

# ¿Por qué evaluamos como evaluamos?

## Why do we evaluate as we evaluate?

Leumar Niño Castro  
Magíster en Pedagogía  
Rector Instituto Técnico Integrado de Trinidad,  
Casanare, Colombia  
Correo electrónico: Lenico\_787@hotmail.com

Recibido 29 de septiembre de 2016; aceptado, 30 de octubre de 2016

### Cómo citar este artículo:

Niño, L. (2017). ¿Por qué evaluamos como evaluamos? *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 7(1), 73 - 90.

### Resumen

**Objetivo.** Este artículo de investigación tiene como finalidad presentar los resultados del proyecto realizado en el Instituto Técnico Integrado del municipio de Trinidad, Casanare, llevado a cabo entre julio de 2015 y noviembre de 2016. ¿Por qué evaluamos como evaluamos? Esta es la pregunta que dio origen al proyecto de investigación, cuyo objetivo general fue caracterizar las prácticas evaluativas de los docentes de los grados cuarto y quinto de primaria.

**Metodología.** El método utilizado fue el cualitativo, el enfoque empleado correspondió a la teoría fundamentada; las técnicas para la recolección de la información fueron la encuesta y la entrevista semiestructurada aplicada a los once docentes que orientan a los grados cuarto y quinto.

**Resultados.** Este proyecto se llevó a cabo en tres fases, la primera fase consistió en diagnosticar las prácticas de evaluación más comunes entre los docentes; en un segundo momento se caracterizaron los procesos de evaluación de los docentes. Finalmente, la tercera fase culminó con el desarrollo de dos talleres pedagógicos en los que se abrieron espacios de discusión y reflexión, en torno a los paradigmas que abordan los maestros en sus prácticas de aula con mayor énfasis en las evaluativas.

El proyecto de investigación permitió reconocer el alto valor que los docentes otorgan a la comprensión de conceptos y la necesidad de robustecer otro tipo de prácticas como la evaluación de los comportamientos; además de crear espacios que permitan la reflexión continua de las prácticas de aula con mayor énfasis en las evaluativas.

**Palabras clave:** Evaluación, docente, práctica de aula.

### Abstract

**Objective.** This research article aims to show the results of the project held at the Integrated Technical Institute of the Municipality of Trinidad, Casanare, carried out from July 2015 to November 2016. Why do we evaluate as we evaluate? This is the question that gave origin to the research project and whose general objective was to characterize the evaluative practices of the fourth and fifth grade teachers.

**Methodology.** This project was carried out in three phases. The first one consisted in diagnosing the most common assessment practices among teachers; the second moment was focused on the characterization of the evaluation processes of the teachers. Finally, the third phase culminated in the development of two pedagogical workshops in which spaces of discussion and reflection were opened, around the paradigms addressed by teachers in their classroom practices with greater emphasis on evaluations.

**Results.** The research project recognized the high value that teachers give to understanding concepts and the need to strengthen other types of practices such as behavior assessment; in addition to creating spaces that allow the continuous reflection of classroom practices with greater emphasis on evaluations.

**Keywords:** Evaluation, teacher, classroom practice.

### Introducción

La investigación fue realizada en el Instituto Educativo Técnico Integrado del municipio de Trinidad, Casanare, el propósito del estudio fue caracterizar y analizar las prácticas evaluativas de los docentes para contribuir a la reflexión

y el mejoramiento de los procesos educativos que se llevan dentro de la institución. Por una parte, el tema surgió de las discusiones que se dieron en el interior del establecimiento educativo sobre el bajo rendimiento académico y sus repercusiones para cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

A continuación se consultaron investigaciones similares en temática, metodología y epistemología, entre ellas destacan: Cifuentes (2014), Gómez y López (2011), quienes reconocen la importancia de la evaluación continua de los procesos de enseñanza aprendizaje. Además de estas investigaciones, se tuvieron como referentes proyectos en el ámbito internacional como el realizado por Prieto (2008): *Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales* y el artículo elaborado como producto del proyecto de investigación de Litwin, Palou de Maté, Calvet y Pastor denominado: *Aprender de la evaluación*, publicado en la Red Universidad Nacional de La Pampa (2003).

