quiñones, A</p>	<p>Proceso de evaluación</p>	<p>AC</p>	<p>2012</p>
<p>28. La formación del sujeto crítico-social: nuevas perspectivas del proyecto etnoeducativo para la atención de la diversidad en la Normal Superior de Barbacoas</p>	<p>Ortiz, Y. & Castillo, G</p>	<p>Sujeto crítico</p>	<p>AC</p>	<p>2012</p>
<p>29. Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la</p>	<p>Valverde, J., Revuelta, F. & Fernández, M</p>	<p>Modelo de evaluación</p>	<p>AC</p>	<p>2012</p>

formación inicial del profesorado				
30. Intersubjetividad Pedagógica	Castilla, G	Diálogo en el aula	AC	2013
31. Dificultades para implementar la evaluación formativa	Martínez Rizo, F	Proceso de evaluación	AC	2013
32. Episteme del sujeto tradicional y el sujeto crítico en la educación	Mina, A	Sujeto crítico	AC	2014
33. Democracia en la escuela: Comencemos con el derecho a la palabra	Ortiz, J	Democracia en el aula	AC	2014
34. e-Evaluación del Aprendizaje: Aproximación conceptual	Ruiz Morales, Y.	Evaluación en el aula	AC	2014
35. Evaluación por competencias: contextos de origen y contradicciones pedagógicas	Saavedra y Saavedra	Modelo de evaluación	AC	2014
36. Prácticas evaluativas en la educación básica	Vargas, E	Modelo de evaluación	TG	2014

primaria en el Municipio de Pereira				
37. Opiniones sobre evaluación de los profesores de segundo ciclo de eso de geografía e historia en España El caso de la Región de Murcia	Fernández, J., Molina, S & Miralles, P	Evaluación en el aula	AC	2015
38. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior	Hamodi, C., López, V. & López, A	Proceso de evaluación	AC	2015
39. Diseño y construcción de instrumentos de evaluación de aprendizajes y competencias	Ruay Garcés, R. & Garcés Bustamante, J	Modelo de evaluación	L	2015
40. La importancia de la evaluación formativa	Talanquer, V	Proceso de evaluación	AC	2015
41. La evaluación democrática: hacia	Cardona, F	Democracia en el aula	TG	2016

la formación de sujetos críticos y reflexivos en el área de ciencias sociales				
42. Desarrollo de pensamiento crítico en el aula de clase, alternativa para una transformación social	Fuentes, J	Sujeto crítico	TG	2016
43. Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación	Klenowski, V.	Proceso de evaluación	L	2016
44. Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: Reinventar la evaluación en el aula	Moreno Olivos, T	Diálogo en el aula	L	2016
45. El campo de la evaluación educativa en Colombia	Peñaloza, L. & Quinceno, H	Evaluación en el aula	L	2016
46. La trascendencia del logos universitario: diálogo	Segura, G., Caicedo, C. & Moreno, E	Diálogo en el aula	AC	2016

educativo/diálogo académico				
47. Diseño, aplicación y evaluación de una secuencia didáctica para promover el aprendizaje en la producción escrita de noticias en los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa José Manuel Saavedra Galindo	Álvarez, P. & Quiñones, R	Evaluación en el aula	TG	2017
48. La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones	Arribas, J	Proceso de evaluación	AC	2017
49. Contrato pedagógico: imaginario social en la práctica democrática evaluativa	Castillo, N & Colmenares, A	Proceso de evaluación	AC	2017
50. Pensar la educación, pensar la sociedad: el aula	Maceas, G	Sujeto crítico	TG	2017

como espacio de construcción del sujeto crítico				
51. La actitud de escucha, fundamento de la comunicación y la democracia en el aula	Motta Ávila, J	Democracia en el aula	AC	2017
52. El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas.	Núñez, S., Ávila, J. & Olivares, S	Sujeto crítico	AC	2017
53. Educación y democracia: la escuela como "espacio" de participación	Osoro, j. & Castro, A	Democracia en el aula	AC	2017
54. La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje	Pérez, M., Clavero, J., Carbó, E. & González, M	Proceso de evaluación	AC	2017
55. La participación de los estudiantes en una escuela	Pérez, L. & Ochoa, A	Democracia en el aula	AC	2017

