

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
DECANATURA DE DIVISIÓN DE LA UNIVERSIDAD ABIERTA Y A
DISTANCIA– DUAD- FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Redes Conversacionales Pedagógicas y Culturas Evaluativas

Ingrid Nathalia Meneses Runza

Bogotá D.C, noviembre 2022

**REDES CONVERSACIONALES PEDAGÓGICAS Y CULTURAS
EVALUATIVAS**

Investigador: Dra. (C) Ingrid Nathalia Meneses Runza

Director de Tesis: Dra. Ana Elvira Castañeda Cantillo

Tesis para optar al título de Doctor en Educación

Bogotá D.C., agosto 2022

Tesis aprobada por:

Director de la tesis

Dra. Ana Elvira Castañeda Cantillo

Jurados:

Dr. José Duván Marín

Dra. Karina Andrea Muñoz

Dr. José Ortiz

Agradecimiento y Dedicatoria

A la Secretaría de Educación Distrital (SED) por su contribución con la formación docente de sus maestros a través de becas, comisiones e incentivos.

A la Universidad Santo Tomás, por ofrecer un programa de calidad para los maestros, lo cual repercutirá en la educación de los niños, niñas y jóvenes de nuestro país.

A los docentes que, durante los seminarios de formación posgradual, nos mostraron con su experticia la razón de ser de la investigación pedagógica.

A la Red de Docentes Investigadores REDDI por permitirme contribuir a su consolidación y hacer esta investigación.

A mis compañeros Juliana, Angélica, Diego y Alejandro “los beca” por su solidaridad académica y amistad.

A mi Asesora, la Doctora Ana Elvira Castañeda, por su apoyo incondicional y ejemplo de mujer íntegra.

A mi familia, por creer siempre en mí y ser el baluarte para culminar esta meta.

Juntos, conformaron mi red de apoyo para hacer de este sueño una realidad.

Todos fueron simplemente imprescindibles.

Tabla de contenido

Resumen	8
Introducción	10
Capítulo I El Problema de Investigación	15
Planteamiento del Problema	15
Formulación del Problema	17
Objetivo General y Específicos	18
<i>Objetivo general</i>	18
<i>Objetivos específicos</i>	19
Estado del Arte	19
<i>Tendencias</i>	23
<i>Primera Categoría. Concepción de la evaluación para el aprendizaje, la práctica y praxis evaluativa en el aula</i>	23
<i>Segunda Categoría: Currículo, formación pedagógica y perfil del sujeto evaluador en las instituciones universitarias</i>	26
<i>Tercera Categoría: Políticas educativas relacionadas con la evaluación para el aprendizaje escolar y la formación docente</i>	27
<i>Divergencias</i>	28
<i>Categoría emergente. La transformación de la cultura evaluativa</i>	30
<i>Conclusiones del estado del arte</i>	35
Capítulo II El Sistema Referencial	38
Referentes Epistemológicos	40
<i>Teoría de sistemas</i>	40
<i>Teoría ecológica</i>	45
<i>Teoría conversacional</i>	51
<i>Ontología del lenguaje</i>	56
<i>Redes conversacionales</i>	60
<i>Relación entre aprendizaje y evaluación</i>	62
Referentes Conceptuales	65
<i>La cultura evaluativa</i>	65
<i>Evaluación para el aprendizaje</i>	68
<i>Las redes pedagógicas</i>	71
Referente Normativo	74

Capítulo III Metodología de la Investigación	84
Paradigma	85
Enfoque	86
Diseño metodológico	87
Contexto y Participantes de la Investigación	88
Técnicas e Instrumentos de Investigación	90
Sistematización de la Información	95
Conceptualización de las Categorías	100
Capítulo IV Análisis e Interpretación de los Hallazgos	106
Subcategoría	107
Nivel Sistémico	107
Dimensión	107
Atributo	107
Análisis e Interpretación de los Hallazgos del Objetivo 1	107
<i>Fundamentos</i>	108
<i>Valores</i>	109
<i>Habilidades generales</i>	110
<i>Habilidades en red</i>	111
<i>Gestión del conocimiento</i>	112
<i>Formación explícita e implícita</i>	113
<i>Cualificación colectiva (atributo emergente)</i>	115
<i>Praxis investigativa</i>	117
<i>Democratización del conocimiento (Atributo emergente)</i>	118
<i>Comprensión sistémica</i>	120
<i>Proyección</i>	121
Análisis e Interpretación de los Hallazgos del Objetivo 2	122
<i>Aportes de la red conversacional</i>	123
<i>Conversa-acción (atributo emergente)</i>	127
<i>Formación Docente</i>	129
<i>Función de la evaluación</i>	131
<i>Sujeto evaluador hacedor / transformador (atributo emergente)</i>	134
<i>Práctica tradicional/ Praxis sistémica</i>	136
<i>Praxis colectiva (atributo emergente)</i>	140

Análisis e interpretación de los hallazgos del objetivo 3	142
<i>Aportes para la construcción política pública.</i>	143
<i>Procesos transformativos de las culturas evaluativas</i>	148
Capítulo V Conclusiones	156
Contribución a la línea de investigación	165
Referencias	168
Anexos	184

Índice de Tablas

TABLA 1. MATRIZ DE COHERENCIA DEL OBJETIVO 1, ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	99
TABLA 2. MATRIZ DE COHERENCIA DEL OBJETIVO 2, GRUPO DE DISCUSIÓN	100
TABLA 3. MATRIZ DE COHERENCIA DEL OBJETIVO 3, GRUPO DE DISCUSIÓN	101
TABLA 4. MATRIZ DE COHERENCIA CLASIFICACIÓN Y CODIFICACIÓN DE DATOS	102
TABLA 5. MATRIZ DE COHERENCIA CLASIFICACIÓN Y CODIFICACIÓN DE DATOS DEL OBJETIVO 1	105
TABLA 6. MATRIZ DE COHERENCIA CLASIFICACIÓN Y CODIFICACIÓN DE DATOS DEL OBJETIVO 2 Y 3	106
TABLA 7. CONCEPTUALIZACIÓN DE CATEGORÍAS Y ATRIBUTOS DEL OBJETIVO 1	107
TABLA 8. CONCEPTUALIZACIÓN DE CATEGORÍAS Y ATRIBUTOS DEL OBJETIVO 2	109
TABLA 9. CONCEPTUALIZACIÓN DE CATEGORÍAS Y ATRIBUTOS DEL OBJETIVO 3	110

Índice de Ilustraciones

ILUSTRACIÓN 1. RELACIÓN ARTÍCULOS Y PAÍSES EN EL ESTADO DEL ARTE	21
ILUSTRACIÓN 2. ADAPTACIÓN DE LA CLASIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA	23
ILUSTRACIÓN 3. DIVERGENCIAS CONCEPTO CULTURAS EVALUATIVAS	34
ILUSTRACIÓN 4. SISTEMA REFERENCIAL	42
ILUSTRACIÓN 5. REPRESENTACIÓN DE LOS PRINCIPIOS SISTÉMICOS	50
ILUSTRACIÓN 6. CONFIGURACIÓN DE LA CULTURA EVALUATIVA	54
ILUSTRACIÓN 7. RELACIÓN ENTRE LOS COMPONENTES DE UN ENTORNO COLABORATIVO	59
ILUSTRACIÓN 8. ELEMENTOS DE LA CULTURA EVALUATIVA	70
ILUSTRACIÓN 9. EL SABER TRANSFORMADOR	78
ILUSTRACIÓN 10. PRINCIPIOS EPISTEMOLÓGICOS Y PEDAGÓGICOS	159
ILUSTRACIÓN 11. CONTRIBUCIÓN DE LAS REDES	162
ILUSTRACIÓN 12. ESTRATEGIA PERFORMATIVA PARA TRANSFORMAR LA CULTURA EVALUATIVA	164

Resumen

La tesis denominada *Redes conversacionales pedagógicas y culturas evaluativas*, se gesta a partir del análisis de tres factores que inciden en el proceso pedagógico de la evaluación para el aprendizaje escolar, los cuales se develaron en la revisión sistemática del estado del arte, sumado al ejercicio hermenéutico realizado durante el planteamiento del problema. Entre estos factores se encuentran, la brecha entre la formación evaluativa del docente y las necesidades de aprendizaje en el ámbito escolar (Nova, 2008; Ruiz *et al.*, 2013), la instrumentalización en la evaluación (Valenzuela *et al.*, 2011) y la falta de empoderamiento del sujeto evaluador (Perassi, 2013).

Los aportes de esta investigación están orientados a responder ¿cómo la construcción de redes conversacionales pedagógicas permite transformar culturas evaluativas para el aprendizaje? En coherencia con el cuestionamiento, se implementó una metodología de investigación cualitativa, con un enfoque hermenéutico, que permitió realizar un nivel de análisis interpretativo de la relación entre las redes conversacionales pedagógicas y las culturas evaluativas para el aprendizaje. En correspondencia, se utilizó para este propósito, la Investigación Acción Participante IAP, considerada un diseño que propicia, entre otros, la concienciación de los actores en los procesos de transformación de la educación (Sandín, 2003).

En concreto, la investigación se llevó a cabo en el escenario de una red pedagógica conocida como la Red de Docentes Investigadores REDDI, en especial, en un grupo denominado Nodo Cultura Evaluativa 360°, el cual se creó paralelamente al desarrollo de esta propuesta.

Los hallazgos, así como conclusiones de esta investigación se justifican en la necesidad de que cada vez más estudiantes, con el transcurrir del siglo XXI, vivencien procesos que potencien su aprendizaje, a partir de la función pedagógica de la evaluación, en lugar de prácticas excluyentes, punitivas, sancionatorias,

propias de un paradigma que continúa preponderando la función social de la evaluación centrada en la promoción y fracaso escolar.

Se destacan en las conclusiones, la contribución que realizan las redes conversacionales pedagógicas en el empoderamiento de un *sujeto evaluador transformador* consciente de su rol y praxis, el cual se cualifica en los diversos escenarios de formación formal, informal y colectiva que generan las dinámicas propias de esta interacción. Por tanto, la labor pedagógica del docente que hace parte de una red se presenta como una propuesta, por un lado, que contrarresta las problemáticas vigentes previamente descritas, y por otro, coherente con las necesidades de una evaluación formativa.

Asimismo, se aporta al conocimiento, una interpretación de las culturas evaluativas desde una perspectiva sistémica con un modelo de configuración, que permite ubicar los contextos, los sujetos e interacciones, a fin de ser referenciada por la Línea de Investigación de Currículo y Evaluación de la USTA, la red pedagógica REDDI, el Nodo de Cultura Evaluativa 360°, y a futuro, por más actores de la evaluación; de tal manera que desde su lugar de enunciación e interacción, pueden plantear estrategias que permitan pasar, con mayor celeridad, de una evaluación cuantitativa a una potenciadora del aprendizaje, en beneficio de los niños, niñas y jóvenes que a diario son evaluados.

Abstract

The Thesis called Pedagogical Conversational Networks and Evaluative Cultures, is developed from the analysis of three factors that affect the pedagogical process of evaluation for school learning. These factors were revealed through the systematic review of the state of the art, and the hermeneutic exercise done during the formulation of the problem. Among these factors are: 1. the gap between the evaluative training of the teacher and the learning needs in the school environment (Nova, 2008; Ruiz *et al.*, 2013), 2. the instrumentalization in the assessment process (Valenzuela *et al.* 2011) and 3. the lack of empowerment of the evaluator subject (Perassi, 2013).

The contributions of this research are aimed at answering how the construction of pedagogical conversational networks allows transforming evaluative cultures for learning? In coherence with the questioning, a qualitative research methodology with a hermeneutic approach, was implemented, this implementation allowed for an interpretive level of analysis of the relationship between pedagogical conversational networks and evaluative cultures for learning. Correspondingly, the IAP Participating Action Research was used for this purpose, considered a design that promotes, among others, the awareness of the actors in the processes of transformation of education (Sandín, 2003).

The research was carried out in the setting of a pedagogical network known as Research Teachers Network (REDDI), especially in a group called the 360° Evaluative Culture Node, which was created in parallel to the development of this thesis proposal.

The findings, as well as the conclusions of this research, are justified by the need for more students to experience processes that enhance their learning, based on the pedagogical function of evaluation, instead of exclusionary, punitive, sanctioning practices, typical of a paradigm that continues to predominate the social function of evaluation focused on promotion and school failure.

The conclusions highlight the contribution made by the pedagogical conversational networks in the empowerment of a transforming evaluator subject

aware of his role and praxis, which is qualified in the various formal, informal, and collective training scenarios that generate the dynamics of this interaction. Therefore, the pedagogical work of the teacher who is part of a network is presented as a proposal, on the one hand, that counteracts the current problems previously described, and on the other, consistent with the needs of a formative evaluation.

Likewise, it contributes to knowledge, an interpretation of evaluative cultures from a systemic perspective with a configuration model, which allows locating contexts, subjects and interactions, in order to be referenced by the Curriculum and Evaluation Research Line of the USTA, the REDDI pedagogical network, the 360° Evaluative Culture Node, and in the future, by more evaluation actors; in such a way that from their place of enunciation and interaction, they can propose strategies that allow moving, more quickly, from a quantitative evaluation to one that enhances learning, for the benefit of children and young people who are daily evaluated.

Introducción

La investigación denominada *Redes Conversacionales Pedagógicas y Culturas Evaluativas* se sitúa en el campo pedagógico denominado evaluación para el aprendizaje escolar. Al respecto, Moreno (2010 y 2018), presenta una crucial distinción entre la función social y la función pedagógica de la evaluación. La primera de estas tiene como finalidad la determinación del estatus del aprendizaje, en términos de un título que ratifica la promoción, aprobación, nivel, o en su defecto, la reprobación del estudiante. Por su parte, la función pedagógica promueve de manera constante, el proceso para el aprendizaje (Moreno, 2010). Cabe resaltar que no es un albedrío en el uso del lenguaje o de la forma de denominar la palabra, sino en las atribuciones, así como del sentido que Moreno (2018), le asigna a cada una de ellas y que se sintetiza en la premisa: evaluar para pasar o evaluar para aprender.

La identificación del problema de investigación surge del proceso de indagación de los antecedentes, sumado a la relación de estos con los conocimientos previos y la experiencia investigativa. De esta fase, se escogieron, tres de los factores que inciden tanto en la persistencia del paradigma cuantitativo, como en la función social de la evaluación escolar, los cuales repercuten en prácticas que suscitan el fracaso escolar de los estudiantes (Perrenoud, 2008), en lugar de potenciar la función pedagógica y con esta el aprendizaje (Martínez y Meneses, 2014; Montenegro, 2009), como son: la brecha entre la formación evaluativa del docente en relación con las necesidades de aprendizaje en el ámbito escolar (Nova, 2018; Ruiz et al., 2013), la instrumentalización en la evaluación (Valenzuela et al., 2011), sumado a la falta de empoderamiento del sujeto evaluador (Perassi, 2013).

A nivel iberoamericano, se encuentran investigaciones (Álvarez, 2008; Castejón et al., 2015; Hernández, 2010; Raposo y Martínez, 2014, Ruiz y Ureña, 2013), las cuales plantean diversas propuestas para contrarrestar las problemáticas de la evaluación escolar y transformar la concepción, prácticas, función, instrumentos o normativa de manera aislada e independiente; no obstante, la evaluación es considerada hoy en día como práctica sistémica (Castañeda, 2013),

es decir, un proceso en el cual interactúan múltiples actores, discursos, valores, prácticas y contextos, denominado *cultura evaluativa*. Por tanto, el tratamiento que se le da a las problemáticas de la evaluación escolar no puede seguir siendo reduccionista, unidireccional o causal, propio del paradigma positivista (Hesse, 1980, como se citó en Guba y Lincoln, 2002).

Al respecto, es necesario analizar en *la cultura evaluativa*, tanto las prácticas como el fundamento epistemológico y pedagógico de los sujetos, así como sus interacciones al momento de evaluar, dado que al ser esto asumido de manera acrítica, se confirma el postulado de Cabra (2007), cuando afirma que, “la falta de conciencia sobre el papel de la evaluación en el proceso de aprendizaje conlleva a diversas formas de pseudoevaluación” (p. 41).

Metodología

Esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo de la investigación, cuyo propósito es generar conocimiento a partir de la acción indagatoria de los hechos, así como la interpretación de un fenómeno (Marín, 2012). Considerando, adicionalmente, el contexto donde se desarrolla la investigación, así como la perspectiva y significado que le atribuyen los participantes (Hernández, *et al.*, 2014).

En correspondencia, la propuesta se abordó desde el enfoque hermenéutico en donde el investigador interpreta el sentido o significado que tiene para los sujetos el fenómeno a investigar (Marín, 2013), que en esta investigación se denomina, *las culturas evaluativas*. Asimismo, porque la hermenéutica permite comprender la realidad de la práctica con potencial para lograr transformarla (Ruedas *et al.*, 2009).

En coherencia con el enfoque, la Investigación Acción Participante IAP, fue el diseño metodológico que orientó el proceso investigativo, el cual contribuye a que las personas tomen conciencia de su papel en los procesos de transformación y de esta manera, propiciar cambios en la realidad educativa, económica, administrativa, social, etc. (Sandín, 2003). Sumado a lo anterior, De Latorre (2007), afirma que las metas de la IAP son las de mejorar o transformar la práctica social o educativa, a la vez, que esta procura una mejor comprensión de dicha realidad.

Ahora bien, en relación con el contexto y fuente para llevar a cabo la propuesta investigativa, se eligió una red pedagógica colombiana conformada legalmente hace seis años ante los entes correspondientes, como una asociación sin ánimo de lucro, denominada Red de Docentes Investigadores REDDI, la cual cuenta, a la fecha, con 154 docentes, organizados en diferentes grupos o Nodos de Investigación, entre ellos, el Nodo de Cultura Evaluativa 360°, siendo en conjunto, una fuente significativa de representación del sector educativo.

En cuanto a las técnicas e instrumentos, atendiendo a los objetivos, se utilizó la revisión documental, la entrevista semiestructurada y los grupos de discusión para la recolección de la información. Posteriormente, se realizó un proceso de triangulación (Cisterna, 2005) entre los objetivos, marco referencial, categorías inductivas y emergentes para analizar e interpretar los hallazgos, con el propósito de construir las conclusiones de esta investigación.

Justificación

Para contextualizar la perspectiva desde donde se plantea la justificación es preciso mencionar la pertinencia, implicación práctica, así como los aportes al conocimiento que esta investigación puede ofrecer en el escenario de la formación doctoral. Frente a la pertinencia de realizar esta investigación a nivel social, es relevante mencionar inicialmente dos hitos que marcaron, a nivel nacional y mundial, la necesidad de reflexionar sobre la evaluación escolar.

El primero, se fundamenta en la expedición del Decreto 1290 del 2009, el cual reglamenta e insta desde una directriz externa y formal a las Instituciones Educativas para que, desde su autonomía, elaboren un Sistema de Evaluación Institucional (SIE). Y al mismo tiempo realicen la transición del enfoque cuantitativo de la evaluación al cualitativo conforme a lo estipulado.

Como política educativa, el Decreto 1290 de 2009 promueve que la evaluación escolar deje de ser considerada un instrumento para calificar, aprobar o en su defecto reprobar, al tiempo que suscita que la evaluación ceda la función sancionatoria (Álvarez, 2001) y en su lugar se construya un ambiente propicio para

la autoevaluación y la coevaluación, donde prime un modelo tanto participativo, dialógico como democrático, con el propósito de determinar lo que aprenden los estudiantes.

El segundo hito que influyó en la reflexión sobre la evaluación escolar surge en diciembre del 2019, una década después del Decreto 1290. Extendiéndose desde China por casi todo el mundo, hasta desencadenar en Colombia, en marzo del 2020, una pandemia considerada la primera crisis del siglo XXI, conocida como el COVID-19. Este hecho fundamental, se convirtió en una condición *sine qua non* que obligó a cambiar las prácticas sociales en gran parte del planeta; esto es, confinamiento de las familias, teletrabajo en el sector productivo, aislamiento social en las calles, cuarentena para los enfermos o en situación de riesgo y una educación virtual o remota para los estudiantes.

Ante esta situación, la comunidad educativa, a partir de la crisis, inició un proceso de reflexión sobre la necesidad de realizar una evaluación personalizada, acompañada de una retroalimentación formativa. Tal como lo sustentan las Naciones Unidas (2020).

Las actividades de educación a distancia han reafirmado la función formativa de la evaluación. La información sobre el aprendizaje individual de cada estudiante a través de ejercicios de diagnóstico y de seguimiento, permite a las y los docentes proporcionar retroalimentación a sus estudiantes y modificar sus estrategias pedagógicas para que sean más efectivas. (p. 9)

De lo anterior se puede inferir que la pandemia permitió lo que el Decreto 1290 del 2009 y más de 50 años de propuestas teóricas e investigativas referidas a la evaluación escolar no habían logrado. Es decir, que la evaluación para el aprendizaje sea una prioridad para revisar en las agendas de las diversas instancias o contextos educativos.

Ahora bien, que un grupo significativo de agentes de la educación se preocupe, de manera simultánea, por el sentido de la evaluación a raíz de la crisis de la pandemia y decida cambiar tanto la concepción como sus prácticas evaluativas, bajo el discurso de la flexibilización curricular; permite evidenciar

paralelamente, que el fracaso escolar no es una opción para considerar en el proceso de aprendizaje del estudiante. Asimismo, refuerza la razón de privilegiar en el siglo XXI, un aprendizaje integral y contextualizado que tenga en cuenta todas las problemáticas familiares, sociales, económicas o de salud que el estudiante pueda presentar con o sin confinamiento.

De allí la importancia de presentar una propuesta investigativa que permita aprovechar la coyuntura e interés que ha suscitado la pandemia en la comunidad educativa, por transformar sus prácticas relacionadas con la evaluación para el aprendizaje. Al respecto, es importante considerar los aportes de Ellerani et al. (2012), quienes evidenciaron en su investigación que, propiciar un cambio significativo en una organización, impuesto desde el exterior, y no interiorizado por la comunidad, no conduce a una mejora real de los contextos. En ese sentido, si el propósito es transformar las culturas evaluativas, se hace necesario que la comunidad construya su propia comprensión a través de la experiencia directa, la reflexión sobre su praxis y el papel como protagonistas de un cambio paradigmático.

En lo que se refiere al protagonismo de los docentes, es necesario considerar el proceso de cualificación permanente, dado que una práctica evaluativa no es producto *per se* del docente, su concepción o formación, sino que es parte de un complejo sistema denominado *cultura evaluativa*. Así pues, si el papel del docente continúa siendo reproductor pasivo en lugar de activo transformador, pasarán varias décadas más y el estudiante seguirá siendo calificado, reprobado, excluido en lugar de ser valorado, lo cual se constituye en la principal justificación para emprender esta investigación.

Limitaciones y alcance de la investigación

Frente a los alcances, esta investigación aporta a partir de una perspectiva sistémica (Bertalanffy, 1989), ecológica (Bronfenbrenner, 1987) y conversacional (Echevarría, 2003), los lineamientos epistemológicos, pedagógicos y conceptuales sobre la configuración de *la cultura evaluativa* con el propósito de contribuir a la transformación paradigmática de la evaluación para el aprendizaje en el sistema escolar.

Frente a las limitaciones, se considera que una tesis doctoral *per se* es un aporte y elemento consultivo de conocimiento en una comunidad académica, el cual se potencia cuando diversas instancias de decisión política, educativa y administrativa valoran, apoyan, socializan, referencian o ponen en diálogo las propuestas de los doctores, líneas o grupos de investigación, como referentes para evaluar los diferentes niveles de concreción curricular, así como de política educativa. De lo contrario esta investigación quedará en el repositorio de una biblioteca.

Capítulo I

El Problema de Investigación

Planteamiento del Problema

Esta investigación se sitúa en el proceso pedagógico denominado, la evaluación escolar, que incluye su concepción, atributos y prácticas. Velázquez et al (2014), afirman que la evaluación es uno de los elementos más descuidados en la educación, a pesar de ser un componente clave desde la didáctica para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y su principal finalidad, como aún se percibe en la escuela, no es seleccionar, clasificar o dejar estudiantes repitiendo un año, sino regular dichos procesos en aras de superar las dificultades encontradas;

de esta manera la evaluación escolar se debe concebir como una oportunidad para aprender (p. 250).

Al respecto de los procesos, Moreno (2010 y 2018), hace una distinción crucial entre una evaluación escolar del aprendizaje, cuya finalidad es determinar el estatus del proceso formativo de los estudiantes, en coherencia con la función social relacionada con la promoción escolar, y por otro lado, una evaluación escolar para el aprendizaje, que tiene como objetivo promover precisamente este proceso en el estudiante y en correspondencia, dar cumplimiento a la función pedagógica de la evaluación (Moreno,2010). Cabe resaltar que la distinción no es un arbitrio en el uso del lenguaje o en la forma de denominar la palabra, sino en las atribuciones y sentido que le asigna a cada una de ellas.

En cuanto a las prácticas evaluativas, Santos Guerra (1998, 2003) identificó algunas problemáticas denominadas por él, como las 22 patologías de la evaluación educativa institucional, las cuales después de 24 años de caracterización, aún están vigentes en la segunda década del siglo XXI, pese a las propuestas de los diversos representantes de la evaluación cualitativa, formativa, procesual, retroalimentadora y dialógica (Álvarez, 2009; Díaz Barriga y Hernández (2004; Montenegro, 2009) que contrarrestan estas dificultades.

Las 22 patologías mencionadas, se pueden sintetizar de la siguiente manera (1998, pp.143-158):

Solo evalúa el docente. Si bien el estudiante es el protagonista, el proceso es ajeno a él, no se le propicia la reflexión sobre sus dificultades o proceso, y si en algunos casos se le concede realizar la autoevaluación, ésta no incide en el juicio que hace el docente y no se materializa significativamente en la planilla de notas.

Solo se evalúan los resultados, el conocimiento y los efectos observables, dejando de lado el proceso integral de la evaluación.

Se evalúa principalmente la vertiente negativa. Se resaltan los errores, se subrayan o tachan, pero no se realiza una retroalimentación para corregirlos.

No se tiene en cuenta el contexto y se saturan de datos, números y escalas sin sentido.

Se evalúa cuantitativamente, se utilizan instrumentos inadecuados, de forma estereotipada, mecánica, repetitiva, no se realiza una metaevaluación, es decir, no se evalúa a la evaluación, ni al evaluador.

Se evalúa de manera incoherente con el proceso de enseñanza – aprendizaje; lo cual se evidencia cuando se pretende evaluar el aprendizaje significativo o la comprensión, con un examen rígido y memorístico.

Se evalúa competitivamente, generando exclusión, individualismo y discriminación entre los estudiantes.

Se evalúa para controlar y sancionar, no para mejorar, ni en función del aprendizaje.

Frente a las persistencia en el tiempo de las concepciones y prácticas fundamentadas en el paradigma cuantitativo, se evidencia adicionalmente que, a la fecha, han pasado 50 años desde que se empezó a hablar de una evaluación cualitativa (Frola y Velazquez, 2011), más de una década desde que se reglamentó en Colombia a partir del Decreto 1290 del 2009; dos lustros promoviendo alternativas desde el paradigma de la complejidad (Celión, 2012) o desde una mirada sistémica (Castañeda, 2013) y a pesar de los esfuerzos, en las instituciones educativas, aún prevalecen las prácticas evaluativas que suscitan el fracaso escolar (Álvarez, 2001; Montenegro, 2009; Rizo, 2009; Perrenoud, 2008).

Por otro lado, es de resaltar el énfasis que realizan tanto docentes como investigadores sobre la evaluación como objeto (Raposo y Martínez, 2014), en lugar de los sujetos que participan del proceso; razón por la cual, predominan las propuestas en el plano instrumental; al respecto, Salinas (2000), afirma que, “la evaluación no solo es un problema técnico, qué instrumentos, cómo aplicarlos, qué capacidades de referencia, sino que también es un problema ético” (p.20).

Asimismo, cuando estas prácticas quedan atrapadas en técnicas e instrumentos que deslegitiman el propósito formativo de la evaluación, el cual incluye diálogo, retroalimentación, reflexión e identificación de estrategias para potenciar el aprendizaje, se hace necesario un ejercicio hermenéutico en torno a la interacción, prácticas y concepción de los actores que intervienen en la evaluación;

principalmente porque este proceso pedagógico debe garantizar el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes; en ese sentido, “la reprobación es sinónimo de fracaso escolar, por tanto este tipo de evaluación es indeseable” (Montenegro, 2009, p. 40).

Complementando lo anterior, se propone dejar de concentrarse en los aspectos técnicos de los instrumentos como el examen, previa o portafolio y empezar a revisar la función que le da el docente, así como la incidencia que estos tienen en el aprendizaje. Un dicho popular en la idiosincrasia colombiana consiente en realizar una analogía que permite comprender la esencia de esta tensión, “el problema no es la flecha sino el indio”; en otras palabras, el problema no son los cambios que se le han realizado a la evaluación, el problema es que no se le ha prestado atención al hecho de transformar al sujeto que evalúa.

Ahora bien, quien se constituye como sujeto evaluador en el paradigma cualitativo, debe tener primero una concepción acorde con los objetivos misionales de su labor pedagógica, que incluye el conocimiento de los enfoques, fines, propósitos, usos, funciones, actores, tiempo, técnicas e instrumentos de una evaluación formativa; segundo, una responsabilidad pedagógica, principalmente porque el concepto, juicio y metodología del docente, inciden directamente en el aprendizaje del estudiante; de la misma manera que debe procurar una conciencia ética que le evite realizar una evaluación excluyente, injusta y que propicie el fracaso escolar (Álvarez, 2001, Montenegro, 2009).

Cabe resaltar que, si los docentes mejoran sistemáticamente su competencia evaluativa desde un proceso metacognitivo, esta termina siendo la operación más eficiente y probablemente, la menos traumática para el sistema educativo (Escudero et al., 2009).

Ahora bien, otro factor encontrado que incide en la poca presencia de una evaluación para el aprendizaje en la escuela, hace referencia a la brecha entre lo que se le enseña al docente durante su proceso de formación profesional y las necesidades de los estudiantes, cuando el docente ejerce la profesión, básicamente por un asincronismo y descontextualización entre los cambios que se plantean, en especial desde la política educativa y los currículos de formación docente,

generando una contrariedad entre los objetivos que se persiguen y los resultados (Carmen y Hurtado, 2019; Contreras y Villalobos, 2010; Nova, 2011).

Adicionalmente, en el escenario de los pregrados, los docentes formadores tienen una influencia significativa en la construcción de la identidad de los futuros docentes, así como en el modelo, concepción y prácticas evaluativas, que se llevarán a cabo en la escuela; “no es posible formar profesores con formadores que no están actualizados y vigentes académicamente” (Nova, 2018, p.175).

Ahora bien, la evaluación para el aprendizaje no solo está en el aula de clase en función del estudiante, sino también está presente en el proceso de formación del docente. Al respecto, se hace necesario distinguir dos escenarios en los que se desarrolla este proceso de formación.

El primero, denominado formación formal, está enmarcado por los currículos de las instituciones de licenciatura de pregrado o posgrado y finaliza con la obtención de un título profesional correspondiente. El segundo escenario, denominado formación en ejercicio, empieza después de obtener el título y cuando el docente comienza a ejercer su labor. En este último, el docente puede continuar como receptor pasivo o convertirse en dinamizador del conocimiento. Cuando se menciona el actuar de receptor pasivo del conocimiento, se refiere al docente, que por orientación u obligación de la institución donde labora asiste a capacitaciones, talleres, diplomados, etc. (García y Lorente, 2017), pero su práctica no es transformada. En otras palabras, como estudiante cumplió con un requisito de formación o actualización, mas no tuvo incidencia en su ejercicio profesional.

Por el contrario, cuando se asume el papel de dinamizador del conocimiento, el docente, guiado por su propio interés, emprende acciones de manera autodidacta. Ellas le permiten a partir de la reflexión, mejorar su praxis y encuentra en las redes pedagógicas o colectivos de pares académicos un contexto apropiado para la socialización, intercambio y autoformación.

Cuando un docente decide pertenecer a una red pedagógica puede tener una o varias razones que lo motiven: cualificar la profesión, comunicar su experiencia de aula, dar a conocer su trabajo y producción académica, compartir conocimiento, mejorar las prácticas pedagógicas a través de la investigación,

mantener un vínculo con maestros que comparten intereses comunes; o crear una identidad colectiva que, desde una perspectiva social, proporcione cohesión y fuerza. (Meneses, 2015, p. 42)

Esta dinámica, genera una movilización abierta y flexible del saber pedagógico que trasciende y se extiende exponencialmente, contrarrestando, como menciona Castro (2001), tanto la condición intramural de la formación docente, como el anaquel donde quedan archivadas todas las investigaciones realizadas para obtener un título profesional.

Ahora bien, una vez identificados los tres factores que inciden en la problemáticas de la evaluación para el aprendizaje en el contexto escolar, investigaciones a nivel Iberoamericano (Álvarez, 2008; Hernández; Raposo y Martínez, 2014, Ruiz y Ureña, 2013 y Castejón *et al*, 2015), plantean diversas propuestas para transformar la concepción, practicas, función, instrumentos o normativa de la evaluación escolar de manera aislada e independiente; sin embargo, la evaluación es un proceso complejo en el cual es necesario comprender, en primera instancia, que es una práctica sistémica (Castañeda,2013), en donde interactúan diversos actores en variados contextos; en segundo lugar, que el proceso evaluativo hace parte de una configuración compleja, denominada cultura evaluativa; por tanto su tratamiento no puede seguir siendo reduccionista, unidireccional o causal propio del paradigma positivista (Hesse,1980, como se citó en Guba y Lincoln 2002).

En ese sentido, el argumento anterior permite ampliar, pero a la vez delimitar el problema, entendiendo que no es la evaluación para el aprendizaje el objeto de esta investigación, sino el fenómeno de las culturas evaluativas, concepto que fue reconocido gracias a la revisión de los antecedentes.

Adicionalmente, cuando se analizaron las conclusiones y recomendaciones de investigaciones iberoamericanas relacionadas con la evaluación del y para el aprendizaje, revisadas durante la elaboración del estado del arte, se evidenció la predominante recomendación relacionada con la necesidad de transformar no a la evaluación per se, sino a la cultura evaluativa (Agudelo *et al*, 2015; Ravanal *et al*, 2014).

No obstante, precisa considerar previamente a la formulación del problema, tres aspectos al momento de plantear un proceso transformativo.

En primer lugar, cuando se quiere emprender una transformación ya sea de un objeto, proceso, fenómeno o sistema, se debe conocer y comprender su configuración. Esto incluye tanto la estructura, dinámica como función de aquello que se quiere cambiar. De manera que el conocimiento obtenido permita tomar decisiones entre lo que se debe mantener, mejorar, suplantarlo, desechar o adicionar. Ante lo mencionado previamente, se aplica y adapta el principio de la primera ley termodinámica sobre la conservación de la energía propuesta por Guggenheim y Fowler (1930) (citado en Raffino, 2020). Ello significa que una cultura evaluativa, no se crea ni se destruye, simplemente se transforma la ya existente.

En segundo lugar, surge la necesidad de un cambio cuando se tiene la certeza, en medio de la incertidumbre (Morín, 1999), que lo realizado no produce los efectos esperados; de lo contrario, solo se harían unos ajustes de mejora que permita continuar con lo planteado, dado que lo propuesto cumple con las expectativas. Lo anterior se evidencia en investigaciones que plantean, como se ampliará en el estado del arte, que ante las diversas patologías de la evaluación (Santos Guerra, 1998) se necesita un cambio, no en la evaluación sino en las culturas evaluativas.

Asimismo, cuando se pretende un proceso transformativo, en una cultura evaluativa, por ejemplo, la sola enunciación, aunque imprescindible, no es suficiente; se necesita de emprendimientos que superen los procedimientos unidireccionales dados por influencias extrínsecas, ajenas al docente. Asimismo, que se realicen cambios intrínsecos, aceptados por el interés, convencimiento y voluntad de los participantes, dado que lo impuesto, obligante o externo al sujeto o la comunidad, genera resistencia y anquilosamiento, razón por la cual los cambios se ralentizan en el tiempo.

¿Cómo se puede transformar una cultura evaluativa, si depende de tantos factores intrínsecos, propios de la subjetividad de cada uno de los actores que la conforman como son los hábitos, las creencias y las prácticas cotidianas?

¿Qué estrategias son necesarias en las instituciones educativas para la implementación de transformaciones en la cultura evaluativa en consideración con su compleja red de actores que interactúan, e intervienen en esta?

¿Cuáles son los discursos fruto de la epistemología y concepción que subyacen sobre educación, pedagogía y currículo que reafirman la resistencia al cambio del paradigma cuantitativo al cualitativo de la evaluación?

¿Es el objetivo de transformar la cultura evaluativa un interés de los investigadores llevado al plano ideal que no corresponde a los intereses ni a las necesidades de los docentes al interior del aula?

Formulación del Problema

Una vez contextualizado el problema, el planteamiento para esta investigación se sintetiza de la siguiente manera:

Las culturas evaluativas continuarán evidenciado concepciones y prácticas anquilosadas en el paradigma cuantitativo, a menos que se emprendan acciones epistemológicas y pedagógicas tendientes a empoderar tanto al sujeto evaluador como las interacciones con los demás actores que intervienen en el proceso evaluativo. Adicionalmente, se medien estas interacciones por habilidades conversacionales, así como el uso de un lenguaje transformador (Echevarría, 2003), principalmente en el escenario de las redes pedagógicas, de tal manera que se pueda superar la instrumentalización en la evaluación y la brecha entre la formación evaluativa del docente y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

En consecuencia, con lo expuesto, para orientar de manera coherente la investigación, se propone la siguiente pregunta problematizadora, la cual

compendia el planteamiento anterior y determina los elementos esenciales para su abordaje:

¿Cómo la construcción de redes conversacionales pedagógicas contribuye a la transformación de culturas evaluativas para el aprendizaje?

En correspondencia, se formulan las siguientes preguntas orientadoras y objetivos de investigación.

1. *¿Cuáles son los principios orientadores a nivel epistemológico y pedagógico que permiten transformar la cultura evaluativa?*
2. *¿Cómo las redes conversacionales pedagógicas contribuyen a la formación de sujetos evaluadores?*
3. *¿Cuál es el alcance y proyección de las redes conversacionales pedagógicas en las políticas educativas relacionadas con la cultura evaluativa?*

Objetivo General y Específicos

Objetivo general

Comprender la contribución de las redes conversacionales pedagógicas en la transformación de las *culturas evaluativas* para el aprendizaje.

Objetivos específicos

1. Identificar en una red conversacional pedagógica los principios orientadores a nivel epistemológico y pedagógico que permiten procesos transformativos en la praxis evaluativa.
2. Determinar la contribución de las redes conversacionales pedagógicas en la formación de sujetos evaluadores.

3. Relacionar las interacciones Inter sistémicas de una red conversacional pedagógica con la formulación de políticas educativas concernientes a *la cultura evaluativa* para el aprendizaje.

Estado del Arte

Para emprender el ejercicio heurístico, se estableció en primera medida, una cronología de 10 años comprendida entre el 2009, año en el cual el Ministerio de Educación Nacional -MEN- de Colombia emitió el Decreto 1290 hasta el 2019, año en que inicia esta propuesta de investigación.

Vale la pena mencionar que el Decreto 1290 se estableció con el fin de reglamentar la evaluación del aprendizaje, así como la promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media. Su importancia, por lo menos desde la normatividad, radica en la intención de promover que la evaluación deje de ser considerada un instrumento con una función sancionatoria, exclusiva del docente para calificar, aprobar o incluso reprobar al estudiante (Martínez y Meneses, 2015), características propias del paradigma cuantitativo. Por defecto, el Decreto procura que, en las instituciones, la evaluación se convierta en un proceso dialógico y consensuado con el propósito de potenciar lo que aprenden los estudiantes. Adicionalmente, se da a los educandos un espacio de participación desde los procesos de auto y coevaluación.

Determinada la cronología, se estableció sistematizar y analizar textos elaborados por investigadores iberoamericanos, dada la similitud con el contexto educativo colombiano, cuyas referencias estuvieran ubicadas principalmente en las bases de datos de *Scopus*, *Dialnet*, *Scielo*, *ResearchGate* y publicadas en revistas como RIES, REDIE, REDU, Revista Científica; IISUE, Praxis y Saber, entre otras.

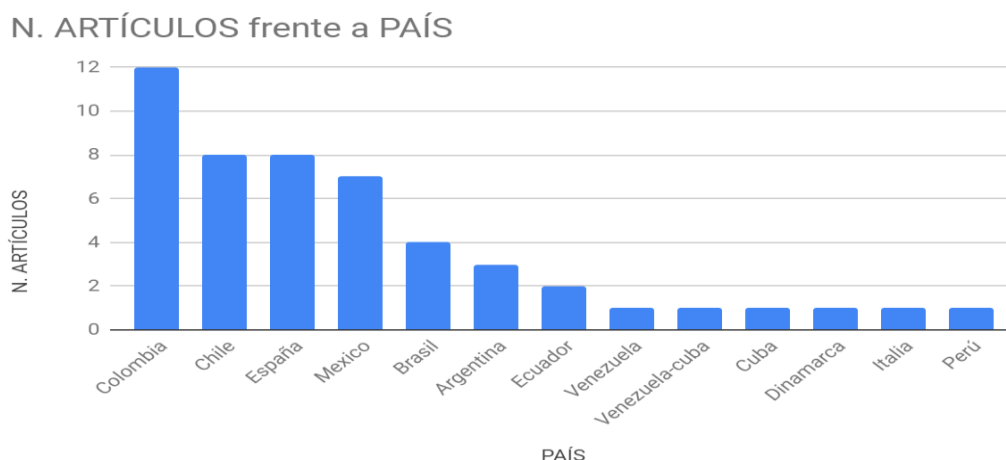
Posteriormente, se delimitaron las palabras clave de búsqueda como *evaluación formativa*, *cualitativa*, *escolar*, *formación docente*, *currículo en evaluación*, *políticas educativas*, *problemáticas*, *investigación y aprendizaje* con sus diversas combinaciones y relaciones. Una vez recopilados los textos, se organizó la información en una matriz de análisis. Posteriormente, se realizó una primera lectura

de los resúmenes, junto con las conclusiones para determinar la pertinencia con la revisión sistemática proyectada.

Finalmente, se seleccionaron 50 artículos de los cuales 48 documentos son de 11 países iberoamericanos. Se resalta que los dos restantes hacen referencia a un artículo elaborado en Italia, cuyo estudio fue realizado en el contexto latinoamericano y otro en Dinamarca, cuyo análisis corresponde a una revisión de la cultura evaluativa a nivel global. En la siguiente ilustración se relacionan los países de origen y el número de artículos referenciados.

Ilustración 1.

Relación artículos y países en el estado del arte



Seguidamente se identificaron, según las temáticas abordadas, tres categorías de análisis. En primera instancia, los artículos que hacen referencia a problemáticas, así como a las propuestas relacionadas con la concepción, prácticas o praxis evaluativa. En segunda instancia, un grupo de documentos que abordan el perfil del sujeto evaluador y el currículo en la formación docente. Por último, los textos que se circunscriben en la revisión o análisis de políticas públicas educativas relacionadas con la evaluación para el aprendizaje.

Mientras se avanzaba en la lectura comprensiva de los textos y en el análisis de las categorías, se observó la necesidad de crear una categoría emergente, dada

la reiteración realizada por varios de los autores en las conclusiones o recomendaciones, sobre la necesidad de transformar *la cultura evaluativa*. Esto hizo que se reemplazaran e incluyeran nuevos documentos que permitieran ahondar en este concepto; presente en el argot de los investigadores referenciados.

Ahora bien, con respecto a los enfoques metodológicos del paradigma cualitativo, que orientaron las investigaciones elegidas en este estado del arte, se tomó como referencia la estructura expuesta por Marín (2013), para realizar la caracterización y posterior análisis. En la ilustración 2, se observa el número de documentos que explícitamente menciona un componente metodológico, enfoque, método o instrumentos utilizados y en la casilla “otro” aparecen los que se encontraron fuera de esa clasificación.

Ilustración 2.