En cuanto a la posición teórica adoptada en el marco de la presente investigación, se tuvo en cuenta a Álvarez: *Evaluar para aprender, los buenos usos de la evaluación* (2001); *La evaluación al servicio de quién aprende* (2009); *Evaluar para conocer, examinar para excluir* (2011). Díaz: *Curriculum y evaluación escolar* (1992). Jurado: *Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina: ¿Impacto pedagógico u obediencia institucional?* (2009). Moreno: *El poder de control de la evaluación* (2007); *La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela* (2011). Santos: *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora* (1995). *La evaluación de los alumnos, un proceso de aprendizaje para el profesorado* (1998) y *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje* (2000). Además de ser autores contemporáneos en evaluación, basan sus textos en las experiencias propias de su oficio como maestros.

El abordaje de distintas propuestas teóricas sobre la evaluación, al igual que el trabajo de

campo desarrollado en la Institución mediante el diagnóstico de las prácticas evaluativas, permitió reconocer las principales formas de evaluar de los docentes; su respectiva caracterización y análisis contribuyó a aportar elementos de reflexión y discusión por parte de los docentes sobre sus prácticas evaluativas. Los instrumentos utilizados fueron la encuesta y la entrevista semiestructurada, validada por el director del proyecto de investigación, el profesor José Guillermo Ortiz Jiménez. El enfoque utilizado es cualitativo y el método de investigación correspondió a la teoría fundamentada.

Un valor adicional de este proyecto de investigación fue la realización de un taller pedagógico que permitió coadyuvar a los docentes a tener nuevos enfoques de su quehacer pedagógico, en el que por medio de la visita de un experto y junto con la aplicación de talleres, ofreció al colegiado de maestros una nueva perspectiva sobre lo que ellos denominan evaluación y su referente a las prácticas de aula.

## Diseño metodológico

### Enfoque de la investigación

El trabajo de investigación se apoya en el enfoque *cualitativo*; en palabras de Vasilachis (2006) "La fuerza particular de la investigación cualitativa es su habilidad para centrarse en la práctica real in situ, observando cómo las interacciones son realizadas rutinariamente" (p. 26). Este tipo de enfoque provee información de mayor profundidad para la comprensión de un fenómeno social, que la que puede darse a través de datos cuantitativos; implica identificar a las personas que los arrojan, sus perspectivas y paradigmas, sus modos de ver y vivir, es hacer un análisis minucioso de los investigados, de sus historias de vida. Para Morse (2002) la investigación cualitativa: "Provee nuevas perspectivas sobre lo que conocemos y nos dice más de lo que las personas piensan, nos dice qué significa e implica ese pensamiento (citado por Vasilachis, 2006, p. 27) a través de este enfoque se

desea abordar, interpretar e identificar los paradigmas que permean las prácticas evaluativas de una muestra de docentes, también acercarse a lo que ocurre dentro del aula, aquellos fenómenos externos e internos que son parte de su quehacer educativo. Colby (1996) citado por Hernández (2003, p. 14). Indica que: "toda cultura o sistema social tiene un modo único para entender cosas y eventos. Esta cosmovisión o manera de ver el mundo afecta la conducta humana".

Finalmente, este enfoque pretende situarse en una práctica real, buscando interacción entre el investigador y sus practicantes, explorar y describir para luego generar perspectivas teóricas, en otras palabras, ir de lo particular a lo general. Según Vasilachis, (2006) "la investigación cualitativa busca descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente, y es su relación con la teoría, con su creación, con su ampliación, con su modificación y con su superación lo que la hace relevante" (p. 29).

## Metodología

Para esta investigación se identifica la teoría fundamentada que de acuerdo con Soneira (2006) "se basa en dos grandes estrategias: el método de la comparación constante, y el muestreo teórico" (p. 155). Para ello se hizo recolección de datos, codificación y comparación constante, teniendo como resultado la emergencia de una categoría central.

