

La vieja visión de la nueva evaluación: contradicciones de la evaluación en el siglo XXI

The old view of the new assessment: contradictions of the assessment in the 21st century

Mónica Patricia BORJAS ¹; Cinthia Milena ASTORGA Acevedo ²; María Purificación CRUZ Cruz ³

Recibido: 14/12/2017 • Aprobado: 10/01/2018

Contenido

1. Introducción
2. Metodología
3. Resultados
4. Conclusiones

[Referencias bibliográficas](#)

RESUMEN:

La evaluación educativa, sujeta a visiones relacionadas con rendición de cuentas, privilegia resultados más que los procesos que desarrolla el ser humano. Esta visión reproduce el darwinismo social planteado por Spencer. Para desarrollar esta hipótesis, primero se presentan los antecedentes teóricos que dan lugar a la tendencia identificada. Seguidamente, se plantea cómo el darwinismo social hace presencia y se extiende al ámbito educativo. Finalmente, se proponen alternativas que rescatan el sentido transformador de la evaluación educativa desde una perspectiva sociocrítica.

Palabras clave: Evaluación educativa, Darwinismo social, Enfoques evaluativos, Pedagogía crítica

ABSTRACT:

The educational evaluation, subject to visions related to accountability, privileges the results more than the processes that the human being develops. This vision reproduces the social Darwinism proposed by Spencer. In order to develop this hypothesis, first it is presented the theoretical antecedents that give rise to the identified tendency. Second, it is proposed how social Darwinism is present and extends to the educational sphere. Finally, it is proposed alternatives that rescues the transformative sense of educational evaluation from a socio-critical perspective.

Keywords: Educational Evaluation, Social Darwinism, Evaluative Approaches, Critical Pedagogy.

1. Introducción

La educación se presenta como la solución a los más diversos problemas económicos, sociales y ambientales. Actualmente la Organización de las Naciones Unidas (ONU) desarrolla sus actividades de acuerdo a la agenda 2030 en torno a los 17 objetivos del Desarrollo Sostenible –DS– (2015). El objetivo número cuatro propone: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Lo anterior no entra en discusión. La discusión inicia con los términos calidad, inclusivo y equitativo los cuales debieran ser suficientemente claros tanto para los educadores como para las personas que de manera directa o indirecta toman decisiones, ejecutan o evalúan los procesos en el ámbito educativo.

Cuando se escudriña profundamente la interpretación de estos conceptos en la práctica, giran en torno a un buen número de indicadores y estándares que pretender medir hasta dónde una persona, una comunidad, una sociedad y la misma humanidad son inclusivos, equitativos y si sus

aprendizajes están de acuerdo con ciertos criterios de calidad. Lo anterior, está ligado a la región geográfica, el poder económico, al modelo de vida y desarrollo de quien establece las reglas sobre lo inclusivo, lo equitativo y la calidad.

La globalización, habla de la necesidad de permitir el libre flujo del conocimiento, del aprendizaje, de la investigación y del avance técnico y tecnológico, sin dejar de lado, por supuesto, las necesarias patentes. Esa misma globalización que crea productos únicos para mercados diversos, pretende crear un modelo educativo único para diferentes culturas, historias, intereses y necesidades. La evaluación aparece aquí como el punto central para el desarrollo de un modelo de calidad, partiendo de que esta ofrece información para elaborar indicadores desde los estudiantes, sus familias, los profesores, los programas, las instituciones y hasta los ministerios involucrados en la educación de una nación. La evaluación pretende equilibrar de manera objetiva los sistemas, procesos y herramientas que construyen la educación en relación a los requerimientos de un país y los contextos internacionales. La evaluación traza una ruta de mejora continua, donde el "aprendizaje" sobre el aprendizaje contribuye a incrementar las bondades de una práctica y su reflexión, al tiempo que permite ir descartando aquello que por sus resultados no impacta positivamente en los fines del planteamiento educativo.

Hasta ahora la evaluación pareciera un espacio reconfortante lleno de oportunidades para hacer bien las cosas. Pero, ¿la evaluación no tiene una mirada propia?, ¿acaso la evaluación no responde a intereses que aparentemente están más allá de la educación: económicos, políticos, ideológicos?, ¿la evaluación no es una propuesta de alguien con nombre y apellido que tiene una opinión sobre el qué, el cómo y el para qué de la evaluación? Y finalmente ¿no se corresponde un contexto histórico con una propuesta educativa y evaluativa?

Durante años se ha discutido hasta dónde la educación responde a los intereses de un modelo de desarrollo y si la evaluación trata de legitimar dichos intereses al mostrar resultados que confirman que el modelo implementado cumple los objetivos del mismo.

Cuando hablamos de educación de calidad, la evaluación también debe serlo, sería una gran contradicción que sea interés prioritario la calidad en un lado pero no en el otro. La evaluación puede reforzar una propuesta, un hacer, o por el contrario, mostrar tantas debilidades en lo que se lleva a la práctica que implique el abandono de lo que se realizaba. Es indispensable saber qué propone el modelo educativo actual para poder conocer como interactúa la evaluación con el mismo.

En un mundo diferenciado existen prácticas diferenciadas. Aun dentro de un país conviven modelos educativos hasta contradictorios a pesar de los esfuerzos de estandarización. Aquí nos referiremos a una visión que se ha discutido antes. Incluso se escucharon voces en su momento que consideraron que esto ya estaba superado y que hoy por hoy las prácticas educativas se mueven en otros sentidos. Para poder reflexionar en voz alta es necesario comprender que el desarrollo desigual y compartido dentro y entre los países produce efectos contrastantes y equívocos aun en la aplicación de una propuesta generalizada: Hacer lo mismo, no significa hacerlo igual.