Adaptación de la clasificación de la Investigación en Educación y Pedagogía

ENFOQUE	MÉTODO	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	OTROS
Hermenéutico: 6	Estudio de caso: 4	Análisis documental: 4	Mixto: 2
Fenomenológico: 1	Investigación-	Entrevistas: 3; Cuestionarios: 3	Estudio
Histórico: 1	acción: 4	Encuestas, <u>biógrama</u>	descriptivo: 3
Sociocrítico: 1	Etnografía: 1	historias de vida, grupos de	Análisis crítico: 15
Sistemas complejos:	Narrativo-	discusión, revisión de informes;	Experiencia
1	biográfico: 1	observación no participante;	innovadora: 1
	Teoría	análisis/ narración de experiencias;	Documento
	fundamentada; 1	conversación-narración:	gubernamental: 4
		1 c/u	

Adaptada de Marín (2012)

Frente al paradigma cuantitativo para el diseño de las investigaciones no se encontró ningún material. Sin embargo, dos utilizaron una metodología mixta, uno de carácter descriptivo y otro no experimental. Los demás trabajos se circunscriben en el paradigma cualitativo de los cuales únicamente cuatro mencionan los tres

componentes del diseño metodológico (enfoque, método y técnicas e instrumentos), los demás, hacen referencia a uno de los tres, en especial los instrumentos utilizados.

Lo anterior permite inferir que durante la década que comprende el presente estado del arte, en materia de la evaluación para el aprendizaje, la tendencia investigativa recae sobre el paradigma cualitativo con enfoque hermenéutico. Este constituye aún en una cosmovisión compartida y avalada por la comunidad académica iberoamericana con el fin de determinar concepciones, modelos o propuestas que propician el surgimiento de ciertas teorías sobre la evaluación para el aprendizaje. De igual manera, se establece el desarrollo de otros aspectos para propiciar la producción de los discursos que van transformando el concepto de la cultura de la evaluación escolar, ya sea con un método que permite describir y comprender el fenómeno de la evaluación para el aprendizaje, como lo es el estudio de caso, o de dar solución a una problemática, a través de la investigación-acción.

Adicionalmente, se revisó la metodología utilizada en las investigaciones. Al respecto se encuentra el uso de palabras como *paradigma*, *enfoque*, *perspectiva*, *diseño*, *metodología* o *dimensión*, para referirse a los procesos sistemáticos para estudiar un fenómeno o problema, sean estos el cuantitativo o cualitativo. Asimismo, para referirse a la forma como se realiza el abordaje del fenómeno o problema, se emplean indistintamente las palabras como método, enfoque o modelo. Por otro lado, para mencionar a la recolección de la información, se usan las palabras técnicas e instrumentos de manera separada o conjunta. Estas imprecisiones o ambivalencias presentes en los documentos revelan un problema de rigurosidad académica al momento de realizar un estado del arte. Estas falencias en las conceptualizaciones deben ser atendidas por las instituciones de educación superior y las editoriales. Lo anterior se enfatiza con el propósito de unificar los conceptos, dando así mayor cohesión y coherencia investigativa.

Tendencias

Una vez caracterizados los documentos e identificada la perspectiva metodológica de las investigaciones, se procederá a realizar un proceso de síntesis,

así como de comparación entre las propuestas, resultados, conclusiones y recomendaciones que hacen los diversos autores referenciados, con el ánimo de identificar, en cada una de las categorías propuestas para el análisis, las tendencias en las temáticas abordadas.

Para una mejor explicación, se organizaron las tendencias en tres categorías, en primer lugar, las propuestas relacionadas con la concepción y prácticas evaluativas. Un segundo grupo de documentos aborda la evaluación desde el currículo, la formación profesional y el perfil del sujeto evaluador. En tercer lugar, los textos inscritos en la revisión o análisis de políticas públicas educativas relacionadas con la evaluación para el aprendizaje y la formación docente.

Primera Categoría. Concepción de la evaluación para el aprendizaje, la práctica y praxis evaluativa en el aula

En relación con esta categoría, los autores Álvarez (2008), Castejón *et al.* (2015), Hernández, (2010), Ruiz y Ureña (2013) y Santos Guerra, (2018) hacen una comparación entre la evaluación cuantitativa, sancionatoria y sumatoria, frente a la evaluación cualitativa, formativa y procesual. La última se centra tanto en el estudiante como en su aprendizaje desde una reflexión metacognitiva, lograda por medio de una fluida retroalimentación entre el profesor y el estudiante.

Por tanto, la evaluación cualitativa es un proceso imprescindible para el aprendizaje, dispendioso para el docente, pero con resultados complacientes tanto para el que enseña como para quien aprende. No obstante, ello implica una concepción integradora con el método cuantitativo para no caer en extremismos ni absolutismos que permitan responder a las necesidades del entorno, lo cual implica la aceptación de múltiples interpretaciones de lo que se evalúa, sin que haya una dicotomía entre la objetividad y subjetividad, como señala Galvis (2010).

Frente a la relación entre la concepción y la práctica evaluativa, Ruiz *et al.* (2013), concuerdan en afirmar que existe entre estos dos elementos una brecha; así como una discrepancia, entre la concepción del docente, comparada con la del estudiante, la cual se acentúa por la falta de comunicación, así como de coherencia

entre los diferentes elementos, finalidades, contenidos, competencias, metodología de enseñanza y de evaluación llevadas a cabo en el entorno escolar.

Santos Guerra (2015), afirma que “todas las concepciones, las actitudes y los principios del profesional conducen a una práctica evaluadora determinada. A su vez, la práctica, permite descubrir las concepciones, las actitudes y los principios que la sustentan” (p. 78). En relación con las propuestas de mejora, no es suficiente la modificación de los procesos de evaluación en su concepción o en las prácticas, si no se innova en la enseñanza y en los recursos pedagógico-didácticos. Para el caso, se infiere que el docente, desde su proceso de formación, debe realizar procesos de metacognición sobre la acción del proceso evaluativo. De modo que este convierta la praxis en una herramienta esencial en el logro de las competencias específicas y genéricas, que el perfil de egresado del futuro licenciado debe evidenciar (Moreno, 2010).

Los autores que enfatizan en la diferencia entre práctica y praxis precisan la necesidad de transformar el papel del profesor, desde una praxis pedagógica consciente, intencionada, reflexiva y autocrítica. Así pues, no es suficiente continuar ofreciendo estrategias de evaluación novedosas, si no surge en el docente una ruptura paradigmática en su concepción sobre la evaluación. Como mencionan Flores *et al.* (2019), “se necesita una reconstrucción de la cultura pedagógica y en consecuencia una reconceptualización del saber evaluativo, que se traduce en una praxis evaluativa consciente, humana e integral” (p. 274). Sumado a lo anterior, Ayala *et al.* (2017), afirman que la preparación profesional de los docentes debe ser orientada por la perspectiva de la acción-reflexión-acción; siendo la praxis, la experimentación, la ejecución de los saberes y la aplicación de los conocimientos adquiridos.

Frente a la convergencia sobre el apego al paradigma cuantitativo, autores como Borjas *et al.* (2011), concuerdan en aducir que una de las causas de este arraigo, es la concepción que posee el docente. Esta es construida desde las experiencias de vida temprana de su etapa estudiantil, que replica en sus prácticas pedagógicas actuales. Así, el docente tiende a utilizar un estilo frontal de enseñanza similar al que recibió tanto en su educación básica y media, como en su formación

profesional (Panes y Lazzaro, 2018). Por esta razón, tanto las concepciones como las prácticas resultan tan difíciles de desaprender, especialmente cuando son compartidas por la comunidad con la cual se interacciona.

De ahí la importancia de develar estas concepciones y hacerlas conscientes para tomar decisiones sobre su pertinencia. No obstante, para cambiar la concepción sobre la evaluación, es necesario transformar, previamente, la concepción sobre educación y enseñanza a favor del aprendizaje del estudiante, lo cual es plausible por medio de la metacognición alrededor del proceso de enseñanza-evaluación-aprendizaje, así como del protagonismo que se le dé al estudiante durante el proceso evaluativo (Borjas *et al.*, 2011).

Otros autores (Agudelo *et al.*, 2015; Ravanal *et al.*, 2014), concluyen que, a pesar de los esfuerzos realizados, aún falta mucho para lograr que en las instituciones educativas se viva una cultura de la evaluación cualitativa, donde la evaluación deje de ser un dispositivo de control o poder (Santos Guerra, 1998). Asimismo, esta sea considerada desde su naturaleza retroalimentadora y formativa, una herramienta del conocimiento para el aprendizaje.

Entre otras dificultades, se aduce, en primer lugar, que muchos maestros no tienen la preparación necesaria para hacer una evaluación estandarizada y en menor medida una formativa. En segundo lugar, las instituciones deben ofrecer a los docentes los apoyos necesarios para que cumplan adecuadamente con la función pedagógica que hace énfasis en el aprender y no únicamente con la función social que prioriza el promover. En tercer lugar, las pruebas estandarizadas en lugar de servir para hacer ordenamientos simples, estas podrían ayudar a detectar oportunamente a los estudiantes en riesgo, en lugar de propiciar competencias estériles de las que se derivan consecuencias perversas para el sistema educativo, entre ellas, el fracaso escolar (Rizo, 2009).

Por tal razón, es importante que el docente cambie el papel de evaluador del conocimiento por el de evaluador para el aprendizaje. Para ello, es conveniente que se transforme en ellos las tradicionales creencias y actitudes de su experiencia pasada. De manera que ellos puedan explicitar esas ideas arraigadas, con el fin de ser conscientes de su inconsistencia, con el fin de propiciar una evaluación que

promueva, de manera eficaz y funcional, el aprendizaje de los estudiantes (Moreno, 2010).

Segunda Categoría: Currículo, formación pedagógica y perfil del sujeto evaluador en las instituciones universitarias

En esta categoría, se resaltan dos problemáticas. En la primera, los docentes no están contando con el conocimiento y habilidades requeridos por la escuela. En la segunda, se sintetiza en las palabras de Nova (2018), que “existe una limitada relación entre la formación inicial del docente, el desarrollo profesional y las necesidades de la escuela” (p. 169).

En relación con los conocimientos y habilidades evaluativas, las Instituciones de Educación Superior IES, en primera medida, se ven desafiadas a revisar los paradigmas que sustentan su práctica educativa, particularmente, aquellos que están relacionados con la evaluación, con el propósito de realizar los cambios y mejoras pertinentes en esta materia (Castro, 2010). Posteriormente, las IES deben actualizar sus currículos, atendiendo a las necesidades reales del contexto, siendo consecuentes con los hallazgos de las investigaciones que se construyen al interior de estas (Contreras y Villalobos, 2010; Osorio y Univio, 2015).

Asimismo, se debe centrar la atención en resaltar la importancia de conjugar la teoría con la praxis. Es decir, la reflexión sobre la experiencia del futuro docente como estrategia para el aprendizaje y desarrollo de las competencias necesarias para el ejercicio profesional. Se deduce que esta es una de las responsabilidades de las IES, es decir, realizar los ajustes pertinentes en los currículos de formación. En este sentido, se genera una estrecha relación entre la formación inicial docente, el desarrollo profesional y las necesidades de la escuela.

Cuando se enfatiza en el perfil del docente formador en las IES, es de considerar la influencia significativa que presentan en la construcción de la identidad de los futuros profesores. Así como en el modelo de las prácticas pedagógicas, en atención especial, las evaluativas, que se llevarán a cabo en la escuela: “No es

posible formar profesores con ‘formadores’ que no están actualizados y vigentes académicamente” (Nova, 2018, p. 175). Por tal razón, se analizan tanto las prácticas como el pensamiento pedagógico de quienes son los formadores de docentes, con el fin de documentarlas, debido a que estas, pueden ser asumidas de manera acrítica por los futuros docentes, lo cual, demanda, principalmente, un rol de liderazgo pedagógico en los equipos directivos, quienes deben trabajar en conjunto con los docentes, para transformar el enfoque tradicional de la evaluación, por uno que potencie el proceso de enseñanza y aprendizaje (La Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

Tercera Categoría: Políticas educativas relacionadas con la evaluación para el aprendizaje escolar y la formación docente

Dentro del contexto que se está revisando, Colombia carece de políticas públicas en las que la formación del docente sea el pilar que se requiere para atender a las exigencias y necesidades educativas contemporáneas (Osorio y Univio, 2015).

Se observa un sistema de formación, decretos y normas derivados de políticas educativas que no trascienden al gobierno de turno, lo cual impide operar de forma sistemática y coherente con los planes de formación docente elaborados por las IES, a pesar de la existencia de documentos que definen los lineamientos para su implementación. Muchos de esos documentos son elaborados por organismos internacionales como la UNESCO, OEI, *International Bureau of Education* (IBE), la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), que, si bien son avalados por una comunidad epistémica y se constituyen en una expresión de la práctica pedagógica social, se debaten en los diferentes contextos de producción de la política curricular debido a sus propuestas hegemónicas (Evangelista, 2015).

La dificultad radica en que estos discursos se convierten en políticas descontextualizadas, sin mecanismos que permitan tanto el conocimiento, como el

dominio y manejo público para lograr una coherente implementación en las instituciones (Casarrubia y Ramos, 2018).

Sumado a lo anterior, se resalta que no es suficiente realizar decretos o lineamientos para transformar la cultura evaluativa. Al respecto, Puello (2014) analiza las limitaciones a las que se enfrenta la evaluación formativa colombiana desde los Decretos 1860, 230 y 1290. Por ejemplo, el número elevado de estudiantes por aula, las demandas de resultados por parte del ente administrativo, la presión tanto del Gobierno como de los acudientes, exigiendo el cumplimiento de los estándares de calidad. Sumado a la resistencia al cambio de una buena parte de docentes que se mantienen aferrados a cánones, conceptos y prácticas tradicionales (Hernández, 2016).

Divergencias

Con el objetivo de presentar una perspectiva de análisis amplia frente a las problemáticas relacionadas con la concepción, prácticas y praxis evaluativa en la escuela, la relación de la evaluación con el currículo, la formación profesional y el perfil del sujeto evaluador, así como las políticas públicas educativas relacionadas con la evaluación para el aprendizaje y la formación docente, es menester evidenciar, paralelamente, las divergencias. Entre estas se encuentran los aspectos en los que difieren los autores, los vacíos e inconsistencias en sus propuestas; de igual modo, las contradicciones o tensiones que, de manera explícita o por inferencia, se identifican.

Inicialmente, se encontró una diferencia importante entre el concepto de la evaluación del y para el aprendizaje. Moreno (2010), a diferencia de los demás autores, distingue una evaluación cuya finalidad es la de determinar el estatus del aprendizaje -función social- con una evaluación que tiene como objetivo promover un aprendizaje mayor -función pedagógica-. Una vez comprendida esta diferenciación, se revisó la literatura, incluso el borrador del presente estado del arte y se encontró que se utilizaba, sin distinción, la contracción “del” y la preposición “para”. Se resalta que no es un capricho en el uso del lenguaje o en la forma de

denominar la palabra, sino en las atribuciones, así como al sentido que Moreno (2006), le asigna a la evaluación.

Por lo anterior, se centra el objeto de investigación de la presente propuesta en la *evaluación para el aprendizaje*, porque la función social, aunque necesaria para mantener la estabilidad del actual sistema educativo, por sí misma, es la que contribuye al arraigo del paradigma cuantitativo. Ella se nutre de las estadísticas, los *rankings*, resultados o promedios de pruebas estandarizadas y homogeneizantes que, si bien, dan un diagnóstico, concepto o juicio sobre la educación, el docente y el estudiante, ofrecen poca repercusión en el aprendizaje y un excesivo peso en el diseño de políticas públicas (Rizo, 2009).

Una segunda divergencia, es la enunciación incompleta, relacionada con la transición de la *cultura evaluativa* existente a la *cultura evaluativa* deseable. Reyes (2006), afirma que, no es posible desarrollar una cultura de la evaluación atendiendo exclusivamente a cambiar los métodos o instrumentos de evaluación, sin modificar la concepción individual y paralelamente, la filosofía institucional. Esto se dificulta si los docentes que la conforman carecen de formación pedagógica y, por consiguiente, de una capacitación específica sobre la evaluación institucional. Adicionalmente, hacer explícita una cultura deseable para una institución, no necesariamente garantiza que la cultura se vaya a desarrollar, con el solo hecho de expedir decretos, normas, directivas o circulares.

Ahora bien, algunos autores (Álvarez, 2008; Castejón *et al.*, 2015; Hernández, 2010; Ruiz y Ureña, 2013 y Santos Guerra, 2018), describen los esfuerzos que desde hace una década se vienen realizando por presentar alternativas que permitan avanzar del paradigma cuantitativo, al cualitativo. Aunque, a pesar de las recomendaciones, propuestas e intervenciones realizadas, se siguen evidenciado concepciones y prácticas cuantitativas. Más allá de la denuncia o caracterización de la actual cultura, no se percibe una propuesta tangible o definida para emprender aquello que tanto se anhela. Sobre todo, porque para realizar un cambio de un sistema complejo como es la cultura, en el que confluyen, discursos, creencias, valores, sujetos, contextos y la interrelación de todos sus componentes, se necesita de emprendimientos que superen los procedimientos unidireccionales,

dados por influencias extrínsecas. Es decir, que no sean ajenos al docente, dado que lo impuesto, obligante o externo al sujeto, genera resistencia.

Ellerani *et al.* (2012), demostraron que el hecho de propiciar un cambio significativo en una organización, impuesto desde el exterior - y no interiorizado por la comunidad educativa- no conduce a una mejora real de los contextos. En ese sentido, si se quiere cambiar una cultura evaluativa, es necesario que la comunidad construya su propia comprensión desde de la reflexión crítica de su práctica, de tal modo que se influencie el entorno, el papel de los evaluadores, el sentido que le dan a la evaluación, a la motivación y a la ética por medio de un proceso de metacognición.

Por último, se percibe una tensión entre el objeto de la evaluación (Raposo y Martínez, 2014) y el sujeto de la evaluación (Beltrán, 2009; Ellerani *et al.*, 2012; Flores, *et al.*, 2019). Las propuestas de cambio para la evaluación del aprendizaje se han centrado en la evaluación en sí misma como objeto, en modificar, las prácticas, los instrumentos o la función y no se revisa el proceso de formación del sujeto que evalúa. Se da por sentado que el docente que fue tanto educado como evaluado bajo un modelo tradicional, inmerso en un sistema educativo fundamentado en la labor social de la evaluación, más que en la función pedagógica, llegue al aula y materialice las orientaciones del Decreto 1290 y las nuevas tendencias epistemológicas, sin contar con la formación, cualificación y experiencia para ello.

Categoría emergente. La transformación de la cultura evaluativa

En la medida que se avanzaba en el análisis de las tres categorías propuestas durante la revisión sistemática del estado del arte, se evidenció en los hallazgos y conclusiones de los artículos referenciados, la reiterada propuesta de los autores por transformar la cultura evaluativa, razón por la cual, se estableció como una categoría emergente. Como menciona Galeano (2004), “el proceso de categorización juega un papel fundamental en la investigación en cuanto permite visualizar la emergencia de las estructuras, lógicas, significados, patrones y caso atípicos, implícitos en el material recopilado” (p. 38).

Para comenzar, el concepto de *cultura evaluativa*, según Valenzuela *et al.* (2011), se define como el conjunto de valores, acuerdos, tradiciones, creencias y pensamientos que una comunidad educativa asigna a la acción de evaluar. En este sentido, si el propósito es cambiar la cultura evaluativa, no se puede continuar con los esfuerzos de modificar únicamente la concepción del docente y sus prácticas, ignorando los demás componentes, así como los demás actores que intervienen, directa o indirectamente, en el proceso, tales como: los estudiantes, rectores, directivos, orientadores, familia, etc. Valenzuela *et al.* (2011), concluyen que “Un cambio en la cultura de evaluación es, en esencia, un cambio de actitudes” (p. 61).

Complementando lo anterior, Bolseguí y Fuguet (2006), dicen que la *cultura evaluativa* es un todo sumergido en diversos marcos de complejidades, donde se encuentra el ser humano. También se concibe como un todo, en el que confluye su cuerpo, emociones y afectividad. Adicionalmente, Martínez (s.f.), afirma que “la *cultura de evaluación del aprendizaje* es un subsistema que forma parte de un conjunto más amplio y complejo; un entramado sociocultural no solo institucional, sino también suprainstitucional” (p. 5).

Desde los anteriores aportes, se infiere que la *cultura evaluativa* hace parte de un sistema complejo, en el que confluyen diversos actores y está presente en varios ámbitos interdependientes. Por tanto, se sugiere considerar que se pluralice la denominación por la heterogeneidad y, en particular, que se vivencie al interior de las instituciones. En otros términos, se hace referencia a esta bajo el término de culturas evaluativas. Pérez (1998), señala al respecto que, al interior de las instituciones educativas se evidencia una encrucijada de culturas que provocan, por una parte, tensiones, por otro lado, restricciones, así como contrastes en la construcción de significados.

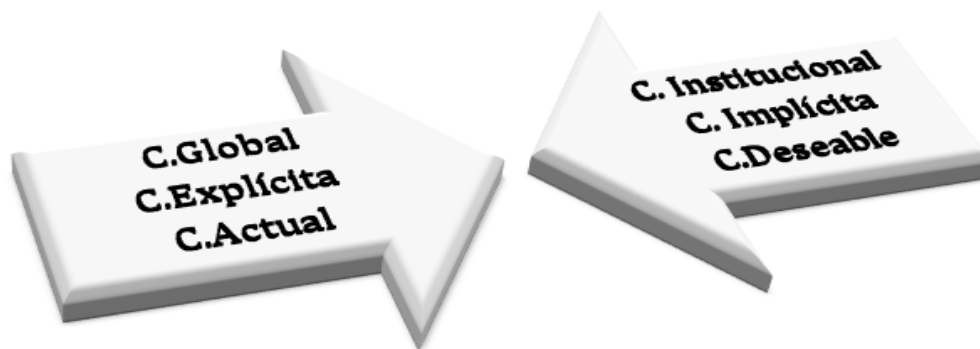
Por su parte, Bolseguí y Fuguet (2006), complementan este concepto con un aspecto relevante, que se relaciona con el objetivo general de esta investigación, al pretender comprender la contribución de las redes conversacionales pedagógicas a la transformación de culturas evaluativas para el aprendizaje. Estos investigadores argumentan que,

Sería difícil afirmar que la cultura de la evaluación se refiere a un conjunto de prácticas homogéneas, a una uniformidad cultural de la evaluación. Por el contrario, su naturaleza es flexible, plural y diversificada; por ello, requiere una continua comprensión más que explicación. (p. 91)

Ahora bien, una vez definido el concepto y delimitado el objetivo de comprender las *culturas evaluativas* para el aprendizaje, se identificaron tres características contrapuestas, las cuales se van a utilizar para exponer las convergencias, divergencias o vacíos de esta categoría emergente. La primera, la *cultura evaluativa* global frente a la institucional. La segunda, la *cultura evaluativa* explícita e implícita. La última, la *cultura evaluativa* actual y la deseable.

Ilustración 3.

Divergencias concepto culturas evaluativas



Empezando por la *cultura evaluativa global*, el texto de Ydesen y Andreasen (2019), esta se refiere a las evaluaciones comparativas internacionales, cuyos resultados influyen en la toma de decisiones al momento de implementar y desarrollar las políticas educativas, asociadas al resultado obtenido en estas

pruebas estandarizadas. Asimismo, se evidencia que los resultados obtenidos en este tipo de pruebas son los que regulan los desempeños estandarizados del aprendizaje de los estudiantes. Cabe resaltar que este tipo de cultura evaluativa global surge a partir de la década de los 50, cuando se crea el Instituto de la UNESCO para la Educación (IUE), el cual convoca a los investigadores en educación a debatir sobre los problemas relacionados con los exámenes en los sistemas educativos y las mediciones en la educación en general (Ydesen y Andreasen, 2019).

Desde entonces, en especial en las dos últimas décadas del siglo XXI, la relevancia que ha tomado la *cultura evaluativa global* dentro del concepto de calidad de la educación y rendición de cuentas se ve marcada por las constantes evaluaciones en todos los niveles educativos y en cada uno de sus componentes: el currículum, los docentes, alumnos, programas, materiales didácticos, la gestión escolar, etc. (Moreno, 2011; Frola y Velásquez, 2011), que realizan instituciones como son el Ministerio de Educación, el Ministerio de Ciencia y Tecnología, las Secretarías de Educación, los Observatorios de Educación nacionales o internacionales, entre otros.

Ahora bien, cuando se hace referencia a la cultura institucional, precisa retomar las palabras de Bolseguí y Fuguet (2006): “La cultura de cada institución se genera a partir de las estructuras, roles, códigos de conducta, normas, patrones de acción y comunicación, la cual posee un sentido propio de identidad, de coherencia; compartido por la mayoría de los miembros” (p.91). Para el caso de la *cultura evaluativa*, estos elementos constitutivos se materializan en las prácticas de cada docente y, en suma, en el Sistema Institucional de Evaluación (SIE), que si bien, aportan desde los resultados expedidos frente al porcentaje de promoción, reprobación o Índice Sintético de Calidad a la *cultura evaluativa global*, la función principal de la cultura evaluativa institucional es la de procurar, potenciar y dar el aval de los aprendizajes de los estudiantes.

No obstante, las culturas institucionales son permeadas e influenciadas por la *cultura evaluativa global*, debido a la interrelación sistémica compleja que se basa en el principio de la totalidad: “Lo que afecta a una parte del sistema impacta a la

totalidad y lo que afecta a ésta influye sobre cada una de las partes del sistema” (Bertalanffy, 1989, p. 38). Al respecto, las acciones, proyectos, propuestas en materia de evaluación que se gestan en estas instituciones propenden por influenciarlas; empero, el espectro de incidencia varía según el paradigma que predomina en el “ethos de los centros escolares” (Moreno, 2011, p. 118). Lo anterior es la antesala para introducir la segunda característica de esta categoría emergente relacionada con las divergencias de la cultura evaluativa.

Bustelo (2006), citado en Valenzuela *et al.*, (2011), sugiere distinguir entre una cultura existente, versus una cultura deseable. Al respecto, cada institución debe identificar la coherencia, así como la pertinencia entre estos dos estados. En otras palabras, se espera que la praxis evaluativa de la institución sea acorde con los objetivos frente a la función social y pedagógica de la evaluación que le permita, por medio de un proceso de metaevaluación institucional, identificar si su *cultura evaluativa* corresponde al querer y deber ser, en coherencia con el PEI, el SIE y la comprensión científica de la evaluación (Freire, 1993, citado en Jesen, 2010).

Ahora bien, en relación con la tercera categoría de las divergencias halladas, frente al concepto y características de la cultura evaluativa, se concluye, según Neirotti y Brown (2001), citados en Valenzuela *et al.*, (2011), que en las instituciones se pueden encontrar dos tipos de manifestaciones de la *cultura evaluativa*: la explícita o la implícita. La forma explícita se expresa a partir de los elementos estructurales, como las normas, los reglamentos, procesos establecidos, decretos, Sistemas Institucionales de Evaluación SIE, que definen la racionalidad y limitan la libertad de las acciones que ejecutan las personas.

Por otro lado, se encuentra la cultura implícita que depende del constructo epistemológico, así como de concepciones que subyacen en los actores que conforman y construyen la cultura. Al respecto, Martínez (s.f.), argumenta que la *cultura evaluativa* como una construcción implícita, representa “un mecanismo de control, poder y legitimación tanto del sistema educativo, el currículo, las políticas, como del proceso evaluativo, lo cual incluye la relación jerárquica, los privilegios o *estatus quo* de los actores de la evaluación” (p.15).

Frente a la propuesta de transformación de las culturas evaluativas, Moreno (2011), explica que si se quiere introducir una innovación en la escuela que tenga visos de prosperar, se debe poner especial atención a la organización y contextos sociales en que estos cambios serán introducidos, dado que, “prestar escasa atención a la cultura escolar en la que se busca implementar la innovación es condenarla al fracaso, pues cuando una cultura trabaja en contra, es prácticamente imposible conseguir un cambio” (Moreno, 2011 p. 120), lo cual ratifica la pertinencia de esta investigación; por un lado, pretende comprender la configuración de la *cultura evaluativa*, por otro, propone procesos que emerjan desde el sujeto evaluador y la concienciación de su propio saber transformador en contravía de procesos impuestos que suscitan la resistencia al cambio y promueven la persistencia al paradigma cuantitativo de la evaluación escolar.

Paralelamente, Valenzuela *et al.* (2011), proponen que, para empezar a generar un cambio en la cultura evaluativa al interior de cada institución, se deben implementar cursos de capacitación que involucren a todos los actores de la evaluación, no solo a los evaluadores. No obstante, Ellerani *et al.* (2012) demostraron que propiciar un cambio significativo en una organización, impuesto desde el exterior con expedición de decretos, circulares o capacitaciones y no interiorizado por la comunidad educativa no conduce a una mejora real de los contextos.

Finalmente, considerando lo expuesto anteriormente, se infiere que, si se quiere cambiar una cultura evaluativa, es necesario que la comunidad construya su propia comprensión y conocimiento de esta. Ello se debe hacer desde su experiencia, sumado a la reflexión sobre su práctica, siendo los docentes los protagonistas de este cambio paradigmático, dado que, sin su participación, la transformación sería imposible.

Conclusiones del estado del arte

Posterior al análisis de las categorías del estado del arte, surgen las siguientes reflexiones. En primera instancia, durante la década comprendida entre el 2009 y 2019, en materia de la evaluación para el aprendizaje, la tendencia

investigativa recae sobre el paradigma cualitativo con enfoque hermenéutico, el cual se constituye aún en una cosmovisión compartida y avalada por la comunidad académica iberoamericana. Esto, con el fin de determinar concepciones, modelos o propuestas que han propiciado el surgimiento de ciertas teorías sobre la evaluación para el aprendizaje. Asimismo, estas investigaciones propician la producción de discursos que van transformando el concepto y cultura de la evaluación escolar, de modo que predomina el método que permite describir y comprender el fenómeno de la evaluación para el aprendizaje, como lo es el estudio de caso o de dar solución a una problemática *in situ*, como lo es la Investigación Acción Participante.

En relación con los conocimientos y habilidades evaluativas, las IES, se ven desafiadas inicialmente, a revisar los paradigmas que sustentan su práctica educativa. En particular, aquellos relacionados con la evaluación, debido a que es un componente pedagógico situado en el acto de aprender. Luego, estas deben transformar y actualizar sus currículos. De manera que se atienda a las necesidades reales del contexto, siendo consecuentes con los hallazgos de las investigaciones que se construyen al interior de estas.

Por su parte, los docentes formadores de docentes en formación tienen una influencia significativa en la construcción de la identidad de los futuros profesores. Estos se convierten en el modelo a seguir y los estudiantes tienden a replicar las prácticas pedagógicas, en especial, las evaluativas que se llevarán a cabo en la escuela. De ahí la importancia que los docentes universitarios se encuentren actualizados académicamente desde el punto de vista profesional en el escenario de la evaluación educativa: sus perspectivas, sus enfoques, teorías y aplicación de esta.

El hacer explícito las problemáticas de una cultura existente y mencionar la necesidad de transformar la cultura evaluativa a una deseable para un sistema, no necesariamente garantiza que esta se vaya a desarrollar. Sobre todo, si se sigue haciendo énfasis en los cambios de la evaluación como objeto o se insiste en la transformación únicamente los instrumentos evaluativos, el método o la normatividad, como se establece actualmente. Por tal motivo, se hace necesario

revisar la formación del sujeto evaluador, su rol y garantizar que tanto en su etapa de formación, como en la de ejercicio profesional, sea consciente de la epistemología evaluativa que subyace a su práctica.

Después de revisar los artículos del estado del arte y sus referencias bibliográficas, se infiere que han pasado 50 años desde que se empezó a hablar de una evaluación cualitativa, una década desde que se reglamentó en Colombia, más de un lustro promoviendo alternativas desde el paradigma de la complejidad (Celin, 2012) o desde una mirada sistémica (Castañeda, 2013). No obstante, a pesar de los esfuerzos, en las investigaciones, aún se referencian problemáticas referidas a la persistencia del paradigma cuantitativo en la concepción de la evaluación.

Ahora bien, concluido este primer ejercicio hermenéutico y fase del ejercicio investigativo en el cual se distinguieron las convergencias y divergencias halladas en las propuestas de cambio o de mejora referenciadas en el presente estado del arte, queda allanado el camino para empezar a comprender la configuración de las *culturas evaluativas*, las interacciones de los actores que la conforman y los principios epistemológicos y pedagógicos que contribuyen al proceso transformativo de una evaluación. Ello con el objeto de promover el aprendizaje de los estudiantes en lugar de una contribución al fracaso escolar.

Capítulo II

El Sistema Referencial

Antes de desarrollar este capítulo, se aclara que se utiliza el concepto de sistema referencial en lugar de marco teórico, dado que la palabra en sí evoca contención, delimitación y rigidez. Adicionalmente, como se aborda en el apartado correspondiente, esta investigación se sustenta primordialmente en la teoría de sistemas de Bertalanffy (1989). Por tanto, se asume que el conjunto de referentes epistemológicos, necesarios para argumentar la propuesta, está compuesto por las diferentes teorías, conceptos, significados o estudios relacionados con las variables de búsqueda. Estos se enfatizan en la formulación del problema y se constituyeron en las categorías de análisis del estado del arte, las cuales, se interrelacionan entre sí de manera dinámica, flexible y abierta, de modo que se conforma un sistema referencial para debatir el conocimiento frente a las *redes conversacionales pedagógicas* y las *culturas evaluativas* para el aprendizaje.

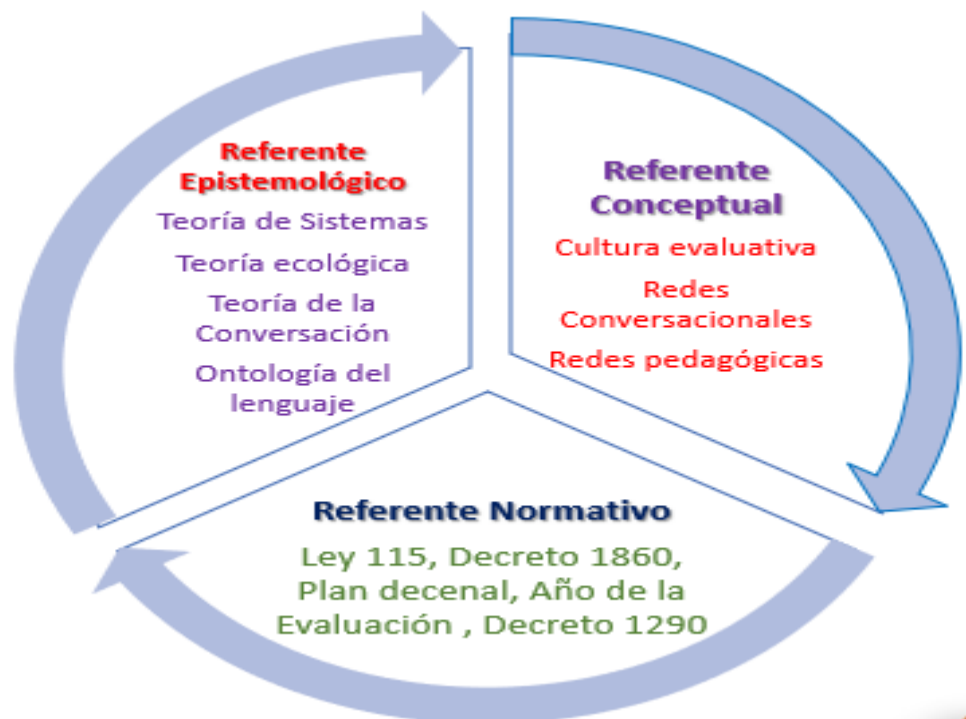
En ese sentido, el objetivo de este capítulo es presentar los constructos epistemológicos, pedagógicos y normativos que sirven como pilar de análisis al objeto de estudio vinculado con el planteamiento del problema de investigación. Claramente estos se relacionan con las *redes conversacionales pedagógicas* y las *culturas evaluativas* para el aprendizaje. De igual manera, se busca la comprensión de los diversos referentes que se utilizan como soporte argumentativo a la discusión dentro del ejercicio hermenéutico de la fase metodológica. Igualmente, se emplea para contrastar con el conocimiento disponible, el cual se encuentra avalado por la comunidad académica en revistas indexadas y reconocidas editoriales con el fin de que se le otorgue validez a esta tesis doctoral propuesta.

En cuanto a los referentes epistemológicos, pedagógicos y normativos se recalca que estos se definieron mediante un proceso de análisis, orientado por un instrumento trabajado durante el proceso de la asesoría doctoral, denominado matriz de vaciamiento y coherencia, en el cual se relaciona el título de la propuesta con cada pregunta orientadora, más los objetivos de investigación. Además, con la teoría fundamental o sustantiva necesaria para tratar con profundidad los aspectos

relacionados con el problema de investigación. Ellos se ampliarán en los apartados subsiguientes como se muestran en la ilustración 4.

Ilustración 4.

Sistema Referencial



Referentes Epistemológicos

En este capítulo se aborda el entramado discursivo compuesto por la *Teoría general de Sistemas de Ludwig Bertalanffy* (1989) y la *Teoría ecológica de Urie Bronfenbrenner* (1987), para sustentar la configuración de las culturas evaluativas; la *Teoría conversacional de Gordon Pask* (1975), sumado a la propuesta de la *Ontología del lenguaje* de Echevarría (2003) y el concepto de lenguaje de Humberto Maturana (1989) para comprender el proceso transformador de realidades dentro de las *redes conversacionales* pedagógicas.

Teoría de sistemas

Para ahondar en este constructo teórico, se aborda en primera medida el concepto de paradigma. Al respecto Kuhn (1992) afirma: “Un paradigma es lo que comparten los miembros de una comunidad científica y, a la inversa una comunidad científica consiste en unas personas que comparten un paradigma” (p. 271). Adicionalmente, este hace referencia al conjunto de prácticas que definen una disciplina científica durante un período específico de tiempo. Se trata, entonces, de un propósito de adquisición de un criterio para darle solución a los problemas de la ciencia. En este sentido, un paradigma engloba el conocimiento que se produce en determinado momento histórico. No obstante, cuando el paradigma aceptado es incapaz de explicar un objeto o fenómeno, los investigadores emprenden una *revolución científica* que transforma el propio paradigma, (Lakatos, 1993).

Para ejemplificar lo anterior, cuando el fenómeno de la termodinámica y el concepto de entropía ya no podían ser explicados utilizando las tres leyes de Newton, planteadas desde 1687, los científicos se vieron abocados por plantear nuevas teorías que concatenadas provocaron el surgimiento del paradigma de la complejidad (Morin, 1999). A este último se le atribuye una divergente comprensión de la realidad, así como la manera de construir el conocimiento y de investigar, lo

cual se constata en las palabras de Ilya Prigogine (1996), premio Nobel de Química, reconocido por sus contribuciones a la teoría termodinámica, la irreversibilidad y la teoría del caos:

Asistimos a la emergencia de una ciencia que no se limita a situaciones simplificadas, idealizadas, más nos instala frente a la complejidad del mundo real, una ciencia que permite a la creatividad humana, evidenciarse como la expresión singular de un rasgo fundamental común en todos los niveles de la naturaleza. (p. 13)

Complementando lo anterior, previo al paradigma de la complejidad, la comprensión de la realidad era asumida desde una perspectiva positivista propia de las ciencias duras, aquellas que “analizan la realidad partiendo de un proceso que implica una inquietud, hipótesis, premisas, experimentación y conclusión, estructura que corresponde al método científico” (Redit, 2018). Este factor rector se lideraba por la representación de la física mecánica, las matemáticas y la astronomía principalmente.

Sus principales características radican en un objeto de estudio apartado del investigador, la mediación del lenguaje matemático, la necesidad de determinar la relación causa- efecto, así como de analizar las partes de manera separada con el propósito de interpretar la realidad, en una linealidad casuística que conlleva a la predictibilidad y certidumbre, propio del pensamiento clásico analítico y mecanicista del paradigma positivista (Hesse, 1980, como se citó en Guba y Lincoln, 2002).

No obstante, en la comprensión de esta realidad positivista quedaban fuera de foco los objetos y fenómenos de las Ciencias Sociales y Humanas, que, para el caso de esta investigación, hacen parte los procesos culturales, curriculares y evaluativos. En otras palabras, aquellos campos no-físicos o divergentes, donde lo fundamental es el análisis de las interacciones establecidas entre los seres humanos con los fenómenos, tal como lo explica el expansionismo sistémico. Ellos hacen parte de uno mayor y dependen de la interrelación con el todo que lo contiene. Ante este fenómeno (Beynam, 1978, citado en Martínez, 2011), aclara que el paradigma sistémico no descarta los aportes de Galileo, Descartes o Newton, sino por el contrario, los integra en un contexto amplio y con mayor significado.

Ahora bien, este apartado no pretende realizar un recorrido histórico de los paradigmas, su evolución o categorización, sino situarse directamente en el paradigma de la complejidad, como sustento epistemológico de la *Teoría general de sistemas de Ludwig Von Bertalanffy* (1989), sin desconocer el trabajo de los otros pioneros como Prigogine, Haken y Atlan o Luhmann (Castillo, 2015), quienes aportaron a este pensamiento sistémico, denominado *Paradigma de la Complejidad*.

En correspondencia con lo anterior, en la Teoría de Sistemas, Bertalanffy (1989), realizó precisamente una serie de contribuciones desde diversos saberes interdisciplinarios con el objetivo de estudiar aquellas entidades formadas por componentes que están interrelacionados e interdependientes entre sí y a su vez, hacen parte de una estructura mayor que los contiene. Bertalanffy acuñó el término de sistema para referirse al “conjunto de elementos en interacción” (1989, p. 27).

En la educación, en especial en el proceso evaluativo, confluyen una serie de elementos y actores que van configurando un sistema denominado cultura evaluativa. El objetivo de este ejercicio hermenéutico es comprender cómo los aportes de la teoría de Bertalanffy permiten sustentar el por qué la cultura evaluativa se puede concebir como un sistema, qué principios lo caracterizan y qué elementos interactúan en favor del aprendizaje de los estudiantes.

Para empezar, se explicarán tres criterios básicos para la conformación de un sistema según Bertalanffy (1989). En primera instancia, cada sistema se constituye de subsistemas y, al mismo tiempo, estos hacen parte de uno que lo contiene, denominado suprasistema. En segundo lugar, los sistemas se catalogan en dos clases: los *sistemas abiertos* que intercambian ya sea materia, energía o información con el contexto que los circunscribe para adaptarse o influir en él y los *sistemas cerrados* que se encuentran alejados de las influencias externas.

En la práctica, se hace referencia a los *sistemas cerrados* cuando estos están altamente estructurados y su retroalimentación es mínima, puesto que ningún sistema es completamente independiente de su suprasistema. El tercer criterio, hace referencia a la función que desempeña el sistema en relación y dependencia de la estructura. En cortas palabras, cada sistema tiene una finalidad específica que

constituye su papel en el intercambio con los otros sistemas (Bertalanffy, 1989, p. 53).

Ahora bien, lo anterior permite comprender que la evaluación no es un objeto que se limita a un instrumento, sino un proceso que media el acto pedagógico de la enseñanza y el aprendizaje. Por tanto, no es un fenómeno que se deba continuar abordando de manera aislada, sino como un componente de un sistema abierto y complejo denominado *cultura evaluativa*. Se concibe que este hace parte de uno mayor. Es decir, del sistema educativo, el cual está compuesto por subsistemas que se van interrelacionando.

Con respecto a la causa y efecto de un fenómeno, en la *Teoría de sistemas*, Bertalanffy (1989), no considera la linealidad y correspondencia unidireccional como la única relación posible. Por el contrario, en un sistema abierto se pueden presentar varios principios, entre ellos, el principio de causalidad circular o codeterminación recíproca, el de equifinalidad, y equicausalidad.

El primero de ellos, el de causalidad circular, consiste en que la acción de los diversos elementos de un sistema influye en las conductas o prácticas del resto. En palabras concretas, los elementos intervinientes en un sistema son interdependientes dentro del subsistema. En general, estos presentan una tendencia a la repetición de los patrones de funcionamiento. Así pues, en este tipo de relaciones, todo es principio y fin. Asimismo, todos los elementos influyen sobre los demás, a su vez, estos son influidos por los otros.