Una vez obtenido el conjunto de datos arrojados por medio de una encuesta, la primera operación por desarrollar consistió en comparar la información encontrada, tratando de dar una denominación común a un conjunto de datos que comparten una misma idea. La codificación se abstraía a través de la información recolectada en una entrevista semiestructurada, esta información también se comparó y codificó mediante tres categorías que señalan los aspectos comunes, diferentes y particulares de los datos obtenidos, lo que supuso leer y releer

los datos encontrados para descubrir relaciones. Para Soneira (2006) "Los códigos pueden provenir tanto de las lecturas y la formación teórica del investigador (pre-codificación) o, lo que es más rico, del lenguaje y las expresiones utilizadas por los actores (códigos *in vivo*)" (p. 156). Por su parte, para Coffey (2003) "La codificación de los datos cualitativos le permite al investigador reconocerlos y recontextualizarlos, así como obtener una visión fresca de lo que posee" (p. 54).

## Población

### Descripción de la población

Para mayor comprensión de lo que a continuación se describe conviene aclarar que el Instituto Técnico Integrado está conformado por diez sedes rurales con modelo pedagógico escuela nueva, tres sedes urbanas donde se distribuyen los diferentes ciclos de educación básica y media.

El grupo de maestros de la Institución está conformado por 86 docentes, de estos 53 están en nombramiento en propiedad y 33 en provisionalidad.

### Población objeto de estudio

Para la selección de la información se contó con los docentes de los grados cuarto y quinto de básica primaria correspondientes a once maestros. Se seleccionaron estos grados debido al bajo rendimiento académico de los estudiantes en el transcurso del 2014 que fue superior al 14% respecto al número total de estudiantes en primaria.

Se trata de un muestreo intencionado debido que estos grados presentaron mayor mortalidad académica en el 2014. De 162 estudiantes de grado cuarto 40 reprobaron el año, esto corresponde al 24.69%; en el grado quinto de 134 estudiantes reprobaron 14, correspondiente al 11,47% (Guachetá, 2014).

Esta muestra representa el 10.4% aproximadamente del total de la población objeto de estudio. La edad de los docentes oscila entre los, 25 a 63 años. De estos 4 son hombres y 7 mujeres, tres pertenecen al Decreto 2277 de 1979 y 8 al Estatuto 1278 de 2002. El docente de mayor antigüedad fue nombrado mediante Decreto 0153 de agosto de 1982 y el de menor tiempo de servicios, la docente que estaba realizando una licencia de maternidad con Resolución 2007 de 7 de julio de 2015 emanada de la Secretaría de Educación Departamental. Del total de maestros, 3 son bachilleres pedagógicos y 4 normalistas superiores.

El título de pregrado de cada docente corresponde a licenciatura en educación básica, principalmente con énfasis en matemáticas, humanidades, lengua castellana (6), en naturales y educación ambiental (2), en educación artística (1), en educación física recreación y deportes (1). Tan solo una docente (la de menor tiempo de servicios) es licenciada en español.

Del total de docentes, 4 han realizado estudios de posgrado, 2 se especializaron en informática para la docencia, una en pedagogía de la recreación y el último en lúdica y recreación para el desarrollo cultural y social. Hasta el momento ninguno de los docentes ha realizado producciones académicas como escribir libros o ser ponentes de alguna práctica innovadora.

### Fases del desarrollo de la investigación

A continuación se detallan los resultados obtenidos en cada una de las fases desarrolladas: diagnóstico, caracterización y análisis de las prácticas evaluativas y desarrollo del taller pedagógico.

#### Fase 1. Diagnóstico

Se inició realizando una encuesta descriptiva que buscaba reconocer algunas de las prácticas evaluativas que los docentes tienen dentro del aula. A cada uno se le persuadió para

que escribieran las tres formas que más utilizan para evaluar a sus estudiantes. Esta encuesta se aplicó a once docentes de los grados cuarto y quinto, debido al bajo rendimiento de los estudiantes presentado en el 2014, respecto al total de estudiantes de la básica primaria.