Sabemos que el derrumbe del estado de bienestar en la mayoría de los países a partir del fin del modelo de enfrentamiento entre las potencias industrializadas del Siglo XX, denominado guerra fría, se ha traducido en un relanzamiento de valores, prácticas, tendencias productivas y comerciales que reclaman a la educación una formación dirigida a la productividad y la competencia. Una educación que en ocasiones valora el conocimiento no en ideas, no en propuestas; solo en resultados. En este contexto lentamente lo diverso va perdiendo terreno. Como se anota previamente, lo que se pensó ya superado, va impregnando lentamente el sentido de las cosas, la sobrevivencia del más fuerte en las diferentes esferas, incluyendo lo intelectual. En su época fue conocido como darwinismo social y es una fallida explicación de Herbert Spencer quien trató de sumar los descubrimientos de Charles Darwin a la explicación del funcionamiento de la sociedad. Es este terreno el que interesa revisar de nueva cuenta, a fin de ver hasta dónde está afectando el mundo educativo actual y consecuentemente el mundo en general.

La revolución industrial propició grandes cambios, ante estos se buscaron explicaciones que permitieran comprender sus efectos inmediatos y de largo plazo. También se trató de explicar cuáles eran los mecanismos que hacían que esta se desarrollara y consolidara. La visión de la sociedad se movió entonces hacia valores que fomentaban una alta productividad en las industrias, una preparación hacia el trabajo rutinario y parcelado, la consolidación de una visión del mundo en base a la competencia como medio de lograr los propósitos de vida personal y social. Es en este contexto donde se desarrolla una hipótesis en la cual el devenir social y natural se encuentran en el mismo principio: la supremacía del más preparado para reproducirse. El medio ideal para dilucidar esta situación es la evaluación, la cual se aplica a la industria para encontrar el personal, los

procesos y sistemas que dieran el mejor resultado al aumentar la producción y consolidar una empresa por su nivel de competitividad: producto, personal y maquinaria.

En este contexto surgen y se consolidan los sistemas estandarizados de producción. La educación por supuesto no se mantiene al margen y crea las asignaturas y carreras que promueven el aprendizaje técnico que desplaza al especulativo, como fuente de saber y de riqueza. Los conflictos por territorios se aceleran y terminarían en dos guerras mundiales, una guerra fría y la cibernética actual. La segunda guerra mundial se constituye en un corte fundamental. Es después de esta guerra cuando se reflexiona sobre los procesos que llevaron a incrementar la exclusión asegurando que existen sociedades que por sus antecedentes, por su historia, por su biología son mejores que otras y que están mejor preparadas natural, intelectual y productivamente. En este contexto, se cuestiona el proyecto ilustrado y su reflejo: la racionalidad como fuente de verdades absolutas. Desaparece del escenario la visión de la superioridad racial y las doctrinas que pretendían justificarlas aparentemente se desmoronan. Entramos en un periodo donde se cuestionan seriamente los modelos productivistas y tal como lo establece la generación beat en los años cincuenta, se busca responder a un modelo prefabricado al cual hay que adaptarse. Ya para los finales de los sesentas existen movimientos importantes que proponen realizar la vida más allá de la producción y la competencia. La modernidad intenta arrancar: igualdad, libertad y solidaridad. La educación toma nota y se empieza a cuestionar la uniformidad de pensamiento y prácticas, tomando fuerza la diversidad como baluarte.

La guerra fría resulta ser una fuerte guerra ideológica, donde cada parte pretende adueñarse de la verdad, la razón y por supuesto, la supremacía. Curiosamente cada uno de los involucrados habla de cooperación, solidaridad, igualdad, y de otros valores universales. Al final, las nuevas formas tecnológicas, la creación de bloques económicos, políticos e ideológicos trastocan la competencia en explicaciones de sobrevivencia supra nacional. La educación y la evaluación se ponen al servicio de esta disputa. El efecto se traduce en el concepto de estados de bienestar, en educación como medio de movilidad social, se aprende para ser y luego para hacer. Ingentes recursos se dedican para ganar la guerra sin pelear en ella, se trata de destruir al otro por agotamiento financiero, la llamada "guerra de las galaxias". Los procesos de globalización financiera, comercial y técnica se refuerzan, al final volvemos al principio: la competencia es la fuente del desarrollo. Se demuestra que el modelo mercantil es superior a cualquier otro en la historia, tal como lo destaca Fukuyama (1992) en su texto titulado El fin de la historia y el último hombre. Gradualmente la educación retorna al modelo previo a la segunda guerra mundial, aunque ahora mediatizada por la tecnología digital. Otra vez la evaluación debe tomar partido.

2. Metodología

El presente análisis se constituye en un estudio de tipo descriptivo apoyado en la revisión documental de fuentes primarias como textos, publicaciones en revistas, informes oficiales de organismos nacionales e internacionales, todos ellos sobre teorías y políticas evaluativas. En coherencia con lo anterior, se utilizó el método de análisis de contenidos, tomando como categorías centrales los enfoques asociados al currículo y la evaluación: Enfoque técnico, práctico y emancipador (Tyler, 1950; Habermas, 1972; y Grundy, 1998). El análisis documental como camino investigativo permite valorar y resignificar la información que se consolida permanentemente debido a la mediación de las tecnologías de la comunicación, posibilitando que dicha información se transforme en documentos con sentidos representativos de aquellos, facilitando su recuperación y su difusión tal como lo plantean Pinto Molina (1992) y Peña y Pirela (2007).

3. Resultados

A continuación se presentan los resultados organizados en cuatro apartados:

3.1. Rindiendo pleitesía al rendimiento

Como se mencionó previamente, Spencer desde el denominado darwinismo social visualiza que el ser humano evoluciona de igual forma que las especies de la flora y la fauna, teniendo en cuenta ciertas características biológicas y sociales que indicarían quién es más apto para generar progreso y bienestar en la sociedad, y así dominar a otros. En este modelo, la producción, el desarrollo económico, y los avances tecnológicos son considerados indicadores de evolución y se piensa que el individuo que esté mejor preparado sea competente, y lo suficientemente apto para sobrevivir y responder a las exigencias del mundo que le rodea, siendo pieza clave en la sociedad.