secundaria: Retos y posibilidades para la formación ciudadana				
56. Implementación de estrategias de evaluación formativa en el nivel primario del Colegio Peruano Norteamericano Abraham Lincoln	Portocarrero, F	Proceso de evaluación	TG	2017
57. El registro anecdótico en la evaluación formativa oral del idioma inglés	Ramírez, K	Proceso de evaluación	TG	2017
58. Problemas de la evaluación educativa centrada en el alumno. estudio realizado en La Universidad Nacional De La Plata	Tomás, P	Sujeto crítico	TG	2017
59. Modelo de educación flexible y competencias	Zambrano, A	Modelo de evaluación	AC	2017

multigrado en instituciones educativas rurales de los municipios no certificados del Valle del Cauca- Colombia				
60. Introducción. A vueltas con la innovación educativa	Arancibia, H., Castillo, P. & Saldaña, J	Diálogo en el aula	C	2018
61. Modelos y épocas de la evaluación educativa	Arias, S., Labrador, N. & Gámez, B	Modelo de evaluación	AC	2018
62. La evaluación como medio de aprendizaje	Díaz, C., Rosero, K. & Obando, M	Evaluación en el aula	AC	2018
63. Evaluación del aprendizaje significativo con criterios ausubelianos prácticos. un aporte desde la enseñanza de la bioquímica	Flores-Espejo, J	Sujeto crítico	AC	2018
64. Educar para el diálogo crítico y la inclusión:	Gutiérrez, M. & Bejarano, O	Diálogo en el aula	L	2018

estrategias pedagógicas para transformar la práctica docente				
65. Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto	Parra, A., Mateus, J. y Mora, Z	Evaluación en el aula	AC	2018
66. Aprendizajes significativos desde la evaluación formativa	Ruiz Ruiz, M	Proceso de evaluación	TG	2018
67. Manual para la evaluación formativa de las competencias	Collado Guzmán, G. J. Balam Gamboa, M. M. y Cuahonte Badillo, L	Modelo de evaluación	L	2019
68. "Frónesis", propuesta de modelo de evaluación de aprendizajes para instituciones educativas con sedes rurales en el suroeste del	Correa, G	Modelo de evaluación	TG	2019

Departamento de Antioquia, Colombia				
69. 1.579 maestros fueron víctimas del conflicto en los últimos 60 años	El tiempo	Otro	AP	2019
70. Dimensiones e Indicadores para la metaevaluación del aprendizaje: Reflexión y propuesta al campo teórico de la evaluación en la Educación Superior	Hernández, M., Villarroel, V., & Zambrano, J	Evaluación en aula	AC	2019
71. Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas	Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Ángel, & González-Calvo, G	Proceso de evaluación	AC	2019
72. La evaluación: una cuestión de justicia social: perspectiva	McArthur, J	Evaluación en el aula	L	2019

crítica y prácticas adecuadas				
73. Dimensiones de la práctica evaluativa en la educación superior colombiana	Moreno, P. & Moreno, J	Evaluación en el aula	AC	2019
74. Educación Emocional y Habilidades Sociales	Castañera Rivera, J	Otro	C	2020
75. El diseño de una estrategia de evaluación de los aprendizajes de niños y niñas con características diversas: un aporte para transformar	Chávez Rincón, B	Democracia en el aula	AC	2020
76. La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente	Joya Rodríguez, M	Proceso de evaluación	AC	2020
77. Morales, S., Hershberger, R. & Acosta, E	Evaluación por competencias: ¿cómo se hace?	Modelo de evaluación	AC	2020
78. Diseño de Una Estrategia de Evaluación de	Quintero, J	Proceso de evaluación	TG	2021