Atendiendo a este principio, se infiere que cuando se planea un proceso transformativo, las acciones de cambio que se empiecen a generar en un subsistema irán incidiendo de manera paulatina en los subsiguientes. En este sentido, si el objetivo es transformar las *culturas evaluativas*, se deben emprender diversas acciones simultáneamente en diferentes subsistemas; de tal manera que, cada acción se vaya convirtiendo en principio y fin de otra acción redundante.

El siguiente principio es el de la equifinalidad. Este hace referencia al mismo estadio final que los sistemas pueden alcanzar, aun cuando sus condiciones iniciales sean diferentes. El principio de la equicausalidad, contrario al anterior, se refiere a los sistemas que empiezan siendo iguales, pero se desarrollan de forma

distinta en función de las influencias recibidas y de la conducta propia de sus miembros (Bertalanffy,1989).

Al respecto, el principio de equicausalidad, permite comprender cómo cada institución construye su propia *cultura evaluativa* en función de las influencias y conductas de los miembros que la conforman. No obstante, la confluencia de estas culturas locales, al interaccionar, constituyen una cultura nacional con puntos de convergencia y divergencia a nivel global.

Por otra parte, en relación con el principio de la totalidad, afirma Bertalanffy: “el sistema funciona como un todo. Lo que afecta a una parte del sistema afecta a la totalidad y lo que afecta a ésta influye sobre cada una de las partes del sistema” (1989, p.38). Asimismo, “el todo es más que la suma de sus partes” (Bertalanffy, 1989, p. 40). Este autor lo denomina también como el principio de no sumatividad; no obstante, para que constituyan un sistema, los diferentes elementos deben vincularse unos con otros y sobre todo interactuar.

Al respecto de lo anterior, Bertalanffy (1989), propone que, al momento de analizar un sistema, es preciso focalizarse en la situación presente en lugar de las condiciones iniciales. Por ejemplo, el funcionamiento de la evaluación para el aprendizaje como un todo, no depende tanto de saber lo ocurrido tiempo atrás, ni de las características de cada docente o estudiante, sino de las reglas internas del sistema evaluativo escolar, en el momento en que se está observando.

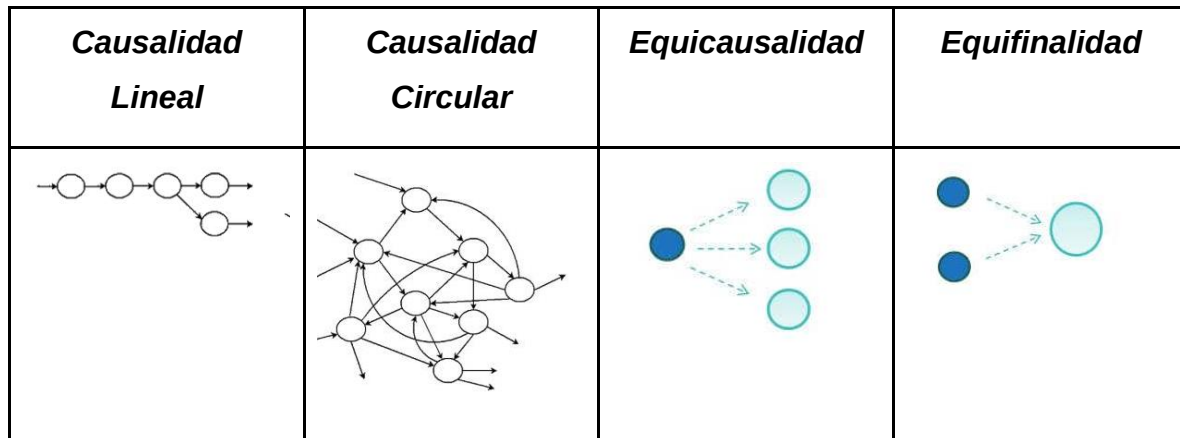
Además, es inverosímil tratar de determinar una única causa generadora de la transformación de la *cultura evaluativa* porque entra en escenario la incertidumbre, la cual precisamente forma las conductas de los sujetos que hacen parte del sistema, sean estos los sujetos evaluadores, evaluados, o externos influenciadores. Esta incertidumbre, se sustenta en el principio caótico del paradigma de la complejidad y del comportamiento del sistema que, por su misma configuración e interacciones de los sujetos que lo conforman, se vuelve impredecible, pero que responde, no obstante, a un orden subyacente (Morín, 1999).

Otro aspecto para tener en cuenta es la interacción de los componentes de un sistema, para el caso esta investigación, los principales son los sujetos que

intervienen en el proceso evaluativo; por tanto, lo importante en el escenario educativo, no es el instrumento ni el resultado en sí, sino la interacción que se produce entre el docente y el estudiante, por medio de la retroalimentación y el diálogo en procura del aprendizaje.

Finalmente, si se considera la *cultura evaluativa* como un sistema donde confluyen los principios que lo determinan, explicados anteriormente; se infiere entonces, que todas las acciones de cambio generadas de manera paulatina en un subsistema, irán influyendo en los demás, lo cual es loable para esta investigación porque esta dinámica, continua, cíclica, expansiva, multidireccional, permitirá proyectar que se presente una transformación de la evaluación para el aprendizaje, al actuar sobre los componentes de un determinado subsistema evaluativo.

En la siguiente ilustración se puede observar gráficamente el comportamiento de los principios sistémicos, descritos a lo largo del capítulo.

Ilustración 5.*Representación de los Principios Sistémicos*

Adaptación Macroscopio (s.f.)

Teoría ecológica

Como se observó previamente, la *Teoría de sistemas de Bertalanffy* (1989), ubica a la evaluación para el aprendizaje dentro de un complejo proceso sistémico en el cual es necesario considerar para su intervención, tanto los actores, como los contextos e interacciones. No de manera aislada ni sumativa, sino como un todo integrador. Ahora bien, el *Modelo ecológico de la teoría de Bronfenbrenner* (1987) complementa la base argumentativa de Bertalanffy (1989), para comprender cómo se configura sistémicamente una cultura evaluativa.

Para ello, se aborda el aporte teórico del autor desde su saber disciplinar, la argumentación sobre su pertinencia en la sustentación del sistema ecológico de la evaluación para el aprendizaje y se finaliza con la adaptación del modelo ecológico para explicar la configuración de una *cultura evaluativa*.

Para iniciar, el principal aporte de Bronfenbrenner es la *denominada Teoría de la ecología humana*, considerada por Torrico *et al.* (2002), como una de las teorías más emergentes y aceptadas de la psicología evolutiva actual. Ella explica el desarrollo y el cambio de la conducta de una persona en función de las interacciones dadas de manera sistémica en los diversos contextos. De acuerdo con esta teoría, las personas forman parte de distintos ecosistemas, los cuales, al interactuar entre sí, influyen la vida de los individuos.

Para Bronfenbrenner (1987), estos ecosistemas se encuentran contenidos uno dentro de otro. Son denominados, del más cercano al más lejano al individuo, de la siguiente manera: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema, crono sistema y globo sistema.

Para empezar, “el microsistema hace referencia a un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares” (Bronfenbrenner, 1987. p. 41). Según Torrico *et al.* (2002), es el nivel más cercano al sujeto, e incluye los comportamientos, roles y relaciones propias de los contextos cotidianos en donde la persona puede interactuar fácilmente con otros a través de

un tejido de afectos, sentimientos y valores, los cuales son el pilar de formación en la sociedad.

En cuanto al mesosistema, este surge a partir de las interrelaciones entre los entornos en los que el sujeto se moviliza, de tal modo que consigue que dichos entornos se amplíen por medio de la transmisión de nuevos elementos de un ambiente diferente, en donde el sujeto entabla una relación con un nuevo entorno, por medio de una transición ecológica y si llegara a participar en más de uno de los entornos del mesosistema, el sujeto se convierte en un vínculo primario y las demás personas que participan en esos entornos son denominados vínculos complementarios (Bronfenbrenner, 1987),

El exosistema, por su parte, se concibe como la extensión del mesosistema y representa a las estructuras sociales, sean estas formales como informales. En este exosistema se producen hechos que afectan a los entornos externos, en los cuales un individuo no participa activamente, pero, lo que sucede en este ecosistema puede afectar de forma directa o indirecta al sujeto (Bronfenbrenner, 1987).

Al hablar de macrosistema, Bronfenbrenner (1987), se refiere a la conexión que se da entre los sistemas de menor orden, previamente descritos. Asimismo, el macrosistema engloba las ideología y creencias que son compartidas por un grupo étnico, social o religioso, el gobierno, movimientos sociales o la economía global entre otras macro instituciones que se enfocan en el carácter, contenido cultural y diseño de los contextos de vida existentes (Monreal y Guitart, 2012).

Posteriormente, Bronfenbrenner (2002) amplió al modelo ecológico con dos nuevos subsistemas conocidos como el *globo sistema* y el *crono sistema*; los cuales integran los cuatro subsistemas previamente mencionados. En este sentido, el *globo sistema* hace referencia a los cambios climáticos, desastres naturales, incendios forestales, el calentamiento global o terremotos, entre otros fenómenos que ocurren a nivel mundial y que impactan a la persona, sin que esta pueda realizar acciones significativas, debido a que el ser humano tiene una influencia nula sobre los cambios y eventos de este ecosistema (Bronfenbrenner, 2002).

Por último, el *crono sistema*, como explica Bronfenbrenner (2002), hace referencia a las transformaciones que suceden en el devenir histórico. Este impacta, directa o indirectamente, en los otros sistemas, afectando al individuo. De acuerdo con las condiciones propias de la época en que este vive, principalmente en lo que respecta a desarrollos tecnológicos, costumbres, modas o ideologías dominantes en su sociedad.

En cuanto a la pertinencia de la teoría de Bronfenbrenner en el desarrollo de tesis sobre las *redes conversacionales pedagógicas y las culturas evaluativas*. Se resalta que esta permite trasladar el modelo sistémico y ecológico del desarrollo humano al sistema escolar, con el fin de ubicar al sujeto evaluador- evaluado en un microsistema, en relación directa e indirecta con el ambiente que le rodea y las interacciones que establece al momento de realizar las praxis evaluativas. De igual modo, este permite ubicar en el mesosistema las interacciones que inciden en la conducta, el comportamiento, las creencias, así como el aprendizaje de los sujetos. Ello hace que este modelo tenga sentido y validez para la comprensión de la dinámica y configuración de las *culturas evaluativas*.

Antes de avanzar en esta reflexión, se hace necesario entender dos conceptos: el de configuración y el de *cultura evaluativa*. La configuración es un término que designa la forma en que se expresa y se cohesiona el comportamiento o funcionamiento general de una organización social. Por tanto, define también sus características esenciales, su identidad ante sí misma y ante los demás (Grajeda, 2006 p. 58).

Por su parte, la *cultura evaluativa* se define como el conjunto de valores, acuerdos, tradiciones, creencias y pensamientos que una comunidad educativa asigna a la acción de evaluar (Valenzuela *et al.* 2011).

En este sentido, cuando se plantean propuestas relacionadas con la transformación de las culturas evaluativas, se debe considerar no solo modificar la concepción del docente (Borjas *et al.*, 2011; Raposo y Martínez, 2014), según lo observado en las investigaciones referenciadas en el estado del arte de esta investigación, sino considerar, de manera integradora, todos los componentes. En especial las interacciones en torno de la evaluación para el aprendizaje y de los

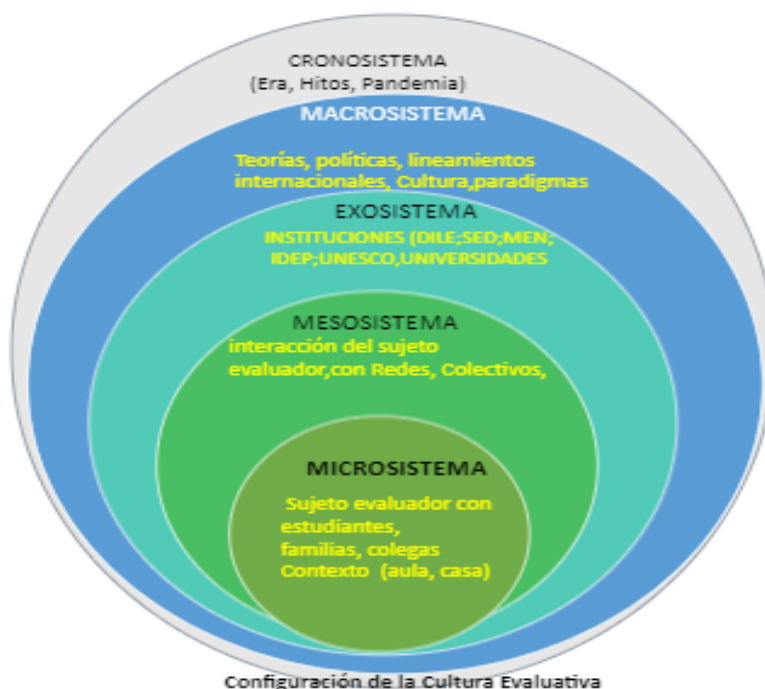
actores que intervienen directa o indirectamente en el proceso. Es decir, los estudiantes, rectores, directivos, administrativos, padres de familia, entre otros.

En cuanto a las interacciones, estas son mediadas por conversaciones cuyo propósito es procurar la reflexión, metaanálisis y retroalimentación sobre el proceso evaluativo; de lo contrario, serán intercambios de información cotidiana, sin ninguna repercusión para el sujeto evaluado, evaluador o el aprendizaje

Ahora bien, al realizar una adaptación de la *Teoría de Sistemas de Bertalanffy* (1989), y la *Teoría del Ambiente Ecológico*, elaborada por Bronfenbrenner (1987), se puede construir un modelo que permite orientar la comprensión de cómo se configuran las culturas evaluativas. Para este propósito, se centrará el análisis de cinco de los microsistemas expuestos anteriormente, cada uno de ellos compuesto por los sujetos, el contexto y las interrelaciones dentro del propio sistema. Para este análisis, no se tomará en cuenta el globo sistema, dado que este hace referencia a fenómenos naturales que ocurren a nivel mundial y que impactan a las personas sin que estas puedan realizar acciones significativas o influenciar en sus cambios o eventos (Bronfenbrenner,1987).

Ilustración 6.

Configuración de la cultura evaluativa



Como se observa en la ilustración, en el primer escenario denominado Microsistema de la Evaluación se encuentra el docente como sujeto evaluador y la relación que establece con los estudiantes, los colegas o las familias al interior de un contexto, como lo es el salón de clases, la institución o el hogar. En este escenario confluyen, principalmente, la concepción y práctica evaluativa de los docentes, estudiantes, familias, sin desconocer, los valores subyacentes, costumbres y ritos sociales que en consenso construye la comunidad educativa.

En el segundo, denominado Mesosistema, se ubican las interacciones del sujeto evaluador con *otros* que atañen al proceso pedagógico, los demás estudiantes, docentes de la propia institución, docentes externos, directivos, administrativos, orientadores. Con quienes se realizan procesos de autoevaluación, coevaluación, análisis, reflexión, comunicación, consenso, debate, indagación, mediadas estas interacciones por ejercicios conversacionales.

En el macrosistema, más allá de los escenarios o instituciones, se encuentra el conjunto de concepciones y creencias que sustentan las prácticas de los anteriores subsistemas, las cuales se materializan en las políticas públicas, educativas, los lineamientos de organismos internacionales, el constructo epistemológico y teórico vigente sobre evaluación del y para el aprendizaje, entre otros.

El último de ellos, el cual engloba a los demás, es el denominado cronosistema de la evaluación, en donde el sujeto evaluador, como individuo, no tiene una repercusión directa, pero sí de manera consecuente, si se actúa desde un movimiento científico, social, político o pedagógico colectivo. De esta manera todo lo que se produce en el cronosistema: sus características morales, sociales, ideológicas o de desarrollo tecnológico, por la misma dinámica que produce la evolución, la época y el paradigma en el que se está inmerso, establecen una injerencia en el sujeto, en los contextos y en las interrelaciones.

Un ejemplo claro, que permite comprender cómo incide la esfera del cronosistema, en la evaluación para el aprendizaje, son las orientaciones que proporcionaron las Naciones Unidas, debido a la pandemia generada por la COVID

-19 en el año 2020 y que paulatinamente fueron inmersas en los diversos discursos que fueron permeando las prácticas evaluativas microsistémicas.

La pandemia está afectando de diferente manera -y con distinta intensidad- a cada país, y ante la forma en que evoluciona la crisis se requieren respuestas rápidas, innovadoras y adecuadas a las necesidades locales. Para ello, resulta fundamental contar con experiencias de otros países y consultar al personal docente y a expertos del sector académico y de otros sectores con el fin de ampliar las posibilidades de trabajar el currículo y formas de evaluación coherentes con la situación actual. (Naciones Unidas, 2020, p. 21)

En suma, el hecho de comprender cómo se configuran las culturas evaluativas permite plantear acciones Inter sistémicas, ya sea desde los actores, las instituciones, la normatividad o la política pública, que inciden en la transformación no de la evaluación como instrumento o proceso independiente, sino de las culturas evaluativas como un todo integrador. No obstante, se precisa avanzar en un aspecto sistémico fundamental, es decir en las interacciones que lo posibilitan por medio del lenguaje y la conversación entre los actores evaluativos.

Teoría conversacional

Para empezar, la palabra conversación se define como un tipo de interacción verbal que constituye la forma fundamental de la comunicación oral. Esta se encuentra inmersa en un proceso sociolingüístico por medio del cual, sus interlocutores construyen cooperativamente identidades, relaciones y situaciones (Meneses, 2002). En cuanto a la interacción verbal es necesario abandonar la concepción centrada en el código lingüístico y el discurso para dar paso a una concepción que valore a los sujetos que se comunican y a la experiencia que comunican en un contexto (Briz,1998).

Con respecto al contexto, este se entiende como las circunstancias socioculturales, temporo-espaciales mediadas por las características, funciones, roles y posiciones de los individuos presentes en una situación comunicativa. Los

factores mencionados, definen la interacción de la conversación, a la vez, esta conversación renueva a los contextos (Meneses, 2002). Es un bucle en el que se aplica, como se describió previamente, el principio sistémico de la causalidad circular (Bertalanffy, 1989).

Es importante diferenciar que no todo intercambio lingüístico entre dos o más personas es una conversación. En suma, en una conversación prima la generación de nueva información o conocimiento a partir de la interacción retroalimentadora de los participantes, mediada por la experiencia, así como el saber de los interlocutores: “en principio, el participante puede confeccionar su intervención sin limitaciones de contenido, se puede conversar acerca de cualquier tema” (Gallardo-Paúl, 1994, p. 184). En otras palabras, los interlocutores pueden transitar desde la doxa hasta la episteme. Aunque, se espera que no se limite a juicios y opiniones, sino que presenten una validez argumentativa que permitan transformar el conocimiento sobre la evaluación para el aprendizaje.

Adicionalmente, la conversación contiene los siguientes rasgos pragmáticos que la diferencian de otros actos comunicativos: por ejemplo, la toma, orden y duración del turno de la palabra, así como del número ilimitado de participantes, contrario a la entrevista que impone condiciones al número de participantes o la duración del encuentro; al debate, que insta una distribución predeterminada de los turnos y del contenido con un agente externo quien asume el rol de moderador; o a la reunión, que predetermina tanto el orden, como el contenido y la duración (Gallardo-Paúl, 1994).

De la misma manera, una conversación surge entre dos o más personas que sienten empatía, al escucharse de manera activa, dando signos de atención sobre el tema elegido y respetando el turno de la palabra. Esta es una interacción simétrica que se caracteriza por el predominio de la cooperación, el contacto y la reafirmación de lazos sociales con una aparente informalidad que se apoya en el carácter espontáneo y cotidiano (Briz, 1998; Gallardo-Paúl, 1994 y Meneses, 2002).

Para concluir, Briz (1988), define la conversación como una negociación. Conversar es, por una parte, argumentar para conseguir un fin concreto, y por otra, consensuar el acuerdo; es interactuar para mantener una relación cooperativa y

regulada por una serie de normas de conducta social. Por lo tanto, la conversación es un tipo de comunicación cooperativa y un pacto estratégico en donde los interlocutores transan sus propósitos comunicativos (pp.51-52).

Ahora bien, para que la conversación fluya de una manera óptima los interlocutores necesitan desarrollar unas habilidades. En palabras de Grace (1975), se denominan máximas que deben estar presentes al momento de establecer la comunicación cooperativa. A continuación, se mencionan cada una de estas:

La *máxima cantidad*, consiste en dar la información justa y solicitada por el interlocutor de tal manera que contribuya de manera adecuada con la información necesaria, a su vez, que no se dé más información de la que necesita el participante en el intercambio comunicativo. La *máxima de calidad* reside en responder de manera objetiva sin caer en falsedades; al respecto, lo dicho debe contener un carácter verificable por parte del interlocutor. La *máxima de relación* se fundamenta en la expresión de cosas relevantes; por último, la *máxima de modalidad*, que se compone de cuatro aspectos: expresar las ideas de manera clara, evitar las ambigüedades, ser breve en el enunciado y ser ordenado en el discurso (Grace, 1975).

Adicionalmente, en el escenario de la conversación los interlocutores deben procurar ser empáticos entre sí, es decir que se sientan respetados, escuchados y comprendidos. Ello se manifiesta en el lenguaje oral utilizado, la expresión gestual y corporal, así como el uso de un volumen y tono de voz afable que proyecte la confianza necesaria para interactuar con el otro.

Ahora bien, una vez comprendido lo que significa conversar, se profundizará en la *Teoría de la conversación* por Gordon Pask (1975), la cual fue reestructurada posteriormente por Diana Laurillard (1999). La premisa fundamental de ambos autores consiste en afirmar que el aprendizaje ocurre a través de aquellas conversaciones entre el docente y el estudiante. Estas permiten tanto el intercambio de información, como la construcción del conocimiento. Por una parte, el estudiante reconstruye el significado de un concepto compartido por el profesor y, por otra, el docente, a partir de esa interlocución, confirma si realmente el estudiante ha

comprendido. En síntesis, el maestro evalúa el aprendizaje del estudiante mediante la interacción de una conversación.

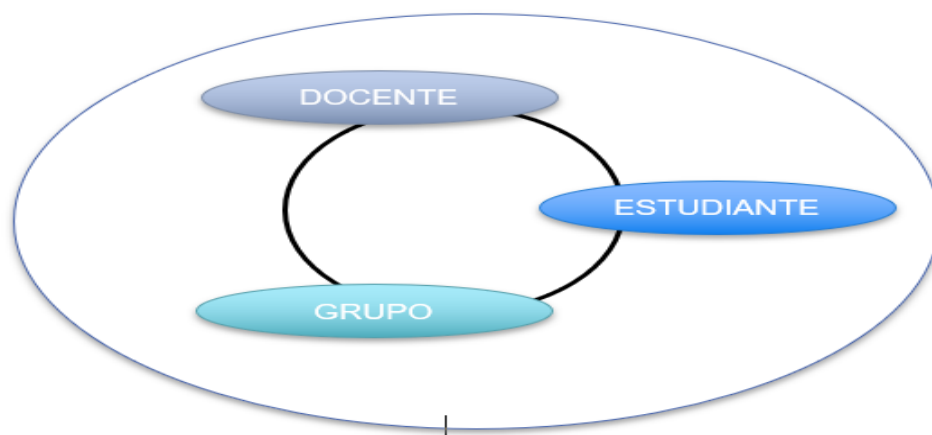
Mientras que el lenguaje se basa en conocer tanto las reglas y el significado de las palabras, la conversación procura conectar con los sentimientos (Martín *et al.*, s.f.). Asimismo, el entendimiento lógico está interconectado con las percepciones emocionales y con las experiencias que envuelven al individuo permitiendo expresar tanto lo que se piensa como lo que se siente.

Con respecto a lo anterior, se considera la importancia de las emociones en los interlocutores al momento de conversar y aprender. Para Maturana (1989), “el emocionar se centra en el placer de la convivencia, en la aceptación del otro junto a uno, es decir, en el amor” (p.79). Este, añade que el amor es la emoción que funda en el origen de lo humano el goce del conversar. Por tanto, el bienestar y el sufrimiento se originan, dependen y terminan con el acto de conversar (Maturana, 1989).

Por otro lado, los autores Martín *et al.* (s.f.), añaden al modelo conversacional de Pask (1975), un tercer actor interlocutor para el proceso de aprendizaje, denominado: el grupo que, al interaccionar con el docente y estudiante, generan en el escenario conversacional para el aprendizaje, tres tipos de relaciones, las cuales se describirán a continuación en la ilustración 7.

Ilustración 7.

Relación entre los componentes de un entorno colaborativo



Adaptación de Martín *et al.* (s.f.).

Como se observa en la ilustración previa, existe una primera relación entre el docente y el estudiante, cuyas conversaciones permiten la reflexión de los conceptos hasta llegar a un consenso. Estas interacciones no se presentan de una manera secuencial, unidireccional, sino que van emergiendo en la medida que se configuran las interacciones entre los actores del microsistema. La segunda relación se da entre los compañeros de estudio, un poco más informal que la anterior en la que se comentan dudas, se comparte información, se ofrecen alternativas a las definiciones conceptuales que tienen los estudiantes, fomentando un proceso de reflexión interna en cada uno de los que intervienen.

La última relación, se da entre el docente cuando interactúa con todo el grupo de forma colectiva, para fomentar el trabajo colaborativo y la resolución de tareas, actividades o proyectos, con el fin de lograr un determinado objetivo fijado por el profesor. Según Pask (1975), se pueden llevar a cabo diferentes niveles de conversación para hacer explícito el conocimiento y el aprendizaje: el nivel del lenguaje natural donde se plantea una discusión general; el de lenguajes objeto, donde se discute específicamente el tema. Por último, un tercero, en el cual se emplea la discusión y la reflexión para potenciar el aprendizaje, denominado por el autor como el metalenguaje.

Una vez comprendido lo que implica conversar y trasladar el concepto al sistema de la *cultura evaluativa*, se observa la relevancia de esta experiencia comunicativa en el intercambio de la información en la construcción del conocimiento, en el aprendizaje y en la evaluación.

Si se ubica en el escenario del microsistema de la *cultura evaluativa*, el proceso de la retroalimentación durante la evaluación para el aprendizaje es llevada a cabo como una conversación colaborativa, desde el nivel de metalenguaje. Es decir, desde la reflexión de lo que se está aprendiendo en el mismo acto performativo de comunicarlo. Ello se logra por el principio sistémico de la causalidad circular; por ejemplo, cada vez que se conversa sobre el objeto de aprendizaje, se renueva el bucle de las subsiguientes conversaciones potenciando el aprendizaje de los interlocutores.

Ahora bien, en el escenario del mesosistema, en el cual se centra esta propuesta investigativa, cuando los docentes, al interior de una red pedagógica, conversan sobre la evaluación para el aprendizaje, en cada uno de los niveles de la conversación, desde el lenguaje natural hasta el metalenguaje (Pask, 1975), se aplica un principio transformativo por medio del propio lenguaje. Este se sintetiza en la siguiente afirmación: en la medida que exponencialmente se converse sobre otras manifestaciones del paradigma cualitativo de la evaluación para el aprendizaje, se moviliza la praxis evaluativa al interior del microsistema de cada uno de los sujetos evaluadores y del mesosistema de quienes interactúan.

Así pues, las nuevas conversaciones que surgen en el mesosistema, según el objetivo consensuado, se puede materializar en una propuesta didáctica, un instrumento evaluativo, un ejercicio hermenéutico, una propuesta investigativa o un constructo teórico que trascienda al macrosistema en materia de política evaluativa, en un lineamiento nacional, en un proyecto educativo. No obstante, para poder comprender el poder transformativo de las conversaciones y su propósito, es preciso ahondar seguidamente, en la ontología del lenguaje propuesta por Echevarría (2003).

Ontología del lenguaje

Dentro de los aportes significativos que realiza Echevarría (2003), se enfatiza en aquellos postulados que dentro de la propuesta teórica de la Ontología del lenguaje sustentan el poder transformador del lenguaje. Adicionalmente, se analiza cómo desde estas mediaciones comunicativas se pueden gestar o promover cambios en las comprensiones y en consecuencia, en las praxis de los docentes, los estudiantes y los demás actores que hacen parte de una *cultura evaluativa*.

En suma, las conversaciones, según Echevarría (2003), tienen el poder para cambiar el estado de las cosas; así como la naturaleza activa del lenguaje, tiene la capacidad de transformar las realidades existentes o generar otras nuevas (p.134). Ello debido a que los seres humanos son seres lingüísticos, siendo el lenguaje el

proceso generativo por medio del cual los seres humanos se crean a sí mismos (p.20).

Paralelamente, Echevarría señala cuatro tipos de conversaciones: de juicios personales, para la coordinación de acciones, para posibles acciones y para posibles conversaciones. Las cuales surgen cuando los interlocutores, de manera consensuada, abordan un tema, dificultad, problema, intención, o quiebre, como el autor lo denomina (2003).

De las conversaciones mencionadas, se amplía en las dos que se relacionan con la incidencia performativa, dado el propósito de esta investigación de comprender aquellas conversaciones que pueden llegar a incidir en la transformación de la *cultura evaluativa*.

En primera instancia, las conversaciones para la coordinación de acciones surgen del compromiso de encontrar maneras de cambiar el curso actual de los acontecimientos con el objetivo de lograr un cambio o vuelco de estos, a partir de la intervención realizada (Echevarría, 2003). Por otro lado, las conversaciones para posibles acciones se orientan hacia la acción de especular acerca de cómo y qué hacer para explorar nuevas acciones posibles para innovar (Echevarría, 2003, p.135).

Toda innovación se basa en la capacidad de generar posibilidades que no estaban articuladas anteriormente. “Las posibilidades tampoco están allá afuera a la vista de cualquier persona que las mire” (Echevarría, 2003, p.135). Las posibilidades son inventos que se generan en las conversaciones. Al diseñar “conversaciones para posibles acciones”, se construye un espacio para la innovación y para ampliar las capacidades de los interlocutores.

En este sentido, la generación de conversaciones cooperativas consensuadas y orientadas hacia la generación de acciones que permitan innovar prácticas para transformar las culturas evaluativas son una estrategia que permite vislumbrar el cambio paradigmático. Para ello, entiende que entre mayor número de conversaciones con las características descritas en torno a la evaluación para el aprendizaje se realicen, más se nutrirá la cultura de la cual los interlocutores hacen parte. En palabras de Echevarría (2003), “mientras mayor sea el componente

reflexivo de nuestras conversaciones, mayor será la capacidad de estas de expandir lo posible” (p. 229).

A lo anterior, se suman las palabras de Echevarría (2003), cuando afirma que, una organización es un espacio en el que las personas comparten un pasado, una forma colectiva de hacer las cosas en el presente y un sentido común de dirección hacia el futuro (p. 229). Desde esta perspectiva, las conversaciones son esenciales para producir lazos de estrecha cooperación y colaboración en el que los individuos encuentren sentido a lo que hacen.

Al respecto de las organizaciones que conversan, el concepto de *redes conversacionales* y *redes pedagógicas* se amplía en los siguientes apartados.

Sin embargo, antes de continuar, es preciso realizar un paréntesis para ahondar en el concepto de lenguaje, más allá del sistema de comunicación del ser humano. Para Echevarría (2003), se constituye como un modo de relación con la circunstancia o con el otro, quien adquiere una complejidad especial en la recursividad del operar humano. También, es acción y como tal, no solo da cuenta, sino hace que determinadas cosas pasen porque genera identidad a partir de lo que se dice. Desde esa perspectiva construye relaciones, se crea futuro y genera mundos distintos.

Por su parte, para Maturana (1999), el lenguaje concebido como acción permite a los seres humanos coordinar sus conductas en el hacer y en la convivencia con otros (p.7). De hecho, las conversaciones son flujos en los que se entrelazan las emociones y el lenguaje. El autor lo sintetiza de la siguiente manera:

Los seres humanos somos lo que conversamos, es así como la cultura y la historia se encarnan en nuestro presente... De hecho, nuestra única posibilidad de vivir en el mundo que queremos vivir es sumergirnos en las conversaciones que lo constituyen como una práctica social cotidiana en una continua conspiración ontológica que lo trae al presente. (p.45)

Y no solo las conversaciones o el lenguaje, sino también las palabras implican dominios de acción. Cuando estas se cambian, los significados de las palabras se modifican y se configuran acciones comunicadas, lo cual implica cambiar el modo de convivir. De ahí la importancia de propiciar la reflexión entre las palabras

compartidas en un microsistema por medio de conversaciones consensuadas para construir un conocimiento transformador de las culturas evaluativas para el aprendizaje.

Al sostener que el lenguaje es acción, este crea realidades. Cuando hablamos, modelamos el futuro, el nuestro y de los demás. A partir de lo que dijimos o se nos dijo, a partir de lo que callamos, a partir de lo que escuchamos o no escuchamos de otros, nuestra realidad futura se moldea en un sentido o en otro. (Echevarría, 2003, p. 22)

Al respecto de lo anterior y sin caer en eufemismos, se pueden cambiar las palabras *evaluación escolar* por *cultura evaluativa institucional*: calificar por valorar, evaluación del aprendizaje por evaluación para el aprendizaje, e incluir cada vez más en las conversaciones en torno a la evaluación adjetivaciones que implican un sustento epistemológico, que no es lo mismo que rimbombantes o moda. Para ilustrar esto, la evaluación potenciadora del aprendizaje, evaluación democrática, participativa, formadora, sistémica, retroalimentadora, de tal manera que, poco a poco vayan implicando dominios de acción en las prácticas evaluativas de los diversos actores.

Vale la pena aclarar que la transformación semántica depende del componente reflexivo de las conversaciones en el plano epistemológico y teleológico de la evaluación. Desde esta perspectiva, la comunidad académica, de manera paulatina, se apropia del sentido, significado y pertinencia. Una vez instaurado, este empezará a fluir en escenarios conversacionales de carácter coloquial que permean a los demás actores del microsistema.

Expuesto lo anterior, se puede inferir que, al construir redes conversacionales con los docentes que hacen parte de una red pedagógica en donde confluyen diversos entramados discursivos, se empiezan a realizar otros relatos en torno a la evaluación para el aprendizaje, desde la concepción anteriormente descrita, sumado a la apropiación de un lenguaje transformador que va fluyendo en la interacción de quien habla y escucha.

Si esto se logra, se proyecta por el principio de causalidad circular, que cada conversación transformadora, realizada en un subsistema, repercutirá en las praxis evaluativas y por ende la *cultura evaluativa* de quienes hacen parte de esta red.

Redes conversacionales

Para comprender el concepto de una red en el ámbito organizacional, se retoman las palabras de Munguia-Rojas *et al.*, (2013), quienes la definen como un conjunto de elementos identificados como nodos y de interacciones entre ellos, denominados enlaces, que interrelacionados, conforman un sistema complejo con alta capacidad de autoorganización.

Por su parte, Meneses (2015), añade que no puede configurarse una red con nodos, sean estos una persona, institución o saber disciplinar unidos verticalmente porque se asemeja a un lazo que ata y limita, en lugar de una red. Por el contrario, se necesita una expansión radial que permita la dispersión por medio de las interacciones heterárquicas entre los nodos. Esto implica el reconocimiento, respeto, aceptación y equidad para con los otros, hasta tal punto que se conforme un colectivo que se dinamiza para conseguir objetivos comunes.

Ahora bien, una red conversacional, según Ramos (2008), es un sistema en el cual las personas que lo conforman están conectadas por un tema común o problema; es decir, nodos que cobran vida debido a los enlaces, que se conciben como interacciones, fruto de las conversaciones. Se argumenta adicionalmente que, cuando las personas conversan sobre un problema en común, se consiguen implicaciones en el bienestar psicológico y subjetivo de los interlocutores. (Ramos, 2008).

Osorio y Mariño (2007), sostienen que con las redes conversacionales se intercambia conocimiento y se promueve la toma de decisiones consensuadas entre las diversas personas al momento de interactuar; por tanto, se promueve así la autogestión; por ende, el protagonismo de los sujetos, sumado a la satisfacción de las solicitudes sociales.

Para Grajeda (2006), las redes conversacionales se crean a sí mismas mediante relaciones comunicativas, que dan lugar a otras nuevas y sucesivas. Estas se encuentran mediadas por la cooperación, el conocimiento, el aprendizaje, la aceptación del otro como legítimo en la convivencia, cualidades que renuevan al sujeto y a la propia organización.

Desde esta perspectiva, se puede inferir que, al promover la conversación en torno a la evaluación para el aprendizaje, ya sea en el escenario del micro o mesosistema repercute en la concepción y praxis de los interlocutores. Asimismo, esto crea una organización en la que se interconectan varios nodos centrados en la evaluación para el aprendizaje. Desde la significación anteriormente descrita, se tendrá una expansión radial; por tanto, una cobertura mayor de injerencia en las culturas evaluativas.

En este sentido, se espera que el proceso de cambio paradigmático, el cual hace más de 50 años se viene promoviendo con relación a la evaluación escolar, se empiece a movilizar. De modo que temporo-espacialmente se vayan observando los resultados en el aula con mayor celeridad. Es decir, que cada vez más número de estudiantes vivencien una evaluación formativa, procesual y dialógica que promueva el aprendizaje.

Al respecto vale la pena aclarar, por qué se hace referencia a medio siglo de propuestas relacionadas con la evaluación cualitativa. Según Mora (2004), desde 1967, Scriven acuñó el término formativo para referirse a una valoración sistemática de las metas con un método de juicio y recomendaciones objetivas; posteriormente Owens y Wolf, en el año 1972, presentan el método con la intención de proporcionar, por medio de la evaluación, evidencias sólidas a quienes toman las decisiones. Este tipo de evaluación representa "un gran paso hacia el final de una etapa que empezó con el método orientado hacia los objetivos de Tyler" (Mora, 2004, p.13).

En 1976, se expidió el Decreto Ley 088, por el cual se reorganizó el Ministerio de Educación Nacional en Colombia. Se dieron los primeros pasos en relación con la evaluación formativa, la calificación cualitativa y la presentación de informes

descriptivos. También se estableció la promoción automática de un grado a otro como mecanismo de promoción en básica primaria.

Por la misma época, en México, afirman Frola y Velázquez (2011), “la metodología cualitativa aplicada a la evaluación del aprendizaje se ubica en la década de los años setenta al utilizar escalas estimativas o rangos de calidad en la Secretaría de Educación Pública SEP” (p. 11). Asimismo, Moreno (2004), constata que “los registros del logro emergieron por primera vez en Escocia en la década de 1970, como formas de documentar y describir las cualidades, habilidades y logros de los estudiantes destinados a dejar la escuela sin ningún título o calificación” (p.8).

Relación entre aprendizaje y evaluación

Las teorías del aprendizaje develan que, cada individuo según su desarrollo neurológico prefigura unos estilos de aprendizaje, junto con su capacidad cognitiva, su contexto o motivación, entre otros componentes (Felder y Silverman, 1988; Marcos *et al.*, 2021). Estos estilos de aprendizaje deben ser reconocidos previamente por los docentes en sus prácticas educativas e incluidos en sus propuestas didácticas y evaluativas,

En cuanto los estilos de enseñanza, estos varían según el paradigma en el que esté inmerso el docente, las concepciones, valores, principios y experiencia que tenga el docente en pedagogía. Independientemente del estilo que el docente apropie y promueva en el aula, es importante que haya coherencia con su práctica evaluativa, el propósito que tiene al desempeñar el rol de docente evaluador y el interés que conlleva al conocimiento.

Basados en la *Teoría de los intereses constitutivos del conocimiento* por Habermas (1978), este autor establece una interpretación en coherencia con el entramado discursivo que se ha venido desarrollando en la configuración de la *cultura evaluativa* para darle sentido a la relación del aprendizaje con la evaluación.

Si el propósito del aprendizaje es obtener conocimiento, utilizarlo, comprender, así como construir uno nuevo, el fin de la evaluación es evidenciarlo para realizar acciones tendientes a potenciarlo. Por estas dos realidades, es importante analizar cuál es el interés que subyace al momento de enseñar, aprender

y evaluar. Para Habermas (1978), el interés por la racionalidad es el más fundamental de la vida humana, el cual se expresa en forma de tres intereses constitutivos del conocimiento: técnicos, prácticos y emancipadores.

La racionalidad, según Habermas (1987), tiene que ver con el uso que los individuos capaces de conversar y actuar le dan al conocimiento, así como a su adquisición; es decir al aprendizaje. Habermas (1987), diferencia la racionalidad instrumental del conocimiento que consiste en utilizar el saber, de la racionalidad comunicativa para llegar al entendimiento, para lo cual, se utilizan dos métodos: el del poder, imponiendo la fuerza del argumento o por medio del diálogo con el que se consensua el argumento para darle validez.

Se puede afirmar, por tanto, que las personas aprenden a través del diálogo. Se entiende este como la interacción verbal entre individuos que se retroalimentan en una relación de igualdad y consciencia de la inteligencia cultural que le brinda la otra persona, lo que denomina Habermas como un aprendizaje dialógico. Aubert *et al.* (2008), comentan que “el aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios, en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores” (p. 167)

Grundy (1998), realiza una transposición didáctica de la *Teoría de Habermas* para caracterizar el rol del docente, el estudiante y la evaluación en cada uno de los intereses constitutivos. Su enunciación permite comprender la relación entre el interés constitutivo, el estilo de enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. En el interés técnico (Habermas, 1987), el conocimiento no es construido, es reproducido por los estudiantes por medio del control del docente. Por ello, se excluyen los procesos de comprensión y se centra en una acción mecánica e instrumental, al estar el docente en completo control del aprendizaje (Grundy, 1998).

En cuanto al interés práctico, según Grundy (1998), su objetivo fundamental es comprender el ambiente mediante la interacción, la cual se basa en una interpretación consensuada del significado. En este escenario, el docente procura propiciar interacciones que generen un aprendizaje significativo en el que el estudiante tiene la facultad de interactuar con sus compañeros para construir

significados y elaborar juicios deliberativos; adicionalmente, el estudiante asume un papel activo con el poder de tomar decisiones con respecto a su propio aprendizaje de una manera responsable; asimismo, se considera la evaluación como un proceso de permanente valoración del aprendizaje.

Por último, el interés que busca la emancipación (Habermas, 1978), surge de intuiciones auténticas, así como críticas frente a la construcción social de la sociedad humana a partir del análisis reflexivo que hacen los docentes junto con los estudiantes de los contenidos, aspiraciones frente al conocimiento, intereses y experiencias de aprendizaje. El docente construye el conocimiento por medio de un proceso de concienciación, deliberación y elección. Por ello, la evaluación se desarrolla en las situaciones de dificultad frente al aprendizaje, utilizando para ello, el diálogo y negociación (Grundy, 1998).

Ahora bien, si el propósito es comprender la configuración de *cultura evaluativa* para potenciar el aprendizaje, se hace necesario ubicarse en la perspectiva del aprendizaje dialógico, que va en consonancia con la *Teoría de la conversación* (Gordon Pask, 1975), la *Ontología del lenguaje* (Echevarría, 2003), junto con el interés del conocimiento emancipador (Habermas, 1987). Lo dicho previamente se tiene que ejecutar si se quiere actuar en coherencia con una transformación paradigmática. Por el contrario, se estará actuando bajo lógicas tradicionales de enseñanza y aprendizaje, tales como el conductismo y la evaluación cuantitativa.

Asimismo, precisa tener en cuenta las palabras de Cabra (2007), quien declara que, “la falta de conciencia sobre el papel de la evaluación en el proceso de aprendizaje conlleva a diversas formas de pseudoevaluación” (p.41). La práctica evaluativa queda atrapada en instrumentos que deslegitiman el proceso de aprendizaje y excluyen el diálogo, la retroalimentación, la reflexión y la identificación de estrategias para el mejoramiento del proceso formativo. Por tanto, se hace necesario un ejercicio hermenéutico en torno al papel de los sujetos evaluadores, el sentido que le dan a la práctica educativa, la concepción que tienen sobre aprendizaje y evaluación. De igual manera el protagonismo que asumen en la

configuración de *cultura evaluativa* ya sea para potenciar el aprendizaje o por el contrario suscitan el fracaso escolar.