Esta dinámica y lucha entre el que tiene pretendidamente más capacidades que otro para adaptarse

a la sociedad, genera, en muchas ocasiones, situaciones de competencia, oportunismo, perversidad, violencia, y antivalores, pues no se tiene en cuenta que aquellos que son segregados, dejados de lado y considerados como incompetentes, pobres, incapaces y débiles, son seres humanos con necesidades, deseos, intereses, sentimientos y particularidades que cuentan con la misma dignidad pero en contextos desfavorables.

3.2. Spencer, sociedad y educación

El problema no es la competencia en sí misma, ni tampoco que la naturaleza corresponda con esa dinámica, aunque es de afirmar que las investigaciones realizadas en los tiempos actuales demuestran que la cooperación también está presente en la propia naturaleza. El problema tiene que ver con la legitimidad de la propuesta, no únicamente desde un punto de vista meramente pragmático o legal; sino también de lo razonable y justo.

El modelo actual "funciona" para el modelo actual. Es decir, el modelo habla bien de sí mismo: se está haciendo lo correcto y como consecuencia lógica hay que reproducirlo y desarrollarlo, lo cual se lograría, entre otros, a través de la educación. La educación transmite valores y pensamientos, saberes y prácticas (Agúndez, 2015; Toro y Tallone, 2011; y Acosta, 2011), pero ¿cómo es posible darse cuenta de que la educación está efectivamente contribuyendo a la perfección del modelo, así como a eliminar las amenazas de visiones alternativas? La respuesta es una evaluación que contribuya a formar lo que se quiere. Es entonces cuando vemos que la instrumentalización se puede reforzar desde y para la evaluación. La evaluación desde esta visión cumple un papel que refuerza las prácticas de competencia y selección por cumplimiento de la norma. En este sentido, la educación cumple un papel selectivo y la evaluación lo confirma.

Pero ¿cuál es el argumento vital de este darwinismo social mejorado?: la sobrevivencia.

Una empresa desde que aparece en el mercado está compitiendo con otra, requiere ser eficiente en sus prácticas y en sus resultados. Ante esto, se requieren personas altamente competitivas y competentes que le apunten al logro del objetivo final: la salud de la empresa. Es aquí donde la educación corre el riesgo de convertirse en un refuerzo de todo el proceso sin tener en cuenta la vida de una sociedad, de la humanidad misma.

Una sociedad solo se mantiene si la población consume ideas, actividades, cosas, procesos, sueños, entre otros. Paradójicamente, como lo plantea Han (2012) nos encontramos en una sociedad de rendimiento. Las empresas que representan el espíritu innovador de la sociedad se transforman, en muchos casos, en espacios mecanizados y repetitivos de fórmulas de mercadotecnia y estándares de organización, que reclaman un perfil de sus trabajadores perfectamente delimitado. Así mismo, lamentablemente en algunos escenarios universitarios, se adopta el papel de agencia, donde el estudiante es preparado (que no formado) para responder al reclamo de las necesidades de alto rendimiento productivo (que no creativo, propositivo, innovador, investigativo). Como resultado de este proceso, se obtiene una línea diferenciadora entre aptos y no aptos, a quienes premiar, exaltar y brindar reconocimientos ante la sociedad, o bien, sancionar, segregar, y señalar incapacidad, incompetencia y debilidad (Rojas, 2012).

La evaluación en ocasiones apoya este modelo. De hecho, como señalan López, Ruiz, y Cervera (2007) los test o pruebas estandarizadas nacionales e internacionales son utilizados como mecanismo para motivar las mejoras orientados a la calidad institucional y de los aprendizajes, evidenciado esto último con mejores y excelentes estudiantes como mejores y excelentes puntajes. Ese afán por el control, la angustia por el hacer, el tener y asegurar satisfacciones laborales y empleos duraderos y estables, corren el riesgo de relegar prácticas pedagógicas pensadas desde el ser y el sentir (López et al., 2007).

3.3. La evaluación, en la sociedad del rendimiento: un panorama desalentador

Cuando la educación se instrumentaliza, como lo hacen los procesos productivos y empresariales, se torna técnica. Es aquí cuando la evaluación puede tomar este rumbo. Desde el enfoque técnico, la evaluación se constituye en un proceso sistemático y riguroso de recolección de datos, cuyos resultados determinan o miden el grado en el que se han alcanzado unos objetivos preestablecidos, y de esta manera poder controlar aquellas variables que impiden el logro de los mismos (Tyler, 1950; Provus, 1971; Bloom, Hastings, y Madaus, 1975; Mager, 1975; Lafourcade, 1977; Gronlund, 1985; Padilla, Gil, Rodríguez, Torres y Clares, 2010; Carvajal y Hernán, 2012). En este sentido, la evaluación se concibe como la emisión de un juicio de valor que se realiza sobre los resultados

obtenidos por el sujeto evaluado, los cuales se comparan con un criterio o estándar establecido para indicar si este es bueno o malo y si tiene potencial o no. Esta comparación entre resultados y estándares definidos, nos dice el enfoque técnico, debe desarrollarse por parte de un evaluador libre de subjetividades, a fin de obtener una evaluación realmente válida (Carvajal y Hernán, 2012; Espíndola, Ruiz, J., Ruiz, O., Díaz, y López, 2013; Martínez, 2013; y Lukas y Santiago, 2014). De esta manera, Sánchez-Amaya (2013). Desde esta visión, la evaluación tiene una función social y política, que responde a los requerimientos y principios meritocráticos y corporativos (González, 2001; Gómez, 2005; Camargo, Gutiérrez y Pedraza, 2006; y Gil y Padilla, 2009). En otras palabras, la evaluación “[...] al servicio del aparato burocrático [...]” (Moreno, 2009: 569).