Aprendizaje para la competencia Toma de Decisiones: análisis, desarrollo y reflexión desde la clase Sistemas y Análisis de Costos (SAC) de la Universidad Icesi (2021)				
79. Desarrollo normativo de la evaluación en Colombia y sus implicaciones formativas	Sánchez, L	Proceso de evaluación	AC	2021
80. "Tema universitario": ¿Cómo se evalúa en Colombia?	López, A	Evaluación en el aula	AP	2022

Fuente. Elaboración Propia

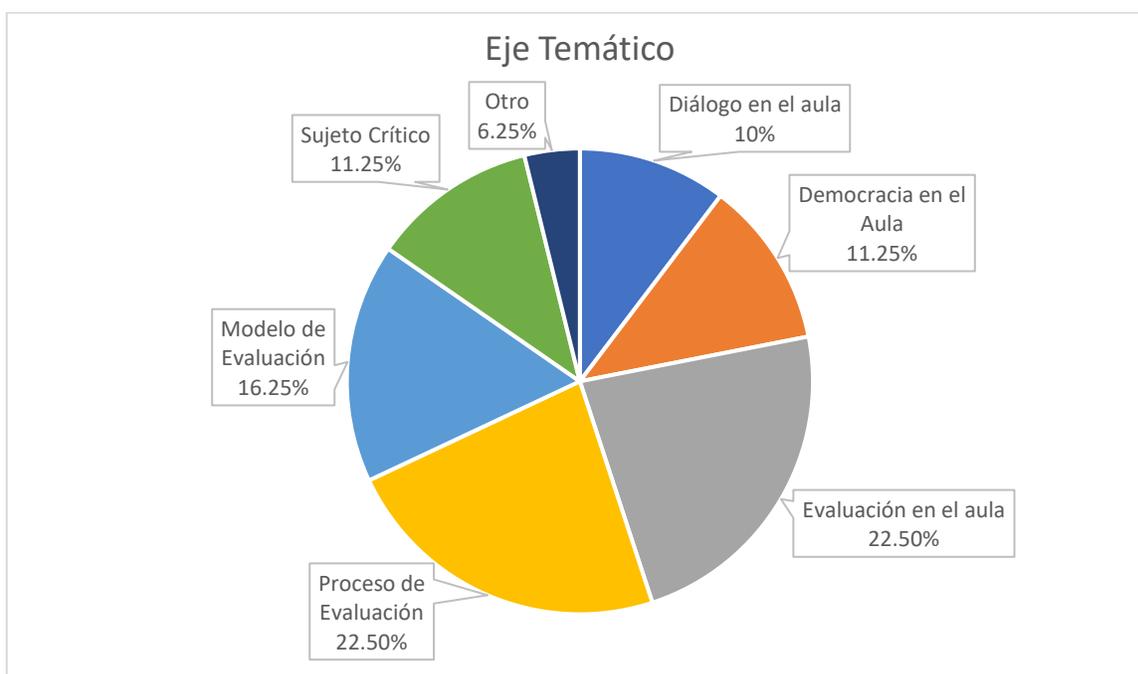
Anexo 8. Cantidad de textos por Eje Temático

Eje Temático	Número de textos	Porcentaje de incidencia
Diálogo en el aula	8	10%
Democracia en el aula	9	11.25%
Evaluación en el aula	18	22.50%
Proceso de evaluación	18	22.50%

Modelo de evaluación	13	16.25%
Sujeto crítico	9	11.25%
Otro	5	6.25%
Total	80	100%