Referentes Conceptuales

Ahora bien, con la exposición de las teorías presentadas en el capítulo anterior, sumado al ejercicio hermenéutico a la luz de la propuesta investigativa, quedan por sentado los referentes epistemológicos; no obstante, es necesario ampliar el concepto de culturas evaluativas y redes pedagógicas que, a lo largo del documento se han referenciado.

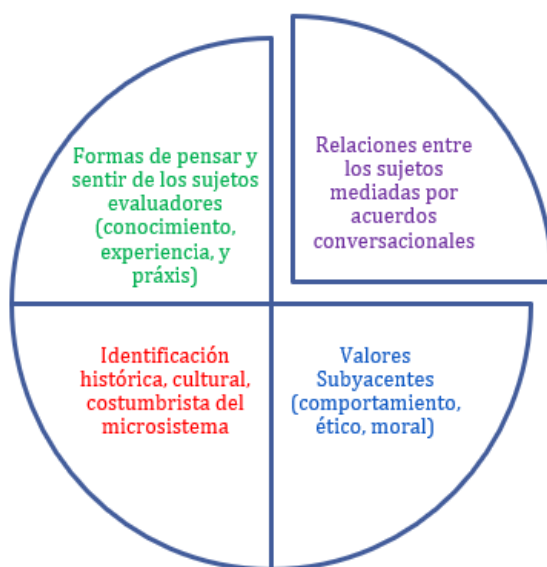
La cultura evaluativa

Para empezar, frente al concepto de la cultura evaluativa es difícil encontrar una visión unificada del significado, debido a que los referentes sociales, institucionales y personales tienen una fuerte influencia en la concepción que se tiene sobre la evaluación y sus características (Valenzuela *et al.*, 2011). Sin embargo, para comprender el concepto de la *cultura evaluativa*, se retomarán, en principio, los elementos que conforman la cultura a nivel general.

Para Valenzuela *et al.* (2011), inicialmente convergen las formas de pensar y sentir de los sujetos, las cuales se apropian principalmente por el conocimiento, la experiencia y la praxis de quienes conforman un grupo que de ahora en adelante se denominará microsistema. El segundo aspecto son las relaciones que se establecen entre estos individuos mediadas por los acuerdos pactados, sean estos explícitos e implícitos, que como se explicó previamente, surgen en medio de las conversaciones. El tercer componente son los factores que le permiten a los actores identificarse con los demás individuos, gracias a una aceptación histórica, tradicional o costumbrista. El último, son los valores implícitos que definen tanto las prioridades del microsistema, como el comportamiento individual y colectivo.

Ilustración 8.

Elementos de la cultura evaluativa



Al respecto, Valenzuela *et al.* (2011), definen específicamente a la *cultura evaluativa* como el conjunto de valores, acuerdos, tradiciones, creencias y pensamientos que una comunidad educativa asigna a la acción de evaluar. En este caso particular, al pretender transformarla no se puede continuar haciendo énfasis en la modificación de la concepción y práctica del docente, obviando o ignorando los demás componentes o actores que intervienen directa o indirectamente en este proceso.

Perassi (2009), menciona que la concepción y la cultura que cada institución construye sobre la evaluación facilita u obstaculiza el camino hacia el fracaso escolar debido a la relación que existe entre ellas. El investigador sostiene que “las culturas evaluativas vigentes, compuestas de ideas, principios, tradiciones,

representaciones, rituales, convicciones, etc., modos de hacer la evaluación educativa en la vida cotidiana, traducen esas concepciones” (s.f.).

Adicionalmente, Perassi (2008), complementa que dentro de las construcciones que alientan trayectorias hacia el fracaso escolar se encuentran, la evaluación como sinónimo de la calificación, la exclusión del estudiante en el desarrollo de su proceso de aprendizaje, así como el divorcio entre aprendizaje y evaluación.

Por otro lado, aunque Pérez (1998) y Tirado (2003), declaran que puede existir una ausencia de una cultura de la evaluación no significa que no preexiste una *cultura evaluativa*. Lo mencionado previamente se sustenta en que esta coexiste en una relación *sine qua non*, en la que confluyen los elementos citados previamente y que se manifiesta en unas acciones enmarcadas dentro de un paradigma. La cuestión es, si la *cultura evaluativa* presente en las instituciones es la deseable (Bustelo, 2006, citado en Valenzuela *et al.*, 2011).

Ahora bien, según lo constatado en el estado del arte, a pesar de la reiterada necesidad de transformar el paradigma de la evaluación escolar, se sigue haciendo énfasis en los métodos, así como los instrumentos (Borjas *et al.*, 2011; Moreno, 2010, Santos Guerra, 1998). Por este motivo, esta propuesta pretende dar un salto de lo extrínseco de la evaluación y enfocarse en los aspectos subyacentes. Se aprovechan los principios sistémicos para la comprensión de cómo se pueden llevar a cabo procesos de transformación en las culturas evaluativas para el aprendizaje.

Adicionalmente, mientras la evaluación se siga apreciando como un objeto y fin, en lugar de un medio para potenciar el aprendizaje de los estudiantes, la *cultura evaluativa* continuará manifestándose con las características del paradigma cuantitativo. Ante este hecho, Valenzuela *et al.* (2011), declaran que “el valor subyacente de la evaluación no está tanto en la calidad de los procesos, que es importante, sin duda, sino en verla como un medio para mejorar la calidad académica de los estudiantes” (p. 45).

Comprender la configuración de la *cultura evaluativa* es el primer paso para proponer un proceso transformativo; al conocer tanto la estructura, elementos, sujetos como las interacciones, se pueden identificar cuáles son los aspectos y

factores que posibilitan un cambio o, por el contrario, cuales promueven el estancamiento, principalmente de las prácticas evaluativas para el aprendizaje en coherencia con la perspectiva sistémica y compleja de la evaluación.

Posteriormente, identificada la cultura existente al interior de una institución, se puede llegar a analizar y proyectar la cultura deseable para emprender acciones coherentes con el modelo propuesto. Se busca atender a las influencias e interacciones sistémicas que se dan en el plano explícito e implícito, fruto de los consensos que se llevan a cabo en el mesosistema, en concordancia con las exigencias y necesidades del crono sistema.

Evaluación para el aprendizaje

Comprendido el concepto de cultura evaluativa, se considera pertinente, sintetizar ahora, los aportes de representantes iberoamericanos que han incidido para que en la escuela se transforme el microsistema, desde los aportes teóricos centrados en una evaluación para el aprendizaje.

Inicialmente, se identifica que, desde hace más de 15 años, autores como Santos Guerra (1998), Álvarez (2000), Díaz y Hernández (2004), Mora (2004) Montenegro (2009), vienen impulsando una evaluación cualitativa. El sentido de esta es que le permita al docente por medio de los instrumentos utilizados obtener información útil para tomar decisiones sobre el proceso de aprendizaje del estudiante. Ello implica que el docente debe ser consecuente con la función que privilegia sea esta social o pedagógica.

Precisando un poco más en los aportes individuales, para Álvarez (2003), el sujeto aprende con la evaluación porque le permite identificar dificultades en su aprendizaje a partir de la información que esta proporciona. Esto permite al docente utilizarla como proceso para potencializar el conocimiento, al mismo tiempo, el docente puede hacer partícipe al estudiante de su propio proceso, sin confundir el error y la corrección con una nota o calificación. En síntesis “el ejercicio de la evaluación debe ser, ante todo, un apoyo y un refuerzo en el proceso de aprendizaje, del que solo se espera el beneficio para quien aprende, que lo será simultáneamente beneficioso para quien enseña” (Álvarez, 2003, p. 104).

Para Santos Guerra (2003), es importante la concepción que se le dé a la evaluación (p.72). El proceso de evaluación para el aprendizaje no puede ser abordado por métodos simplificados, rutinarios o estereotipados que evitan recoger la riqueza de la actividad educativa. De ahí la conveniencia de realizar prácticas evaluativas mediante diversos métodos e instrumentos adaptables y sensibles a la complejidad.

En cuanto a Mora (2004), el abordaje de la evaluación como proceso implícito en el aprendizaje es un elemento de constantes dicotomías; el evaluar para qué y por qué de la misma, requerirá de dimensiones que van más allá de la calificación e involucra más actores que la tradicional relación docente-estudiante. Se trata de percibir, a su vez, factores como la familia, el contexto local, las situaciones emocionales de los actores de la educación, entre otras circunstancias.

Entre los autores que han aportado en la última década del Tercer Milenio esta perspectiva, se resalta a Moreno (2010), quien hace una distinción crucial entre una evaluación del y para el aprendizaje, descritas previamente con precisión en el capítulo del estado del arte.

Moreno (2010), explica que, tanto las evaluaciones para el aprendizaje como las del aprendizaje, son importantes en el sistema educativo. Aunque, actualmente predominan las evaluaciones del aprendizaje, si se quiere balancear las dos, se debe hacer una inversión mucho más fuerte, esto, mediante el estudio y la preparación de los docentes en la evaluación para el aprendizaje.

Para ejemplificar lo dicho anteriormente, la evaluación del aprendizaje es aquella que realizan los sujetos evaluadores en el microsistema o exosistema para determinar, según estándares establecidos, el nivel o desempeño del aprendizaje del estudiante por medio de pruebas estandarizadas que si bien dan un resultado, *ranking* o clasificación cuantitativa acompañado de una descripción cualitativa, estas no involucran al estudiante en un proceso dialógico y de retroalimentación que le permita procesos reflexivos sobre su proceso de aprendizaje.

La función principal de esta lógica es la de ubicarlo en un puesto, percentil o cuartil para que personas ajenas al estudiante realicen el respectivo análisis del resultado. En cambio, en la evaluación para el aprendizaje, también llamada

evaluación formativa y formadora (Escudero, 2010; Moreno, 2011; Salinas, 2000; Pérez *et al.*, 2009), es imprescindible la participación del estudiante en una relación conversacional con el sujeto evaluador para establecer acuerdos y consensos. El diálogo le permite al sujeto evaluado la identificación de sus debilidades, vacíos, fortalezas cognitivas, procedimentales o actitudinales por medio de la mediación pedagógica.

En términos precisos, debe entenderse que, al momento de evaluar con una intención formativa, las prácticas no deben limitarse a desempeñar un papel funcional o instrumental (Álvarez, 2001). Entre estas se encuentran las tareas de clasificar, examinar, medir, certificar, (Ventura-Leon, 2018), entre otras. Estos procedimientos se pueden utilizar como un medio, pero no deben ser el fin de la evaluación. Castañeda (2013), agrega tres componentes importantes al momento de realizar la evaluación: una actitud investigativa, analítica y reflexiva sobre el proceso de cada estudiante, para de esta manera, comprenderlo; de igual manera, tomar conciencia no solo de si está o no aprendiendo, sino también de las causas, de las dificultades que experimenta, para pensar en las decisiones y prever así la intervención posterior (p. 42)

Lo anterior implica en el docente un ejercicio consciente, riguroso y sistemático, así como de una cualificación mayor, frente a la pedagogía, los modelos de enseñanza, los estilos de aprendizaje, la transposición didáctica, asimismo, sobre la evaluación.

Finalmente, Murillo e Hidalgo (2016), precisan que cuando se conocen las concepciones que tienen los sujetos evaluados, se está en condiciones de desarrollar mejores procesos de aprendizaje, de acuerdo con las necesidades o expectativas de los estudiantes (p. 108). Con ello, se confirma la importancia de atender las concepciones tanto de los docentes, como de los demás actores que intervienen en el proceso evaluativo, debido a que estas, junto con las prácticas son causa y consecuencia de la configuración de una cultura.

Desde esta perspectiva, la interacción del microsistema dada entre el sujeto evaluador y el evaluado en relación con el aprendizaje, debe ser coherente con las necesidades del estudiante, el PEI, el Sistema Institucional de Evaluación -SIE-, la

normativa de la política pública educativa y con los lineamientos macro institucionales.

Ahora bien, a manera de síntesis la *cultura evaluativa* se constituye como un subsistema que hace parte del sistema educativo. Esta se configura en cada institución en correspondencia con la interacción tanto de los sujetos como de los elementos que la conforman. En esta interacción confluyen los discursos, actitudes, costumbres, consensos, normativas de cada microsistema que, adicionalmente, van siendo permeadas por las teorías, lineamientos, decretos que se gestan en el exosistema, fruto de la interacción colectiva dada en el mesosistema.

Al respecto, cuando el sujeto evaluador es consciente de su papel, de su injerencia, a la vez, de la limitación intersistémica, puede emprender acciones en dos direcciones, por ejemplo, realizar praxis evaluativas que procuren el aprendizaje de sus estudiantes en correspondencia con las demandas del Proyecto Educativo Institucional -PEI-. Por otro lado, asumir un papel propositivo en las mediaciones del mesosistema, involucrándose junto con otros colegas en las praxis del exosistema por medio de redes conversacionales pedagógicas.

De esta manera, según los principios sistémicos (Bertalanffy, 1989), cada acción realizada será causa y consecuencia de otra, que integradas afectarán tanto a las partes como a la totalidad de cada cultura evaluativa.

Las redes pedagógicas

Retomando la configuración de las culturas evaluativas, los procesos formativos para el aprendizaje están presentes en el aula cuando se enfatiza en los contextos inmediatos del estudiante en el microsistema. Pero cuando se enfoca en el aprendizaje del docente, junto con su proceso de formación como sujeto evaluador, se distinguen dos subsistemas: el de la educación formal y el de la formación en ejercicio; El primero, denominado formación formal, está enmarcado por los currículos de las instituciones de licenciatura de pregrado o posgrado y finaliza con la obtención de un título profesional correspondiente. El segundo escenario, denominado formación en ejercicio, empieza después de

obtener el título y cuando el docente comienza a ejercer su labor. Un escenario para la formación en ejercicio son las redes pedagógicas.

Según la Resolución 4828 del 2018, “las redes pedagógicas son grupos colaborativos de docentes de aula y directivos que trabajan en equipo voluntariamente, con el objetivo de hacer propuestas pedagógicas y de gestión institucional con el fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes” (Considerandos, p.1).

Ampliando lo anterior, cuando el docente en formación ingresa a una red pedagógica, su papel como receptor y reproductor del conocimiento empieza a adoptar características propositivas, al situarse en un ambiente de discusión, así como de trabajo colaborativo con pares académicos que comparten intereses comunes, lo que conlleva a una praxis reflexionada con oportunidades de socialización del conocimiento por medio de un ejercicio conversacional. Este intercambio de tipo epistemológico, metodológico o didáctico moviliza, de manera abierta y flexible, el saber pedagógico, el cual trasciende y se extiende radialmente como una red, metafóricamente hablando. Desde esta óptica, se supera la condición intramural de la formación docente, también el anaquel donde quedan archivadas todas las investigaciones realizadas para obtener un título de formación posgradual.

Castro (s.f.), frente a las redes pedagógicas enuncia que se configuran en una verdadera comunidad académica en la cual, se desarrollan procesos de sistematización, investigación, construcción colectiva de proyectos, así como la creación de experiencias que contribuyen a la construcción de un saber transformador. Para comprender este proceso, se realizó la adaptación del triángulo mágico de Santos Guerra (2018). Aunque, los conceptos son los mismos, la figura de triángulo proyecta rigidez, por esta razón, se reemplazó por una figura de bucle que dinamiza el proceso.

Ilustración 9.

El saber transformador



Fuente: Santos Guerra (2018)

Ejemplificando lo descrito, los docentes integrantes de una red pedagógica, como se mencionó anteriormente, están interesados en hacer investigación en el aula a partir de las problemáticas que observan. Posteriormente, realizan un proceso de análisis y reflexión de sus prácticas lo que la transforma en una praxis. Por tanto, el saber inicial, gracias a ese ejercicio metacognitivo, se convierte en un saber transformador.

Dicho saber no se limita a su institución, precisamente porque el docente de una red, como parte de un colectivo, interactúa con diversos actores en el mesosistema. Gracias al ejercicio conversacional que se puede materializar por medio de encuentros, reuniones, charlas informales, o en espacios académicos establecidos como seminarios, congresos, talleres, diplomados, etc., el docente socializa su saber, experiencia, dudas o resultados y recibe una retroalimentación con aspectos convergentes o divergentes que potencia su propio saber, al igual que el de sus interlocutores. Esta última fase descrita, es decir, la socialización es importante incluirla en el ciclo del saber transformador, para complementar la propuesta de Santos Guerra (2018)

Ahora bien, estas conversaciones que se generan conforman un entramado discursivo, denominado red conversacional. Según Jordán y Mariño (2007), estas

permiten el intercambio de conocimiento por medio de la permanente interacción comunicativa entre las personas que integran la red. Lo mencionado previamente, reafirma el potencial de generar estos procesos al interior de las redes pedagógicas, porque además de movilizar el conocimiento, el ejercicio de conversar genera una acción transformadora que repercute en la labor del docente.

Referente Normativo

Completando los referentes que sustenta esta tesis de investigación, en este apartado se describirán y posteriormente se analizarán las leyes, decretos y lineamientos que en Colombia generaron políticas, con repercusiones notorias en la configuración de las actuales *culturas evaluativas*, las cuales se gestaron desde las macro instituciones nacionales o internacionales del exosistema (Bronfenbrenner, 1987) como lo son los Ministerios, Secretarías de Educación, UNESCO, OCDE, entre otras.

En lo concerniente a Colombia, en orden jerárquico, se empezará con la Ley 115, General de Educación de 1994, emitida después de la reestructuración del país como un Estado Social de Derecho, gracias a la Constitución de 1991. La Ley 115 se constituye a la fecha, en el pilar fundamental para la formulación de decretos y lineamientos que permitan el cumplimiento de los propósitos del sistema educativo colombiano.

Con una apuesta hacia la descentralización administrativa, la Ley 115 permite que cada institución organice el Consejo Directivo y elabore su Proyecto Educativo Institucional, PEI. Estos dos hechos permiten la autonomía en la toma de decisiones en materia de destinación del presupuesto, asignación académica, énfasis curricular, modelo pedagógico, junto con el Sistema de Evaluación Institucional SIE (1994).

Al respecto, al enfatizar en la construcción colectiva, de la mano de una autonomía institucional, se ratifica la necesidad de referirse al concepto plural: *culturas evaluativas*, dado que, cada institución, desde su contexto y organización,

va configurando, estableciendo y avalando tanto las concepciones como las prácticas evaluativas en coherencia con el PEI.

Adicionalmente la Ley 115, en concordancia con el artículo 67 de la Constitución Política, contempla la educación como un derecho y un servicio en el que el Estado es garante de su calidad e idoneidad. En esta Ley, el MEN dedica el tercer capítulo a las orientaciones para que, tanto el Estado como las instituciones, realicen la correspondiente evaluación educativa. Se establece como objetivos el velar por la calidad, el cumplimiento de los fines de la educación, la formación moral, intelectual y física de los educandos, (MEN, 1994, p. 18), lo cual devela una función de la evaluación escolar que va más allá de la promoción o no, de los estudiantes.

Como estrategia para lograr los objetivos constitucionales, se crea el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que, en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, junto con las respectivas entidades territoriales, establecen planes y programas para el mejoramiento del servicio público educativo. Su objeto máximo es la evaluación de los logros de los estudiantes, la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional de directivos o docentes, los métodos pedagógicos, los materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas, así como la eficiencia de la prestación del servicio educativo (MEN,1994).

Es de resaltar que la tipología descrita en el párrafo anterior hace referencia a la función social que debe cumplir la evaluación (Moreno,2018). En el sistema educativo las prácticas evaluativas que en concordancia se ajustan a los requerimientos para determinar, en términos cuantitativos, los logros de los estudiantes se enmarcan principalmente en las pruebas estandarizadas nacionales, como SABER e internacionales como PISA, TIMSS, SERCE (MEN, 2006). Estas, determinan los *rankings* e índices de calidad que condicionan a las instituciones a una clasificación y otorgamiento de recursos financieros como estímulo, según el MEN, para garantizar el cumplimiento de los lineamientos establecidos y, por ende, la calidad esperada.

Las instituciones educativas, cuya evaluación esté en el rango de excelencia, serán objeto de estímulos especiales por parte de la Nación y las que obtengan resultados negativos, deberán formular un plan remedial, asesorado y supervisado por la Secretaría de Educación o el organismo que haga sus veces, con prioridad en la asignación de recursos financieros del municipio para su ejecución, si fuere el caso. (MEN, 1994, Art. 84)

Como se observa, en el exosistema predomina la concepción cuantitativa, ubicada en la medición y sanción a nivel macro institucional que utiliza condicionantes, como sucede con los estudiantes en el microsistema en términos de premio, castigo, remedial, reprobación, con la diferencia que en el escenario institucional se involucra el presupuesto de la educación.

Aunque, se reconoce el propósito de optimizar la calidad técnica, se requieren modificaciones estructurales, dado que la normativa centra su atención en la responsabilización y sanción en lugar de proponer que los mecanismos de mejoramiento se realicen de manera conjunta en el plano interinstitucional, de tal manera que las diferencias entre los resultados no sean abruptas.

El punto para resaltar es que si la institución, como organización aprendiente (Peter Senge, 1990, citado en Coruera, 2012), continúa siendo evaluada bajo el paradigma cuantitativo, tanto los discursos como las prácticas evaluativas permearán, se replicarán y permanecerán a nivel micro sistémico.

Ahora bien, a nivel del exosistema se encuentran también macro instituciones de carácter global e internacional, las cuales, tienen injerencia en la formulación de políticas públicas de los países que acogen. Entre estas se hallan la OCDE (2013). Este organismo señala que uno de los desafíos de los sistemas educativos es el de encontrar un balance entre las evaluaciones sumativas y formativas a través del fortalecimiento de los procesos de evaluación que suceden en las escuelas.

Adicionalmente, *The Council of Chief State School Officers -CCSSO-* plantea que focalizarse en una medición sumativa anual, no entrega suficiente información para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (citado en Agencia de la Calidad en Educación, 2018), e invisibiliza la evaluación realizada por los docentes

al interior del aula en su trabajo cotidiano, cuyo propósito es el de mejorar los aprendizajes. Como se observa, se pretende, entonces, cumplir con la función pedagógica de la evaluación.

En ese sentido, desde el exosistema se empieza a plantear y direccionar la necesidad de balancear las prácticas evaluativas con las del microsistema, en donde prime el aprendizaje de los sujetos evaluados, tanto a nivel individual como colectivo. De esta manera, si se aplica el principio de causalidad circular, se espera que el efecto se vea reflejado en los resultados que el exosistema propone a nivel global. En palabras sencillas, una evaluación que potencie los aprendizajes en el microsistema repercutirá en los resultados de las evaluaciones del aprendizaje tanto de los estudiantes, como de las organizaciones.

Continuando con la exposición de los hitos relacionados con la configuración de las actuales *culturas evaluativas*, se encuentra la emisión del Decreto 1860 de 1994, el cual enfatiza en “la organización de los planes de estudio y la definición de los criterios para la evaluación del rendimiento del educando” (Art. 3).

Al respecto, después de la visión sobre evaluación formativa que promulga la Ley 115, es de cuestionar que aparezca el concepto: rendimiento, en los objetivos del Decreto. Esto genera una determinada ambigüedad en el discurso, debido a que es un término utilizado especialmente en el ámbito económico, empresarial o laboral, el cual consiste en establecer, en términos cuantitativos, los beneficios obtenidos después de haber realizado una inversión, ya sea en tiempo, trabajo, servicio o dinero.

No obstante, más adelante, en el artículo 47 del Decreto 1860, se enfatiza en la realización de una evaluación continua, integral y cualitativa, expresada a la comunidad educativa por medio de informes descriptivos y la comparación del estado de desarrollo formativo y cognoscitivo del estudiante en relación con los indicadores de logro propuestos en el currículo (Decreto 1860 de 1994).

Asimismo, se reitera que las pruebas basadas exclusivamente en la reproducción memorística de palabras, nombres, fechas, datos o fórmulas que no vayan ligadas a la constatación de conceptos y de otros factores cognitivos, no deben ser tenidas en cuenta en la evaluación del rendimiento escolar (Decreto 1860

de 1994, Art. 48). Lo anterior es contradictorio porque se esperan prácticas evaluativas innovadoras, pero expresadas en un resultado presentado en términos de rendimiento.

El Decreto también propone utilizar pruebas que permitan apreciar el proceso de organización del conocimiento que ha elaborado el estudiante, mediante apreciaciones cualitativas hechas como resultado de la observación, diálogo o entrevista abierta (Decreto 1860 de 1994, Art. 48).

Ahora bien, desde la Ley 115, se viene promoviendo un discurso con el predominio de una evaluación formativa. No obstante, el Decreto 1860 es el reflejo de la dicotomía entre una *cultura evaluativa* deseable, mediada por los discursos, propuestas, tesis e hipótesis y otra existente, dada por la costumbre y prácticas anquilosadas en el paradigma cuantitativo. Plantear nuevamente la evaluación en términos de rendimiento es reducirla a una calificación, nota o porcentaje, a pesar de que se promulgue lo contrario. De ahí la importancia de la coherencia al interior y entre los diversos sistemas, para que los cambios esperados fluyan hacia el modelo esperado, sin contradicciones o ambigüedades, que lo que hacen es retrasar la transformación. Castro et al. (2009), lo ejemplifica de la siguiente manera:

No sería coherente que el enfoque de enseñanza (de un docente o de una institución), se enunciara desde un postulado constructivista, en el que se propende por el aprendizaje significativo y el respeto por los ritmos de aprendizaje y que luego se evalúe de manera conductista: donde solo vale y se miran los resultados y no se tiene en cuenta la evaluación como un proceso de aprendizaje. (p.33)

Si el sistema educativo continúa solicitando a las instituciones resultados en términos de rendimiento, *rankings*, porcentajes, va a ser más difícil que se cambien las prácticas evaluativas. De allí la importancia del uso del lenguaje y su capacidad de transformar las realidades existentes o generar otras nuevas (Echevarría, 2003, p.134).

Por último, es de resaltar el Artículo 65, del Decreto 1860, en el que queda estipulado que, para el proceso de divulgación, el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación de las entidades territoriales, coordinarán la

realización de foros, seminarios, cursos y encuentros pedagógicos que permitan dar a conocer a toda la comunidad educativa, las disposiciones señaladas en el presente Decreto y faciliten su correcta aplicación (Decreto 1860 de 1994).

Al respecto, se confirman las palabras de Ellerani *et al.* (2012), quienes evidenciaron que las acciones impuestas no conducen a una mejora real de los contextos. Por tanto, a pesar de los esfuerzos por capacitar a los docentes e incluso concertar espacios de encuentros pedagógicos, son estrategias insuficientes para propiciar un cambio en las culturas evaluativas si estas no surgen de un proceso intrínseco del sujeto evaluador y del microsistema del cual hace parte.

En síntesis, el Decreto 1860, debido a las incongruencias presentadas, contribuyó al estancamiento del proceso que se venía desarrollando con la Ley 115. Según el análisis realizado en el capítulo anterior, no se puede permitir que la implementación de una política educativa demore más de 25 años, sobre todo si esta incide en el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes o en el fracaso escolar.

Y aunque la sola enunciación de una ley, decreto o lineamiento no posibilita el cambio de un paradigma, al ser referente, sí puede obstaculizar el proceso. De allí la importancia de promover discursos coherentes en todos los ámbitos e involucrar a todos los actores en la formulación de estrategias intersistémicas para transformar las culturas evaluativas.

Avanzando en el tiempo, otro hito importante es el plan decenal 2006-2015. Para contextualizar el origen de esta herramienta de planeación del Gobierno, surgió en 1996, posterior a la divulgación de la Ley 115 de 1994, como estrategia para orientar el horizonte del pacto social por la educación (MEN, 2008) realizado colectivamente entre organizaciones vinculadas al sector educativo, IES, asociaciones, Ministerios, Colciencias, SENA, UNICEF, así como representantes de la comunidad educativa en general.

El Plan Decenal 2006-2016, cobra importancia para la *cultura evaluativa*, principalmente porque a la pregunta central realizada para su debate, discusión y consenso “¿usted qué propone para mejorar la educación en Colombia? Se resaltó la importancia de mirar en detalle los mecanismos de evaluación y, en particular, el Decreto 230” (MEN, enero de 2008).

Dentro de las propuestas relacionadas con la evaluación escolar. Están las de impulsar la investigación, las innovaciones y el establecimiento de contenidos, prácticas y evaluaciones que propicien el aprendizaje y la construcción social del conocimiento. Asimismo, se resalta el fomento de la evaluación como sistema integrador desde el aula hasta las organizaciones, la revisión, análisis y modificación pertinente al Decreto 230, con la reglamentación a partir del 2009 con un sistema de evaluación y promoción de estudiantes, para que responda a metas de calidad, permanencia y cobertura (MEN, 2008, p.6).

La importancia de este hito es la construcción colectiva de las orientaciones para transformar las culturas evaluativas, el reconocimiento de los actores y el involucramiento de la comunidad educativa en los procesos relacionados con la evaluación escolar y las bases para generar, fruto de las reflexiones y consensos, una política educativa como lo sería el Decreto 1290 del 2009, proceso contrario a lo realizado con el Decreto 230, el cual fue completamente impuesto.

Previo a la emisión del Decreto 1290, el MEN emprendió en el 2008, una estrategia denominada el Año de la evaluación en Colombia, con el eslogan “Evaluar es Valorar”. Esta estaba centrada en el objetivo de lograr que los integrantes de la comunidad educativa fueran actores activos en el proceso de construcción de la norma y así, garantizar la participación democrática en la política educativa, (Castro et al., 2009). Además de alcanzar un consenso nacional sobre la nueva normatividad, la ministra de Educación de la época, Cecilia Vélez afirmó:

Nosotros queremos que se cambie esa visión de que evaluar es castigar, es controlar. Evaluar también es valorar, no solo es medir lo que sabemos, y en ese sentido queremos que esta nueva concepción se instale en el sector educativo. (Secretaría de Prensa-Noticias-, abril 24, 2008)

Vale la pena resaltar las estadísticas de participación ciudadana alrededor de la evaluación escolar, porque ello da cuenta de la aceptación que posteriormente tuvo el Decreto 1290: contrario al Decreto 230, que se percibió como una imposición, afectando tanto su aceptación como su implementación. Según Castro et al. (2019), se recogieron 13.783 propuestas a través de la consulta en línea; se

realizaron 370 foros virtuales y se instalaron 370 mesas de trabajo regionales, en donde participaron 915 instituciones educativas. Además, se elaboraron 24 talleres presenciales con más de 7.000 asistentes, entre ellos, docentes, directivos docentes, padres de familia y estudiantes. Se realizó el acompañamiento a 78 foros regionales y 11 nodos con transmisión televisiva para la región, con la participación aproximada de 31.600 integrantes de la comunidad educativa.

Esta iniciativa, culminó con la realización del Foro Educativo 2008, que contó con la asistencia de 1800 personas, quienes conformaron 63 mesas de discusión sobre nueve temas relacionados con la evaluación (Castro et al., 2009). Ahora bien, este ejercicio realizado en el mesosistema donde confluyen las diversas interacciones y escenarios de participación es un claro ejemplo de una estrategia intesistémica para gestar transformaciones en las culturas evaluativas. Derivado de estos escenarios de participación, de las conclusiones y recomendaciones dadas por los actores de la evaluación, surgió una política educativa que recogió lo propuesto, tanto en el Plan Decenal como en el año de la evaluación, la cual tenía que ser aplicada a nivel microsistémico.

Es de analizar también, que desde el año 2002, cuando se emitió el Decreto 230, hasta cuando se manifestó en el Plan Decenal abiertamente la necesidad de revisar la pertinencia del Decreto, pasaron cuatro años y finalmente, fue derogado en el 2009, gracias al trabajo mancomunado, ejecutado en el 2008. Es decir, el Decreto 230 duró siete años y el Decreto 1290 lleva una vigencia de 13 años, sin que se haya propuesto a la fecha, una necesidad de reforma. No obstante, aunque en sus inicios se procuró un proceso participativo y consensuado para su creación, se necesita que las interacciones mesosistémicas continúen de manera permanente y periódica, para avanzar hacia la apropiación y transposición en los diversos microsistemas, dado que, aunque la comunidad educativa esté de acuerdo con el Decreto, no significa que las prácticas evaluativas sean coherentes con el mismo.

Ahondando en el Decreto 1290 de 2009, se consideran algunas características importantes: en primera instancia, este les confiere a las instituciones la facultad y autonomía para elaborar su propio Sistema Institucional de Evaluación. Se tiene como base los estándares básicos, las orientaciones y lineamientos

expedidos por el MEN (Art. 8). En ello se resalta que la propia comunidad educativa puede, paulatinamente, realizar los ajustes pertinentes, de tal manera que la *cultura evaluativa* existente adquiriera las características de la deseable, las cuales, quedan contempladas en los documentos institucionales que se materializan día a día en las prácticas y en los discursos de todos los miembros de la comunidad educativa.

Por otro lado, para verificar que la institución cumpla con lo propuesto desde su autonomía, el Ministerio y el ICFES “realizarán pruebas censales con el fin de monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos” (Decreto 1290 de 2009. Art. 1.2) y “Evaluará la efectividad de los diferentes sistemas institucionales de evaluación de los estudiantes” (Art 9.4). En ese sentido, cuando la *cultura evaluativa* de la institución está en coherencia y concordancia con el PEI y el SIE de la institución, alineados con los lineamientos y estándares propuestos por el MEN, los resultados externos serán los esperados porque el objetivo común es el de promover, potenciar y garantizar los aprendizajes.

Por ello, se explicita claramente en el artículo tercero, que la evaluación debe identificar las características personales, los intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje para valorar sus avances y proporcionar información básica, que permita consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante, así como implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los que presenten debilidades o desempeños superiores en su proceso formativo, aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional, y por supuesto, determinar la promoción al grado siguiente (Castro *et al.*, 2009, p. 30).

Es relevante frente a la cita anterior, revisar la importancia de centrarse en el sujeto evaluador más que en la evaluación como objeto, pues las características descritas anteriormente, las cuales se le aducen al proceso, son propias de ser realizadas conscientemente por el sujeto evaluador, dado que la evaluación para el aprendizaje cobra sentido si quien interioriza su función pedagógica, obra en coherencia. Asimismo, el proceso de autoevaluación debe ser interiorizado por el estudiante. Este no debe ser ajeno o ignorado por él; de lo contrario, no podrá

formarse “como una persona intelectualmente competente, capaz de tomar sus propias decisiones tanto en el plano intelectual como en el plano moral respetando así, el punto de vista de los demás” (MEN, 2009. p. 63).

Paralelamente, promover la permanente coevaluación incita a la reflexión, la argumentación y participación que implica que los estudiantes “comprendan, reconozcan, valoren, discutan, refrenden y respeten los puntos de vista que tienen otros o, sus pares, sobre ellos, sus desempeños y sus acciones” (MEN, 2009. p. 63), siendo lo anterior, la base en una sociedad que puede albergar la esperanza de una transformación social y ciudadana. Esto deja entrever el potencial de la evaluación no solo para garantizar el aprendizaje, sino como parte esencial de la formación ciudadana.

En síntesis, el Decreto 1290 de 2009, fue el resultado de una metaevaluación de las políticas evaluativas anteriores, corrigiendo las dificultades, tanto epistemológicas como procedimentales, realizando un proceso previo de conversaciones con los diversos actores que conforman las *culturas evaluativas*. Adicionalmente, este se basó en las “concepciones más modernas de la evaluación y sustentado en una copiosa literatura publicada por expertos como resultado de sus investigaciones educativas” (Castro et al.;2009, p. 30), en lugar de profesionales ajenos de la educación, gobiernos de turno o puestos burocráticos.

Más que la promulgación del Decreto, el proceso de construcción colectiva ratificó la necesidad de emprender estrategias intersistemas para superar la tradicional concepción de una evaluación basada en instrumentos para calificar, aprobar o en su defecto reprobar. Dejó de tener una función sancionatoria, exclusiva del docente, dándole espacio a la autoevaluación ya la coevaluación, convirtiéndose en un método participativo, dialógico y democrático, cuyo propósito es evidenciar lo que saben, comprenden, descubren o crean los estudiantes.

Finalmente, en el actual Plan Decenal de Educación para Colombia 2016-2026, se espera diseñar estrategias que permitan “Visualizar la evaluación como una herramienta que promueva el cambio, mediante la verificación de la planeación, ejecución y seguimiento a las acciones de mejora y no como herramienta punitiva y sancionatoria” (MEN, 2019, p.4). Es decir, que aún quedan cuatro años para

transformar las problemáticas que prevalecen en las *culturas evaluativas*, especialmente, frente a la concepción de la evaluación como una herramienta de poder, punitiva, sancionadora, que promueve el fracaso escolar, en lugar de promover el aprendizaje. Lo anterior es posible con estrategias diferentes a las realizadas, o los resultados, como se ha evidenciado, se dilatará en el tiempo más allá del 2026.

Capítulo III

Metodología de la Investigación

Para iniciar este capítulo y no incurrir en una de las dificultades encontradas en el estado del arte de esta investigación, frente al uso indistinto de nominaciones relacionados con fase metodológica investigativa, se utilizará la estructura planteada por Marín (2012) y desde esta perspectiva, se emplearán los términos de paradigma, enfoque, diseño metodológico y técnicas e instrumentos respectivamente, para presentar la metodología de esta investigación pedagógica, que como señala Marín (2012) “indaga sobre los problemas...que atañen a la práctica docente, a su interacción con el estudiante, a los saberes disciplinares, a los currículos, a las didácticas, al proceso de evaluación” (p.16).

Paralelamente, se presenta el argumento del fundamento epistemológico, los aportes al conocimiento que proporciona este diseño, así como las falencias que pueda contener, sumado a la coherencia con el objetivo general y específicos planteados para esta investigación.

Paradigma

Ante todo, esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo de la investigación, cuyo propósito es generar conocimiento a partir de la acción indagatoria de los hechos y la interpretación de un fenómeno. Se toma en cuenta el contexto donde se desarrolla, la perspectiva y significado que le atribuyen los participantes (Marín, 2012; Hernández *et al.*, 2014). Para el caso, el fenómeno a interpretar son las *culturas evaluativas*, a partir del análisis de las interacciones que surgen entre los diversos actores que las configuran, entre ellos, los sujetos evaluadores en el contexto de las redes conversacionales pedagógicas. De esta manera, se proponen otras comprensiones de una acción cotidiana como lo es la evaluación en el ámbito escolar.

A partir de los objetivos específicos propuestos para esta investigación, se planteó una propuesta metodológica coherente, con el fin de identificar, en una red conversacional pedagógica, los principios orientadores a nivel epistemológico y pedagógico que permiten procesos transformativos en la praxis evaluativa, así como determinar la contribución de las redes conversacionales pedagógicas en la formación de sujetos evaluadores y finalmente, relacionar las interacciones inter sistémicas de una red conversacional pedagógica con la formulación de políticas educativas concernientes a las culturas evaluativas; lo anterior para comprender la contribución de las redes conversacionales pedagógicas en la transformación de culturas evaluativas para el aprendizaje.

A partir de lo anterior, al situar esta investigación en el paradigma cualitativo, tal y como lo señala Taylor y Bogdán, se puede obtener conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias (1998, p. 22), dado que su propósito no es buscar la verdad explicativa, sino la comprensión detallada de las perspectivas de otras personas (Marín, 2012, p. 141).

Enfoque

Al respecto, la propuesta investigativa se abordó desde el enfoque hermenéutico, el cual indaga por el sentido y significado que tiene para los actores el fenómeno a investigar (Ángel, 2012; Marín, 2012). Razón por la cual, se plantea el objetivo general de esta investigación a partir de la habilidad cognitiva de la comprensión del fenómeno denominado *culturas evaluativas*, a partir de la indagación sobre el sentido que le dan los actores que construyen redes conversacionales pedagógicas, con el propósito precisamente de analizar cómo estas contribuyen a la transformación de *culturas evaluativas* para el aprendizaje. Teniendo como referente que “la hermenéutica permite comprender la realidad de la práctica con potencial para lograr transformarla” (Ruedas *et al.*, 2009), siendo esta una palabra clave en esta investigación.

Por tanto, se pretende, una vez comprendida la contribución de las redes conversacionales pedagógicas, identificar los principios que pueden posibilitar una transformación de las culturas evaluativas.

Adicionalmente, el enfoque hermenéutico tiene unas profundas implicaciones en el campo de la educación, no solo como posibilidad de interpretación del fenómeno pedagógico, sino en la interacción dialógica entre la teoría y la práctica, los textos y los contextos (Efraín y Navarro, 2019). Lo anterior es considerado un aspecto fundamental en esta tesis doctoral, dado que se centra en la transformación de la praxis evaluativa, tanto de los docentes como de los diversos microsistemas que hacen parte de una cultura evaluativa.

Por último, se señala que “todas las organizaciones, culturas y grupos están constituidos por actores envueltos en un proceso constante de interpretación del mundo que le rodea, el cual determina sus acciones” (Taylor y Bogdán, 1998, p. 25). La perspectiva anterior reafirma la pertinencia de realizar esta investigación pedagógica cualitativa con un enfoque hermenéutico.

Diseño metodológico

Ahora bien, el diseño metodológico que orientó el proceso investigativo se basó en la investigación Acción Participante, IAP, porque su objetivo tal y como lo señala Sandín (2003) pretende, esencialmente, transformar la realidad social, educativa, económica, administrativa, partir de la conciencia que los propios actores realizan sobre su papel en un proceso transformativo. Latorre (2007), complementa lo anterior afirmando que, las metas de la IAP son: mejorar o transformar la práctica social o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica.

Dentro de la justificación que describe Elliott (1999), por las cuales se realiza una IAP y, en coherencia, con los objetivos específicos de esta investigación, se presenta a continuación una adaptación, de lo expuesto por el autor en mención, con el objeto de observar la pertinencia, de acuerdo con el propósito investigativo de esta tesis doctoral:

1. La IAP permite analizar las praxis evaluativas y las interacciones inter sistémicas susceptibles de cambio.
2. El propósito de la IAP consiste en profundizar la comprensión de la configuración de las culturas evaluativas.
3. Adopta una postura teórica hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión; para el caso, las culturas evaluativas para el aprendizaje.
4. Interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de los sujetos evaluadores, quienes actúan e interactúan en los diversos microsistemas.
5. La IAP, considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describiendo y explicando lo que sucede con el mismo lenguaje utilizado por los participantes para generar un constructo teórico.

En el contexto latinoamericano, se destacan, Orlado Fals Borda de Colombia y Paulo Freire de Brasil, quienes proponen la IAP, como una alternativa epistemológica para la investigación social con un doble propósito, transformar la realidad y crear conocimiento a partir de la acción de los participantes.

Para Fals Borda (1999) la IAP es método de investigación y de aprendizaje, que genera procesos de conciencia sociopolítica entre los participantes, gracias al diálogo entre investigador y los miembros del grupo o la comunidad, que trabajan conjuntamente, para dar solución a los conflictos o problemáticas de sus contextos. Por su parte Freire (1993) afirma que, la IAP permite que los sujetos puedan reflexionar críticamente sobre su realidad para transformarla.

Por último, tomando como referencia la definición de Kemmis y McTaggart (1998), se espera que esta IAP se convierta paralelamente en un proceso autorreflexivo de los participantes que conforman la red pedagógica. Este hecho se establece tanto en sus praxis evaluativas, al interior del microsistema, como en su papel como sujeto evaluador, ya sea por ser parte de un Nodo o grupo de investigación, líder de la red pedagógica o miembro de una comunidad académica que interactúa en el mesosistema de las culturas evaluativas. De esta manera, se da cumplimiento al objetivo general que pretende comprender la contribución de las redes conversacionales pedagógicas en la transformación de culturas evaluativas para el aprendizaje. Parafraseando lo dicho por Kemmis y McTaggart, se comprenden las prácticas y las situaciones en las que se efectúan esas prácticas (1998).

Contexto y Participantes de la Investigación

En relación con el contexto, el grupo poblacional elegido para llevar a cabo la propuesta investigativa es una red pedagógica colombiana denominada Red de Docentes Investigadores (REDDI), conformada por docentes cuyas historias de experiencia aportan significativamente a las preguntas de esta investigación por liderar los procesos de construcción y consolidación de una red, promover redes conversacionales con los diversos actores del sistema educativo, conformar un grupo de investigación en torno a la evaluación escolar, en el marco de la IAP de esta investigación, denominado Nodo Cultura Evaluativa 360°, sumado a la

formación académica recibida, relacionada con la pedagogía y las ciencias de la educación.