La comparación de resultados con estándares o criterios establecidos “[...] determina tenues diferenciaciones entre anormalidad y normalidad, aceptados y rechazados, buenos y malos, aptos e ineptos, lo que sirve y lo que no, lo que se debe aceptar y lo que se debe rechazar” (Sánchez-Amaya, 2013, 755). Sujetos, objetos e instituciones deben prepararse, esforzarse y dedicarse a atender los diversos retos y demandas que reclama la sociedad postindustrial o para la globalización (García, 2010; y Sánchez-Amaya, 2013). La evaluación de los estudiantes, vista desde aquí, aprueba a los de mejores resultados tal como lo señalan González (2001), Serrano (2002), Gil y Padilla, (2009), Ibarra y Rodríguez, (2010), Macchi (2011), Gil (2012) y Martín, Angulo, Fernández y Fernández (2013), entre otros. En este sentido, se propende por seleccionar y jerarquizar a los estudiantes: los aptos aprueban y los demás se excluyen del grupo (Bonvecchio y Maggioni, 2006; Macchi, 2011; y Sánchez-Amaya, 2013).

En este tipo de evaluación, se configura “[...] la producción de sujetos homogéneos, normalizados, regularizados, evaluados, dóciles, obedientes, expuestos continuamente a diversos procedimientos de vigilancia y al control; permanentemente examinados” (Sánchez-Amaya, 2013: 756). En diversos escenarios educativos, a nivel nacional e internacional, se va avanzando por superar esta mirada de la evaluación. Un ejemplo de ello son las diferentes propuestas alternativas que tienen como soporte el enfoque práctico, comprensivo y socio críticos los cuales se retoman en el apartado siguiente. No obstante, siguen existiendo evidencias de la perspectiva instrumental al servicio de la medición, el control y la competición.

En Colombia, se presentan experiencias de evaluación alternativa que promueven la evaluación formativa. Sin embargo, se encuentran rastros de una evaluación que cumple fines técnicos e instrumentales. El Decreto 869 de 2010, en el artículo 1, presenta el conjunto de instrumentos estandarizados para la evaluación externa que se aplican en los grados 5º, 9º y 11º y al finalizar el pregrado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES los cuales conforman el Sistema Nacional de Evaluación en el componente de estudiantes. Desde la Ley General de Educación de 1994 en su artículo 99 y a través de los Decretos 1781 de 2003, el 2738 de 2005 se otorga incentivos a los mejores puntajes tanto en Educación Superior como a estudiantes que finalizan su educación secundaria. Estas y otras normativas reafirman la visión de vigilancia, monitoreo, certificación, categorización, promoción y en ocasiones exclusión que puede cumplir la evaluación (Foucault, 2012; Aldana et al., 1996).

El contexto de la evaluación docente no se aleja mucho de este panorama. Desde el enfoque técnico, los docentes son sometidos a prácticas evaluativas que examinan y verifican aspectos relacionados con los saberes que estos dominan en sus áreas de experticia (Camargo et al., 2006; Cano, Hernández, Herrera y Morales, 2012; y Sánchez-Amaya, 2013). Esto determina, en gran medida, su salario, permanencia, promoción y estabilidad laboral en la institución educativa (Macchi, 2011; Coppola y Fernández, 2012; y Walker y Barquín, 2014). El enfocarse en obtener buenos resultados para asegurar su trabajo, ser retribuido económicamente, y demostrar su competencia se constituye en una preocupación riesgo latente (Walker y Barquín, 2014; Serrano, Rangel, Vidal, Ureña, Anillo y Angulo, 2017).

En Colombia, la Guía número 31 del Ministerio de Educación Nacional (2008), establece categorías para valorar el desempeño del docente o directivo docente, con escalas como sobresaliente con un puntaje entre 90 y 100 puntos, satisfactorio entre 60 y 89 puntos, y no satisfactorio entre 1 y 59 puntos; los cuales tienen en cuenta el grado en el que se han cumplido sus funciones respecto a las competencias funcionales (administrativa, académica y comunitaria) y a las competencias llamadas por el MEN como comportamentales entre las que señalan liderazgo, relaciones interpersonales y comunicación, iniciativa y compromiso institucional, entre otras. En esta guía, se concibe la evaluación como un proceso continuo, sistemático y basado en la evidencia de indicadores definidos previamente.

En un plano más amplio, el contexto de la evaluación educativa realizada en el ámbito de la gestión curricular e institucional, el enfoque técnico se traduce en supervisión, control, regulación, y

vigilancia (Walker y Barquín, 2014). Sánchez-Amaya (2013) afirma que la evaluación ejerce un gran poder al categorizar, acreditar o certificar la calidad de las instituciones educativas, según la información o resultados que se obtengan en la misma. Es de anotar que los puntajes y rankings en los que se ubican a las instituciones educativas, afectan por ejemplo su prestigio o su financiación (Camargo et al., 2006). Colombia ha incorporado el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) para evaluar el progreso de las instituciones educativas de Educación Básica y Media y a partir de ello identificar y emprender las acciones para elevar la calidad de la educación (Ministerio de Educación Nacional, 2015). Este índice de calidad se basa en los resultados que los estudiantes obtienen en las Pruebas Saber, y los valores de los componentes: Progreso (0,6), Desempeño (2,3), Eficiencia (0,8), y Ambiente escolar (0,8) de cada institución.

Como todo modelo, existen ventajas. A nivel general, este enfoque evaluativo posibilita avanzar en los propósitos de calidad educativa para todos al igualar contenidos, estandarizar tiempos, formas de organización curricular y administrativa en las instituciones. De igual manera anima a las instituciones y comunidades educativas a contar con evidencias organizadas, sistematizadas y válidas que den cuenta no sólo de sus resultados sino de sus acciones formativas. No obstante, si este enfoque de darwinismo social en la evaluación educativa se constituye en la única opción, se corre el riesgo de generar exclusión desde una competencia descarnada marginando la visión de equidad y cooperación esencial en todo proceso educativo.