Fuente. Elaboración Propia

Anexo 9 Cantidad porcentual de textos por Eje Temático



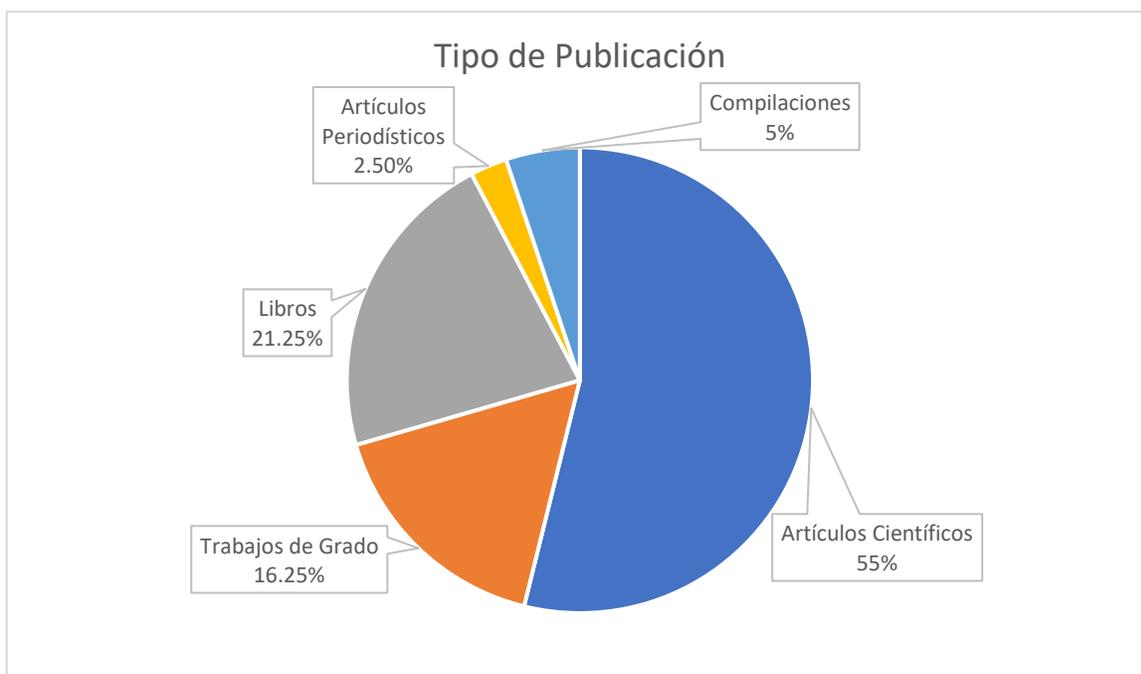
Fuente. Elaboración Propia

Anexo 10 Tipos de Publicación

Tipo de Publicación	Número de textos	Porcentaje de Incidencia
Artículos Científicos	44	55%
Trabajos de Grado	13	16.25%
Libros	17	21.25%
Artículos Periodísticos	2	2.50%
Compilaciones y Recopilaciones	4	5 %
Total	80	100%