Cabe aclarar, que se cuenta con la posibilidad de acceder a la información necesaria; de igual forma, la factibilidad de aplicar los instrumentos requeridos, gracias a la pertenencia como miembro asociado y fundador de esta red pedagógica. Este es un aspecto fundamental para poder llevar a cabo la IAP. Según Murcia (1997), las personas de la comunidad conocen mejor su realidad que las personas extrañas y con ellos, se construye un proceso de participación, comunicación, decisión y ejecución que permite el intercambio permanente de conocimiento y experiencias, las cuales son retroalimentadas en estos escenarios de participación y conversación en el Nodo Cultura Evaluativa 360°.

Ampliando la descripción, la REDDI cuenta a la fecha, con 154 participantes. Este es un número significativo de docentes y profesionales de la educación, que recoge representantes del sector público, privado, rural, urbano y con una diversidad disciplinar, formativa, etaria e investigativa.

Adicionalmente, los docente investigadores se encuentran organizados en 13 Nodos o grupos de Investigación, a saber: Lenguaje y Bilingüismo, Ciencias y Matemáticas y Educación Ambiental, Actividad Física y Cuerpo, Infancias, Orientación, Innovación y TIC, Prácticas Estéticas, Aprendizaje y Didáctica, Educación y Ciudadanía para la Paz, Pedagogías Alternativas, Inclusión Diversidad y Justicia Social, Didáctica y Enseñanza de las Ciencias Social y el Nodo de Cultura Evaluativa 360° (Red de Docentes Investigadores, 2017).

De este grupo poblacional, se escogieron dos grupos, el primero conformado por 10 docentes fundadores de la REDDI o que han desempeñado cargos de liderazgo, ya sea en el Consejo Directivo, o en los Nodos según la organización manifiesta en sus estatutos. Se establece este criterio con el objeto de identificar, a partir de lo relatado, cuáles son los principios orientadores a nivel epistemológico y pedagógico en una red conversacional pedagógica, que permiten procesos transformativos en la praxis evaluativa.

El segundo grupo, corresponde a cinco de los seis docentes que conforman el Nodo o grupo de investigación denominado: Cultura Evaluativa 360°. Ellos vienen

realizando diversos proyectos académicos desde 2019. Entre estos, se resaltan los conversatorios con diversos actores de la evaluación para el aprendizaje, en donde participan rectores, estudiantes, docentes de las regiones rurales del país, investigadores, padres de familia y orientadores. También están adelantando procesos de autoformación, ejercicios de escritura colectiva, sistematización de experiencias y capacitación a docentes externos de la REDDI. Todas estas actividades se entrelazan con el interés de los docentes por crear experiencias que contribuyan a la construcción de un saber transformador (Santos Guerra, 2018).

Adicionalmente, se eligió un grupo de representantes de diversas instancias educativas que no son asociados de la REDDI, pero que han participado en alguna alianza o evento académico; adicionalmente, hacen parte de la comunidad educativa y representan un subsistema de la *cultura evaluativa*, a saber: un docente con proyectos sobre evaluación reconocidos por la SED, un rector de una institución de educación básica, un director local de educación, un líder de una red de evaluación denominada Red de Instituciones por la evaluación RÍE, un funcionario del instituto para la investigación Educativa y El Desarrollo Pedagógico IDEP y un representante del programa de formación docente de la SED. Estos actores se incluyeron con el propósito de relacionar las interacciones inter sistémicas de una red conversacional pedagógica con la formulación de políticas educativas concernientes a las *culturas evaluativas* para el aprendizaje.

Técnicas e Instrumentos de Investigación

Para finalizar la descripción de la metodología, se eligieron las siguientes técnicas: la revisión documental de los productos REDDI, la entrevista semiestructurada y los grupos de discusión.

Al respecto, para abordar el primer objetivo e identificar los principios orientadores a nivel epistemológico y pedagógico en una red conversacional pedagógica que permiten procesos transformativos en la praxis evaluativa, se revisaron los productos REDDI como estatutos, historia, modelo de organización, redes sociales, páginas web, artículos de revista, libros de la autoría de sus

docentes, que hacen referencia a la redes pedagógicas, las redes conversacionales y la evaluación escolar, con el propósito de contrarrestar, validar o ampliar los relatos de la entrevista semiestructurada que se le realizó a los 10 líderes de la REDDI.

Es importante mencionar que se decide utilizar ambas técnicas para el primer objetivo, atendiendo a los aportes de Deutscher (1973). Este autor afirma que, aunque los relatos verbales de la gente pueden aportar comprensión sobre el modo en que piensan acerca del mundo y sobre el modo en que actúan, es posible que exista una gran discrepancia entre lo que dicen y realmente hacen (citado en Taylor y Bogdán, 1998).

Para el segundo y tercer objetivo se utilizaron los grupos de discusión, como menciona Marín (2012), estas conversaciones colectivas contribuyen a construir articulaciones estratégicas, complejas y multivalentes de prácticas en pedagogía, política e investigación. Adicionalmente, los grupos de discusión a diferencia de las entrevistas permiten explorar características y dinámicas grupales respecto de fuerzas constitutivas significativas en la construcción de significado en la práctica de la vida social (Kamberelis y Dimitriadis, 1998, p. 523). Adicionalmente, desde una perspectiva sistémica, el grupo de discusión se constituye simultáneamente en una red conversacional en la que interactúan representantes de los diversos microsistemas de las culturas evaluativas; de allí su pertinencia como técnica investigativa.

Posteriormente, se realizaron los guiones para orientar las entrevistas semiestructuradas dirigidas a los líderes de la REDDI y los dos grupos de discusión, uno con los miembros del Nodo de Cultura Evaluativa 360°; otro para los diversos sujetos evaluadores. Estos fueron sometidos a un proceso de evaluación, así como de validación por parte de tres expertos con título de Doctor en Educación. Se utilizó una rúbrica de evaluación, la cual fue sometida a un pilotaje con un docente para analizar la suficiencia, claridad, coherencia y pertinencia de cada pregunta.

A continuación, se presentará un ejemplo de la rúbrica de evaluación que diligenciaron los expertos y las matrices de coherencia diseñadas para la elaboración del guión tanto de la entrevista como de los grupos de discusión.

Tabla 1.*Rúbrica de evaluación de los instrumentos*

CRITERIO	DESCRIPCIÓN	VALOR	INDICADOR
SUFICIENCIA	La pregunta pertenece a la categoría y basta para obtener la información de esta.	1	La pregunta no aporta información a la categoría
		2	Se debe replantear la pregunta para que corresponda a la categoría
		3	La pregunta es suficiente
CLARIDAD	la pregunta se comprende fácilmente, es decir su sintaxis y semántica son adecuadas.	1	La pregunta no se comprende
		2	La pregunta requiere modificación
		3	la pregunta es clara
COHERENCIA	La pregunta tiene relación con la categoría que se está indagando.	1	La pregunta no tiene relación lógica con la categoría
		2	la pregunta requiere modificación
		3	La pregunta se encuentra completamente relacionada con la categoría
PERTINENCIA	La pregunta es esencial, contribuye al objeto de estudio.	1	La pregunta puede ser eliminada sin que se vea afectada la comprensión de la categoría
		2	la pregunta requiere modificación
		3	La pregunta es muy relevante y debe ser incluida

Tabla 2.*Matriz de Coherencia objetivo 1. Entrevista semiestructurada*

OBJETIVO 1	Reconocer en una red pedagógica los principios orientadores a nivel epistemológico y pedagógico que permiten procesos transformativos en la praxis evaluativa	
CATEGORÍA	Nº	PREGUNTAS
Principios Epistemológicos	1	¿Cuáles fueron sus principales motivaciones para vincularse a una red pedagógica?
	2	Describa un proceso de investigación, sistematización o innovación realizado por usted durante la vinculación a la REDDI
	3	Durante el tiempo en la REDDI, mencione alguna problemática identificada en el aula, que fue abordada por un proceso de investigación o innovación en el que usted haya participado
	4	En su comprensión, del sentido de ser docente, ¿qué aportes ha recibido gracias al ejercicio investigativo en la REDDI?
	5	¿Cuáles principios para la construcción del conocimiento, saber e investigación considera esenciales para crear y sostener una red pedagógica?
	6	¿Cómo docente, cuáles son los aprendizajes que ha adquirido en la REDDI?
Principios pedagógicos (orientaciones para el proceso de enseñanza /aprendizaje)	1	Desde que se vinculó a esta Red ¿Qué fortalezas y ventajas encuentra en su práctica pedagógica?
	2	Describa los procesos de formación o cualificación docente que ha realizado en la REDDI
	3	¿Identifica diferencias entre su praxis pedagógica antes de pertenecer a una red y ahora?
	4	¿Cuáles estrategias implementadas por la REDDI le han ayudado a revisar, cuestionar y/o transformar su praxis evaluativa? ¿Qué tenía esa estrategia para realizar la transformación?
	5	Frente a la respuesta anterior ¿Qué características tenía esa estrategia para contribuir a la transformación de su praxis evaluativa?

Tabla 3.

Matriz de coherencia del objetivo 2, grupo de discusión

OBJETIVO 2	Determinar la contribución de las redes conversacionales pedagógicas en la formación de sujetos evaluadores	
CATEGORÍA		PREGUNTAS
Aportes de la red Conversacional pedagógica	1	¿Por qué se vinculó al Nodo de Cultura Evaluativa?
	2	¿Cómo podría describir su praxis evaluativa antes de ingresar al Nodo y durante su participación en él?
	3	¿Cuáles hallazgos o conclusiones relevantes surgieron en los procesos conversacionales realizados en el Nodo, con los diversos actores de la evaluación durante los dos últimos años?
	4	¿Qué estrategias debería implementar tanto el Nodo como la REDDI para contribuir a la transformación de las culturas evaluativas?
	5	¿Cuáles han sido los principales aportes del Nodo y de la REDDI a su proceso de cualificación docente?
Formación del Sujeto Evaluador	1	Describa la formación en evaluación que recibió durante el pregrado como licenciado
	2	¿Cuál debe ser el proceso para que el docente se forme como un sujeto evaluador para el aprendizaje?
	3	¿De qué manera su praxis evaluativa ha sido transformada desde que empezó a ejercer la docencia a la fecha? y ¿cuáles circunstancias le han llevado a esa transformación?
	4	¿Cuáles son las principales problemáticas que se presentan actualmente en el ámbito escolar, relacionadas con la evaluación para el aprendizaje?
	5	De las problemáticas enunciadas previamente ¿Cuáles propuestas, considera, contribuyen al mejoramiento de su práctica?

Tabla 4.

Matriz de coherencia del objetivo 3, grupo de discusión

OBJETIVO 3	Relacionar las interacciones Inter sistémicas de una red conversacional pedagógica con la formulación de políticas educativas concernientes a las culturas evaluativas para el aprendizaje.	
CATEGORÍA		PREGUNTAS
Aportes para la construcción política pública.	1	Pensando en la institución o estamento del cual hace parte ¿Cómo describiría una cultura evaluativa?
	2	¿Cuáles aspectos le gustaría cambiar o mejorar de esa cultura evaluativa?
	3	¿Cuáles estrategias se han implementado desde su rol o propondría en su institución, para mejorar los anteriores aspectos?
	4	¿Cuál debe ser el aporte de las macro instituciones (Ministerio de Educación, secretaría DILE, IDEP, etc.) para transformar las políticas públicas relacionadas con la evaluación para el aprendizaje?
	5	¿Cuáles estrategias vislumbran en los colectivos o redes pedagógicas, pueden contribuir a la construcción o mejoramiento de una política evaluativa para el aprendizaje?
Transformación de culturas evaluativas para el aprendizaje	1	¿Cuál sería el proceso para transformar la cultura evaluativa de una institución?
	2	¿Cuál sería el proceso para transformar las culturas evaluativas a nivel distrital y nacional?
	3	¿Cuáles acciones se pueden emprender en tema de política pública, para que se cualifique la evaluación para el aprendizaje en el ámbito educativo?

Una vez validados estos instrumentos por los expertos, se procedió a la elaboración de los protocolos, que incluían carta de invitación, presentación de las preguntas, autorización para la grabación y manejo de la información para uso

investigativo, así como los correspondientes agradecimientos por su contribución a la generación de conocimiento del tema en cuestión.

Cada uno de los modelos de estos formatos se pueden observar en los anexos.

Sistematización de la Información

Este apartado comprende la fase descriptiva del proceso de sistematización de la información, la fase interpretativa de los datos cualitativos obtenidos en cada uno de los instrumentos, en correspondencia con los objetivos, el diseño metodológico, sumado a la fase concluyente de cada una de las categorías analíticas, tanto inductivas como emergentes.

Empezando con la fase descriptiva, una vez recibida la autorización por parte de los participantes, se procedió a realizar, de manera virtual, cada una de las entrevistas semiestructuradas y sesiones de los grupos de discusión. Se empleó la plataforma *Teams*, la cual permite elaborar y grabar las videollamadas, incluso, descargar la transcripción elaborada por el sistema; cabe aclarar que el encuentro virtual, es un recurso tecnológico que continuará utilizándose masivamente a pesar de dar por terminado el confinamiento que causó la pandemia de la COVID 19. Esto, debido a que por su factibilidad es muy acogido, sobre todo porque los tiempos en las agendas de las personas para este tipo de actividades son tan limitados, debido a los múltiples roles y ocupaciones a las que se enfrentan hoy en día.

Ahora bien, una vez obtenida la información y compilado el material audiovisual, se procedió a la depuración de los datos, realizando una adaptación del discurso oral al texto escrito, de tal manera que la información quedará comprensible y apto para realizar una lectura interpretativa y analítica de este.

Posteriormente, se elaboró una matriz para clasificar las respuestas de cada uno de los participantes, de acuerdo con los instrumentos; así como aquellas que surgieron en medio de la entrevista semiestructuradas y de la conversación en los grupos de discusión.

Con la información organizada, se procede a la reducción de la información, es decir, a la aplicación de relaciones entre los datos en los distintos niveles a través

de operaciones de codificación para las categorías y subcategorías (Chacón, 2004). Se tiene como referencia la matriz de coherencia elaborada para las preguntas.

Posteriormente en un nivel de mayor complejidad, producto del análisis y retroalimentación permanente, que se realiza a la luz de los antecedentes y sistema referencial, se amplía la matriz con dos columnas: una relacionada con el nivel sistémico de acción dentro de la configuración de la cultura evaluativa, con el fin de mantener la coherencia con el sistema referencial epistemológico. Una segunda, donde se clasifican algunos conceptos del sistema referencial pedagógico, expuestos y argumentados previamente. Cabe aclarar, que la codificación según Coffey y Atkison (2003).

No debe verse simplemente como la reducción de los datos a una serie de denominadores comunes más generales, sino que se debe usar para expandir, transformar y reconceptualizar los datos abriendo más posibilidades analíticas. En este sentido, la codificación busca en realidad ir más allá de los datos, que se piense de manera creativa con ellos, se les formulen preguntas y se generen teorías y marcos conceptuales. (p.35)

En correspondencia con lo anterior, se elaboró la siguiente tabla, en donde se observa el objetivo, las categorías y subcategorías inductivas, el nivel sistémico de acción, los referentes conceptuales de enunciación, los atributos hallados y los atributos emergentes, cada uno con su correspondiente clasificación y codificación.

Tabla 5.

Matriz de Coherencia clasificación y codificación de datos del objetivo 1

Objetivo: 1 Reconocer en una red pedagógica los principios orientadores a nivel epistemológico y pedagógico que permiten procesos transformativos en la praxis evaluativa					
Categorías Inductivas	Subcategorías	Nivel sistémico de acción	Referentes conceptuales	Atributos	Atributos emergentes

Principios Epistemológicos (PE)	Aprendizaje en Red (AZR)	Micro sistémico: Rol del Docente	Dimensión Teleológica: Proyecto de Vida (PV)	Fundamentos (1F) Valores (2V) Habilidades (3H)	No aplica
		Micro sistémico: Interacción entre docentes	Dimensión Axiológica: Otredad (DAX)	Habilidades en Red (HR)	
Principios Pedagógicos (PP)	Cualificación Docente (CD)	Meso sistémico: Interacción entre microsistemas	Dimensión Epistemológica (DE)	Gestión del Conocimiento (1GC) Formación explícita (2FE) Formación Implícita (3FIM)	Cualificación Colectiva (CCOL)
	Saber Transformador (ST)	Meso sistémico: Rol del Docente Investigador	Dimensión Epistemológica (DE)	Praxis investigativa (1PI)	Democratización del conocimiento
		Macro Sistémico: Rol de la Red Pedagógica	Dimensión Prospectiva (DP)	Comprensión sistémica (1CS) Proyección (2PR)	No aplica

Tabla 6.

Matriz de Coherencia clasificación y codificación de datos del objetivo 2 y 3

Objetivo 2: Determinar la contribución de las redes conversacionales pedagógicas en la formación de sujetos evaluadores					
Categorías Inductivas	Subcategorías	Nivel sistémico de acción	Referentes conceptuales	Atributos	Atributos emergentes
	Redes pedagógicas (RP)	Inter sistémico	Dimensión Epistemológica (DE)	Aportes (AP) Dinamismo (DM)	Conversa-acción (C-A)

Aportes de la red Conversacional pedagógica				contextualización (CTX)	
Formación del Sujeto Evaluador	Rol del Sujeto Evaluador (RSE)	Micro sistémico	Dimensión Epistemológica (DE)	Formación Docente: Formal (FDF) Informal (FDI) Autoformación (AUT) En Red (FRD)	Sujeto Evaluador Hacedor (SEH) Sujeto Evaluador Transformador (SET)
			Dimensión Epistemológica (DE)	Función de la evaluación: Del aprendizaje (DAPZ) Para el aprendizaje (PAPZ)	
	Praxis Evaluativa (PXE)	Micro Sistémico	Dimensión Epistemológica (DE)	Práctica Tradicional (PT)	Praxis Colectiva (PCV)
		Meso Sistémico	Dimensión Epistemológica (DE)	Praxis Sistémica (PXS)	
Objetivo 3: Relacionar las interacciones inter sistémicas de una red conversacional pedagógica con la formulación de políticas educativas concernientes a las culturas evaluativas para el aprendizaje					
Categorías Inductivas	Subcategorías	Nivel sistémico de acción	Referentes conceptuales	Atributos	Atributos emergentes
Aportes para la construcción política pública.	Interacción	Inter sistémico	Dimensión Teleológica	Acciones generadoras (AG) Concomitantes (AC)	No aplica

				Mediaciones (AM)	
Transformación de culturas evaluativas para el aprendizaje.	Procesos transformativos:	Inter sistémico	Dimensión Teleológica	Concepción cultura evaluativa (CEV) Dificultades (DIF) Estrategias (EST)	No aplica

Conceptualización de las Categorías

Ahora bien, para una mayor comprensión dentro del ejercicio de análisis y simultáneamente para el proceso de socialización de los resultados de esta investigación, fue necesario conceptualizar las categorías y subcategorías establecidas, entendidas como unidades de análisis relacionadas con el fenómeno a investigar y los atributos. Estos se definen como las cualidades o propiedades que identifican a la categoría (Hernández Sampieri, et al., 2014, p. 246).

En las siguientes tablas, una por cada objetivo, se presenta de manera organizada, las definiciones de las categorías, subcategorías y atributos, lo cual permite una lectura global y relacional de estos, con el fin de realizar, posteriormente, el ejercicio interpretativo de los datos, de acuerdo con la estructura.

Tabla 7.

Conceptualización de categorías y atributos del objetivo 1

Objetivo: 1 Reconocer en una red pedagógica los principios orientadores a nivel epistemológico y pedagógico que permiten procesos transformativos en la praxis evaluativa			
Categorías	Subcategorías	Atributos	Atributos Emergentes
Inductivas			
Principios Epistemológicos:	Aprendizaje en Red: Proceso para	Fundamentos para aprender: Razón o motivo para emprender una acción	No aplica: No se encontraron atributos emergentes

Fundamentos para la construcción del conocimiento, saber e investigación científica. Principios Pedagógicos: Orientaciones para el proceso de enseñanza /aprendizaje)	adquirir conocimiento mediado por el entramado de interacciones sociales	Valores aprendidos: Virtudes o cualidades que caracterizan a una persona o grupo Habilidades generales aprendidas: Conductas para interactuar con otras personas	
		Habilidades en Red: Conductas para interactuar con otras personas necesarias para construir y mantener el entramado de interacciones sociales de una red.	
	Cualificación Docente: Actualización y aplicación permanente de conocimientos y saberes en la práctica educativa	Gestión del Conocimiento: Proceso que realiza una persona, colectivo u organización para adquirir, transformar y socializar el conocimiento Formación explícita: Proceso que se realiza con una intención manifiesta y planeada Formación Implícita: Proceso que surge de manera espontánea	Cualificación Colectiva: Actualización y aplicación permanente de conocimientos y saberes en una práctica integradora y colaborativa entre dos o más.
	Saber Transformador: Ejercicio metacognitivo que consiste en reflexionar sobre la práctica pedagógica con el fin de transformarla	Praxis investigativa: Análisis y cuestionamiento que realiza el docente sobre su quehacer pedagógico por medio de ejercicios investigativos que revierten en su práctica pedagógica	Democratización del conocimiento: Acceder, construir, compartir y acceder al conocimiento de manera abierta, inclusiva y colaborativa
		Comprensión sistémica: Forma de entender y actuar	No Aplica

		como parte de un todo en interacción Prospectiva: Analizar el presente y plantear posibilidades futuras de cambio o transformación.	
--	--	--	--

Tabla 8.

Conceptualización de categorías y atributos del objetivo 2

Objetivo 2: Determinar la contribución de las redes conversacionales pedagógicas en la formación de sujetos evaluadores			
Categorías	Subcategorías	Atributos	Atributos Emergentes
Inductivas			
red Conversacional pedagógica: Sistema en el cual las personas que lo conforman intercambian conocimiento por medio de un proceso de interacción mediada por las conversaciones Formación del Sujeto Evaluador: Proceso para adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para desempeñar la función específica de evaluar	Red pedagógica: grupos colaborativos de docentes que trabajan en equipo voluntariamente, con objetivos comunes en pro de la educación	Características Dinamismo Acción para la consecución de un objetivo mayor contextualización: visión de todos los elementos y circunstancias que rodean a un hecho o acción para comprenderlo	Conversa-acción: Proceso dinámico que, a partir de las conversaciones, generan acciones de cambio o mejora frente a la problemática abordada
	Rol del Sujeto Evaluador: Función que desempeña el docente al momento de evaluar	Formación docente formal: Proceso educativo impartido-recibido por instituciones avaladas por el MEN Informal: Proceso educativo adquirido en eventos académicos Autoformación: Proceso autodidacta de educación Formación en Red: Aprendizajes producto de los procesos propios de una red académica	Sujeto Evaluador Hacedor: Función que desempeña el docente al momento de evaluar de una manera técnica e irreflexiva Sujeto Evaluador Transformador: Función que desempeña el docente al momento de evaluar de una manera consciente y prospectiva frente al aprendizaje
		Función Evaluación del aprendizaje: evaluación cuya finalidad es	

		determinar el estatus del aprendizaje Evaluación para el aprendizaje: evaluación que tiene como objetivo promover un aprendizaje mayor	
	Praxis Evaluativa: Práctica pedagógica acompañada de una reflexión constante sobre la evaluación con el propósito de transformarla	Práctica Tradicional: Práctica evaluativa centrada en la evaluación como objeto-instrumento Praxis Sistémica Práctica reflexionada sobre la evaluación, entendida esta como como parte de un todo en interacción	Praxis Colectiva Práctica pedagógica acompañada de una reflexión constante sobre la evaluación fruto del ejercicio conversacional

T

Tabla 9.*Conceptualización de categorías y atributos del objetivo 3*

Objetivo 3: Relacionar las interacciones Inter sistémicas de una red conversacional pedagógica con la formulación de políticas educativas concernientes a las culturas evaluativas para el aprendizaje			
Categorías Inductivas	Subcategorías	Atributos	Atributos Emergentes
Aportes para la construcción política pública.	Interacción Se refiere a actos, prácticas, actividades entre individuos o sistemas que se codeterminan o afectan mutuamente	Acciones Generadoras: aquellas imprescindibles para que prosperen las subsiguientes. Acciones Concomitantes: se presentan con las acciones generadoras, pero no en una relación jerárquica o de causalidad unidireccional sino a manera de complemento. Mediaciones: Acciones que se caracterizan por ser necesarias para involucrar a los otros en los procesos de cambio, especialmente por ejercicios conversacionales consensuados.	No Aplica
Transformación de culturas evaluativas para el aprendizaje.	Procesos transformativos Estrategias planeadas, diseñadas con el propósito de generar cambios en	Concepción sobre cultura evaluativa: Conocimiento, interpretación y comprensión que cada persona le da al concepto de cultura evaluativa.	

		Dificultades: problemáticas que se presentan y que son reconocidas y denominadas. Estrategias: Acciones cuyo propósito es contrarrestar las dificultades.	
--	--	---	--

Finalizado el proceso descriptivo de la sistematización de la información y reducción de los datos, se procede a la fase de análisis e interpretación, la cual se amplía a continuación.

Capítulo IV

Análisis e Interpretación de los Hallazgos

El proceso de análisis e interpretación de la información cualitativa requiere del proceso de triangulación, esta se define según Cisterna (2005), como el cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación (p. 68). Para este caso particular, el primer ejercicio es triangular los datos obtenidos entre la información relevante de los participantes que respondieron a las preguntas orientadoras. A su vez se hace una lectura desde la perspectiva de los antecedentes y el sistema referencial en coherencia con el diseño metodológico.

Para una mejor comprensión de la forma en que se presentan los resultados, se utiliza la conceptualización que realiza Raúl Vargas, representante de la Red de Investigadores Educativos de México REDIEM, refiriéndose a los principios de una red pedagógica.

Desde esta perspectiva, se complementa con los hallazgos, los principios epistemológicos y pedagógicos que contribuyen a la transformación de las culturas evaluativas para el aprendizaje. A continuación, se mencionan algunos elementos.

Hay un planteamiento que llamamos las dimensiones: la dimensión epistemológica (todo esto lo hacemos para saber más y para construir conocimiento); la dimensión axiológica (la forma de relacionarnos y convivir nos va creando otros valores; la investigación que desarrollamos tiene que tener un sentido ético muy fuerte); la dimensión teleológica (a partir de todo esto, tus fines ya no son solo los de la política pública, sino que ahora puedes tener otro proyecto de vida); y, finalmente, la dimensión prospectiva, que consiste en permitirse creer en el futuro y trabajar por él. (Ordoñez, 2015, p.13-14)

Esta precisión se realiza porque para el análisis de los resultados, se consideran estas dimensiones como un lugar de enunciación, sumado al nivel sistémico de la configuración de la cultura evaluativa en el que tienen injerencia. En otras palabras, lo micro, meso o macro sistémico y la conceptualización que se realizó con detalle previamente en la presentación de los referentes relacionados con la *Teoría de sistemas de Bertalanffy*, la *Teoría ecológica de Bronfenbrenner* y la configuración de la cultura evaluativa. Todo esto, complementado con los aportes identificados desde las unidades de análisis de las categorías, subcategorías y sus correspondientes atributos.

En ese sentido, se presentará a continuación el análisis e interpretación de los hallazgos de cada uno de los objetivos, con la siguiente estructura; primero, el subtítulo que corresponde al atributo, seguido de un encabezado que diferencia la subcategoría de análisis, el nivel sistémico en el cual se ubica, la dimensión en la que se enfatiza y el atributo que se aborda. Esto, con el fin de guardar coherencia con la *Matriz de clasificación y codificación de datos* presentada en el capítulo anterior. Como se muestra en el ejemplo,

Subcategoría	Nivel Sistémico	Dimensión	Atributo
--------------	-----------------	-----------	----------

Subtítulo: Fundamentos

Subcategoría: Aprendizaje en red.

Nivel: Microsistémico - Rol del docente.

Dimensión: Teleológica

Atributo: Fundamentos

Análisis e Interpretación de los Hallazgos del Objetivo 1

Identificar en una red conversacional pedagógica los principios orientadores a nivel epistemológico y pedagógico que permiten procesos transformativos en la praxis evaluativa

Para el primer objetivo, el cual pretende puntualmente Identificar en una red conversacional pedagógica los principios orientadores a nivel epistemológico y pedagógico que permiten procesos transformativos en la praxis evaluativa, se presentan los siguientes resultados, teniendo en cuenta la síntesis de las tendencias organizadas para cada atributo. Estos hallazgos se presentan respaldados con las ideas fuerza expresadas por los líderes de la red pedagógica REDDI, codificadas alfanuméricamente con la letra L y los números de 1 a 10 respectivamente.

Fundamentos

Subcategoría: Aprendizaje en red

Nivel: Microsistémico- Rol del docente

Dimensión: Teleológica

Atributo: Fundamentos

Pertenecer a una red pedagógica permite que los docentes estén en una constante interacción para adquirir conocimiento, ubicados en el nivel micro sistémico y centrados en el rol del docente. Son esenciales tres fundamentos para procurar un escenario de aprendizaje en una red pedagógica como son: la motivación, el voluntariado y la vocación: “Los profesores de la red son apasionados, les gusta sus temáticas siempre los ve uno haciendo tantas cosas” (L2).

Ampliando lo anterior, los docentes que ingresan a una red pedagógica lo hacen básicamente por un interés propio y un deseo voluntario de pertenecer a ella, “Yo creo que lo principal es encontrar la motivación por la cual uno se vincula a una red pedagógica, es sano esta inquietud, si es encontrarse con otras personas que tienen las mismas inquietudes, buscar solucionar problemas de investigación, cualificarse de una manera colectiva” (L5). “Ningún docente permanece en una red por una acción obligante, podrá quizá vincularse inicialmente porque necesita un prerequisite o certificación para algún proceso formativo o académico adicional, pero no permanecer” (L3), así lo manifestaron los líderes quienes estuvieron de acuerdo en afirmar que llevan más de 6 años gracias a la motivación e interés propio, “es un ejercicio voluntario muy enlazado con la vocación y con el sentir de que de pronto podemos impactar siquiera un poquito en transformar la educación” (L3).

En cuanto a la vocación, una vez se tiene el interés, los docentes tienden a realizar determinadas acciones al interior de la red. Estos van descubriendo que les provoca gusto desempeñar: “Es estar realmente interesado en aprender lo más que se pueda y poder hacerlo de la mejor manera posible con nuestros estudiantes” (L6).

Valores

Subcategoría: Aprendizaje en red

Nivel: Microsistémico- Rol del docente

Dimensión: Teleológica

Atributo: Valores

Adicionalmente, los docentes mencionan los valores que son necesarios desarrollar o reforzar cuando se pertenece a una red pedagógica, se resalta en primera instancia el respeto, sin el cual no se puede convivir con el otro, seguido de la solidaridad, necesaria para generar sentido de comunidad. Uno de los líderes menciona:

Para mí lo fundamental es el principio del respeto al otro, respeto también a la divulgación de su obra, respeto por su producción académica, respeto por escuchar lo que dice y lo que propone y ese respeto también lleva a un reconocimiento, como a una admiración. (L6)

Adicionalmente, trabajar en red “rompe la estructura jerárquica que se tiene en la mayoría de las organizaciones y se promueve la equidad” (L1), sumado a la confianza que deben proyectar cada uno de los miembros, precisamente para generar espacios que permitan, tanto la convivencia como la producción académica bajo un clima favorable.

Asimismo, es esencial la responsabilidad, dado que se pactan siempre compromisos de forma verbal, los cuales son asumidos por cada uno de los involucrados al interior de la red; igualmente, los valores de la inclusión y la aceptación son importantes para entablar adecuadas relaciones entre sus miembros, ligado al sentido de organización, junto con la disciplina, entendida como la consecución de objetivos, lo cual es muy importante para dar cumplimiento a las metas establecidas colaborativamente, como lo afirma uno de los líderes:

La corresponsabilidad que debe haber, a veces en ese principio tenemos algunas dificultades y entonces mantener una red es bien complicado,

porque implica unos altos compromisos, una alta responsabilidad y saber qué lo que yo haga o no haga, puede afectar a todos. (L7)

Habilidades generales

Subcategoría: Aprendizaje en red

Nivel: Microsistémico - Rol del docente

Dimensión: Teleológica

Atributo: Habilidades generales

Al respecto, los docentes mencionan que ser parte de esta red pedagógica les ha permitido desarrollar varias habilidades, las cuales no se evidencian con la misma intensidad en otros escenarios académicos, sean estos las instituciones educativas a las que pertenecen o en sus procesos de formación posgradual. Al respecto uno de ellos enuncia: “Son aprendizajes que se ganan solamente por su pertenencia a la red” (L3). Por ejemplo, la capacidad de escuchar se concibe como un proceso activo de reconocimiento e interpretación de lo que el otro dice. Se añade también la habilidad para generar un diálogo constructivo, la capacidad de consensuar reconociendo las diferencias, con el fin de llegar a acuerdos, para lo cual es necesario un proceso previo de reflexión personal y de introspección.

La necesidad de generar esos lazos que vayan más allá del formalismo del trabajo y del formalismo del trabajo científico. Por ejemplo, hay que entender que la red tiene que estar unida por lazos de amistad y por lazos emocionales que generen puentes comunicativos entre cada uno de los personajes que están dentro del colectivo... con capacidad de comunicación, de conexión y de plantear ideas que sean para todos. (L2)

Sumado a lo anterior, y no menos importante, es la organización del tiempo, teniendo en cuenta que los docentes que hacen parte de una red, por sus mismas dinámicas, aparte de su rol como docentes de aula, también participan en otros escenarios, ya sea como estudiantes de posgrado u otro. Algunos tienen otro trabajo paralelo al que desarrollan en su institución, incluyendo el rol familiar; así pues, un informante declara que “Uno aprende hasta a manejar el tiempo, hacer un

cronograma, ser organizado, toca organizarse mucho para que el tiempo alcance” (L6).

Habilidades en red

Subcategoría: Aprendizaje en Red

Nivel: Mesosistémico – Interacción entre Docentes

Dimensión: Axiológica

Atributo: Habilidades en Red

La dimensión axiológica de una red hace referencia a la interacción y el reconocimiento del otro. Adicional a las habilidades descritas anteriormente, las cuales son necesarias en todos los contextos sociales, surgen otras que son requisito *sine qua non* para poder consolidar y mantener una red pedagógica, que va de la mano con el compromiso que se adquiere al integrarse a un trabajo colaborativo en el que prima los consensos armónicos.

En este sentido, al momento de interactuar con otros colaborativamente precisan varios roles, uno de ellos es el de líder; al respecto, los docentes mencionan que ha sido en la red, en un ejercicio de aprender haciendo, que han podido desarrollar ese papel que contempla un conjunto de habilidades. Ello permite aumentar en sí mismos su confianza para orientar a otros. Es un proceso de construcción colectiva, lo cual implica generar lazos de solidaridad, crear espacios de empatía, planificar y cumplir las metas colectivas, entre otras.

Esta capacidad de liderazgo que han podido desarrollar en la red, se ha podido llevar a otros escenarios de desarrollo profesional. Uno de los docentes afirma que “ha sido el propio trabajo de red, el aventurarse al ser líder lo que lo ha formado precisamente como uno de ellos y que los demás reconozcan esa capacidad” (L8).

Adicionalmente, los maestros mencionan que el hacer parte de una red les genera identidad al reconocerse como parte de una comunidad educativa que trabaja en la consecución de metas compartidas, las cuales incentivan recíprocamente a la elaboración de más proyectos comunes, debido a ese sentido

de pertenencia y de propósito común “la máxima de una red pedagógica es trabajar y construir juntos” (L4).

Finalmente, el estar inmerso en una red pedagógica implica entender que cada persona, Nodo y la red misma llevan unos tiempos, unos procesos, unos ritmos, dentro de una rutina compartida. Para los profesores es imprescindible conocer y adaptarse a los otros de tal manera de “no entrar a romper estos procesos y contribuir a que surjan o se desarrollen de manera armónica” (L7).

Lo expresado previamente implica romper con los paradigmas frente a varios aspectos, entre ellos: el compartir el conocimiento. Las personas que hacen parte de una red pedagógica, si bien, hacen aportes voluntarios para cubrir aspectos logísticos, según los estatutos de la REDDI (2016), los docentes no reciben ningún tipo de lucro cuando se asocian a ella, aparte del reconocimiento y de posibles alianzas que se puedan desarrollar. Este aspecto se sintetiza así: “El trabajo colectivo independientemente que se gane o no dinero, ayuda a generar procesos sociales, procesos políticos, procesos pedagógicos, de innovación e investigación” (L1).

Gestión del conocimiento

Subcategoría: Cualificación docente

Nivel: Mesosistémico – Interacción entre Docentes

Dimensión: Epistemológica

Atributo: Gestión del conocimiento

En cuanto a la segunda subcategoría denominada cualificación docente, se hace una lectura desde el nivel mesosistémico, en especial, la interacción del sujeto con los diversos microsistemas, en la dinámica de una red pedagógica, frente a la dimensión relacionada con la construcción del conocimiento y su gestión.

Los líderes que hacen parte de una red pedagógica identifican la importancia de problematizar, sistematizar, investigar, socializar y retroalimentar la labor que hacen al interior del aula con otros pares, junto con la comunidad académica en general. En el trabajo en red “se gestiona el conocimiento, se aprende a trabajar

con diferentes metodologías de investigación, diferentes formas de construir el conocimiento y estos crean aprendizajes que solamente se dan dentro de la red” (L4).

Dentro de este proceso de gestión del conocimiento es muy importante el proceso de autoformación. Las personas que hacen parte de una red desarrollan este nivel de autonomía en su proceso de cualificación para poder aportar simultáneamente al trabajo académico y colaborativo que se desarrolla al interior de los nodos o en los proyectos de la red.

Los líderes mencionan que cuando ellos tienen que realizar, por ejemplo, conversatorios, simposios, congresos o coloquios, durante el proceso de planeación, logística o desarrollo, se van aprendiendo otras habilidades que les permiten cualificar su rol de docente e investigador. En breve, “es un aprender haciendo” (L7). De esta manera van actualizando y, a la vez, se aplican permanente los conocimientos, saberes o habilidades adquiridas en su papel como docente investigador, así como en la práctica pedagógica.

Generalmente desde la red siempre hay invitaciones a eventos, actividades donde sí o sí, hay un impacto laboral, porque no solo está ese reconocimiento del maestro, sino también hay un cambio en las prácticas, al estar en la red tú te sientes con la obligación moral de tener que estar evaluando constantemente tus prácticas, de estar haciendo tu proyecto, que realmente que impacte. (L8)

Formación explícita e implícita

Subcategoría: Cualificación docente

Nivel: Mesosistémico – Interacción entre sistemas

Dimensión: Epistemológica

Atributo: Formación explícita e implícita

Ahondando en el proceso autónomo, los líderes mencionan que el ejercicio de introspección permanente los lleva a ser conscientes de su praxis individual. De esta manera, se generan cambios metodológicos o didácticos en las asignaturas

que orientan en su trabajo. Cabe resaltar que el trabajo de algunos líderes que recibieron un reconocimiento por parte de la Secretaría de Educación del Distrito junto con el IDEP, precisamente por emprender proyectos de aula innovadores, como es el caso de: *Ética performada-Arracachas al poder*. Innovar desde la filosofía y las artes con un semillero performativo de investigación (Sarmiento, 2019). Asimismo, el proyecto denominado “Incidencia de las rutinas de pensamiento en el fortalecimiento de habilidades científicas: observar y preguntar en los estudiantes de grado cuarto, ciclo II del Colegio Rural José Celestino Mutis IED. (Romero. y Pulido, 2015).

Según lo narrado por los docentes, este interés investigativo surgió inicialmente en los procesos de formación posgradual. No obstante, estos trabajos, según ellos, pueden tener dos propósitos; el primero, obtener el título y quedar en el repositorio de la universidad; segundo, hacerlo parte de la red pedagógica, en donde tiene la posibilidad de encontrarse con pares con temas afines y conformar Nodos, abrir líneas de investigación, publicar en diferentes medios o socializarlos en diversos eventos académicos (L3, L6, L8, L10). O simplemente obtener incentivos, como se describió previamente: “La ventaja más grande que tiene una red es que te permite ir hasta donde tú quieras llegar” (L4).

Ahondando en lo anterior, al interior de la red, surgen permanentes espacios de formación explícita informal, tales como: diplomados, conversatorios, seminarios, foros, talleres, coloquios, ferias, congresos, ya sea organizados por la Red o en los que sus miembros participan como ponentes o asistentes. Estos se constituyen en escenarios de permanente cualificación. En ellos prima el interés personal y no obligante. Por tanto, el aprendizaje, además de significativo, responde a las necesidades e interés de formación.

Finalmente, los líderes reconocen que la formación posgradual les ha brindado el conocimiento, pero la Red les ha permitido potenciarlo de manera implícita:

Somos de los docentes que llegaron al distrito y se fortalecieron también con la formación pedagógica en los niveles de especialización, maestría y doctorado, que generaron un interés por sistematizar, por investigar, por

innovar. Ese interés, se fue enriqueciendo a medida que empezamos a trabajar en la red, al encontrarnos con otros compañeros y formular nuestras inquietudes investigativas, poner a consideración las innovaciones para estar en la vanguardia de lo que estaba sucediendo en Bogotá. (L5)

Este tipo de formación, en analogía con el currículo oculto, funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, las interacciones. No es el fruto de una planificación “conspirativa” del colectivo docente (Torres, 1998). Entonces surge en los diálogos, conversaciones, intercambio de experiencias, encuentro entre pares que se suscitan en las reuniones de nodo o de líderes que tienen periódicamente (L7).

Hay muchas cosas en las que uno tiene fortalezas, pero también tiene algunas debilidades, entonces eso también es un aprendizaje, saber desarrollar un buen liderazgo para potenciar a los compañeros, quienes pertenecen al Nodo, saber trabajar en equipo, saber trabajar en colectivo, eso también es todo un aprendizaje. Eso no es fácil, a veces uno quiere unas cosas, otras otras. Entonces establecer algunos acuerdos, eso también es otro aprendizaje que se adquiere en la red de manera implícita. (L9)

Cualificación colectiva (atributo emergente)

Subcategoría: Cualificación docente

Nivel: Mesosistémico – Interacción entre sistemas

Dimensión: Epistemológica

Atributo: Cualificación colectiva

Durante el proceso de organización de la información, en correspondencia con los atributos planteados desde la matriz de coherencia, en la que se relaciona el sistema referencial y el diseño metodológico, surgieron conceptos novedosos en las respuestas dadas por los líderes entrevistados. Estas no habían sido contempladas previamente; por tanto, son consideradas para esta investigación

como atributos emergentes, considerados como una unidad de análisis que aporta a la interpretación del fenómeno a investigar.

Para el caso del primer objetivo, se determinó la cualificación colectiva como un proceso que aporta a los principios que desde una red pedagógica contribuyen a los procesos transformativos de la praxis evaluativa. Se entiende este tipo de cualificación, como una actualización y aplicación permanente de los conocimientos y saberes aprendidos, en una práctica colaborativa e integradora que surge en la interacción entre dos o más. Estos actores se ponen de acuerdo para cualificarse, reflexionar sobre sus prácticas, problematizar, sistematizar para llevar a cabo proyectos de investigación e innovación: “Siempre es posible encontrar formas de aprender, de extraer información de lograr cambios que no están escritos, sino que hay que irlos escribiendo, en la medida que se van haciendo estos procesos de formación colectiva en la red” (L6). Igualmente, agrega un docente, “se ha llegado a la conclusión de que nosotros los docentes podemos autocapacitarnos, autoformarnos, auto cualificarnos. No obstante, en la red lo hacemos, pero de una manera colectiva” (L2). Al respecto, uno de los líderes sintetiza adecuadamente este concepto.

Nosotros lo denominamos el principio de cualificación y construcción colectiva, luego de los elementos socializantes, como aprender a hablar con el otro, aprender a construir conocimiento con ese par en equidad, en tolerancia, respeto, empezamos a encontrar elementos en común que se van entretejiendo, entonces yo apporto algo al conocimiento de mi otro compañero y viceversa, es un proceso en el que todos aprendemos. (L4)

Praxis investigativa

Subcategoría: Saber Transformador

Nivel: Mesosistémico – Rol del docente Investigador

Dimensión: Epistemológica

Atributo: Praxis investigativa

En relación con la última subcategoría inductiva, denominada el saber transformador, se hace desde una mirada mesosistémica, en la que se revisa el papel del docente, en esta oportunidad como investigador; simultáneamente, se atiende a la dimensión epistemológica que tiene como sustento la construcción del conocimiento.