3.4. ¡Merecemos el cambio! Nuestra esperanza centrada en la evaluación humanizadora

Ante lo anteriormente expuesto, hay alternativas. La evaluación educativa se puede visualizar como una vía para mejorar el proceso formativo (Ávila, Calatayud, Cantón, Castillo, y Zaitegui, 2010; Espíndola et al., 2013). Desde un enfoque práctico, Grundy (1998), propone una evaluación orientada hacia la comprensión de las fortalezas, dificultades, y debilidades del proceso educativo con el propósito de tomar decisiones que reorienten y promuevan mejoras en los mismos generando cambios estructurales en la práctica educativa, en lugar de vigilar, controlar y sancionar (Figueroa, Utria, y Colpas, 2004; Fonseca, 2007; Macchi, 2011; Cano et al., 2012; y Coppola y Fernández, 2012). Autores como Cerda y León, (2005), Gómez (2005), Aquino, Izquierdo, y Echaz, (2013), y Walker y Barquín, (2014), coinciden en señalar que la evaluación como un proceso que posibilita reflexionar críticamente sobre la realidad educativa, generar estrategias, tomar decisiones de mejora, y emprender acciones de crecimiento. Para Gómez (2005), se debe entender la evaluación como una experiencia de mejora que permita orientar, avanzar y crecer a los docentes, y no confundirla con aspectos burocráticos, administrativos, y descontextualizados.

Gimeno y Pérez (1998) ubican este enfoque en el modelo de evaluación iluminativa de David Hamilton, el cual se relaciona con la toma de decisiones, y se caracteriza por describir, interpretar, analizar y comprender los procesos, antes que calcular y predecir.

En lo que respecta al enfoque sociocrítico, se visualiza una evaluación democrática (MacDonald, 1981; Simons, 1987), formativa (Guerra, 2003), participativa (Úcar, Planas, Novella, y Moriche, 2017; Martínez y Folgueiras, 2015; Núñez, Crespo, Úcar, y Llena, 2014; Trinidad, 2010), crítica artística (Eisner, 1985), holística (MacDonald, 1971), iluminativa (Parlett y Hamilton, 1972), y otras. La evaluación con sentido y dotada de significado (Gómez, 2005; y Martín et al., 2013;). Sanz (2004) y Yepes (2005) consideran que la evaluación desde este enfoque permitirá reflexionar, entender y transformar la realidad y contexto educativo, desde una perspectiva integral, contextualizada, flexible y democrática considerando al ser humano en su dignidad para autodeterminarse, liberar y mejorar la sociedad. Este enfoque supera las acciones ceñidas a calificar y medir y se despoja del carácter mecánico y despersonalizado que impera en el enfoque instrumental, considerando al estudiante desde su integridad, como ser multidimensional, autónomo y creativo respetando sus necesidades, intereses, y particularidades (Grundy, 1998; Eisner, 1998; y Sánchez-Amaya, 2013). Es fácil desde aquí visualizar la evaluación basada en la confianza en el otro.

El cambio hacia este enfoque evaluativo es necesario: lo merecemos, nuestra esperanza está centrada en la evaluación humanizadora, que reconoce la función eminentemente formativa de esta (Olmos y Rodríguez, 2011), que demanda que los sujetos que participan en ella, sean impactados y transformados, lo cual por obligación requiere de una postura crítica del acto educativo (Pallarés, 2014).

Teniendo en cuenta que “los procesos de evaluación informados por un interés emancipador no son azarosos” (Grundy, 1998, 177), la evaluación educativa deberá producir un significado y un sentido

en el sujeto evaluador y en el evaluado. Desde esta visión, se hace necesario reconocer algunos principios como:

- El desarrollo integral y pleno de los sujetos que actuarán como centro de la evaluación: en este orden de ideas la evaluación debe posibilitar el reconocimiento de la multidimensionalidad del ser humano en el contexto del desarrollo personal en y para una vida digna.
- La evaluación será participativa: la participación es el principal indicador de una comunidad democrática, este valor garantiza la intervención de todos los participantes -incluyendo a los estudiantes y a los padres de familia- en los procesos de decisión, en igualdad de condiciones, y conlleva a crear una conciencia de autorregulación en los actores y en la institución, generando una actitud de veeduría por la pertenencia de las intenciones, de los compromisos y de las actuaciones del acto educativo.
- La experiencia evaluativa ha de promover el diálogo: El diálogo se propone como un mediador para el conocimiento, la comprensión y la negociación de los sentidos y significados que tienen los actores de la comunidad educativa sobre los procesos formativos. La evaluación trata de promover la disertación, el análisis, el consenso y por supuesto el descubrimiento de los significados ocultos y la generación de nuevos significados sobre la enseñanza y el aprendizaje y sobre el mundo institucional. Es aquí donde se hace presente la práctica de la coevaluación y de la autoevaluación.
- La evaluación favorecerá la consolidación de valores éticos: La verdadera evaluación la caracteriza la transparencia, la sinceridad y el respeto por la comunidad educativa. En este orden de ideas, el ser ético en la evaluación no oculta lo parcialmente correcto, al contrario hace evidente las contradicciones de la vida institucional y busca el mejoramiento de la educación y de la dinámica del aula y de la institución para el bienestar de los participantes, especialmente por el bienestar de los estudiantes.
- La evaluación contribuirá a la transformación y mejoramiento institucional: El reto y el compromiso por la transformación con sentido educativo y pedagógico es un indicador de la evaluación humanista. Esta transformación será percibida por el impacto que la institución genera en las vidas de los estudiantes, en la de sus familias y en la comunidad circundante. Más allá de mejorar la eficacia, la eficiencia y la efectividad de los procesos, se trata de analizar las fundamentaciones para que todas las acciones que se desarrollen en el aula y en la institución posean un carácter educativo y pedagógico: experiencias con sentido formativo. Se trata de mejorar las interacciones, hasta el mismo proceso de evaluación. En este orden de ideas, cobra relevancia la meta-evaluación, lo cual implica reflexionar sobre la evaluación misma para mejorarla y por tanto, contar con decisiones más oportunas y pertinentes. Recobra, entonces, importancia de una evaluación cualitativa y continua que permita interpretar las acciones educativas y aquellas que las puedan afectar.