Fuente. Elaboración Propia

Anexo 11 Cantidad porcentual de textos por Tipo de Publicación



Fuente. Elaboración Propia

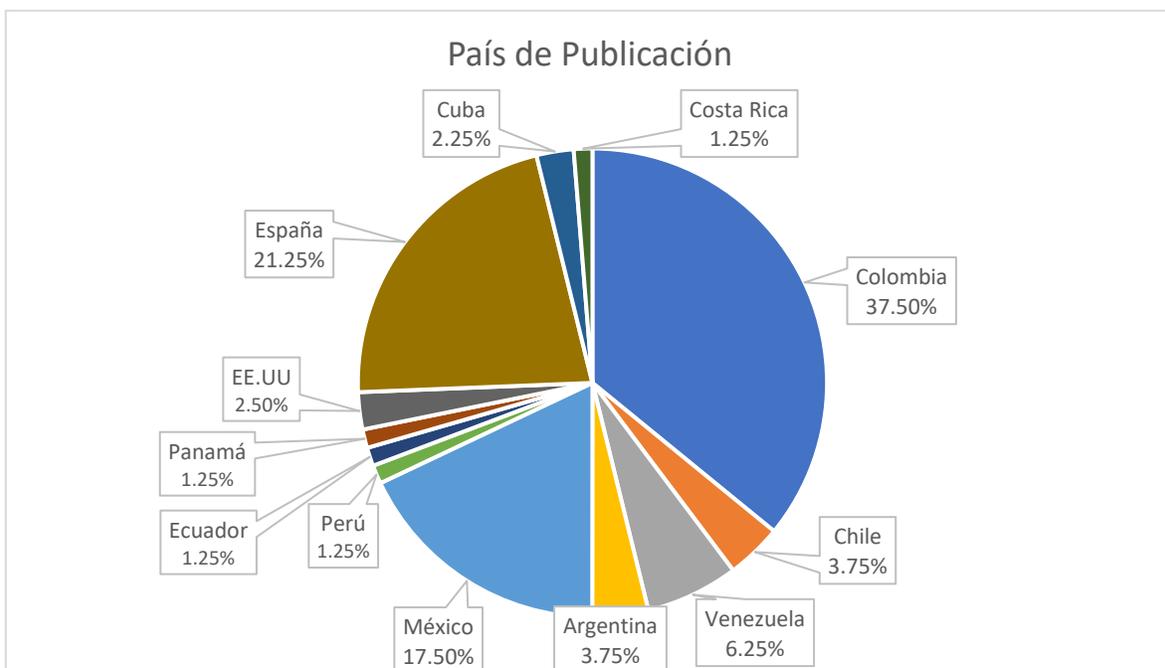
Anexo 12 País de publicación del texto

País de Publicación	Número de textos	Porcentaje de Incidencia
Colombia	30	37.50%
Chile	3	3.75%
Venezuela	5	6.25%
Argentina	3	3.75%
México	14	17.50%
Perú	1	1.25%
Ecuador	1	1.25%
Panamá	1	1.25%
EE.UU	2	2.50%
España	17	21.25%
Cuba	2	2.5%

Costa Rica	1	1.25%
Total	80	100%

Fuente. Elaboración Propia

Anexo 13 Cantidad porcentual de textos por Tipo de Publicación



Fuente. Elaboración Propia

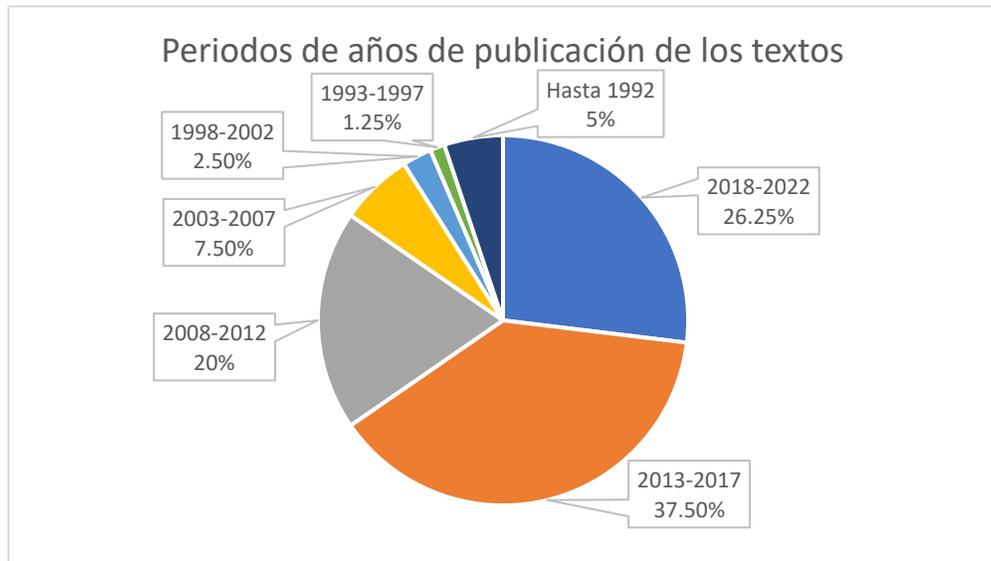
Anexo 14 Periodos de años de publicación de los textos

Periodo de años	Número de textos	Porcentaje de incidencia
2018-2022	21	26.25%
2013-2017	30	37.50%
2008-2012	16	20%
2003-2007	6	7.50%
1998-2002	2	2.50%
1993-1997	1	1.25%

Hasta 1992	4	5%
Total	80	100%

Fuente. Elaboración Propia

Anexo 15 *Periodos de años de publicación de los textos*



Fuente. Elaboración Propia