De lo aportado por los líderes, se infiere que dentro de los ejercicios de la red se hace una reflexión continua de la práctica pedagógica. Esta se convierte en una praxis, la cual permite su profundización epistemológica, así como la posibilidad de generar un saber transformador (Santos Guerra, 2018). En este aspecto, se resalta la elaboración de procesos de investigación, sistematización o innovación que realizan los docentes en el aula, de acuerdo con las necesidades de su ámbito pedagógico.

Los líderes concuerdan en sostener que estos procesos se aprenden de manera básica en las instituciones formales durante los procesos de posgrado, pero que es en el ejercicio de la Red, donde han podido profundizar tanto su saber, como su práctica. Al respecto dos líderes declaran: “he observado cómo se han fortalecido las habilidades investigativas de varios compañeros al interior de la red, como observar las necesidades, indagar, problematizar, proponer” (L4). A lo que añaden:

La problemática que encontrábamos era que los profesores en su día a día no podían o no tenían metodologías claras sobre cómo poder desarrollar procesos de sistematización, entonces realizamos una investigación que se centró en cómo los maestros desarrollan la investigación y al mismo tiempo, sistematizan esas prácticas que vienen desarrollando. Ese fue uno de los primeros trabajos que empezamos a desarrollar en el Nodo. (L2)

Frente a las prácticas pedagógicas, se reconoce que hoy en día, gracias al ejercicio reflexivo al interior de la red, estas son contextualizadas y están centradas en el aprendizaje del estudiante. Asimismo, los docentes tienen un interés por socializar el conocimiento construido por medio de sus canales de divulgación, tales como: el sitio web, que contiene los cuatro ejemplares de su propia revista denominada REDDIFUSION, su emisora radial REDIFUSION RADIO. Dada la

importancia que encuentran en dinamizar la red por medio de un intercambio de saberes, generados por la acción de dar y recibir conocimiento.

Recuerdo que la red realizó durante la pandemia un diplomado en investigación, donde se abordaron diferentes metodologías investigativas, y eso fue muy valioso, también se han desarrollado algunos eventos, en mi caso, por ejemplo, he participado en talleres que se realizaron para la emisora que tenemos REDIFUSION radio, que me ha permitido tener, al aire, un programa de nuestra área denominado: Hablando de actividad física y del cuerpo, también hemos realizado proyectos de sistematización de las experiencias, sumado a procesos escriturales que hemos publicado en la revista de la red, en otras revistas, en algunos capítulos de libros y en el mismo libro, que hicimos durante pandemia, los integrantes del Nodo. (L4)

Lo expresado evidencia las múltiples dinámicas que surgen al interior de una red que propician espacios de permanente cualificación tanto a nivel general como en el saber disciplinar, lo que converge en experiencias que dan cuenta del proceso de reflexión y transformación que el docente realiza de su praxis.

Democratización del conocimiento (Atributo emergente)

Subcategoría: Saber Transformador

Nivel: Mesosistémico – Rol del docente Investigador

Dimensión: Epistemológica

Atributo: Democratización del conocimiento

Otro concepto novedoso, considerado emergente, es el de la democratización del conocimiento, al analizar el proceso del saber transformador, planteado por Santos Guerra (1998). En el referente conceptual, se observa una perspectiva individual en donde el maestro realiza un proceso de indagación que, comprende la problemática, plantea una solución y, en consecuencia, este, transforma su praxis en coherencia con el proceso. Asimismo, retorna el ciclo para iniciar un proceso de investigación en el aula. No obstante, hace falta el proceso de

compartir con otros ese conocimiento construido. De tal manera que se pueda recibir, tanto en el aval, como una retroalimentación para retornar al salón de clases con un saber transformado y enriquecido.

Hablando personalmente, yo pienso que a mí me falta un poquito esto de la democratización del conocimiento, a veces el trabajo individual te vuelve muy autónomo y ensimismado en lo que tú haces. Eso tiene sus pros y sus contras (L4).

La democratización del conocimiento hace referencia al proceso de construir, compartir y acceder al conocimiento de manera abierta, colaborativa e inclusiva: “Ahí podemos generar ese ejercicio conversacional con base a esa motivación y esa motivación, va a ser que nosotros podamos más adelante cruzar información investigativa y democratizar el conocimiento” (L3). Desde esta perspectiva, se permite generar en la comunidad educativa la oportunidad de aprender, como menciona Coicaud:

Derribando distancias físicas, psicológicas y sociales, debemos defender el carácter público del conocimiento. Esto también implica asumir su provisionalidad, considerándolo como un proceso en constante devenir sujeto a condicionantes histórico-sociales, políticos y económicos. (2022, p.11)

Ahondando en los ejercicios conversacionales que se dan al interior de la REDDI en general, lo al interior de sus grupos de investigación, los líderes convergen en afirmar que se encuentran las charlas informales de las reuniones de Nodo, líderes, consejo, comités, asamblea, los diálogos entre pares, los grupos de discusión, entre otros. Estos se realizan de acuerdo con las necesidades investigativas, las discusiones pedagógicas que surgen en la propia dinámica de los diversos eventos académico, como son: los foros, conversatorios, seminarios, coloquios, ferias académicas o diplomados. Existen también, algunos menos rígidos y academicistas denominados: mingas de pensamiento, círculos de la palabra, diálogos maestros, café pedagógico, entretejiendo ideas, entre otros.

Todos ellos considerados escenarios para que el saber sea compartido de manera abierta, sin fines de lucro, con el objetivo que llegue a todo aquel que quiera acceder a él y tenga repercusiones en la praxis pedagógica.

Comprensión sistémica

Subcategoría: Saber Transformador

Nivel: Macrosistémico – Red pedagógica

Dimensión: Teleológica

Atributo: Comprensión sistémica

A partir del análisis a nivel macrosistémico, relacionando la subcategoría del saber transformador, desde la perspectiva de quienes constituyen una red pedagógica y evidencian un interés amplio por los procesos pedagógicos, investigativos, así como por la gestión del conocimiento, con la dimensión teleológica, la cual hace referencia a la proyección e incidencia en la política pública; se puede inferir que, la dinámica de la red les permite a sus líderes comprender la educación como un proceso sistémico y de esta manera actuar en correspondencia.

El trabajo de investigación en el aula da nuevos sentidos al docente cada día para poder entender cuál es su papel y su rol dentro de la institución, dentro de un sistema muy complejo que es la educación docente (L2).

Comprender los diversos roles y escenarios de acción en los que tiene incidencia, así como la conciencia de su capacidad, posibilita al docente a proyectar su propósito como agente de cambio social, como se enuncia a continuación:

Nosotros los docentes también podemos aportar a la construcción teórica y del saber que nosotros hacemos como sujetos intelectuales. Nos constituimos como sujetos de saber, nos consolidamos como sujetos investigadores y también transformadores de esos contextos en donde nos desarrollamos. (L8)

Adicionalmente, le permite un empoderamiento de su labor que le implica:

Una evolución ascendente continua a través de la cual el individuo pasa de una etapa a otra tomando conciencia y control sobre sus decisiones. Con ello va transformando su propio rol en la sociedad. Este proceso se concibe como

un ciclo de reflexión - acción que alimenta al propio empoderamiento y viceversa. (FRIDE, 2006, p. 2)

Lo que lleva a la red misma a

Plantear una articulación con las políticas educativas, para llegar a los escenarios de decisión, con unos argumentos más fuertes frente a la política educativa, en un proceso sistémico, ya que no es solo en el colegio, sino en la secretaría de educación, a nivel local, a nivel distrital, a nivel nacional compartiendo con compañeros, no sólo la misma institución, sino con otras instituciones nacionales e internacionales. (L2)

Proyección

Subcategoría: Saber Transformador

Nivel: Macrosistémico – Red pedagógica

Dimensión: Prospectiva

Atributo: Proyección

Para finalizar el análisis del primer objetivo, se resalta la importancia que los líderes de la REDDI dan al propósito de trabajar en pro de la educación, la formación de los niños, niñas y jóvenes o la investigación; no obstante, ante cualquier interés por pertenecer a una red, siempre se antepone “lo Humano antes que el conocimiento” (L4), “cuando el conocimiento es humanizado, fortalece al ser humano desde su propia individualidad, a pesar de que la construcción sea colectiva, está enriqueciendo tanto la individualidad como la colectividad simultáneamente” (L2). Lo que deja entrever la esperanza que tienen los docentes en creer que las transformaciones son posibles, que se puede trabajar en ellas desde el rol de docente o docente investigador, con el ánimo de impactar el contexto inmediato “los docentes y muchos de los que investigan están impactando realmente las escuelas” (L3).

El trabajo en red nos aporta muchos elementos que tienen que ver con formación humana, yo lo llamo así, es el proceso tan bonito de aprender a socializar, aprender a dialogar en el contexto de la democracia, en el contexto

de la equidad, de poder ser tolerantes ante la escucha de otros puntos de vista u otras opiniones que a veces no tienen analogía con lo que nosotros pensamos y que, sin embargo, nos abren nuevas puertas para explorar nuestro propio conocimiento, ese proceso de socialización es demasiado enriquecedor cuando se trabaja en red. (L3)

Análisis e Interpretación de los Hallazgos del Objetivo 2

Determinar la contribución de las redes conversacionales pedagógicas en la formación de sujetos evaluadores.

Para interpretar los hallazgos del segundo objetivo, el cual busca determinar la contribución de las redes conversacionales pedagógicas en la formación de sujetos evaluadores, es importante tener en cuenta, una de las problemáticas resaltadas en el estado del arte y en la delimitación del problema relacionada con la concepción que se tiene de la evaluación como objeto y el predominio que se le da a la instrumentalización, centrando las prácticas evaluativas en la aplicación de las técnicas e instrumentos (Valenzuela *et al.* 2011). En contraposición del empoderamiento de quien asume el rol de evaluador, sea el docente, el estudiante, el padre de familia, el directivo docente y demás miembros de la comunidad educativa, quienes deben tener unas características que den cuenta de la coherencia de su praxis evaluativa y de la responsabilidad ética al momento de emitir un juicio de valor sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Paralelamente, se recuerdan los aportes de autores quienes concuerdan en afirmar que, las redes pedagógicas promueven procesos formativos informales indispensables para la cualificación docente mediadas por ejercicios de conversación, reflexión, concienciación y metaevaluación que inciden, en la praxis evaluativa del docente (Rojas y Castañeda, 2010; Gutiérrez y Ramos, 2008). Luego, se procede a identificar en las palabras de los docentes investigadores que conforman el Nodo de Cultura Evaluativa 360° de la Red de Docentes investigadores REDDI, estas contribuciones a partir de tres categorías inductivas, a saber: aportes de una red conversacional, el papel del sujeto evaluador y la praxis

evaluativa, con sus respectivos atributos, los cuales se presentan respaldados con lo expresado por los docentes e identificados alfanuméricamente con la letra D y los números de 1 a 5 respectivamente.

Al igual que en la presentación de los hallazgos del objetivo anterior, se rotulará previamente con un subtítulo que corresponde al atributo, seguido de un encabezado que incluye: la subcategoría, el nivel de subsistema al que pertenece y el atributo. En este análisis no se referencian las dimensiones de una red, dado que no es el objeto de análisis. Como se observa en la redacción del segundo objetivo, este se centra en el sujeto evaluador.

Aportes de la red conversacional

Subcategoría: Red Conversacional

Nivel: Mesosistémico – Red pedagógica

Atributo: Aportes

En la descripción de los hallazgos del primer objetivo, se encontraron principios, valores y habilidades tanto generales como específicas, por un lado, para consolidar una red pedagógica; por otro, para configurarse como un docente investigador al interior de esta. Ahora bien, al conversar específicamente con las docentes que conforman el Nodo de Cultura evaluativa 360°, se analizaron los elementos de la red que le aportan específicamente a la configuración de estos como sujetos evaluadores, al estar inmersos en un grupo de profesionales con un interés común y compartido por la evaluación.

Estos aportes se caracterizan, principalmente, por el dinamismo que le otorga al docente, es decir, el continuo movimiento de la red que conlleva a estar “documentándose, mezclándose con todos los conceptos, con todos los conocimientos” (D2).

Las redes de maestros y los maestros, estamos en un continuo movimiento en la red, no es algo que sea como estático, ni es una estructura estática,

sino que todo el tiempo, los diferentes nodos o la red en general hacen propuestas para innovar, investigar, socializar (D5).

Este aporte, es imprescindible, dado que no puede haber transformación o cambio sin movimiento, teniendo presente que una de las problemáticas presentadas en el estado del arte, está relacionada con el anquilosamiento y el arraigo a las prácticas evaluativas tradicionales (Borjas *et al.*, 2011). En este sentido esta dificultad se puede contrarrestar cuando el docente se encuentra inmerso en un proceso de cualificación constante, autónomo y movido por su propio interés (Ellerani *et al.*, 2012), como ocurre en las redes conversacionales pedagógicas o al interior de los Nodos.

Efectivamente el encontrarnos, el poder hablar, el poder interactuar, el poder contar lo que estaba pasando de alguna manera en el aula, lo nutre a uno y se llegan a mejorar esos procesos individuales. Realmente la red aporta demasiado. (D2)

Otro aporte de las redes pedagógicas que contribuye a la construcción del conocimiento, formación en evaluación y al sujeto evaluador, tiene que ver con el reconocimiento del contexto, debido a que el docente cuando interactúa con otros, diferentes a sus colegas de institución o trabajo, se sale de su contexto para conocer otras personas, escenarios, realidades, dinámicas, que le permiten reflexionar y retroalimentarse. Por ejemplo, las docentes del Nodo convergen en destacar lo significativo que fue para ellas el proyecto realizado en el 2020, denominado “Conversando con distintos actores de la evaluación”. En este espacio académico realizaron cuatro encuentros virtuales, con el fin de escuchar, bajo unas preguntas orientadoras, la voz de los actores, entre ellos, estudiantes, rectores de colegios distritales, docentes de distintas zonas rurales de Colombia e investigadores nacionales e internacionales.

En cuanto al conversatorio realizado con los docentes de zonas rurales, una docente expresa: “antes de escucharlos a ellos yo no era consciente de todas las dificultades a las que se enfrentaban previo y durante la pandemia” (D2). Entre las que se encuentran largas, así como truncadas distancias, falta de conexión para el

uso de internet, carencia de servicios públicos, etc., y a pesar de todas esas diferencias marcadas, el MEN insiste en

Realizarles evaluaciones estandarizadas desconociendo la cultura, la tradición o el contexto. Ellos mismos nos lo hacían notar y decían: es que a nosotros no nos tienen en cuenta en las pruebas. Los contextos son netamente citadinos, no se encuentra un contexto rural donde los chicos puedan sentirse identificados. (D2)

Adicionalmente, hacen referencia al conversatorio realizado con algunos de los estudiantes de los colegios donde ellas laboran “al escuchar a los niños y jóvenes, nos dimos cuenta de lo críticos que son frente a la evaluación (D4) y lo “enriquecedor, que fue para nosotras escuchar las opiniones de los estudiantes sobre la evaluación” (D5)

Lo anterior llevó a buscar las grabaciones de los conversatorios, alojados en el canal institucional de la REDDI en y realizar las correspondientes transcripciones con el fin de poder realizar una lectura comprensiva y encontrar la evidencia de lo que expresan

los docentes, en las voces directamente de los estudiantes, si bien se salen de la ruta metodológica establecida, esta evidencia se convierte en un hallazgo que nutre el análisis, dado que es la prueba de cómo una red conversacional aporta precisamente a los procesos de transformación de las culturas evaluativas cuando se involucran a los diversos actores.

En correspondencia, se comparten algunos fragmentos textuales de los estudiantes que permiten evidenciar la concepción y la crítica que los estudiantes le hacen a la evaluación escolar, codificados con la letra (E), sumado a los números de 1 a 6 respectivamente.

Frente a la pregunta ¿Para qué los evalúan, los estudiantes responden:

E1: “Para aprender más, es algo que se hace en los colegios para saber qué aprendió cada estudiante”.

E2: “Nos evalúan para saber cuánto hemos aprendido”.

E3: “Yo creo que a nosotros nos evalúan para saber qué hemos aprendido sobre el tema. Creo que es una forma de saber en qué nos pueden ayudar

más, pues para saber las capacidades que tienen sobre ciertas preguntas y ayudarnos sobre dudas”.

E4: “Para saber más del aprendizaje de los estudiantes, cómo estos interpretan, cómo han retomado ese poder del conocimiento”.

E5: Yo creo, además agregando lo que han dicho mis compañeros, que también es para que los docentes puedan mirar qué otras estrategias pueden aplicar al momento de enseñar un nuevo tema, pues para que los estudiantes tengan un mejor aprendizaje”.

E6: Para mí la evaluación es un espacio que se brinda para poner en práctica lo aprendido y lo que hemos estado viendo en cierto período. También, es común estandarizar sobre temas específicos, ya que son las mismas preguntas que se le hacen a todos los estudiantes.

Se resalta, que son estudiantes de las docentes que conforman el Nodo de Cultura Evaluativa 360° y se evidencia que conciben la evaluación con la función de potenciar el aprendizaje y no para medir, calificar o sancionar.

Frente a la pregunta ¿Qué mejoraría de la evaluación? Una estudiante de los grados superiores responde:

Si nos pusiéramos a ver desde hace mucho tiempo, por ejemplo, a nuestros papás los evaluaron de la misma manera que ahora. Así como a nuestros tíos igual, o sea esto viene desde hace muchísimo tiempo. Creo que es necesario que este método evaluación se cambie por algo innovador. Por algo que nos lleve a nosotros ser más críticos, analíticos y que nos anime para la vida, yo considero que se debe cambiar la perspectiva que se tiene sobre la evaluación. (E6)

En las líneas previas, se observa una capacidad crítica y de análisis del estudiante tanto de la función de la evaluación como de la necesidad de transformarla. Se refuerza con el aporte de otro joven cuando afirma: “Yo considero que si hay una diferencia. Por ejemplo, la calificación es la nota que tú das y en la evaluación te están analizando, están viendo tu capacidad” (E4).

Asimismo, la intervención de los estudiantes revela la importancia de escucharlos, de permitir y replicar estos ejercicios de conversación para que ellos

también reflexionen con sus pares. De esta manera se genere un cambio en su concepción. Se debe tener presente que los estudiantes también son sujetos evaluadores y que, para transformar una *cultura evaluativa*, se hace necesaria la inclusión en los procesos de reflexión y acción.

Ahora bien, tan importante como salirse de su cotidianidad para conocer otros contextos, es el hecho de ser consciente del propio. No basta con estar en él todos los días y no realizar acciones de mejora, investigación o innovación. Una de las docentes expresa: “conocer el contexto es fundamental para la evaluación, comprender que no puedo evaluar igual a un estudiante de una escuela rural o de un colegio privado, en la presencialidad o en pandemia, al estudiante extra-edad, o al de necesidades especiales, etc.” (D3).

Adicionalmente, conocer el contexto, implica conocer las capacidades y debilidades de los estudiantes, los estilos de aprendizaje, su estado de desarrollo, sus gustos, sus miedos “yo como docente no puedo desconocer el contexto y simplemente realizar una prueba homogénea para todos” (D5). Terminan las docentes enfatizando en la importancia de realizar propuestas de investigación o innovación que verdaderamente impacten el contexto o atiendan a las necesidades reales de mis estudiantes” (D4).

Conversa-acción (atributo emergente)

Subcategoría: Red conversacional

Nivel: Intersistémico – Red pedagógica

Atributo: Conversa-acción

Empezando con las habilidades que se necesitan desarrollar o potenciar para generar una red conversacional, está el hecho de presentarse con una actitud constructiva frente a los otros y mantenerla. Para ello, es indispensable el uso de un lenguaje que construya, de tal manera que se genere un ambiente de confianza para entablar el diálogo, intercambiar saberes o aprender. La actitud constructiva va desde la postura, sumado a lo que se dice y el cómo se dice.

Una vez se interactúa en una conversación con una actitud constructiva, se genera un espacio de confianza y motivación. Sería imposible afirmar que bajo un clima de hostilidad una persona se siente con la libertad o el ánimo de generar conversación, aprendizaje o evaluación. Una vez se construya un ambiente de conversación sano, se pueden empezar a desarrollar capacidades indispensables para los procesos comunicativos; más allá de hablar, está la capacidad de poder escuchar al otro.

La capacidad de escuchar al otro es lo que me permite la interacción, generar vínculos y tener una dinámica relacional con el otro. Esto me lleva aquí a sostener que, cuando yo escucho al otro puedo interpretar lo que él dice. De acuerdo con mis concepciones, mis juicios y mi experiencia puedo indagar sobre mi interlocutor. O, al tiempo, indagar a partir de preguntas sobre aquello que escucho. (D4)

Analizando lo expresado por los docentes en el grupo de discusión, se encuentra el atributo conversa-acción como una característica que aporta la red, en la que se combina el dinamismo y la contextualización, en el sentido que aquellos que conversan tienen como objetivo generar una acción, que va desde la reflexión, el diseño de una agenda de trabajo, la propuesta de una intervención, el lineamiento de una investigación o el emprendimiento de un proyecto, que atienda a las necesidades del contexto, pero a la vez, sirva de referente al momento de presentarlo ante diversos escenarios, para comparar, retroalimentar o reevaluar la praxis evaluativa.

Finalmente, se infiere que los aportes de una red conversacional siempre van dirigidos al cambio porque suscita una acción a partir de los compromisos y acuerdos consensuados. De esta manera, cada acción genera un aprendizaje explícito o implícito, formal e informal, individual o colectivo como se describió previamente en los hallazgos del primer objetivo.

Formación Docente

Subcategoría: Rol del sujeto evaluador

Nivel: Mesosistémico – Red pedagógica**Atributo: Formación docente**

Frente a la subcategoría denominada el rol del sujeto evaluador se identifica inicialmente que, para constituirse como tal, la persona necesita procesos de formación en evaluación, así como de la reflexión sobre la experiencia vivida en el escenario del microsistema evaluativo. Se recuerda que el estudiante también se constituye como sujeto evaluador de su propio aprendizaje y de sus compañeros. Vale la pena recalcar que ni el estudiante ni la comunidad educativa, en general, reciben una formación formal, ni explícita sobre la evaluación escolar. Ellos construyen su concepción supeditada a las orientaciones del docente sobre las dinámicas del proceso de la evaluación.

Por su parte, se espera que el docente como sujeto evaluador, aparte de su experiencia, sea formado desde la institucionalidad en los programas universitarios de pregrado. No obstante, los docentes que participaron en el grupo de discusión reconocen que ninguno, durante su época de formación como licenciado, recibió una asignatura o enseñanza sobre la evaluación de manera explícita: “Hace falta mucho de evaluación en la Universidad, en las licenciaturas de pregrado” (D2). “No conocí un programa de pregrado que hiciera un buen énfasis en evaluación, no nos enseñaron a evaluar, o por lo menos, no cuando yo estudié y te estoy hablando de los años 90, comienzos del 2000” (D5). Lo que complementa una docente afirmando “existen hoy en día, algunas líneas de posgrado con énfasis en evaluación, pero no cuando realicé el pregrado”. (D4)

Lo anterior, evidencia una problemática sujeta a abordar desde las investigaciones posgraduales, con el fin de convalidar estas afirmaciones de los docentes en relación con los currículos actuales. Sin embargo, es importante recalcar que un alto porcentaje de docentes que actualmente ejercen la carrera profesional en los colegios del Distrito, según el informe del 31 de mayo del 2020 de la oficina de Talento Humano de la SED, se encuentra entre los 46 y 60 años, lo que corresponde al 42,1%. En el rango entre 36 y 45 años se agrupa el 32,5%. Los mayores de 60 años representan el 11,2%. Entre los 26 y 35 constituyen el 13,7%.

Solo el 0,4 % de funcionarios son menores de 26 años. (Alcaldía de Bogotá, 2020, p. 42). Es decir, el 85.5% de docentes está formado bajo currículos del siglo pasado, con las características que describen las docentes entrevistadas.

No obstante, los docentes reconocen que, dentro de los procesos de formación informal, que se promueven desde las redes; por ejemplo, seminarios, conversatorios, etc., realizan procesos de cualificación y autoformación sobre la evaluación, motivados por su propio interés. Esto requiere previamente una conciencia individual: “lo primero es llevar a la reflexión personal, si no se hace reflexión personal, difícilmente se va a hacer algo grupal. Entonces, se debe tomar conciencia de lo que incluso cada uno está haciendo mal, al momento de evaluar” (D3).

Ahora bien, al pertenecer a una red pedagógica e interactuar con otros, los docentes pasan de una conciencia individual a una racionalidad compartida. Entendida esta, como la capacidad de argumentar aquello que se piensa o enuncia, con la intencionalidad comunicativa de propiciar ya sea la crítica o el debate retroalimentativo de quienes participan.

En el desarrollo de la capacidad de diálogo intersubjetivo y de la argumentación racional radica la posibilidad de formación de sujetos autónomos y democráticos, pues cuanto más discursivamente se examine un sujeto a sí mismo, más libremente podrá pensar y actuar (Melamed, 2007, pp. 6-7).

Por último, esta constante dinámica del docente de pasar por diversos escenarios de aprendizaje formal e informal, explícito e implícito, individual y colectivo, constituyen un proceso sistémico de formación que le permite al docente la cualificación como sujeto evaluador.

Creo que el hecho de hacer ese tipo de conversatorios, con los diversos actores, de involucrar la institución, de tomar conciencia de lo que se está haciendo, de llevar al compañero, decirle vea, esto es importante, ya es un gran paso para para empezar a cambiar la evaluación. (D3)

Función de la evaluación

Subcategoría: Rol del sujeto evaluador

Nivel: Microsistémico

Atributo: Función de la evaluación

Recordando los referentes expuestos previamente en el sistema referencial epistemológico y conceptual, el sujeto evaluador va a estar en función de realizar una evaluación para el aprendizaje o del aprendizaje (Moreno, 2018); la primera en procura de potenciar el aprendizaje; la segunda, en pro de una promoción, la obtención de un título o el certificado de las pruebas estandarizadas. Al respecto, los sujetos evaluadores a quienes les corresponde la función pedagógica de la evaluación son principalmente los docentes, estudiantes y cuidadores. Mientras que quienes cumplen la función social, generalmente son los directivos e instituciones evaluadoras externas a los colegios, sean estas de orden nacional o internacional.

Entendiendo lo anterior, se evidencia que el sujeto evaluador cumple una función pedagógica cuando presenta las siguientes características, según las docentes del Nodo Cultura Evaluativa 360°

a.) Comprende que la evaluación: “no se limita solamente a decir pasó, perdió, porque ese no es el interés de la evaluación, sino para mirar cómo a partir de las posibilidades de cada niño, niña, él puede ir avanzando” (D3)

b.) Tiene la capacidad de “reconocer las debilidades o las deficiencias o los problemas reales que se presentan en el aula con los niños y no solo reconocerlas sino plantear soluciones” (D4).

c.) Conoce a los estudiantes:

Yo ahora les realizo una entrevista a mis estudiantes, que me permite mirar su desarrollo, hay algunos niños que son muy tímidos, otros que tienen muchos inconvenientes, baja autoestima. Ellos mismos creen que son brutos, que no pueden, que eso es muy difícil, entonces también es

desestructurar eso a partir de esas entrevistas, de ese diálogo con los niños. Aunque es bastante dispendioso en el aula, son unos ajustes que yo antes no hacía en mi práctica evaluativa y ahora sí. (D3)

d.) Revisa los instrumentos evaluativos y los utiliza en coherencia con el propósito formativo:

Revisamos las rúbricas de evaluación que utilizamos, cómo se construyen y todo eso ha sido producto muchísimas veces del intercambio y diálogo de los profesores que hacen parte de la Red o del Nodo. Eso hace que la visión de evaluación sea nueva, o sea, generalmente reflexionada, cambie su fin, cambie la forma en que se ve, así como los métodos que se utilizan para para evaluar. (D5)

e.) Se detiene a observar no solo lo que responden los estudiantes, sino la respuesta que tienen frente a la evaluación:

He visto que se genera un proceso también de derrota y de frustración, que a veces los estudiantes no logran superar. Ellos se quedan ahí, pensando: soy malo, no sirvo para esto, no voy a estudiar. Eso creo que es frustrante para ellos y para todos, pues genera un incumplimiento del objetivo de la educación que es formar y fortalecer a los estudiantes para que salgan adelante con sus talentos. (D2)

f.) Finalmente, la última característica hallada, es la capacidad del docente de ampliar su perspectiva transdisciplinar de la evaluación:

Me uní con algunos compañeros para elaborar proyectos. Estos nos permitían evaluar procesos de manera transversal, entonces era muy interesante porque nosotros evaluamos varias competencias, hacíamos algunas rúbricas que nos permitían determinar niveles. También realizábamos descripciones fuera de esas rúbricas, pero de alguna manera el hecho de trabajar en equipo como con otras áreas, hace que la evaluación sea diferente, que realmente se evalúe todo el proceso y que no sea un proceso punitivo, sino que sea más bien un proceso donde el mismo estudiante incluso se da cuenta de las fallas que comete. (D2)

Ahora bien, frente a la función social, los docentes se enfrentan a diversas tensiones al momento de evaluar, la primera de ellas tiene que ver con la cuantificación que exige la promoción.

Es muy difícil generar un proceso de evaluación diferente al que el Estado nos ha impuesto por medio de la Secretaría de Educación y por los cánones que nos envían desde el Ministerio de Educación. Es muy difícil escapar del número cuando tratas de hacer una evaluación que no requiere número, pero al final te piden el número aun cuando tratas de enseñar a los chicos que el número no es importante, a ellos les obligan a presentar evaluaciones cuyo resultado es un número. (D5)

Por otro lado, el arraigo que presentan tanto estudiantes como las familias, a las prácticas cuantitativas:

Hay que cambiar muchas cosas en las cabezas de nuestros estudiantes y de los padres, porque se sigue teniendo la idea de la nota. Dígame ¿cuánto me saque, cuanto sacó mi hijo? Parece que no sirve que yo le explique cómo va su proceso, sino cuál es la nota o cuál es la definitiva. Entonces eso tenemos que cambiar. (D4)

Finalmente enfrentarse a las pruebas externas estandarizadas:

Nunca me ha gustado la estandarización. Creo que ajustar todo a una curva Gaussiana es supremamente complejo porque lo que menos tenemos en nuestros colegios son personas normales. Son personas únicas, personas singulares. No podemos ajustarlas a una distribución normal y cuando nosotros vemos en las pruebas estandarizadas, pareciera que todos tuvieran que ajustarse a esa distribución. Yo me pregunto, ¿Por qué no, otra forma de evaluar? (D5)

Sujeto evaluador hacedor / transformador (atributo emergente)

Subcategoría: Rol del sujeto evaluador

Nivel: Microsistémico

Atributo: Sujeto evaluador hacedor / transformador

Durante el proceso de análisis de las características del sujeto evaluador, analizadas en el grupo de discusión con las docentes del Nodo Cultura Evaluativa 360°, surge un atributo emergente que, asigna una diferencia significativa a la propuesta. Por un lado, se encuentra el concepto de sujeto evaluador hacedor y por otro, el sujeto evaluador transformador. Esta caracterización aporta a un vacío en el discurso que se estaba construyendo durante el ejercicio hermenéutico, el cual se identificó al momento de plantear la configuración del sujeto evaluador y el rol que cumplen los diversos actores. Si bien todos son sujetos evaluadores, no todos aportan a una transformación de la cultura evaluativa.

Al respecto, el sujeto evaluador hacedor, se limita a desempeñar su papel de manera pasiva, es decir, aplica y reproduce instrumentos, asigna calificaciones, incluso puede hacer uso de rejillas o portafolios, pero su visión e interpretación de la evaluación queda rezagada a un requisito por cumplir que da cuenta del aprendizaje del estudiante sin interiorizar la importancia de una evaluación formativa sumado a la falta de interés por revisar y modificar sus prácticas.

En cambio, un sujeto evaluador activo, innovador, transformador de la cultura evaluativa, manifiesta en su labor, las siguientes características, descritas en las voces de las docentes del Nodo.

a.) Se preocupa en primera medida, de la concienciación, el amor y la responsabilidad frente a la labor docente.

Nuestra principal motivación es el amor por el trabajo, por ser cada día mejores en nuestra profesión; tenemos unas responsabilidades muy grandes con nuestros estudiantes, con todas las comunidades de aprendizaje, de estar cada día actualizado, de ser asertivos en la resolución de las problemáticas que se presentan, se ve la necesidad de trabajar en evaluación y en la cultura. (D1)

b.) Encuentra un gusto por la investigación y la aplicación del conocimiento en el contexto:

“A mí siempre me ha gustado la parte investigativa” (D2), “Ser asertivos en la resolución de problemas” (D1).

Siempre me ha gustado mucho estudiar, estar en la búsqueda de nuevo

conocimiento y las redes le permiten a uno establecer ese tipo de vínculos, además encontrar personas que tengan tus mismos gustos, que de alguna manera comparten esa idea de querer hacer algo nuevo, tal vez de querer cambiar algunas cosas, que uno va viendo en el camino que es necesario cambiar. Entonces de alguna manera buscar un espacio donde se encuentren personas que tengan tus intereses. (D3)

c.) Se interesa por identificar las dificultades, fortalezas y estilos de aprendizaje de sus estudiantes.

Hay que vincular esa teoría con la práctica. Sabes, la evaluación tiene una gama de posibilidades que uno debe aprovechar. Debe practicarla, ejercerla, vivenciarla en su aula de clase. Reconocer esos objetivos que guían la enseñanza, es lo que persigo en el aprendizaje, pues quiero que mis estudiantes aprendan. Y me pregunto ¿Cómo quiero que lo aprendan o cuáles son las dificultades que ellos tienen para aprender? Para así ajustar mi práctica educativa. (D6)

d.) Realiza una praxis evaluativa que garantiza el proceso de aprendizaje y utiliza instrumentos coherentes.

Implementé una especie de rejilla para evaluar algunos procesos que fuera como un diario de campo de los estudiantes. Empecé a mostrarles de manera descriptiva lo que sucedía. Eso fue un insumo bastante positivo porque veía que con esa rejilla ellos se motivaban y me permitía ver absolutamente todo el proceso de ellos, que debilidades encontré, que de pronto era muy dispendiosa para mí, porque eran bastantes estudiantes. (D3)

e.) Concibe para sí, el rol de sujeto evaluado por parte de los estudiantes, pares y administrativos en función de recibir retroalimentación para mejorar su práctica. “Somos una comunidad de aprendizaje, donde todos nos evaluamos y valoramos, no es solamente el docente y el estudiante. No, está el directivo, el exalumno, el Estado”. (D4)

A lo que añade otra docente:

Algo muy importante que me parece es que también los estudiantes evalúen. Ellos son los agentes de la evaluación. Cuando ellos dan sus aportes, es

como mirarse a un espejo. Eso le ayuda a uno como docente a tener elementos para mejorar la evaluación.(D1)

f.) Establece vínculos con otras personas con intereses y gustos similares por la transformación evaluativa de tal manera que se pueda construir y generar una comunidad en pro de esa transformación.

En el Nodo uno se encuentra con docentes de diferentes áreas o niveles.

Es muy interesante escuchar la postura de otro compañero frente a lo que yo hago, me ayuda muchísimo para mejorar. Me agrada que exista esa posibilidad en la red. (D3)

Para finalizar, los aportes realizados desde esta perspectiva reconocen la importancia de los sujetos evaluadores transformadores de la cultura evaluativa, mediados, como afirma Perassi (2013), por la posibilidad de acordar criterios ordenadores de la actividad compartida, otorgando un papel activo, visible y responsable al sujeto evaluado, sea este individual o colectivo (Perassi, 2013, p 441)

Práctica tradicional/ Praxis sistémica

Subcategoría: Praxis evaluativa

Nivel: Microsistémico

Atributo: Práctica tradicional / Práxis sistémica

Para iniciar este apartado, vale la pena traer a colación, una frase de Santos Guerra (2015):“todas las concepciones, las actitudes y los principios del profesional conducen a una práctica evaluadora determinada. A su vez, la práctica, permite descubrir las concepciones, las actitudes y los principios que la sustentan” (p. 78). Por tanto, es imprescindible indagar sobre las prácticas de los sujetos evaluadores. Continuando con la lógica expuesta, párrafos anteriores, frente a la diferencia entre el sujeto evaluador hacedor y el transformador, se identifican en correspondencia, dos tipos de prácticas que se denominan: práctica tradicional y praxis sistémica.

Todos los docentes tienen una práctica evaluativa. No obstante, aunque diversas, tienen elementos comunes y diferenciadores. Se denomina práctica tradicional, cuando la concepción del docente se enmarca en el paradigma cuantitativo; por ende, predomina la instrumentalización, la representación numérica o descriptiva del resultado y la falta de involucramiento del estudiante en el proceso evaluativo.

Conversando con las docentes del Nodo alrededor de la pregunta ¿Cómo podría describir su praxis evaluativa antes de ingresar al Nodo y durante su participación en él?, concuerdan en mencionar que sus prácticas, antes de ingresar a la red, presentaban elementos comunes a la práctica tradicional, con una marcada influencia de la forma como fueron evaluadas durante la educación secundaria o terciaria. Esto confirma lo expuesto por Nova (2018) cuando concluye que los docentes formadores tienen una influencia significativa en la construcción de la identidad de los futuros profesores.

La evaluación que me hacían a mí como estudiante era eminentemente cuantitativa. A través de pruebas escritas, dos o tres parciales y un examen final. Si perdía, entonces tenía la posibilidad presentar otro examen. Si pasaba el examen, aprobaba. Si lo perdía tenía que repetir la materia. Así, básicamente era la evaluación en el pregrado, en la licenciatura. Por ejemplo, ahí tenemos una falencia porque a nosotros en el pregrado nadie nos dijo, usted debe evaluar así. Tampoco tuvimos un taller sobre evaluación en matemáticas. (D3)

Añade la docente frente a sus prácticas:

Como profesora siempre he sido muy rígida con las prácticas evaluativas. Sobre todo, a uno como profe de matemáticas, lo caracteriza el examen, es decir, una evaluación muy tradicionalista. (D2)

Finalmente, otra docente hace referencia a las diferencias de sus prácticas, después de pertenecer al Nodo:

Uno se da cuenta que realmente hay otras alternativas para evaluar, entonces sí existe un antes y un después en el proceso con las redes. Uno se sincroniza con varios compañeros que te dan seguridad. Sientes que no

eres tú solo en la institución, sino que hay más docentes e instituciones pensando lo mismo que tú, es eso lo que converge en la reunión de las redes, entonces todos estamos con un fin común, porque venimos trabajando y ese enriquecimiento de escucharte a ti, tu experiencia hace que uno se empodere y siga con su propuesta. (D1)

Con la anterior descripción, se da lugar a la segunda caracterización de las prácticas, denominada praxis sistémica; nótese que la principal diferencia es que, al atribuir el concepto de praxis, como se explicó en el estado del arte, es una práctica reflexionada, es decir, que pasa por un proceso de autoevaluación y mejora.

Todos los docentes tienen prácticas, pero no todos tienen praxis evaluativas, no es una acción que esté supeditada al hecho de ser parte o interactuar en una red pedagógica; como se mencionó anteriormente, requiere de un proceso de concienciación y capacidad de autoevaluación fruto de un proceso de formación formal o informal o autodidacta.

“A mí me empezó a apasionar el tema de la evaluación, en la maestría de educación”(D6). A lo que añade otra docente: “también algo muy importante que me marcó mucho, fue la maestría en educación”.

No obstante, ha sido en la red, donde ellas han podido continuar cualificándose. El relato de dos de las docentes permite confirmarlo:

A mí siempre me ha gustado mucho la parte de la evaluación. Entonces me inscribí en el Nodo de Evaluación: Primero, para cualificar mi práctica docente. Segundo, por compartir las experiencias no sólo evaluativas, sino también de gestión de otros procesos, para visibilizar todo el proceso de evaluación que se tiene no solamente en matemáticas, sino en las diferentes áreas. También me gustó que en él participan diferentes maestras de diferentes áreas. (D5)

El siguiente relato, confirma la proyección que encuentran los docentes al estar inmersos en una red pedagógica.

Es muy interesante reconocer esas prácticas evaluativas que se dan desde diferentes áreas o desde los diferentes niveles educativos y también para

compartir experiencias en torno a la evaluación y pues trascender en el trabajo de aula, porque a veces, muchas veces uno como docente se queda solo en el aula realizando sus proyectos de interés, pero se quedan ahí en el aula e infortunadamente es una falencia que tenemos los docentes, que no publicamos, que no mostramos, que no vamos a eventos para visibilizar lo que nosotros encontramos en nuestras aulas escolares, entonces a mí me gustó mucho la red porque hay una proyección muy importante.(D3)

Para finalizar con el análisis, algunos docentes evidencian una praxis evaluativa, pero no todos una sistémica. Esto último quiere decir que el docente comprende que la evaluación hace parte de un todo en interacción, que repercute no solo en el estudiante sino también en el sistema educativo en general. Adicionalmente como afirma Castañeda (2013), “La evaluación debe pasar de una acción privada e independiente del docente a una compartida y analizada colectivamente por los diferentes estamentos de la institución escolar” (p. 145).

Cuando se les pregunta a las docentes por la conformación del Nodo y del nombre Cultura Evaluativa 360° hacen referencia a la visión y la misión, la cual está consignada en el micrositio del Nodo, alojado en la página web de la REDDI.

El Nodo Cultura Evaluativa 360° “CUEVAPE 360°” en el 2025 será considerado como eje dinamizador, articulador de los procesos investigativos relacionados con la evaluación pedagógica, desde una perspectiva de análisis de 360°, la cual pretende abarcar los múltiples contextos, actores y sistemas que interactúan en la evaluación pedagógica.

Al respecto se observa que los docentes que conforman el Nodo comparten esta perspectiva y en coherencia su praxis evidencia una concepción que ubica a la evaluación como parte de una cultura evaluativa. En síntesis, transformar una cultura evaluativa requiere de un sujeto evaluador transformador que evidencie una praxis sistémica.

Creo que lo primero es llevar a la reflexión personal, si no se hace reflexión personal, difícilmente se va a hacer algo grupal, entonces que cada uno tome conciencia de lo que incluso cada uno está haciendo mal, lo que podría mejorar, que revise sus propias prácticas. Después, involucrar a las

instituciones para que desde cada institución se empiecen a generar unos cambios ya no a nivel personal, sino a nivel colectivo. (D1)

Praxis colectiva (atributo emergente)

Subcategoría: Praxis evaluativa

Nivel: Mesosistémico

Atributo: Práxis colectiva

Para culminar el análisis e interpretación del segundo objetivo, se describe un atributo considerado emergente, que añade precisión al concepto de praxis sistémica. Este concepto se complementa con la racionalidad compartida, explicado en el apartado correspondiente a la formación docente. Así pues, cuando se pasa de una conciencia individual a una colectiva, la praxis también debe realizar esa transición. Este atributo emergente surge de la triangulación de lo dicho por los líderes de la REDDI y los Docentes del Nodo, frente a la reflexión de las prácticas antes y después de pertenecer a una red.

En la red deja de ser un pensamiento individual y se comienza a volver un conocimiento y una praxis colectiva. Te das cuenta de que tu visión unilateral solo viene a ser una pequeña, pequeñísima parte del espectro visible de lo que es la evaluación. (L4)

Esta transición, es un acto innovador porque va en contravía del pensamiento individualista, incluso competitivo del sistema capitalista que domina las lógicas económicas y sociales del siglo XXI, como lo expresan tres docentes de la REDDI: “El sistema requiere individualistas, el sistema no quiere que tú seas colectivo, no, porque eso genera unas fuerzas políticas bastante fuertes” (L4).

Lo que se complementa con la siguiente expresión.