La postura evaluativa desde enfoques prácticos y sociocríticos, implica otorgarle énfasis a la participación y a la cooperación como base de la construcción de sociedad. Existen propuestas que ya le están apuntando a esto, como por ejemplo la Ludoevaluación, Evaluación Artística, Evaluación Auténtica, Evaluación Invertida, Gamificación, Coaching, por mencionar algunas. A continuación, se describe el sentido y la dinámica de cada una, y su relación con los procesos evaluativos:

- Ludoevaluación: se desarrolla en espacios retroalimentadores, y participativos, que orientan a los participantes de los eventos evaluativos sobre sus desarrollos en aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Desde la ludoevaluación se brinda información útil para entender y analizar realidades, significados, expresiones, posturas y sentires del sujeto que aprende. Es importante mencionar que esta práctica evaluativa, se fundamenta en siete principios que orientan el desarrollo de las experiencias; inicialmente reconocemos la Lúdica como principio básico de esta forma de evaluación, seguida del diálogo, la motivación y la cooperación, que hacen posible alcanzar los objetivos planteados para la propuesta evaluativa presentada (Borjas, 2013).
- Gamificación: Mediante el empleo de estrategias, elementos, dinámicas y técnicas propias de los juegos, en contextos, ambientes o espacios que no son propiamente lúdicos. Se pretende favorecer la participación activa, motivación, interés, compromiso, y valores en las personas que participan de experiencias y/o actividades que les resultan significativas, positivas, atractivas y formativas (Contreras y Eguía, 2016). Desde la gamificación en la evaluación educativa, se posibilita la retroalimentación oportuna desde la autoevaluación y la co-evaluación constante frente a la solución de problemas o superación de retos que se les presenten (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2016; y Cánovas y González, 2016; Díaz y Troyano, 2013).
- Evaluación Auténtica: Se valoran los desempeños, procesos, actuaciones, habilidades, saberes, destrezas y particularidades del ser humano de manera contextualizada e integral, ante la

resolución activa de situaciones, desafíos o problemas reales y la toma de decisiones (individual o grupal) que impliquen el uso de sus competencias de manera situada. Promueve un ambiente de aprendizaje significativo, perfectible, de retroalimentación genuina, colaborativa y constante, autorregulación, metacognición, autoevaluación y coevaluación sobre los distintos procesos (Cárdenas y Pastrana, 2016; Educarhile, 2012; McLaren y Kincheloe, 2008; Díaz Barriga, 2005; Ahumada, 2005).

- Evaluación Artística: Se aprecian, valoran, reconocen y respetan los procesos y las particularidades de los participantes, en relación al desarrollo de sus actuaciones, formas de pensar, expresarse, comprender significados, y los sellos característicos que les representan, ante las distintas actividades, experiencias o tareas evaluativas de las que son partícipes (Saavedra, 2013; Eisner, 2002).
 - Coaching: Implementar el coaching en el ámbito evaluativo, como proceso integral, continuo, flexible y orientado al cambio, despliega las potencialidades, competencias, talentos, sentir y capacidades de las personas, y posibilita el descubrimiento de necesidades, posibilidades, creencias, motivaciones, debilidades, aspectos y elementos susceptibles de mejora. Todo ello, a través de preguntas orientadoras, y estrategias participativas que conducen a la reflexión, la toma de decisiones, y la construcción de aprendizajes significativos y con sentido para la vida (Sánchez, 2013; Wise y Avendaño, 2013; Sánchez y Boronat, 2014).
-

4. Conclusiones

En definitiva, se puede entrever que la evaluación educativa ha estado permeada por lentes técnicos, hermenéuticos y sociocríticos, los cuales marcan la historia y el rumbo de las dinámicas evaluativas de nuestros días. El emplear cierto tipo de evaluación dependerá, en cierta medida, de la visión del mundo arraigada en el evaluador. Si asumimos este proceso como un dispositivo de constitución de sujetos (Sánchez-Amaya, 2013), en el cual se gestan prácticas evaluativas examinadoras ligadas al poder y focalizadas en la producción de saberes, resultaría un verdadero reto emplear evaluaciones cualitativas sensibles ante las particularidades, nivel de desarrollo, necesidades, potencialidades y limitaciones del individuo.

El avance de la humanidad transita entonces por visiones contrarias y contradictorias. Transita por intereses de clase y de grupo; técnicos y filosóficos, entre otros. Pero la diversidad de información y conocimiento no puede llevarnos a la ausencia de compromiso con lo que se hace y con lo que se dice. Necesariamente existe un mundo mejor y recordemos que al final de todo, lo que se busca es la emancipación del ser humano y esto significa que ningún tipo de sometimiento esté presente (Gozálvez, 2010). Tristemente, en varios escenarios, el mundo actual reclama seres contruidos, no seres formados; reclama robots pensantes, pero al final robots.

Dado que la evaluación educativa no se debe reducir a una cuestión técnica, en la que se miden y tratan el saber, hacer y sentir del ser humano como elementos numéricos, el compromiso es darle oportunidad a la participación, el diálogo, la libertad, el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico, el autoconocimiento, la motivación, el disfrute y el despliegue de talentos y competencias entre los actores que participan en los procesos evaluativos. Sin olvidar el principal objetivo que debería tener dicho proceso y que nos recuerda Gómez (2005), conseguir con la retroalimentación el avanzar y crecer sin tener miedo a equivocarnos, pues el error siempre es aprendizaje.

Desprenderse o romper visiones y prácticas pedagógicas estandarizadas, para acogerse a nuevas formas de pensar, actuar y sentir, desde un enfoque liberador, no resulta una tarea sencilla; sin embargo, es un compromiso necesario y pendiente hoy en día. En este sentido, si esperamos transformar los 'rituales rígidos' de la evaluación educativa, en experiencias gratas, democráticas y formativas, nos enfrentaremos a un camino en el que puede llegar a invadirnos el temor o incertidumbre ante la falta de control y la presencia de errores, que serán necesarios para lograr la democratización y mejoramiento de la evaluación educativa.

La visión de Spencer no tiene por qué ser nuestro presente y mucho menos el futuro. Somos mucho más que pedazos de materia en el universo regidos por leyes absolutas, somos algo muy sencillo: seres con un alma que no puede ser convertida en instrumento, en objeto, en producto, en un número.

Referencias bibliográficas

Acosta, F. (agosto, 2011). *Educar, Enseñar, Escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la Pedagogía (y la transmisión)*. Trabajo presentado en el VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, La Plata.

Recuperado de http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar/actas/Acosta-_Felicitas_Maria.pdf

Agúndez, D. (2015). Educar en Valores. Teoría y Práctica. Supervisión 21. *Revista de Educación e Inspección*, 37, 1-36. Recuperado de http://www.usie.es/SUPERVISION21/2015_37/SP21_37_Articulo_Educar_en_valores_Agundez_def.pdf

Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 45, 11-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100002.pdf>

Aldana, E., Chaparro, L., García, G., Gutiérrez, R., Llinás, R., Palacios, M.,... Vasco, C. (1996). *Colombia: al filo de la oportunidad*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Aquino, S., Izquierdo, J. y Echalaz, B. (2013). Evaluación de la práctica educativa: una revisión de sus bases conceptuales. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44725654002>

Ávila, M., Calatayud, M., Cantón, I., Castillo, S. y Zaitegui, N. (2010). *La evaluación como proceso sistemático para la mejora educativa*. España: Conocimiento educativo.

Bloom, B., Hastings, J. y Madaus, G. (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.

Bonvecchio, M. y Maggioni, B. (2006). *Evaluación de los aprendizajes. Manual para docentes*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Borjas, M. (2013). *La ludoevaluación en la Educación Infantil. Más que un requisito, un asunto serio*. Barranquilla: Ediciones Universidad del Norte.

Camargo, M., Gutiérrez M. y Pedraza, A. (2006). Obstáculos para el uso institucional de la evaluación. *Educación y Educadores*, 9(2), 23-32. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/660/745>

Cánovas, G., y González, V. (2016). *Experiencias de gamificación en el aula de secundaria*. Recuperado de http://filcat.uab.cat/clt/activitats/ice/2016/ICE2016_Canovas.pdf

Cárdenas, F., y Pastrana, L. (2016). *Aprendizaje y evaluación auténtica: experiencias y perspectivas de aplicación*. Bogotá: Editorial Kimpres

Carvajal, M. y Hernán, L. (2012). *Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en formación profesional para el empleo*. Andalucía: IC Editorial.

Cerda, H. y León, A. (2005). *La evaluación en la educación colombiana: a propósito de un estudio sobre la realidad evaluativa en la Universidad Cooperativa de Colombia*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia

Contreras, R., y Eguia, J. (2016). *Gamificación en aulas universitarias*. Recuperado de http://incom.uab.cat/download/eBook_incomuab_gamificacion.pdf

Díaz, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana

Díaz, J., y Troyano, Y. (2013). *El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo*. Trabajo presentado en III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre, Sevilla, España. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59067>

Educarchile. (2012). *Evaluación auténtica*. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=217517>

Eisner, E. (1985). *The art of educational evaluation*. London: The Falmer Press.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. España: Paidós Ibérica.

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

Espíndola, A., Ruiz, J., Ruiz, O., Díaz, G. y López, R. (2013). Caracterización del proceso de evaluación del aprendizaje del contenido estadístico en la carrera de Medicina. *Humanidades Médicas*, 13(1), 177-192. Recuperado de <http://humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/238>

Fernández, N. y Coppola, N. (2012). Aportes para la reflexión sobre la evaluación de la función docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 106-119. Recuperado de http://rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art8.pdf

Figueroa, R., Utria, C. y Colpas, R. (2004). Devenir histórico de la calidad educativa dentro de la evaluación dinámica del desempeño docente. *Historia Caribe*, 9, 107-119. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2308235.pdf>

- Fonseca, J. (2007). Modelos cualitativos de evaluación. *Educere*, 11(38), 427-432. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603807>
- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar*. México: Biblioteca nueva.
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Editorial Planeta.
- García, B. (2010). Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. *Revista Electrónica Sinéctica*, 35, 1-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815165002>
- Gil, J. y Padilla, M. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XX1*, 12, 43-65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70611919004>
- Gil, J. (2012). La evaluación del aprendizaje en la Universidad según la experiencia de los estudiantes. *Estudios sobre Educación*, 22, 133-153. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/22636/2/ESE22-07-Gil-Flores.pdf>
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gómez, M. (2005). Educación social y evaluación: evaluar para mejorar y transformar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (12-13), 163-179. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135016217018>
- González, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: Tendencias y reflexión crítica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 15(1), 85-96. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v15n1/ems10101.pdf>
- Gozálvez, V. (2010). Hacia una reconstrucción de la razón pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22(2), 19-42. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/8293/8321>
- Gronlund, N. (1985). *Measurement and evaluation in teaching*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Guerra, S. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 69-80. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*. Londres: Heinemann.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. España: Herder.
- Herrera, F., Cano, M., Hernández, L., y Morales, M. (2012). Sistema de evaluación del desempeño profesional Docente para las licenciaturas del área de las Ciencias biológicas y de la salud. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 124-146. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art9.pdf>
- Ibarra, M. y Rodríguez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_16.pdf
- Lafourcade, P. (1977). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.
- López, S., Ruiz, G. y Cervera, C. (2007). Educación superior y mercado laboral: relación ética humanista. *Acta Universitaria*, 17(3), 20-26. Recuperado de <http://www.actauniversitaria.ugto.mx/index.php/acta/article/view/158>
- Lukas, J. y Santiago, K. (2014). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Macchi, E. (2011). La apuesta por una evaluación cada vez más integral. *Magistro*, 5(9), 45-64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3944194>
- MacDonald, B. (1971). The evaluation of the Humanities Curriculum Project: a holistic approach. *Theory into Practice*, 10(3), 163-169. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/1475909?seq=1#page_scan_tab_contents
- Mager, R. (1975). *Medición del intento educativo*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Martín, E., Angulo, J. Fernández, J. y Fernández, S. (2013). *Evaluación de centros y profesores*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martínez, F. (2013). El futuro de la evaluación educativa. *Revista Electrónica Sinéctica*, 40, 1-11. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467004>
- Martínez, M., y Folgueiras, P. (2015). Evaluación participativa, aprendizaje-servicio y universidad.