A nosotros todo el tiempo nos dicen: divide y vencerás ¿no? Entonces siempre nos educan para esa individualidad, para vencernos siempre. Entonces, cuando tú rompes ese esquema de la individualidad, empiezas a pensar que, al pisar el aula

de clase, tú ya no eres tú, sino que tú eres parte de todos los que están ahí, es decir los estudiantes, pero también eres parte de una red (L3).

Posteriormente, una docente añade.

Cuando se tiene una praxis individual en evaluación, los estudiantes de ese docente se ven beneficiados, obviamente. Pero si se realiza una praxis colectiva, en la institución o en la red se está enriqueciendo la individualidad del docente y simultáneamente la del colectivo.(D2)

Lo expresado por los integrantes de la red, permite inferir que los emprendimientos con una proyección social amplia necesitan de un trabajo mancomunado realizado por toda la comunidad, con el fin de cumplir con los objetivos planteados con celeridad de manera solícita. Al estar todos los sujetos que conforman la comunidad comprometidos en cumplir los acuerdos previamente consensuados, se obra bajo la conciencia de un bien común y con una praxis cohesionada, en lugar de manifestaciones individualistas. Es decir, más que una sumatoria de acciones con el mismo propósito, pero desarticuladas, se aboga por una praxis realizada por todos de manera conjunta.

Al respecto del concepto de praxis colectiva Bialakowsky *et al.* (2014) mencionan lo siguiente.

Esta disposición social se relaciona con los conceptos de dialogicidad, masividad, politicidad, equidad y reapropiación del saber. Se conjugan incluso como un diseño alternativo. Es así como toda vez que estos movimientos postulan cuestiones contrarias al intelecto individualista, para resistir la exacción de universalidad y autonomía cultural, ponen justamente en crítica el basamento de aquel intelecto basado en lo privado, el conocimiento como mercancía, la selectividad y el lucro. (p.43)

Análisis e interpretación de los hallazgos del objetivo 3

Relacionar las interacciones inter sistémicas de una red conversacional

pedagógica con la formulación de políticas educativas concernientes a las culturas evaluativas para el aprendizaje.

Para convalidar los hallazgos del tercer objetivo, el cual busca relacionar las interacciones inter sistémicas de una red conversacional pedagógica con la formulación de políticas educativas concernientes a las culturas evaluativas para el aprendizaje, se presentan los aportes de los representantes de cada estamento invitado, con la codificación (RE), junto con los números de 1 a 6 respectivamente. Se recuerda que este grupo de discusión se conformó con representantes de diversas instancias de la comunidad, entre ellos están: docente, rector, director local, miembro fundador de una red pedagógica en evaluación, asesor del IDEP y funcionario del Departamento de Formación Docente de la SED.

Inicialmente, se debe considerar que una política pública, tal y como lo señala Flores (2009), “puede tomar formas diversas: leyes, órdenes locales, decretos ejecutivos, decisiones administrativas y hasta acuerdos no escritos acerca de lo que se debe hacer, en los cuales el lenguaje y el elemento argumentativo es central” (p. 41). En cuanto a las *interacciones*: se refiere a los actos, prácticas, actividades, etcétera, las cuales se dan entre individuos, entre sistemas, entre miembros, que se codeterminan o afectan mutuamente (Castañeda y Niño 2005, p. 33).

En este orden de ideas, cuando una propuesta tiene implícito el propósito de transformar algunas de estas formas diversas de materialización de la política, necesariamente, se plantean unas interacciones para conducir a objetivos determinados, que surgen de procesos conversacionales realizados previamente, a lo que Echevarría (2003), denomina: *conversaciones para la coordinación de acciones*. Estas acciones según lo analizado en las respuestas de los invitados, pueden ser generadoras, concomitantes o para la mediación, de acuerdo con la función que cumplan en el proceso transformativo.

Las acciones generadoras son aquellas imprescindibles para que prosperen las subsiguientes. Las acciones concomitantes se presentan con las generadoras, pero no en una relación jerárquica o de causalidad unidireccional sino a manera de complemento. Por otra parte, las acciones para la mediación se caracterizan por ser

necesarias para involucrar a los otros en los procesos de cambio, especialmente por ejercicios conversacionales consensuados.

Aportes para la construcción política pública.

***Subcategoría: Interacción entre actores
y subsistemas***

Nivel: Intersistémico

Atributo: Aportes para la construcción política pública

Iniciando con las acciones generadoras, ante la pregunta ¿Cuál debe ser el principal aporte de las macro instituciones, es decir , el Ministerio de Educación, la Secretaría de Educación, la Dirección Local de Educación, el IDEP para transformar las políticas públicas relacionadas con la evaluación para el aprendizaje?, los representantes de los estamentos concuerdan en afirmar que lo principal es que en las personas que tienen una responsabilidad para planear o ejecutar una política evaluativa, tengan voluntad .

En algunos Gobiernos y en algunos colegios no hay voluntad de hacer cosas y nos hacía caer en cuenta la persona que estaba en ese momento en el uso de la palabra que, siempre hay voluntad para hacer o voluntad para no hacer las cosas. (RE5)

A lo que añade un representante:

Vale la pena decir que la voluntad política está en todos los niveles del sistema porque el maestro también debe tener voluntad política para asumir el sistema de evaluación institucional que hay en la escuela, independiente que difiera notablemente con su visión sobre la evaluación o su conocimiento sobre la evaluación, eso no lo excluye de la responsabilidad que tiene de asumir la evaluación como está planteada y concertada. (RE2)

Adicionalmente, se aclara que, “lo político no se refiere solamente a los hacedores de la política, en los niveles centrales de los entes territoriales o en el nivel nacional o en la rectoría, sino que cada uno de nosotros tenemos esa voluntad” (RE2) y capacidad para hacer posible o para evitar que se cumpla una norma, decreto,

lineamiento o ley.

Ahora bien, una persona puede, aunque no esté de acuerdo, tener la voluntad para emprender una acción, ya sea con un acompañamiento, seguimiento o control externo con el fin de dar cumplimiento a los acuerdos preestablecidos o por la responsabilidad del deber; no obstante, si la voluntad va de la mano de la convicción, sus efectos se potenciarán, porque lleva implícito, el deseo, el querer y la libertad de hacer parte de lo que se cree y conoce

Las políticas no entran al salón de clases por obligación. Es por convicción, pero una profunda convicción de la acción del maestro, si el maestro no tiene esa convicción y no promovemos acciones para que cada vez seamos más conscientes de nuestro papel, pues difícilmente se van a generar esas transformaciones y el maestro hará lo que quiera a puerta cerrada. (RE1)

Otra acción generadora es la alineación coherente. Esto se refiere a la vinculación con una determinada tendencia, aunque no se compartan las mismas ideas o se tengan algunas diferencias.

Me parece que lo más complicado para transformar una cultura evaluativa es que no estemos alineados, e insisto en lo mismo, estar alineados frente al proyecto educativo no implica que no seamos críticos, lo que pasa es que yo tengo unos tiempos en que ejecuto, así no me guste y tengo otros tiempos para proponer transformaciones. (RE2)

Así, en materia de una política educativa, cada uno desde su lugar de enunciación, cumple con una función, que al no realizarla afecta la consecución de lo propuesto. A lo que añade un representante, el principio de la coherencia, aunque, "La coherencia absoluta es imposible", decía Paulo Freire. Los educadores progresistas tienen la obligación de buscarla. Deben aspirar a la coherencia entre su pensamiento, sus palabras y sus hechos. (RE2). Lo anterior se ejemplifica de la siguiente manera:

Eso depende de la propuesta pedagógica que tiene el colegio, porque cada propuesta pedagógica, cada teoría pedagógica, cada teoría curricular trae consigo su propuesta de evaluación e incluso la didáctica para que eso sea una forma coherente. Muchos docentes en primaria realizan una educación

por proyectos, pero califican con premios. Entonces ahí hay una incoherencia del proceso. Existen también docentes en grados de bachillerato que hablan de ciclos o de campos del conocimiento, de integración de áreas, pero la evaluación sigue siendo por asignaturas, por docente, más por promoción y calificaciones, entonces hay una incoherencia. (RE3)

Sumado a lo anterior, la contextualización es imprescindible. Cuando todos los entrevistados, líderes, docentes y representantes hacen hincapié en una circunstancia que pareciera obvia, devela que existe una brecha entre lo que se propone, lo que se realiza y lo que se necesita.

En la formulación de políticas deben existir las micropolíticas, macro políticas, pero que todo esto esté enlazado y que atienda a realidades...no todos tenemos la misma formación, los mismos criterios, las mismas condiciones, porque definitiva y afortunadamente el ser humano es único, original, irremplazable. (RE3)

Ser consciente de las necesidades y atender a las realidades implica reconocer tanto a los individuos como a la comunidad que conforma cada contexto. Esta contextualización va de la mano del reconocimiento de quienes la conforman, como menciona uno de los representantes.

Es diferente en Fontibón, en Sumapaz, supongo que de ser diferente en San Cristóbal o Palermo. ¿Por qué? Porque debemos hablar de una evaluación contextualizada, de una evaluación que atienda a las necesidades... por ejemplo, ¿cuántos doctores tiene el distrito, ¿cuántos doctores ha formado hoy en día? Sus aportes y sus prácticas deben ir más allá, deben asesorar a los directivos, ser pares académicos para hacer procesos que de alguna manera empiecen desde lo micro para ir transformando la parte institucional. (RE4)

Ahora bien, frente a las acciones concomitantes se encuentran tres que aportan desde el individuo, sumado a otro par que se necesita desde las macro instituciones hacia los sujetos. Desde el individuo, los representantes concuerdan con los líderes de la REDDI y los docentes del Nodo que, tanto la formación como la reflexión y autoevaluación constantes, son necesarias para llevar a cabo procesos de cambio

estructurales.

El proceso de formación de nuestros maestros, así como esta conversación que hoy estamos haciendo, permite hacer estas reflexiones con un propósito investigativo, en un contexto. No para pensar que la evaluación puede ser un tema interesante académicamente, sino que estamos diciendo, hay un asunto que es propio de la naturaleza, de la escuela, del trabajo que realizan los maestros y por supuesto que seguir reflexionando sobre él, se convierte en un elemento fundamental desde los procesos de formación de los maestros. (RE5)

Entonces, un primer asunto es ubicarlo en el ámbito de la formación de un grupo de maestros que dicen: “aquí hay una problemática, un asunto que no solamente le compete al ejecutivo, al Ministerio, a las secretarías, sino que le compete también a los maestros y los aportes que pueden hacer al respecto son muy significativos” (RE5). Sobre todo, si se realizan con una reflexión constante, longitudinal a todo el proceso, de la mano de la autoevaluación.

Lo anterior se complementa con la siguiente acotación.

De alguna manera el docente tuvo que acudir a ese proceso de autoformación, pero, más que eso, pienso que también dentro de la cultura de la evaluación, hay que fortalecer un poco más la autoevaluación, cuando el docente autoevalúa su proceso, pienso que inicia una gran transformación pedagógica, porque si yo siempre hago lo mismo, pues de alguna manera no voy a mejorar. (RE3)

No obstante, los representantes concuerdan en afirmar que no es suficiente con los esfuerzos que realiza el docente, se necesita por parte de las macro instituciones un reconocimiento manifiesto o en apoyo institucional, así como recursos para llevar a cabo las iniciativas de transformación de las políticas evaluativas.

Entonces la invitación que yo hago en este momento para que eso de verdad fluya, es que se apoye el trabajo del docente y las redes. He tenido que dejar de lado mucho trabajo que venía realizando en las redes, porque realmente no hay apoyo. Si no vas a tener ningún reconocimiento o visibilización no va a pasar nada. El docente se desmotiva porque no se llevan a cabo sus

propuestas a nivel institucional. Tampoco se tienen en cuenta en la Secretaría. Entonces el maestro va, por un lado, las redes y la Secretaría por otro, porque no hay un reconocimiento mutuo de lo que están haciendo. (RE1)

En cuanto a las mediaciones son necesarios, el diálogo, el debate, la discusión, la conversación y el consenso de los acuerdos, de manera permanente, al interior de cada estamento al momento de entablar vínculos, tal y como menciona el representante: “La macro política tiene que estar en permanente diálogo con la micro y donde se construye. Desde mi punto de vista, una posibilidad de transformación fuerte en lo micro es a partir de la experiencia del maestro formado” (RE5).

Finalmente, los representantes mencionan que al igual que el lenguaje tiene un papel importante, se deben recuperar los ritos y valores que permiten cumplir con los acuerdos.

Es importante recuperar, los ritos, mirar esos valores, las formas de pensar y sentir, la relación docente- estudiante, eso es fundamental, porque cuando se genera empatía y sinergia la cosa como que funciona mejor el proceso pedagógico, los acuerdos, es decir, si hay acuerdos, normas y reglas claras, uno sabe hasta dónde llegar. (RE4)

Con lo anterior se reitera el proceso de construcción colectiva en contraposición de ordenamientos impuestos para llevar a cabo procesos transformativos tanto en los subsistemas como a nivel macrosistémico, un aspecto que deben tener en cuenta las personas que tienen el poder de tomar decisiones en cada uno de los estamentos y macroinstituciones.

A mí me parece que ahí está la magia. Hacer un verdadero trabajo inter institucional desde todo, desde la base, desde lo micro, desde lo macro, eso sí, llevaría a dar verdaderos frutos y también depende del espíritu que uno le ponga a lo que quiere. El reto está en hacer no solo hablarlo, sino hacerlo. (RE1)

Procesos transformativos de las culturas evaluativas

***Subcategoría: Interacción entre actores
y subsistemas***

Nivel: Intersistémico

***Atributo: Procesos transformativos de
las culturas evaluativas***

El primer aspecto para abordar en este apartado es la concepción sobre la cultura evaluativa de los representantes de los diversos estamentos, seguido de las dificultades a las que se enfrentan desde su lugar de enunciación. Esto con el fin de contrarrestarlas con las estrategias que a nivel subsistémico se proponen para propiciar los procesos transformativos.

Empezando con la concepción sobre las culturas evaluativas, los representantes expresan lo siguiente.

De la manera más respetuosa posible, en este ejercicio académico considero que no tenemos una cultura de evaluación integral y general. Los colegios o las instituciones educativas tienen sistemas educativos separados para docentes, para estudiante, para la institución, algunos para programas. No hay un sistema, un imaginario o un proceso de evaluación integral. Sería ideal que en un colegio tuviera un postulado, una idea o proyecto para hacer, construir, obtener un sistema de evaluación integral que busque la calidad, es decir, que al mismo tiempo que se dan evaluaciones internas y externas de estudiantes, evaluación de docentes, evaluación institucional, tuvieron un mismo derrotero, que sea para la calidad de educación, incluyendo la evaluación de políticas y programas públicos. (RE3)

Al respecto cabe aclarar que no se puede afirmar que no exista como tal una cultura evaluativa. Que la actual no presente las características de un modelo deseable, es una de las principales problemáticas. Adicionalmente, la sola enunciación del ideal, aunque imprescindible, no es suficiente; se necesita de emprendimientos que superen los procedimientos unidireccionales dados por influencias extrínsecas, ajenas al docente. Asimismo, que se realicen cambios

intrínsecos, aceptados por el interés, convencimiento y voluntad de los participantes, dado que lo impuesto, obligante o externo al sujeto o la comunidad, genera resistencia y anquilosamiento, razón por la cual, los cambios se ralentizan en el tiempo.

Esta perspectiva que plantea el representante permite analizar que el concepto de cultura evaluativa no se debe limitar únicamente a los procesos del y para el aprendizaje de los estudiantes. En ella se deben incluir todos los procesos de evaluación del sistema educativo. Esto permite realizar un ajuste importante en la premisa dada en el planteamiento del problema porque como tal, no se puede fragmentar la cultura evaluativa y desarrollar una para el aprendizaje, otra del aprendizaje, una para los docentes, procesos administrativos o la institución. Todas estas manifestaciones conforman una cultura evaluativa integral y general.

Vale la pena resaltar que la cultura evaluativa, tampoco se circunscribe al sistema escolar, pues esta debe estar presente en todos los escenarios y ámbitos sociales.

Hay personas que dicen que los maestros estamos sobrevalorados, lo cual es falso desde mi perspectiva, pero también hay otros niveles que deberíamos también comenzar a evaluar, no solo a los maestros, los congresistas deberán ser evaluados, los economistas, los abogados, todos deberían mirarse al espejo porque la evaluación sirve para reflexionar, para mejorar y desarrollarse. En general todos evalúan, pero a nadie le gusta ser evaluado. (RE2)

De allí la importancia de que “se reconozca la necesidad de la evaluación en todos los procesos y áreas de gestión, no solo lo referido al aprendizaje de los estudiantes. Eso sería un gran logro” (RE2).

Asimismo, se afirma que la “cultura evaluativa no ha estado orientada hacia un proceso formativo integral desde los procesos de formación docente” (RE5) aspecto que en el estado del arte fue una problemática descrita y convalidada con las investigaciones de Nova (2018) y Castro (2010) y que se reafirma con la percepción de los representantes, “si no incidimos en la

formación de los maestros, para también transformar esas prácticas, pues difícilmente vamos a lograr incidir en la evaluación que tiene un propósito formativo de los estudiantes” (RE5).

Adicionalmente, se describen prácticas evaluativas que a lo largo del documento se han expuesto, como una evidencia del arraigo al paradigma cuantitativo de la evaluación (Borjas *et al.*, 2011; Panes y Lazzaro, 2018), presente aún en las Instituciones, al respecto un representante menciona.

Aún existen prácticas que se circunscriben en una cultura tradicional, transaccional, paupérrima, o sea, es muy chocante cuando uno se encuentra con estudiantes que representan al país en encuentros deportivos internacionales y pierden el año por fallas o cuando la estudiante queda embarazada y es reprobada, o cuando se utiliza la evaluación como una herramienta de poder y aún el docente recurre a la nota para mantener el control en el aula. (RE6)

En síntesis, los representantes de los estamentos concuerdan en proponer que precisa hablar de la cultura evaluativa a nivel general sin limitarla al aprendizaje, entendiendo que este es solo un elemento. Asimismo, porque tanto la función social como pedagógica son necesarias, complementarias, no excluyentes. Adicionalmente, porque los sujetos que conforman la cultura no son únicamente los estudiantes y docentes. Al respecto se aclara que “si se habla de cultura, se comprende inmersa en una comunidad donde todos deberían evaluar y ser evaluados” (RE3).

Dentro de las principales dificultades mencionadas en los procesos de transformación de las culturas evaluativas se encuentran según el subsistema las siguientes. En el nivel microsistémico, el factor principal que mencionan todos los representantes es el tiempo. Los docentes en su labor cotidiana tienen el tiempo medido para las actividades propias de su carrera profesional, cualquier acción adicional de formación, participación en red, elaboración de proyectos, sistematización de experiencias, investigación en el aula o producción académica, implica un tiempo que no es reconocido en el ámbito laboral. El docente por su interés y voluntad decide hacer de su motivación parte de su estilo de vida; no

obstante, la demanda interfiere con aspectos familiares o laborales que, sí le ofrecen remuneración, lo cual afecta el hecho que su interés sea constante.

En países como Chile, México y Ecuador se reconoce al docente investigador como un rol dentro del sistema educativo. Por periodos de 1 a 2 años salen del aula, pero se quedan en el colegio y hacen una labor de investigación de su escuela, de formación entre pares con los maestros y de potenciación de las innovaciones, eso es normal en muchos países. En Colombia no, Colombia está muy lejos de ese reconocimiento. (RE6)

Sumado al tiempo, el reconocimiento materializado en recursos e incentivos mantendría la motivación del docente investigador y a la investigación como derrotero de cualificación. Lo cual sería posible cuando las macroinstituciones educativas consideren el potencial humano, capacitado que tienen en su nómina al momento de plantear políticas y proyectos, en lugar de contratar externos ajenos a la comunidad educativa.

El magisterio tiene doctores, tiene una cantidad de investigadores impresionante, gente que sabe investigar, gente que sabe de monografía, de investigación acción participativa, de sistematizar experiencias laborales para nosotros y académicas para la escuela. Pero el MEN y la SED insisten en seguir contratando agentes externos para hacer tareas que nosotros estamos altamente calificados para hacer, eso le está haciendo un daño profundo a la escuela. Primero, porque los recursos se van por allá y segundo, porque esas contrataciones externas llegan a hacerle ruido a la escuela. (RE2)

A nivel mesosistémico, se resaltan tres dificultades que atañen específicamente las interrelaciones entre los colegas de una misma institución. Estás son mencionadas tanto por los líderes, como docentes y representantes entrevistados, expresadas de manera coloquial, utilizando los siguientes refranes “nadie es profeta en su tierra”, “perro viejo late echado”, “los maestros somos muy atrincherados”

Cuando se hace referencia a la primera expresión, los docentes explican que el lugar más difícil para ser escuchado, cuando se propone una propuesta innovadora, es la propia institución donde se labora: “uno respeta y simplemente da la opinión en las reuniones de docentes o en las comisiones de evaluación. Alguna vez tuve la oportunidad de comentarles mi experiencia, pero obviamente, nadie es profeta en su tierra, algunos lo tomaron, otros simplemente no escuchan” (D1).

La segunda expresión hace referencia a lo siguiente.

Uno llega entre comillas, vendiéndoles una idea de algo novedoso. Eso implica que el maestro deje de lado sus convicciones y al maestro le cuesta salirse de su zona de confort. Entonces ellos responden: yo toda la vida lo he hecho así, llevo 20 años haciéndolo y así me funciona, ya sabes, perro viejo late echado, Si tú llegas diciéndoles que vas a implementar algo nuevo ya de entrada no logras nada. Entonces con los maestros no se puede así. (D4)

La última dificultad se relaciona con el individualismo de los docentes, al encerrarse en su propia burbuja de sus creencias y en su salón de clases, evitando el diálogo o retroalimentación sobre sus prácticas: “me ha pasado con varias cosas en la institución, tal vez es cuestión de egos por la misma formación, pero es difícil en la institución hablar entre pares, al igual que se hace en la red por ejemplo” (D3) A lo que se añade.

Los maestros somos muy atrincherados en la forma de evaluación, sean docentes nuevos o antiguos. Uno les pregunta el nombre del PEI, ¿cuál es el enfoque pedagógico?, ¿Cuál es la postura pedagógica del Colegio? Allá, en el papel dicen que son constructivistas, pero yo sigo aquí, evaluando, haciendo evaluaciones tradicionales. (RE3)

A nivel exosistémico, en especial en los currículos de formación docente, la principal dificultad es el ostracismo en el que permanecen las instituciones

Los profesores fuimos formados en un paradigma tradicional de evaluación en las facultades. Asimismo, las facultades también tienen que pensarse hoy la evaluación porque no han entrado al cambio ¿Entonces qué queremos los líderes de las redes? Sí, un poco contactar, ir a las universidades, también a las facultades y dar estas discusiones. (RE6)

Por último, las dificultades a nivel macrosistémico, se encuentra la rigidez del sistema educativo, el apego al paradigma cuantitativo y los tecnicismos burocráticos de las instituciones.

Hay una prueba que mide la calidad educativa, así como el acceso a la educación superior de manera cuantitativa. Las instituciones de educación superior como el SENA o universitarias evalúan de forma cuantitativa. Existen presiones cuantitativas en un sistema de evaluación institucional que pretende ser cualitativo. Entonces, es un tema que estamos lejos de superar. (RE2)

A nivel de la SED existe también una resistencia técnica.

La mayoría de los colegios trabajan para realizar los boletines escolares con la plataforma del sistema integrado. Esta anuncia completa y abiertamente que es educación tradicional. Ella quisiera que todo fuera con números y para eso facilitó su proceso. Pero él es débil, es débil para el proceso de seguimiento a cada estudiante. Es imposible hacerle modificaciones porque ella siempre necesita que tú identifiques a cada estudiante finalmente con un número. (RE1)

En cuanto al apego al paradigma surge la siguiente invitación por parte de un representante.

¿Cómo vamos a hacer, cuando vamos a dejar de reflexionar para pasar a la acción? Ya estamos claros que el tema no es cuantitativo, que la evaluación debe ser de otro orden formativo cualitativo. ¡Pues hagámoslo, ya! Dejemos de discutir tanto, comencemos a dar ese paso a la acción. No podemos gastarnos 10, 15, 20 años más. Finalmente, el problema no es como tal, si el enfoque es cualitativo, cuantitativo, creo que bien podríamos utilizar un enfoque mixto, en algunos casos. El problema, es el uso y es el sentido de la evaluación. (RE6).

Pasando ahora al análisis de las estrategias que a nivel subsistémico se proponen para propiciar los procesos transformativos se encuentran las siguientes:

A nivel macrosistémico, los estamentos e instituciones deben procurar espacios reales de participación, consenso, así como de toma de decisiones, con el fin de contrarrestar, por un lado, la brecha entre lo que se planea y las necesidades de la escuela, por el otro, para empoderar a los sujetos en los procesos de cambio o mejora. A lo largo del documento desde el estado del arte hasta la reflexión de los participantes es evidente que para propiciar cambios culturales se necesita tanto de la voluntad como de la convicción de los integrantes, de lo contrario estos serán superfluos y contarán con la resistencia adecuada para ralentizar los procesos.

En conclusión, creo que tiene que haber un balance entre lo micro y la macro política. Donde el maestro entiende, se empodera, se compromete con la evaluación. Simultáneamente que el MEN diga: maestros, vamos a cambiar las prácticas de evaluación porque seguimos en el siglo XIX. Vengan y hagamos unas mesas de trabajo ¿cierto? Pero no en ocho años, porque no habrá planeta en ese momento. Pero si en unos meses, pongamos de acuerdo e implementemos, ya, cambios en las escuelas.(RE6)

A nivel mesosistémico, las redes pedagógicas deben ser consideradas como órganos consultivos en materia de elaboración, seguimiento y ejecución de políticas educativas porque tienen el conocimiento gracias a los procesos de cualificación e investigación permanente, así como de la experiencia pedagógica.

Digamos que el órgano consultivo para estos propósitos deben ser las redes que están consolidadas y tienen producción. Seguramente en algunas no. No obstante, tenemos que seguir avanzando en ese propósito. Pero existen unas redes que tienen producción académica, que tienen un conocimiento. La red de género, las redes de inclusión, hay una serie de acciones que sabemos que se han construido a lo largo del tiempo y la administración dice: contrato a la Universidad, quizás a esta entidad. Pero resulta que terminamos en un ejercicio reduccionista, obviando el conocimiento que han construido los maestros, entonces creo que hay que fortalecer eso. (RE5)

A nivel microsistémico, el docente debe ser reconocido y autoreconocerse como el principal sujeto transformador. Se pueden plantear políticas contextualizadas con la realidad, procesos de amplia participación entre los diversos

estamentos. Pero si el docente no tiene la convicción y la voluntad, no se va a producir el cambio necesario. El docente puede simplemente cerrar la puerta y realizar las prácticas conforme a su convicción, así estas no sean coherentes ni estén alineadas al propósito común.

Es muy importante que avancemos hacia un nivel que se llama de interpretar lo que queremos. No es que cada maestro en su autonomía haga lo que a bien tenga. Entre al aula, cierre la puerta y al final nos dé unos resultados. No señor, eso no es así. Tenemos que ponernos de acuerdo entre todos, antes de ir al salón de clases. Esa es como la obligación que tenemos con los niños y con la sociedad. (RE5)

Finalmente, la siguiente reflexión sintetiza lo que significa el empoderamiento de la labor docente.

Lo importante que la Secretaría de Educación, las redes y los propios docentes puedan reconocer el valor del maestro, reconocer la actividad del maestro como investigador, como intelectual, como trabajador de la cultura, como administrador, como transformador de sociedades, sobre todo, como transformador de proyectos de vida. (RE4)

Conclusiones

Una vez terminado el proceso de análisis, se ponen a consideración las siguientes conclusiones que dan respuesta a cada una de las preguntas orientadoras de cada objetivo, en suma, al cuestionamiento general propuesto para llevar a cabo esta investigación. Estas se constituyen, en esta fase, en el aporte al campo de conocimiento de la evaluación escolar, el cual, como un bucle inmerso en el sistema referencial queda a disposición para ser retroalimentado, valorado, debatido y referenciado. Comprendiendo que el conocimiento al estar en permanente construcción es inacabado y perfectible.

Entrando en materia, la evaluación como instrumento, proceso, fenómeno u objeto de conocimiento hace parte de un sistema complejo denominado cultura evaluativa. Como sistema, tiene unos elementos y sujetos en constante interacción, guiados por los principios sistémicos propios de la Teoría de Sistemas de Bertalanffy (1989), como el de equifinalidad, equicausalidad, causalidad circular, totalidad, sinergia, entre otros, que sustentan las dinámicas de la triada: elementos, sujetos e interacciones.

Esta tríada dinámica, está presente en diversos escenarios o subsistemas que concatenados conforman una totalidad. Para comprenderla, se propone un modelo basado en la Teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987), denominado la *configuración de la cultura evaluativa*, el cual permite ubicar en cada subsistema, micro, meso, exo, macro y crono respectivamente, los sujetos evaluadores - evaluados, los elementos, las interacciones y sus manifestaciones.

Adicionalmente, esta configuración permite identificar, los principios, dinámicas, tensiones, problemáticas, injerencia, así como las estrategias de mejora de cada subcultura, dado que cada institución educativa construye la propia; razón por la cual, se utiliza el término en plural de *culturas evaluativas* que interrelacionadas configuran una cultura evaluativa local, distrital o nacional.

Ahora bien, en este complejo sistema, esta investigación centró su objetivo en comprender, desde un escenario de interacción denominado las redes

conversacionales pedagógicas, la relación con la transformación de culturas evaluativas en función de potenciar el aprendizaje.

Para llegar a esa comprensión, se identificaron en primera medida cuatro principios epistemológicos y tres principios pedagógicos, que concatenados se constituyen en los pilares para emprender procesos transformativos de la praxis evaluativa, entendiendo esta como la práctica consciente, reflexionada y consensuada de la evaluación.

Al respecto, el primer principio epistemológico de una red conversacional pedagógica es el *enfoque humanista*, el cual debe prevalecer en todas las interrelaciones sociales. Este se manifiesta en el reconocimiento, respeto y bienestar de quienes conforman la red, antes que cualquier objetivo en el orden de la construcción del conocimiento. En correspondencia, cada conversación-acción que se realice en la comunidad educativa, debe priorizar el beneficio colectivo sobre las individualidades.

El segundo, se denomina *la voluntad transformadora* de los sujetos que integran la red. Considerado este como el principio dinamizador para cualquier emprendimiento de transformación o mejora. Dado que es la motivación, interés, convicción y necesidad de cambio de los propios sujetos que conforman determinada cultura evaluativa, el motor que hace posible las acciones previamente conversadas y consensuadas. Sin la voluntad no se emprenden las acciones.

El tercer principio epistemológico es la *gestión del conocimiento y rigurosidad académica*. Al respecto, los profesionales de la educación que pertenecen a una red conversacional pedagógica realizan actividades en pro de la investigación, sistematización o divulgación de su praxis, lo que desarrolla en ellos, la capacidad para democratizar el conocimiento. Este proceso le otorga tanto validez como reconocimiento en las diversas instancias académicas, así como coherencia entre lo que dice y su praxis. Sin esta rigurosidad, el docente divagará en la doxa, creencias, incluso concepciones alejadas de los constructos teóricos y epistemológicos, como también de las necesidades contextuales vigentes para el siglo XXI.

El cuarto principio es el de *perspectiva sistémica*. El docente que hace parte de una red comprende que hace parte de un sistema complejo. Entendiendo con esto que su praxis, inmersa en el ciclo del saber transformador (Santos Guerra, 2018), tiene incidencia en los demás subsistemas dependiendo de las interacciones y reconocimiento que vaya construyendo.

Un ejemplo para comprender la repercusión en los subsistemas es el siguiente, en la medida que un docente converse exponencialmente sobre otras comprensiones y manifestaciones de la evaluación para el aprendizaje, se moviliza su praxis evaluativa al interior del salón de clases y en la de los interlocutores. Así pues, las nuevas conversaciones que surjan, según el objetivo consensuado, al convertirse en acción, se pueden materializar en una propuesta didáctica, un instrumento evaluativo, un ejercicio hermenéutico, un proyecto de investigación o un constructo teórico que trascienda al macrosistema, en materia de un lineamiento o una política evaluativa nacional, gracias a la acción y el reconocimiento del colectivo.

Frente a los principios pedagógicos se encuentran la permanente *concienciación y reflexión de la labor docente*, la cual se ve diferenciada en los docentes que pertenecen a una red conversacional pedagógica; sin afirmar de ninguna manera, que un docente que no pertenezca a una red no realiza estos procesos de manera autónoma. Solo que se evidencia que, por las mismas dinámicas del trabajo en red, este proceso está en permanente desarrollo al momento de conversar, realizar ponencias, escribir artículos, crear proyectos, proponer investigaciones, etc. Si bien el docente puede hacer su labor pedagógica después de muchos años de una manera repetitiva casi automática, haciendo uso de los mismos procedimientos y obteniendo los mismos resultados. Sólo la conciencia, reflexión y retroalimentación, le permiten hacer cambios.

El segundo principio pedagógico es el *desarrollo y afianzamiento de las habilidades conversacionales*. Estas son necesarias para mediar los procesos de aprendizaje - evaluación en todos los escenarios. Su desarrollo, confirma la Teoría de Pask (1975), quien afirma que tanto el aprendizaje, como la construcción del conocimiento ocurre a través de aquellas conversaciones entre el docente y el

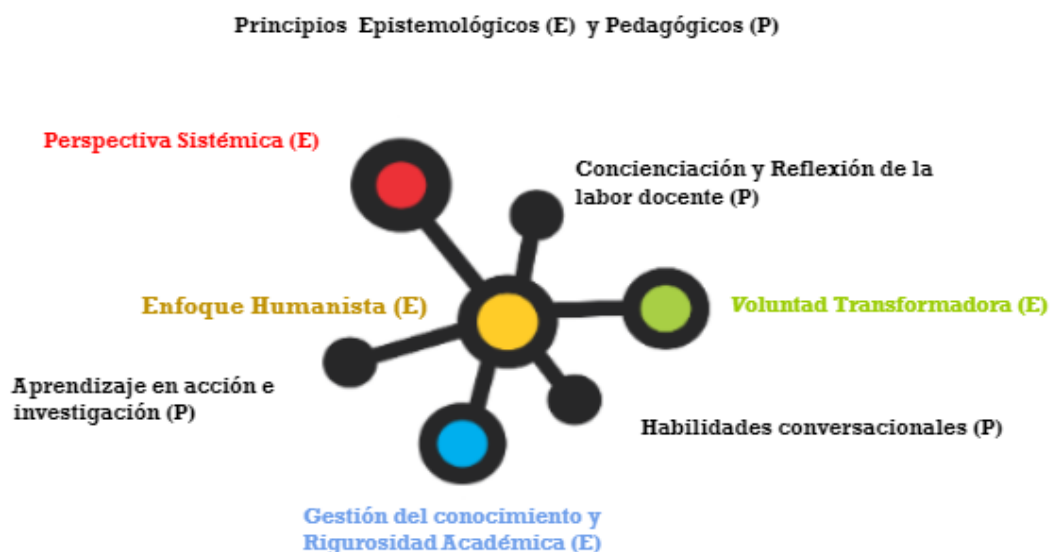
estudiante. Estas habilidades conversacionales son necesarias en todos los escenarios para establecer interrelaciones, generar ambientes de conversación y construir en colectivo.

El último principio pedagógico, es el *denominado aprendizaje en acción e investigación*. Los docentes de una red conversacional pedagógica están en función del conocimiento y del aprendizaje en diversos niveles, es decir, el de sus estudiantes, pares y el propio. Estos aprendizajes no corresponden únicamente al saber disciplinar. Es un aprendizaje integral que incluye valores, habilidades sociales, blandas y conversacionales, necesarias para trabajar y liderar colaborativamente, así como habilidades técnicas para el manejo de la información, TIC, uso de plataformas, recursos audiovisuales, software, planeación, logística de eventos académicos, manejo de recursos, procesos administrativos, entre otros. Los docentes van aprendiendo estas habilidades, en la medida que se enfrentan a las necesidades y requerimientos que surgen en la dinámica de la red.

En la siguiente ilustración, se relacionan los principios epistemológicos y pedagógicos de una red. Para tal propósito se utilizó el logo de la REDDI el cual evoca los nodos y uniones que la conforman y permite realizar una representación mental de esta relación. Los nodos grandes y de colores representan respectivamente los cuatro principios epistemológicos, ubicando el Enfoque Humanista en el centro, del cual se desprenden los demás. Por su parte, los tres principios pedagógicos están representados por los Nodos más pequeños de color negro. Al igual que la red, no existe una jerarquía entre ellos, son imprescindibles tanto para conformar, consolidar y expandir la red, como para transformar las praxis evaluativas.

Ilustración 10.

Principios Epistemológicos y Pedagógicos



En cuanto al segundo objetivo, relacionado con la contribución de las redes conversacionales pedagógicas en la formación de sujetos evaluadores se infiere que el docente cuando hace parte de una red, tiene en alta estima su labor pedagógica y motivación por el papel que desempeña en la sociedad, lo cual, lo conlleva a estar en permanente proceso de cualificación. Este proceso le permite al docente, por los principios anteriormente descritos, desarrollar unas habilidades que le permiten pasar de un sujeto evaluador hacedor a un sujeto evaluador transformador de la cultura.

Cabe resaltar que esta transición implica, adicionalmente, un cambio de la conciencia individual a una racionalidad comunicativa (Perassi, 2013), de una praxis individual a una praxis colectiva y de una conversación a una conversa-acción. Esta forma de pensar- hacer en colectivo, redundando en la fuerza que se necesita para pasar de un subsistema a un suprasistema. Ejemplificando lo anterior, un docente

desde su conciencia individual puede transformar su praxis y evaluar a sus estudiantes en función de su aprendizaje; sin embargo, si todos los docentes de una institución se alinean y consensuan por medio de las redes conversacionales para modificar su praxis, ya no será un salón con 30 estudiantes, sino de manera exponencial, cientos de estudiantes.

Adicionalmente, si se crean redes con otros grupos de maestros a nivel nacional o internacional en torno a la evaluación para el aprendizaje y se aumenta el número de interlocutores, se van nutriendo todos los escenarios de divulgación con el conocimiento y praxis de los docentes; por ejemplo, en coloquios, seminarios, congresos, revistas, emisoras, canales audiovisuales, entre otros. En consecuencia, los estudiantes que serán valorados en lugar de calificados, por estos sujetos evaluadores transformadores, ya no serán cientos, sino miles.

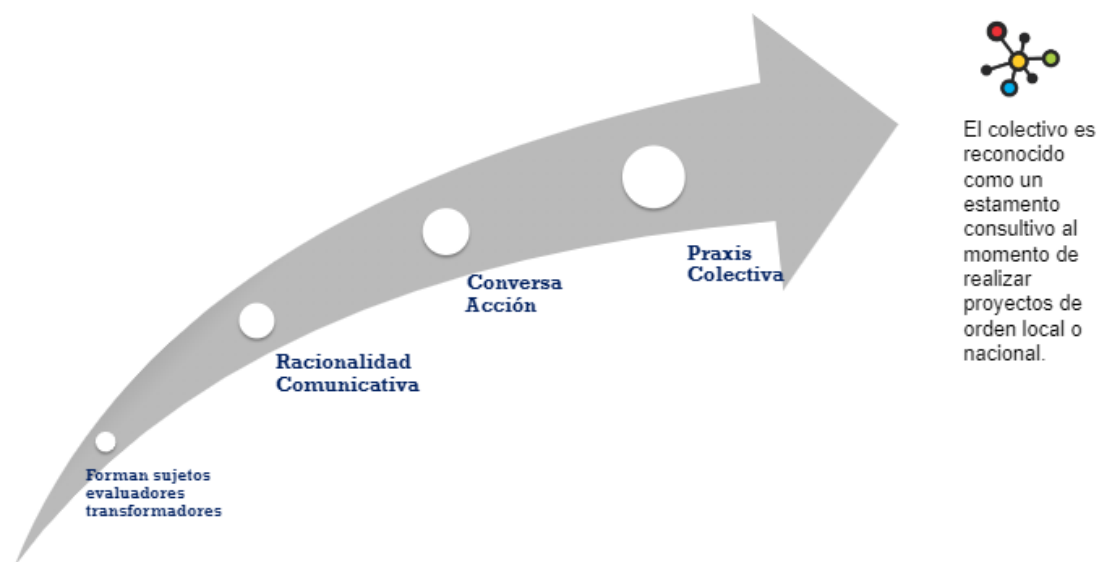
No obstante, para generar procesos transformativos en un subsistema superior, se necesita generar procesos de investigación, sistematización o divulgación, avalados por la comunidad educativa. Para ello, es indispensable realizar paralelamente, alianzas con IES, grupos de investigación, editoriales, etc. para participar en proyectos convocados por las macroinstituciones como el IDEP, la SED, el MEN, entre otras. De tal manera que el colectivo sea reconocido como un estamento consultivo al momento de realizar proyectos de orden local o nacional. Este proceso anteriormente descrito, no se logra con individualidades, ni con una sumatoria de ellas. Se necesita una estrategia compleja y sistémica sustentada por un trabajo mancomunado y cooperativo.

En la ilustración adjunta, se observa cómo las redes conversacionales pedagógicas, contribuyen a la formación de sujetos evaluadores que transforman su praxis individual y cómo, gracias al ejercicio conversacional, se pasa paulatinamente a una racionalidad comunicativa que conlleva finalmente a una praxis colectiva, necesaria para que la red pedagógica se convierta en un estamento de orden consultivo en materia de política educativa.

Se utiliza una flecha proyectiva, en tanto que tiene un punto de partida y una meta de mayor dimensión, gracias al trabajo del colectivo de la red.

Ilustración 11.

Contribución de las redes



En cuanto al tercer objetivo, al relacionar las interacciones Inter sistémicas de una red conversacional pedagógica con la formulación de políticas educativas concernientes a las culturas evaluativas para el aprendizaje, se infiere que, la formulación de políticas educativas se realiza generalmente en y desde el macrosistema con un modelo vertical y descendente para su ejecución, con la expectativa por parte de sus hacedores, que se cumpla a cabalidad, al promulgar una directriz, norma, decreto o ley; no obstante, en el estudio realizado por Ellerani et al. (2012), quedó demostrado que los cambios impuestos no traen consigo los resultados esperados. De allí la importancia de generar redes conversacionales pedagógicas e intersistémicas con los diversos estamentos que están involucrados tanto en la formulación, como en la ejecución de las políticas educativas.

Antes de continuar, cabe aclarar, que en las conclusiones del segundo objetivo se presentó como ejemplo un proceso transformativo cuyo epicentro es el microsistema, hasta llegar al macrosistema; no obstante, aunque el proceso se puede hacer inverso, se debe tener en cuenta que, en última instancia, es el docente quien decide hasta qué punto va a llevar a cabo la política educativa una vez cierre la puerta de su salón de clases, como ocurre con el Decreto 1290 del 2009. Teniendo en cuenta que, dentro de este sistema, el sujeto evaluador es el actor, posibilitador del aprendizaje y co-constructor de la cultura, gracias a la interacción con los otros, sean estos sujetos evaluados, evaluadores o externos, según el contexto donde la evaluación está presente (Perassi, 2013).

Segundo, cuando se crean redes con interacciones intersistémicas, estas tienen un propósito transformativo implícito, de lo contrario no se generarían; es decir, si el MEN llega a realizar un llamado a construir mesas de trabajo con representantes de todos los estamentos para emprender ejercicios de conversación en torno a la evaluación para el siglo XXI, quiere decir que tiene una conciencia y voluntad para hacer una construcción política intersistémica, contrario a emitir de manera técnica y burocrática un documento.