- Profesorado. *Revisa de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 128-143. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART7.pdf>
- McDonald, B. (1981). *Interviewing in Case Study Evaluation*. Los Angeles: Aera.
- McLaren, P., y Kincheloe, J. (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. España: Graó
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Decreto 1781 de 2003*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86039_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Decreto 2738 de agosto 9 de 2005*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103079_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía No. 31. Guía metodológica. Evaluación Anual de Desempeño Laboral*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-169241_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Decreto 869 de marzo 17 de 2010*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-221588_archivo_pdf_decreto_869.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE)*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349835_quees.pdf
- Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad. Tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 563-591. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n041/pdf/41009.pdf>
- Núñez, H., Crespo, E., Úcar, X., y Llena, A. (2014). Enfoques de evaluación orientados a la participación en los procesos de acción comunitaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, 79-103. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4727839>
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. (2016). *EduTrends. Gamificación*. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/edutrends-gamificacion.pdf>
- Olmos, S. y Rodríguez, M. (2011). Perspectiva Tecnológica de la Evaluación Educativa en la Universidad. *Revista Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(1) 131-157. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/8581/8813>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- Padilla, M., Gil, J., Rodríguez, J., Torres, J. y Clares, J. (2010). Evaluando el sistema de evaluación del aprendizaje universitario: análisis documental aplicado al caso de la Universidad de Sevilla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53-3, 1-14. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3574Padilla.pdf>
- Pallarés, M. (2014). El legado de Paulo Freire en la escuela de hoy. De la alfabetización crítica a la alfabetización en medios de comunicación. *Revista Teoría de la Educación. Revista Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(1), 59-76. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu20142615976/12263>
- Parlett, M. & Hamilton, D. (1972). *Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programs*. Scotland: University of Edinburgh, Centre for Research in the Educational Sciences.
- Peña, T, y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, 16, 55-81. Recuperado de http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/inibi_nuevo/n16a04.pdf
- Pinto, M. (1992). *El resumen documental: principios y métodos*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruiperez.
- Provus, M. (1971). *Discrepancy evaluation. For educational program improvement and assessment*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Rojas, J. (2012). *Sociedad bloqueada: movimiento estudiantil, desigualdad y despertar de la sociedad chilena*. Santiago: RIL editores.
- Saavedra, S. (2013). Hacia una evaluación formativa, crítica y artística de la creación literaria. *Folios*, 37, 167-183. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n37/n37a11.pdf>
- Sánchez-Amaya, T. (2013). La evaluación educativa como dispositivo de constitución de sujetos.

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11(2), 755-767. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/773/77329818021.pdf>

Sánchez, D. (2013). El coaching pedagógico dentro del sistema educativo: innovando procesos. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15(2), 171-191. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/802/80228344010.pdf>

Sánchez, B. y Boronat, J. (2014). Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XX1*, 17(1), 221-242. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/10712/11306>

Sanz, T. (2004). Modelos curriculares. *Revista Pedagogía Universitaria*, 9(2), 55-68. Recuperado de http://investigacion.udgvirtual.udg.mx/personal/jdelgado/personal_page/chiapas/modelos.pdf

Serrano, S. (2002). La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras. *Educere*, 6(19), 247-257. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19715/1/articulo1.pdf>

Serrano, M., Rangel, A., Vidal, C., Ureña, Y., Anillo, H., y Angulo, G. (2017). Burnout: Síndrome silencioso que afecta el desempeño laboral de los docentes universitarios. *Revista Espacios* 38(55), 28. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a17v38n55/17385528.html>

Simons, H. (1987). *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Morata.

Toro, B. y Tallone, A. (2011). *Educación, Valores y Ciudadanía*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Fundación SM

Trinidad, A. (2010). La evaluación participativa en la Nueva Gestión Pública. *Revista Internacional de Organizaciones (RIO)*, 5, 75-107. Recuperado de http://www.revista-rio.org/index.php/revista_rio/article/view/59/pdf

Tyler, R. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Úcar, X., Planas, A., Novella, A., Moriche, M. (2017). Evaluación participativa del empoderamiento juvenil con grupos de jóvenes. Análisis de casos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 67-80. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1350/135052204006.pdf>

Walker, V. y Barquín, J. (2014). Políticas de evaluación del trabajo docente universitario en Argentina: una mirada histórica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 105-120. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4704659.pdf>

Wise, D., y Avendaño, K. (2013). *Coaching para el liderazgo educativo*. Guatemala: USAID/Reforma Educativa en el Aula

Yepes, J. (2005). El currículo universitario desde la perspectiva crítica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 1(1), 11-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134116845002.pdf>

1. Docente investigadora. Departamento de Educación. Universidad del Norte. Licenciada en Educación. Doctora en Educación. mborjas@uninorte.edu.co

2. Docente investigadora. Departamento de Educación. Universidad del Norte. Licenciada en Pedagogía Infantil. M.sc. en Educación. castorga@uninorte.edu.co

3. Docente investigadora. Profesora Asociada. Facultad de Educación de Toledo. Universidad de Castilla-La Mancha. Doctora en Psicopedagogía. Purificacion.Cruz@uclm.es

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 39 (Nº 17) Año 2018

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a webmaster]

©2018. revistaESPACIOS.com • Derechos Reservados