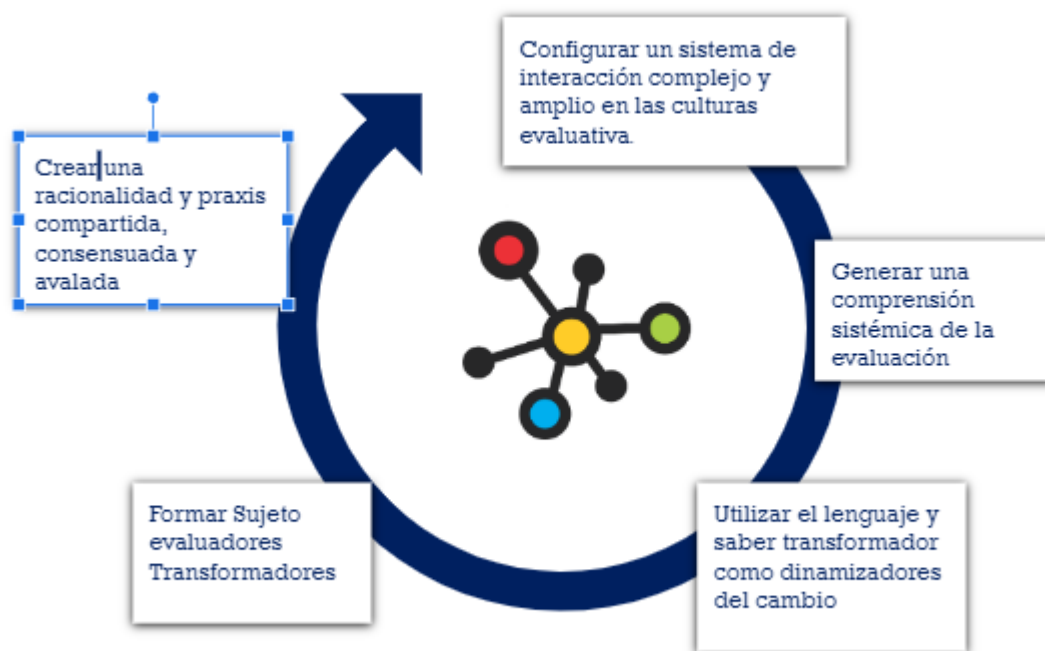
Esta conciencia y voluntad generan unas acciones, que compartidas convergen en una unidad con la capacidad de trascender los subsistemas, tal como se describió previamente. No obstante, este es un proceso que necesita de un seguimiento constante para cumplir con el objetivo común y capacidad de involucramiento para que cada vez más actores de manera voluntaria decidan hacer parte del proceso de cambio.

En relación con el alcance y proyección de las redes conversacionales pedagógicas, en las políticas educativas relacionadas con las culturas evaluativas, se infiere que las redes sitúan a los sujetos evaluadores transformadores en los escenarios intersistémicos que convergen frente a las problemáticas de la evaluación escolar, con la voluntad política, de generar acciones colectivas. Entendiendo que la política, desde el enfoque dinámico contextual, es un proceso social de interacción permanente con otros actores a parte del Estado, frente a los problemas educativos y la orientación de la acción (Carvalho, 2011).

Por último, las contribuciones de las redes conversacionales pedagógicas en la transformación de culturas evaluativas para el aprendizaje se sintetizan en las siguientes afirmaciones: Configuran un sistema de interacción complejo y amplio en las culturas evaluativas. Generan una comprensión sistémica de la evaluación. Utilizan tanto el lenguaje como el saber transformador como dinamizadores del cambio. Crean una racionalidad y praxis compartida, consensuada y avalada. Forma sujetos evaluadores transformadores necesarios para contrarrestar las problemáticas que aún en el siglo XXI, se encuentran vigentes al momento de evaluar a los estudiantes. Finalmente, las redes conversacionales pedagógicas se constituyen en una estrategia performativa para transformar la cultura evaluativa, como se observa en la siguiente ilustración.

Ilustración 12.

Estrategia performativa para transformar la cultura evaluativa



Contribución a la línea de investigación

Esta investigación aporta al conocimiento, una interpretación de las culturas evaluativas desde una perspectiva sistémica (Bertalanffy, 1986), con un modelo de configuración (Bronfenbrenner, 1987), un enfoque sistémico transformativo de la evaluación y un modelo de redes conversacionales pedagógicas, que permiten ubicar los contextos, los sujetos y las interacciones, con el fin de ser utilizada como referente, inicialmente, por la Línea de Investigación de Currículo y Evaluación de la USTA, la red pedagógica REDDI, el Nodo de Cultura Evaluativa 360°. Y a futuro, por los diversos actores de la evaluación para que, desde su lugar de enunciación e interacción, se planteen estrategias que permitan pasar de una evaluación centrada en la promoción, a una cultura evaluativa potenciadora del aprendizaje en beneficio de los niños, niñas y jóvenes que a diario son evaluados.

Lo anterior, atendiendo al principio sistémico de causalidad circular (Bertalanffy, 1989), por el cual, cada acción realizada sobre los diversos elementos de un sistema influye en las conductas o prácticas del resto. Así pues, si el objetivo es transformar la cultura evaluativa, realizar acciones en un subsistema, como pretende esta investigación, generará otras acciones que, en suma y a futuro, evidenciará un cambio perceptible en el sistema en general.

Adicionalmente, como parte del proceso de divulgación y transferencia del conocimiento, desde el año 2020 a la fecha, se presentaron los avances de la tesis en formato de ponencia en diversos eventos académicos, tales como, un coloquio, conversatorio y congreso de carácter internacional, así como en un seminario y simposio a nivel nacional, adicionalmente, se socializó en un programa de formación doctoral y facultad de educación, ambos internacionales, sumado a la publicación de un artículo de libro, como lo evidencian las correspondientes certificaciones que se encuentran adjuntas en los anexos.

Asimismo, se presentaron en los meses de agosto y mayo del 2022 dos artículos a revistas indexadas, los cuales se encuentran en proceso de revisión; sumado a lo anterior, se proyecta realizar dos conferencias en la REDDI para socializar los hallazgos, junto con la elaboración de dos podcasts dirigidos a

docentes, sobre los principios epistemológicos y pedagógicos de las redes conversacionales pedagógicas.

Paralelamente, se continuará trabajando en la consolidación del Nodo Cultura Evaluativa 360° de la REDD, hasta que sea reconocido como un grupo de investigación en Minciencias, gracias a los productos que desde esta investigación se realicen.

Frente a las limitaciones, se considera que una tesis doctoral *per se*, es un aporte y elemento consultivo de conocimiento en una comunidad académica, el cual se potencia cuando diversas instancias de decisión política, educativa y administrativa valoran, apoyan, socializan, referencian o ponen en diálogo las propuestas de los investigadores, Líneas o Grupos de Investigación, como referentes para evaluar los diferentes niveles de concreción curricular, así como de política educativa. De lo contrario esta investigación quedará en el repositorio de una biblioteca.

Frente a los vacíos, desde el planteamiento del problema se planteó como objetivo la comprensión de las redes conversacionales pedagógicas en proceso transformativos de las culturas evaluativas. Dentro de la última fase del proceso de socialización, durante los círculos de tesis, donde se presentaron los avances de esta investigación, surgieron aportes, los cuales hacían referencia a la necesidad de evidenciar el impacto e incidencia transformativa de lo planteado, con el fin de convalidar la propuesta en un contexto específico. No obstante, aunque importante, el diseño como tal y prospección, no contempla esta fase. Por tanto, queda como una posible investigación a desarrollar posteriormente.

Asimismo, se recomienda realizar una revisión más amplia de la cultura evaluativa, dado que esta no solo contempla los procesos del y para el aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, es necesario también analizar la evaluación que se suscita en los diversos estamentos y procesos que se realizan tanto a los docentes, directivos, orientadores administrativos, instituciones, así como al currículo, proyectos, lineamientos y políticas, con el propósito de abordar una cultura evaluativa global e integral.

No obstante, se debe contemplar que una investigación de mayor envergadura necesita un abordaje, no solo de un candidato a doctor, sino de una macropropuesta planteada desde la Línea de Investigación, en donde se puedan articular propuestas inter y transdisciplinarias, que aborden las diversas aristas y dimensiones de la cultura evaluativa.

Por último, se recomienda a las futuras investigaciones dar un paso hacia el paradigma de la complejidad y sistémico para no continuar con miradas unidireccionales, priorizando la relación causa- efecto frente a las diversas problemáticas de la evaluación escolar, hasta tanto, surja un nuevo paradigma que permita otras comprensiones de este fenómeno.

Referencias

- Agencia de la Calidad en Educación. (2018) Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes. La evaluación al servicio de los aprendizajes. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Sistema_Nacional_de_Evaluacion_17abr.pdf
- Agudelo, J., Calle, X., Roldán, Á., Salazar, P. y Valencia, L. (2015). De la evaluación escolar: un asunto entre encuentros y desencuentros. *En-Clave Social*, 4(2), 46-53. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=118346374&lang=es&site=ehost-live>
- Alcaldía de Bogotá (2020) Caracterización del sector educativo de Kennedy. Secretaría de Educación. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/08_bolet_in_estadistico_kennedy_2020.pdf
- Álvarez, J (2000). *Didáctica, currículo y evaluación*. Miño y Dávila Editores.
- Álvarez, J (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata.
- Álvarez, J (2003). *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Miño y Dávila Ediciones.
- Álvarez, I. (2008). Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(1), 235-272. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121940013>
- Álvarez, J (2009). La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo. *Revista de Educación*, 350(1) 351-374. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039314>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Hipatia Ediciones.
- Ayala, C., Laochite, R. y Souza, S. (2017) Formación docente en América del sur: aspectos reguladores. *Educación: Teoría e Práctica*. 27(55), 284-307. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol27.n55.p284-307>

- Bialakowsky, C., Lusnich, C., y Bossio, C. (2014) Movilizaciones Latinoamericanas al Intelecto Social: acercade la teoría y la praxis colectiva. *Revista Conjeturas Sociológicas*.
<https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/152/164>
- Bertalanffy, L. (1986). *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Bolsegui, M. y Fuguet, A. (2006). Cultura de evaluación: Una aproximación conceptual. *Investigación y Postgrado*, 21(1), 77-98.
<https://www.redalyc.org/pdf/658/65821104.pdf>
- Borjas, M., Silgado, M., y Castro, R. (2011). La Evaluación del aprendizaje de las ciencias: La persistencia del pasado. *Horizontes Educativos*, 16(1), 19-29.
<https://www.redalyc.org/pdf/979/97922274003.pdf>
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmática*. Editorial Ariel.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós. (Traducción de The ecology of human development: Experiment by nature and design. Cambridge: Harvard University Press. 1979).
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Cabra, F. (2007). La evaluación como práctica educativa: pensando en el evaluador como educador. En M. Ayure. (Eds.). *Documentos para una evaluación crítica* (pp. 39-55). Universidad Pedagógica de Colombia y Pontificia Universidad Javeriana.
- Carmen Páez, J., y Hurtado Almonacid, J. (2019). Formación inicial docente en profesores de educación física. Levantamiento de competencias específicas a partir de las necesidades del medio educativo. *Retos*, 35, 61-66
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.61887>
- Casarrubia-Ruíz, J., y Ramos-González D. (2018). Políticas de formación docente en Colombia (1994 - 2014). El caso de Montería. *Revista Panorama*, 12(23), 37-45.
<https://doi.org/10.15765/pnrm.v12i23.1199>
- Castañeda, A. (2013). *La evaluación del aprendizaje: una mirada sistémica*. Ediciones USTA.
- Castañeda, A. E. y Niño, J. A. (2005). Orientación profesional desde una perspectiva

sistémica. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

- Castejón-Oliva, F., Romero-Martín, R., y López-Pastor, V. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-17. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5169>
- Castillo, Y. (2015) Fuentes, autores y corrientes que trabajan la complejidad. <https://www.monografias.com/trabajos107/fuentes-autores-y-corrientes-que-trabajan-complejidad/fuentes-autores-y-corrientes-que-trabajan-complejidad2>
- Castro, G. (2001). Las redes pedagógicas, una posibilidad de formación en el ejercicio de la docencia. http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/sitios_catedras/902_didactica_general/cartelera/contexto/redes_pedagogicas.pdf.
- Castro, H., Martínez, E., Figueroa, Y. (2009). Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del decreto 1290 del 16 de abril de 2009 Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf
- Castro, I. (2010). ¿Por qué las universidades deberían cambiar sus prácticas evaluativas? Hacia el reconocimiento de la voz del sujeto de la evaluación. *Praxis Educativa*, 14(14), 94-99. <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153115865011.pdf>
- Celión, M. (2012). Evaluar desde el paradigma de la complejidad: Un reto para la educación del nuevo milenio. *Escenarios*, 10(1), 83-88. <https://doi.org/10.15665/esc.v10i1.728>
- CEPAL y UNESCO (2020, agosto) La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19 https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido de los datos cualitativos*. Universidad de Antioquia.
- Contreras-Sanzana, G., y Villalobos-Clavería, A. (2010). La formación de profesores en Chile: Una mirada a la profesionalización docente. *Educación Y Educadores*, 13(3), 397-417.

<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1732/2334>

Coruera, O (24 junio,2012) La organización aprendiente.
<https://gerenciadetalentohumano.blogspot.com/2012/06/la-organizacion-aprendiente-oscar.html>

Coicaud, S. (2002). La democratización del conocimiento a través de la educación a distancia. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 1, 749-756.
<https://www.mdp.edu.ar/uabierta/editorialvirtual/03/vinculo09.htm>

Decreto 1290 (2009). Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf

Decreto Ley 088 (1976) por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. Presidencia de la República de Colombia, enero 22.
<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6506.pdf#:~:text=DECRET O%20NUMERO%20088%20DE%201976%20%28enero%2022%29%20por,Rep%C3%BAblica%20de%20Colombia%2C%20en%20ejercicio%20de%20sus%20facultades>

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.

Echeverría, R. (2003). *Ontología del Lenguaje*. In Comunicaciones Noreste Ltda.

Ellerani, P., Gil, M., y Fiorese, L. (2012). Un proceso de construcción participada del perfil docente en una red de instituciones de educación superior de América latina. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 121-147.
<https://doi.org/10.4995/redu.2012.6100>

Escudero, J., González, M. y Martínez B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64. <https://doi.org/10.35362/rie500660>

- Evangelista, R. (2015). La Práctica en las Políticas curriculares iberoamericanas para la Formación Docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 443-459. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/134/134>
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. Análisis político. Colombia: Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI)
- Felder, M. y Silverman, L. (1988). Learning and Teaching Styles. *Engineering Education*, 78(7), 674-681. <https://ieeexplore.ieee.org/document/4720326>
- Flórez, P., Páez, J., Fernández, M. y Freddy, J. (2019). Reflexiones docentes acerca de las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje y su influencia en las prácticas evaluativas. *Revista Científica*, 34(1), 63-72. <https://doi.org/10.14483/23448350.13553>
- Flores, T (2009). *Cambio en la Formulación de las Políticas Públicas: Chile 1938-2008*. [Tesis para Optar al grado académico de Doctor en Gobierno y Administración Pública. Universidad Complutense de Madrid] Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=167518>
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fundación para las Relaciones Internacionales y el Diálogo Exterior FRIDE (2006). El Individuo como agente del cambio: El proceso de empoderamiento. *Desarrollo "En Perspectiva"*. <https://mydokument.com/el-individuo-como-agente-del-cambio-el-proceso-de-empoderamiento.html>
- Frola, P. y Velásquez, J. (2011) Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional S. A. <http://www.cbtequixquiac.edu.mx/library/jornadas/CUALITATIVA.pdf>
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad EAFIT.
- Gallardo-Paúl. B. (1994). Conversación y conversación cotidiana: sobre una confusión de niveles. En *Pragmalingüística*, 2, 151-194. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=178474>

- Galvis, H. (2010). La evaluación educativa y su desarrollo como disciplina y profesión: presencia en Venezuela. *Revista de Pedagogía*, 31(89), 331-378. http://190.169.30.98/ojs/index.php/rev_ped/article/view/659/606
- García, E. y Lorente, R. (2017). De receptor pasivo a protagonista activo del proceso de enseñanza-aprendizaje: redefinición del rol del alumnado en la educación superior. *Opción, Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 48, 120-153. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6402368>
- Grajeda, D. (2006) *Las organizaciones sociales como redes de conversaciones. Una opción para la reconexión de la vida social con sus fundamentos originales y su entorno natural y cósmico*. <https://www.ulasalle.ac.cr/wp-content/uploads/2018/10/004.pdf>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Ediciones Morata.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en investigación social (pp. 113-145). El Colegio de Sonora.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus Ediciones.
- Hernández, L. (2010). Evaluar para aprender: hacia una dimensión comunicativa, formativa y motivadora de la evaluación. *Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 28(2), 285-293. <https://doi.org/10.5565/rev/ec/v28n2.54>
- Hidalgo, N. y Murillo, F. (2016). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 15(1), 107-128. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>
- Jordán, T., y Mariño, E. (2007). Redes conversacionales en la co-construcción de la experiencia familiar y su relación con el afrontamiento del lupus eritematoso sistémico. https://ciencia.lasalle.edu.co/esp_consultoria_familia/11/
- Kamberelis, G. y Dimitriadis, G. (2015) Grupos focales. Articulaciones estratégicas de la pedagogía, la política y la investigación. (pp.495-531). Gedisa.
- Kemmis, S y McTaggart, R. (1998). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Ediciones Laertes.
- Kuhn, T. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.

- Lakatos, I. (1993). *Historia de la Ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Tecnos.
- Laurillard, D. (1999). *Systems Research and Behavioural Science*.
- López, A. (2014) *La evaluación como herramienta para el aprendizaje: conceptos, estrategias y recomendaciones*. Magisterio.
- Marcos, B., Alarcón, V., Serrano, N., Cuetos, M., y Manzanal, A. (2021). Aplicación de los estilos de aprendizaje según el modelo de Felder y Silverman para el desarrollo de competencias clave en la práctica docente. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 104-120.
<https://doi.org/10.15366/tp2021.37.009>
- Macroscopio (s.f.). Características de los Sistemas.
<https://www.macroscopiosistemico.com/leccion/caracteristicas-de-los-sistemas/>
- Marín, J. (2012). *La Investigación en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Universidad Santo Tomás.
- Martín, T. Y., Jesús, J., Rueda, G., y Ramírez Velarde, R. V. (s.f). *Aplicaciones de la Teoría de la Conversación a entornos docentes telemáticos*.
<https://studylib.es/doc/269836/aplicaciones-de-la-teor%C3%ADa-de-la-conversaci%C3%B3n-a-entornos-d...>
- Martínez, M. y Meneses, I. (2015). *Las prácticas evaluativas, una causa del fracaso escolar. Una experiencia en el colegio Tom Adams IED*. [Tesis de maestría, Universidad La Gran Colombia]. Repositorio Institucional.
<https://repository.ugc.edu.co/handle/11396/3818>
- Martínez, M. (2011). El paradigma sistémico, la complejidad y la transdisciplinariedad Como bases Epistémicas de la investigación cualitativa. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 11(1), 6-27.
<https://repository.ugc.edu.co/handle/11396/3818>
- Maturana, H. (1989). Lenguaje y realidad: el origen de lo humano. *Archivos de Biología y Medicina Experimentales*, 22(2), 77–81.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/15978>
- Melamed, A. (2007). Una introducción a las competencias comunicativas de J. Habermas en Bachillerato de Bellas Artes. Ideas para la nueva educación II, Buenos Aires. Universidad Nacional de La Plata.
- Méndez, A. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata.

- Meneses, A. (2002). *La Conversación como interacción social*. ONOMAIZEN, 7(1), 435-447. <https://www.redalyc.org/pdf/1345/134518098021.pdf>
- Meneses, I. (2015). El poder invisible de los vínculos que sostienen a una red. *Revista Magisterio*, 77, 40-43.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994) Ley General de educación. Ley 115 de febrero 8 de 1994. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Finalidades y alcances del Decreto 230 del 11 de febrero de 2002 Currículo, evaluación y promoción de los educandos, y evaluación institucional. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89865_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Documento No. 11 Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-213769.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). Documento Orientador. Día E. Evaluar para Avanzar. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/siempreDiaE/Documento-Orientador-Dia-E-2019.pdf>
- Monreal, M. y Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79-92. <http://www2.udg.edu/Portals/92/ecis/conextoseducativos2012.pdf>
- Montenegro, A. (2009). *Cómo evaluar el aprendizaje escolar. Orientaciones para la aplicación del decreto 1290 de 2009*. Magisterio.
- Mora, A. (2004). La Evaluación Educativa: Concepto, Períodos y Modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-29. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>
- Moreno, T. (2018). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. Universidad Autónoma Metropolitana. [Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje \(uv.mx\)](http://www.uv.mx/evaluacion-del-aprendizaje-y-para-el-aprendizaje)
- Moreno, T. (2004) Evaluación cualitativa del aprendizaje: enfoques y tendencias. *Revista de la Educación Superior*, 33(131), 93-110.

<http://publicaciones.anuies.mx/revista/131/2/2/es/evaluacion-cualitativa-del-aprendizaje-enfoques-y-tendencias>

Moreno, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos*, 33(131), 116-130.

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2011.131.24236>

Moreno-Olivos, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(2), 84-97.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722010000200006

Morin, E. (1999) Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro. Unesco. <http://www.edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descarga-libro-los-7-saberes.html>

Munguia-Rosas, M., Montiel, S., Castillo, T. (2013). Redes, Ecología y Ciencias Sociales: las redes complejas en Ecología Humana. Ecología Austral. Asociación Argentina de Ecología. DOI: [10.25260/EA.13.23.2.0.1178](https://doi.org/10.25260/EA.13.23.2.0.1178)

Murcia, J. (1997) Investigar para cambiar. Un enfoque sobre investigación-acción participante. Cooperativa Editorial Magisterio.

Naciones Unidas. (2020). Geopolítica de la pandemia de COVID-19. *Geopolítica(S)*, 11, 11–13.

Nova, A. (2018). Formación de profesores y carrera docente en Chile: programas formativos en regiones. *Revista Líder*, 20(32), 164-176. <https://revistaliderchile.com/index.php/liderchile/article/view/37>

OCDE. (2013). Sinergias para un mejor aprendizaje: una perspectiva internacional sobre la evaluación https://read.oecd-ilibrary.org/education/synergies-for-better-learning/summary/spanish_9789264190658-sum-es#page1

Osorio, M. y Univio, J. (2015). Las vicisitudes de la formación docente en la ciudad de Bogotá. *Praxis Educativa*. 19, 20-29. <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/v19n1a03osorio.pdf>

Ordoñez, S. (2015) Redes Pedagógicas: urdimbre del futuro como posibilidad. Entrevista com Raúl Vargas Segura. *Revista Magisterio Educación y Pedagogía*. No.77 Redes pedagógicas.

- Panes, R., y Lazzaro-Salazar, M. (2018). Trayectorias formativas y la identidad profesional de futuros profesores de matemática. *Revista Académica de la Universidad Católica Del Maule*, 54, 9-34. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.54.9>
- Pask, G. (1975). Conversación, cognición y aprendizaje. Ámsterdam.
- Perassi, Z. (2008). La evaluación en educación: un campo de controversias. Ediciones San Luis. <https://www.yumpu.com/es/document/read/14216654/la-evaluacion-en-educacion-un-campo-de-controversias/2>
- Perassi, Z. (2013). La relación evaluador-evaluado en educación. para poder pensarla. *Educere*, 17(58), 437-442. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630404007>
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Pérez, A., Julián, J. y López, V. (2009). Evaluación formativa y compartida en el espacio Europeo de Educación superior. Narcea ediciones.
- Perreneud P. (2008) la evaluación de los alumnos. De la reproducción de las Excelencias a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Ediciones Colihue.
- Prigogine, I. (1996). *El fin de las certidumbres*. Taurus.
- Puello, A. (2014). El decreto 1290 y la transformación de las prácticas evaluativas: un estudio de caso. [Tesis de maestría, Universidad del Tolima]. Repositorio Institucional. <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1141/6/RIUT-BHA-spa-2014-l%20Decreto%201290%20y%20la%20transformaci%C3%B3n%20de%20las%20pr%C3%A1cticas%20evaluativas.%20Un%20estudio%20de%20caso.pdf>
- Púñez, F. (2015). Evaluación para el aprendizaje: una propuesta para una cultura evaluativa. *Horizonte de la Ciencia*, 5(8), 87-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5420479>
- Raffino, M. (2020). Leyes de la Termodinámica: Concepto de: <https://concepto.de/leyes-de-la-termodinamica/>.
- Ramos, R. (2008). *Temas para conversar*. Gedisa.
- Raposo-Rivas, M., y Martínez-Figueira, M. (2014). Evaluación educativa utilizando rúbrica: un desafío para docentes y estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 17(3), 499-513. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83433781006.pdf>

- Ravanal, E., Camacho, J., Escobar, L., y Jara, N. (2014). ¿Qué dicen los profesores universitarios de ciencias sobre el contenido, metodología y evaluación? Análisis desde la acción educativa. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 307-335. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6420>
- Redit (2018). *Ciencias duras y trascomplejidad*. Fondo Editorial UBA. <https://www.slideshare.net/Waleskita/libro-ciencias-duras-29-0918>
- Resolución 4828 de 2018 [Gobernación del Tolima]. Por medio de la cual se conforma la Red de docentes del área de inglés de las instituciones educativas oficiales del departamento del. 19 de junio de 2018. <https://www.sedtolima.gov.co/download/resolucion-no-4828-del-19-de-junio-de-2018/>
- Rizo, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: Hacia un sistema más equilibrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-18. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/231>
- Rojas, N. y Castañeda, A. (2010). *Redes conversacionales entre familias y escuelas. Estudio de casos desde un modelo de investigación /intervención*. Magisterio.
- Ruedas, M., Ríos, M. y Nieves, F. (2009). Hermenéutica: La roca que rompe el espejo. *Investigación y Postgrado*, Vol. 24 N° 2. (pp. 181-201) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3620425>
- Salinas, D. (2000). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la práctica*. Editorial Grao.
- Sandín, M.P. (2003). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 21, 37-52. <https://idus.us.es/handle/11441/54879>
- Santos Guerra, M. (1998) Patología general de la evaluación educativa. *Infancia y Aprendizaje. Infancias y Aprendizajes*, 41, 143-158. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48299>
- Santos Guerra, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 69-80. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47513/49551>

Anexos

Carta De Invitación A Experto: Validación de los Instrumentos

Ingrid Nathalia Meneses Runza
 Doctorado en Educación
 Universidad Santo Tomás
ingridmeneses@ustadistancia.edu.co

Bogotá, febrero 22 de 2022

Doctor
ANDRES JULIAN CARREÑO
 Ciudad

Reciba un cordial saludo.

Por medio de la presente me dirijo a usted con el fin de solicitarle respetuosamente y atendiendo a su experticia, la revisión y validación del siguiente instrumento de investigación de la tesis denominada "**Redes Conversacionales Pedagógicas y Culturas Evaluativas**" adscrita a la línea de Investigación de Currículo y Evaluación del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás, la cual se sitúa en las problemáticas del proceso pedagógico relacionado con la evaluación para el aprendizaje escolar, la configuración de las culturas evaluativas y el proceso de formación informal del docente, al interactuar en redes conversacionales pedagógicas.

Con el fin de ampliar el concepto, según Osorio y Mariño (2007) las redes conversacionales permiten el intercambio de conocimiento por medio de un proceso de interacción entre las personas, promoviendo la autogestión y por ende el protagonismo de los sujetos, así como la satisfacción de las solicitudes sociales a través de la toma de decisiones consensuada entre los diversos actores institucionales.

Con respecto a lo anterior, dentro del proceso metodológico de esta investigación cualitativa con enfoque hermenéutico, es de suma importancia realizar entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión a algunos de los sujetos evaluadores de la comunidad educativa y miembros de una la red pedagógica denominada: Red de

Docentes Investigadores REDDI, con el ánimo de validar la teoría, precisar conceptos u obtener una perspectiva respecto al tema en cuestión.

A continuación, adjunto el formato de validación y la rúbrica de evaluación

Finalmente, para facilitar el proceso de valoración por parte de usted y posteriormente el proceso de sistematización, le comparto un archivo en Excel con las preguntas, criterios y casillas de evaluación y espacio para sus observaciones.

De antemano muchas gracias por su atención y colaboración investigativa.

Atentamente

DRA. (C) INGRID NATHALIA MENESES RUNZA
 Teléfono: 3173406940

Matriz Validación de los Instrumentos por Parte de los Expertos

Validación de Contenido por Juicio de Expertos.

Ingrid Nathalia Meneses Runza
Doctorado en Educación
Universidad Santo Tomás
ingridmeneses@ustadistancia.edu.co

Título de la Tesis: Redes Conversacionales Pedagógicas y Culturas Evaluativas
Instrumento de recolección de la Información: Guía de Entrevista **Técnica de interrogación empleada:** Preguntas Semi-Estructuradas, individual y grupos de discusión.

Información del Jurado

Nombre y Apellidos: Johanna Milena Rey Herrera.

Formación Académica: Doctora en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas.

Área de Experiencia Profesional: Docente e investigadora ciclo inicial y básico.

Función Actual: Docente ciencias naturales ciclo básico. Docente Licenciatura en Educación Infantil Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Institución donde labora actualmente: Escuela Normal Distrital María Montessori. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Correo electrónico: reyjohanna@gmail.com.co

Lugar y Fecha de la Evaluación del Instrumento: Bogotá, marzo 4 de 2022

Concepto del Instrumento: Las preguntas aportan información al objeto de la investigación; sin embargo, hay casos en los que se sugiere repensar el sentido de las mismas en función de brindar mayor claridad al instrumento.



Firma Digital

Acta De Consentimiento Informado Entrevistas Semiestructuradas

Ingrid Nathalia Meneses Runza
Doctorado en Educación
Universidad Santo Tomás
ingridmeneses@ustadistancia.edu.co

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cordial saludo, usted ha sido invitado a participar en la investigación titulada **“Redes conversacionales pedagógicas y culturas evaluativas para el aprendizaje”**, adscrita a la línea de currículo y evaluación del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás .

Si usted decide aceptar, se le solicitará el respectivo consentimiento firmado para participar de una entrevista semiestructurada, la cual contiene preguntas que contribuyen al abordaje de los objetivos y categorías de análisis de la investigación, las cuales han sido previamente avaladas por expertos. La participación en esta actividad es voluntaria y no representa remuneración ni perjuicio alguno para la salud física o mental suya o de los involucrados.

La información e identidad obtenida será de carácter confidencial, disponible sólo para el personal del proyecto, garantizando la reserva del anonimato; adicionalmente, los datos serán organizados y codificados para mantener completa confidencialidad.

Tenga presente que usted tiene el derecho a negarse a responder a preguntas concretas, también puede optar por retirarse de este estudio en cualquier momento sin que deba dar razones para ello, ni recibir ningún tipo de admonición, si fuera el caso, la información recogida por parte de usted, será descartada del estudio y eliminada.

De antemano gracias por su atención.

Cualquier inquietud, favor contactarse al correo ingridmeneses@ustadistancia.edu.co

Acta De Consentimiento Informado Entrevista Semiestructurada

Ingrid Nathalia Meneses Runza
Doctorado en Educación
Universidad Santo Tomás
ingridmeneses@ustadistancia.edu.co

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ con cédula de ciudadanía N°. _____ de _____ acepto participar voluntaria y anónimamente en la investigación **"Redes conversacionales pedagógicas y culturas evaluativas"**.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación.

Reconozco que mi participación no involucra ningún tipo de remuneración y no representa perjuicio para la salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será **confidencial y anónima**. Entiendo que la información será analizada con fines académicos y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones a modo personal.

Declaro saber que la información que se obtenga será guardada por el investigador responsable y será utilizada sólo para este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

Gloria Elvira Pulido Serrano

Nombre Participante

[Firma]

Firma

Fecha: 31-03-2022

Carta De Invitación Grupo De Discusión

Ingrid Nathalia Meneses Runza
 Doctorado en Educación
 Universidad Santo Tomás
ingridmeneses@ustadistancia.edu.co

Bogotá, julio 15 del 2022

Señora
MONICA CARDONA
 Ciudad

Reciba un cordial y respetuoso saludo.

El Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás aprobó en el 2021 la candidatura de la tesis denominada “Redes Conversacionales Pedagógicas y Culturas Evaluativas”; la cual se sitúa en las problemáticas del proceso pedagógico relacionado con la evaluación para el aprendizaje escolar, la configuración de las culturas evaluativas y el proceso de formación informal del docente al interactuar en redes conversacionales pedagógicas.

Con el fin de ampliar el concepto, según Osorio y Mariño (2007) las redes conversacionales permiten el intercambio de conocimiento por medio de un proceso de interacción entre las personas, promoviendo la autogestión y por ende el protagonismo de los sujetos, así como la satisfacción de las solicitudes sociales a través de la toma de decisiones consensuada entre los diversos actores institucionales.

Con respecto a lo anterior, dentro del proceso metodológico de la investigación, es de suma importancia realizar un grupo de discusión, el cual plantea una conversación como medio para producir colectivamente un discurso grupal, con docentes que desempeñan diversos roles en el sistema escolar y en la cultura evaluativa, con el ánimo de validar la teoría, precisar conceptos u obtener su perspectiva frente al tema en cuestión.

Atendiendo a lo anterior, le extiendo respetuosamente la invitación a participar en éste grupo de discusión, con las siguientes características,

Guión del Grupo de discusión

- Fecha y Hora: Jueves 21 de julio a las 3:00 pm
- Lugar: Encuentro sincrónico, utilizando la plataforma Teams, la cual permite grabación y transcripción, previa a la hora se le enviará el enlace por WhatsApp
- Duración: 2 horas(máximo)
- Instrumento: Grabación de las intervenciones del grupo previo consentimiento y autorización firmada digitalmente.

OBJETIVO 3	Relacionar las interacciones Inter sistémicas de una red conversacional pedagógica con la formulación de políticas educativas concernientes a las culturas evaluativas para el aprendizaje.
-------------------	---

CATEGORÍA	PREGUNTAS
Aportes para la construcción política pública.	1 Pensando en la institución o estamento del cual hace parte ¿Cómo describiría una cultura evaluativa?
	2 ¿Cuáles aspectos le gustaría cambiar o mejorar de esa cultura evaluativa?
	3 ¿Cuáles estrategias se han implementado desde su rol o propondría en su institución, para mejorar los anteriores aspectos?
	4 ¿Cuál debe ser el aporte de las Micro y macro instituciones (Ministerio de Educación, secretaría DILE, IDEP, etc.) para transformar las políticas públicas relacionadas con la evaluación para el aprendizaje?
	5 ¿Cuáles estrategias vislumbran en los colectivos o redes pedagógicas, pueden contribuir a la construcción o mejoramiento de una política evaluativa para el aprendizaje?
Transformación de culturas evaluativas para el aprendizaje	1 ¿Cuál sería el proceso para transformar la cultura evaluativa de una institución?
	2 ¿Cuál sería el proceso para transformar las culturas evaluativas a nivel distrital y nacional?
	3 ¿Cuáles acciones se pueden emprender en tema de política pública, para que se cualifique la evaluación para el aprendizaje en el ámbito educativo?
	4 ¿Cuáles estrategias debe implementar una red pedagógica para contribuir al proceso transformativo de las culturas evaluativas?

De antemano muchas gracias por su atención y colaboración investigativa.

Atentamente



DRA. (C) INGRID NATHALIA MENESES RUNZA

Acta de Consentimiento Informado Entrevista Semiestructurada

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo NANCY MARTINEZ ALVAREZ, con cc 51660803 acepto participar voluntaria y anónimamente en la investigación **"Redes conversacionales pedagógicas y culturas evaluativas para el aprendizaje"**. Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación.

Declaro haber sido informado/a que mi participación no involucra ninguna remuneración y no representa perjuicio para la salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será **confidencial y anónima**. Entiendo que la información será analizada con fines académicos y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones a modo personal.

Declaro saber que la información que se obtenga será guardada por el investigador responsable y será utilizada sólo para este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

Nombre Participante

Firma:



Fecha: 21 de julio de 2022

Divulgación y Socialización de los Avances de la Propuesta Investigativa

Ponencia Evento Internacional Mayo 2020	 UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA VOLUNTAD INNOVACIÓN - SINCE 1784 LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA DECANATURA DE DIVISIÓN DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA, Certifica que INGRID NATALIA MENESES RUNZA CC. 52.192.866 Participó como PONENTE en el VI Coloquio Internacional "Formación en Pensamiento Reflexivo y Crítico: Un Aporte a la Investigación en la Educación y Ciencias Afines en Posgrados" Realizado en la ciudad de Bogotá D.C. los días 14, 15 y 16 de mayo 2020 Se expide en la ciudad de Bogotá D.C. Colombia, a los 21 días del mes mayo de 2020. Firma: Javier Navarro CASTELLANOS, J. Decano de División de Educación Abierta y a Distancia Firma: PEDRO ANTONIO VELAZQUEZ DIAZ, D. Decano de la Facultad de Educación La autenticidad de este documento puede ser verificada en el registro electrónico de la Universidad Santo Tomás que se encuentra en el sitio web: http://calificamaster.com.co/ver/valida, certificando por el presente el número de documento y el código: 8342109598
Ponente Evento Internacional Agosto 2020 Diálogos Maestros: La Cultura Evaluativa. - YouTube	  LA RED DE DOCENTES INVESTIGADORES REDDI Certifica que: Mg. Ingrid Nathalia Meneses Runza De cédula: 52.192.866 Participó como ponente en el Conversatorio Internacional, <i>Diálogos Maestros, de la Reinversión a La Transformación: La Cultura Evaluativa</i>, con el título: ¿COMO SE PUEDE TRANSFORMAR UNA CULTURA EVALUATIVA? organizado por el NODO CULTURA EVALUATIVA 360°, cuyo objetivo fue reflexionar sobre las dinámicas de los procesos de Evaluación Pedagógica, realizado el jueves 27 de agosto de 2020. En constancia se firma a los 2 días del mes de diciembre de 2020. ANDRÉS JESÚS CARRERO DIAZ Doctor en Educación USP Director Ejecutivo - REDDI XIMENA VALERIA MARTÍNEZ Magister en Pedagogía Directora Académica REDDI DIANA ASTRID ROZO AVILA Doctora en Educación UCN Líder Nodo Cultura Evaluativa 360° INGRID NATALIA MENESES RUNZA Doctoranda en Educación USTA Líder Nodo Cultura Evaluativa 360° CER-005

Ponencia Evento
Internacional
Diciembre 2020

[La
construcción de redes
conversacionales para
transformar culturas
evaluativas para el
aprendizaje
– Congreso
Internacional
Nodos del
Conocimiento
o 2020](#)



Ponencia Evento
Nacional
Julio 2021



Actividad formativa en Doctorado Internacional Universidad de Valladolid Diciembre 2021	 UNIVERSIDAD DE VALLADOLID  Miguel Vicente Mariño, secretario de la Comisión Académica del Programa de Doctorado "Investigación Transdisciplinar en Educación" de la Universidad de Valladolid HACE CONSTAR: Que D^a. Ana Martín Romero y D^a. Ingrid Nathalia Meneses Runza han colaborado con el mencionado programa de doctorado mediante la impartición de una actividad formativa específica titulada "Avances metodológicos en mi tesis doctoral: compartiendo experiencias, dificultades e inquietudes". Este curso se impartió en la modalidad en línea a través del Campus Virtual de la Universidad de Valladolid el día 16 de diciembre de 2020, con una duración total de tres (3) horas. Valladolid, a fecha de firma electrónica VICENTE MARIÑO MIGUEL - DNI 44472618W Fdo: Miguel Vicente Mariño
Actividad formativa en Doctorado Internacional Universidad de Valladolid Diciembre 2021	 UNIVERSIDAD DE VALLADOLID  Miguel Vicente Mariño, secretario de la Comisión Académica del Programa de Doctorado "Investigación Transdisciplinar en Educación" de la Universidad de Valladolid HACE CONSTAR: Que D^a. Ana Martín Romero y D^a. Ingrid Nathalia Meneses Runza han colaborado con el mencionado programa de doctorado mediante la impartición de una actividad formativa específica titulada "Revisiones sistemáticas de la literatura y estudios bibliométricos". Este curso se impartió en la modalidad en línea a través del Campus Virtual de la Universidad de Valladolid el día 20 de noviembre de 2020, con una duración total de cuatro (4) horas. Valladolid, a fecha de firma electrónica VICENTE MARIÑO MIGUEL - DNI 44472618W Fdo: Miguel Vicente Mariño

Ponencia
Internacional
Universidad de
Valladolid




D^a. INÉS RUIZ REQUIES, VICEDECANA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL. UNIVERSIDAD DE VALLADOLID.

CERTIFICA QUE:

D^a Ingrid Nathalia Meneses Runza, con C.C: 52.192.866, ha participado como ponente invitado en la ponencia titulada:

"La transformación de la cultura evaluativa "

Organizada por el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación y Trabajo Social, celebrado el día 10 de diciembre de 2020, con una duración de dos horas.

En Valladolid a fecha electrónica

Inés Ruiz Requies
Vicedecana de la Facultad de Educación y Trabajo Social

*Facultad de Educación y Trabajo Social Campus Miguel Delibes. Paseo de Belén, 18 - 47011 Valladolid - 903 403430 - gesti@uva.es www.uva.es

Código Regimen De Valladolid	Firmado Por	Firmado	Fecha y hora
Observaciones	Inés Ruiz Requies - Vicedecana de Pedagogía, Trabajo Social y Educación y Trabajo Social	Firmado	11/12/2020 18:47:37
Univ De Valladolid		Firmado	3/1



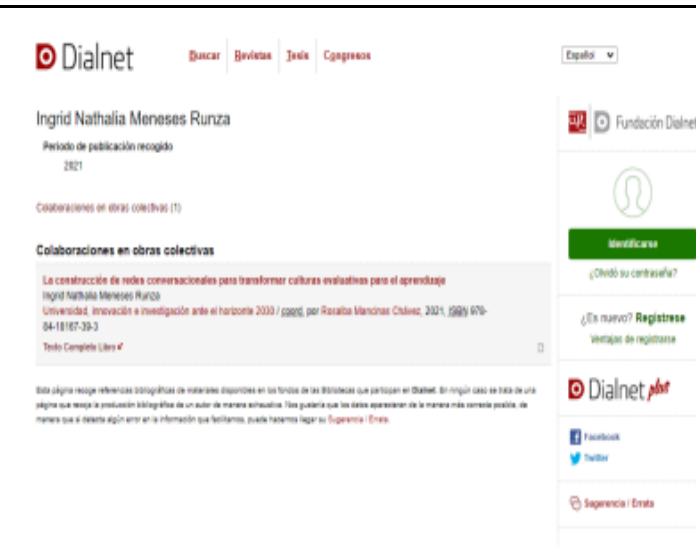
Publicación capítulo de libro

[Ingrid Nathalia Meneses Runza - Dialnet \(unirioja.es\)](#)



Publicación capítulo de libro

[Ingrid Nathalia Meneses Runza - Dialnet \(unirioja.es\)](#)



Poster evento internacional ponencias (ustadistancia.edu.co) 	 VI COLOQUIO INTERNACIONAL PARA LA FORMACIÓN EN PENSAMIENTO CRÍTICO Y REFLEXIVO "Un aporte a la investigación en educación y ciencias afines"
Artículo en proceso de revisión Revista Diversitas En Colaboración con la Asesora, Dra. Ana Elvira Castañeda Cantillo Enviado mayo 2022 pendiente de aceptación	 [D] Acuse de recibo de envío Maria Constanza Aguilar Bustamante <marceply@usantotomas.edu.co> para mí Ingrid Nathalia Meneses Runza: Gracias por enviar el manuscrito "Estrategias Resilientes en Docentes de Educación Media Durante el Proceso de Aprender en el aula". Con nuestro sistema de gestión de revistas en línea, podrá iniciar sesión en el sitio web de la revista y hacer un seguimiento del proceso editorial. URL del manuscrito: https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/authors/Dashboard/submission/7724 Nombre de usuario/a: Ingridmeneses En caso de dudas, contacte conmigo. Gracias por elegir esta revista para publicar su trabajo. Maria Constanza Aguilar Bustamante Diversitas: Perspectivas en Psicología
Artículo en proceso de revisión Revista Educación y Ciudad del IDEP En Colaboración con la Asesora, Dra. Ana Elvira Castañeda Cantillo Enviado agosto 2022 pendiente de aceptación	 Educación y Ciudad para mí, Ana, NATHALIAMENES Estimadas profesoras Ingrid y Ana, cordial saludo. Acusamos recibo de su artículo. En las siguientes semanas le estaremos notificando sobre la revisión editorial y las fases de evaluación. BOGOTÁ revista Educación y Ciudad Subdirección Académica Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico Transversal 22A No 616 -14, Barrio San Luis PBX: 601-263 0603 www.idep.edu.co