#### Fase 2. Caracterización y análisis de las formas de evaluación

Una vez se estableció con la encuesta las tres formas más habituales de evaluación, se procedió a realizar una entrevista semiestructurada a los once docentes, pretendiendo reconocer los paradigmas sobre los cuales ellos basan sus prácticas evaluativas. (Es importante señalar que para evitar en los docentes señalamientos por lo escrito, tanto en la encuesta como en la entrevista semiestructurada se omitió escribir sus nombres, en adelante se señala el número de la entrevista al referirse al docente que la respondió). Así como la encuesta, la entrevista se concertó y validó con el director del proyecto de investigación.

Esta entrevista semiestructurada se aplicó a los docentes, abriendo un espacio en su jornada laboral, cada docente tuvo un tiempo aproximado de una hora para responderla.

Después de la aplicación de la entrevista semiestructurada, se procedió a categorizar los datos obtenidos a partir de tres aspectos:

- Aspectos comunes: con esta categoría se identificaron aquellos elementos similares dentro de las respuestas dadas por los docentes.
- Aspectos diferentes: buscó identificar los elementos que se difieren significativamente dentro de las respuestas dadas por los docentes.
- Aspectos particulares: pretendió reconocer aquellos elementos singulares dentro de las respuestas obtenidas de la entrevista Soneira (2006).



Es importante resaltar que para una mejor caracterización de los resultados, se agruparon las respuestas por medio de datos estadísticos. De igual manera se hizo una descripción detallada de cada una de las respuestas obtenidas de lo que representa para los docentes la evaluación escrita, oral y evaluación de los comportamientos.

Como paso final, se llevó a cabo el análisis de los resultados obtenidos, reconociendo algunos de los paradigmas que los docentes tienen de evaluación y cómo estos inciden en los procesos de enseñanza aprendizaje.

### Fase 3. Taller pedagógico

Una vez culminada la caracterización y análisis de resultados, se abrió paso al desarrollo del taller pedagógico, que se llevó a cabo en dos secciones y propició espacios de reflexión y discusión por parte de los docentes en cuanto a sus prácticas evaluativas.

## Análisis de resultados

### Fase uno. Diagnóstico

En esta etapa, se propuso a los docentes mencionar las tres prácticas más comunes que ellos utilizan en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Para una mayor y mejor interpretación de los datos se hizo una descripción estadística por medio de una tabla donde muestra los resultados de la encuesta en forma porcentual. La respuesta número uno corresponde a la práctica evaluativa que los docentes mencionaron como primera opción, igualmente las respuestas dos y tres equivalen a las prácticas de evaluación que los docentes citaron en segundo y tercer orden. Es por ello que de forma vertical, la suma de los porcentajes en la tabla se aproxima al cien por ciento, lo que representa el total de las respuestas dadas por los docentes. Los resultados fueron los siguientes:

Tabla I. Resultados aplicación encuestas

RESPUESTA 1	RESPUESTA 2	RESPUESTA 3
El 63% de los maestros aplica pruebas escritas	El 27% de los maestros aplica evaluaciones escritas	El 27% de los maestros evalúa los talleres y trabajos de grupo
El 9% de los maestros aplica evaluaciones orales	El 27% de los maestros aplica evaluaciones orales	El 27% de los maestros evalúa los comportamientos
El 18% aplica la participación de los estudiante	El 18% de los maestros evalúan los talleres y trabajos de grupo	El 27% de los maestros aplica evaluaciones orales
El 9% evalúa el comportamiento	El 9% evalúa los comportamientos	El 9% de los maestros aplica pruebas escritas
	El 18 menciona otras respuestas	El 9% menciona otras respuestas

Como se observa en la tabla 1, el 63% de docentes se inclina por la evaluación escrita como instrumento que le permite medir o comprobar los aprendizajes de los estudiantes (Álvarez, 2011). En la segunda respuesta otro grupo de docentes correspondiente al 27% también señaló la evaluación escrita como práctica utilizada en la evaluación. Y en la tercera respuesta dada por los maestros, un docente correspondiente al 9% incluye la evaluación escrita como una de sus prácticas más comunes; con esto se constata que el total de los docentes usa la evaluación escrita como instrumento de apoyo en sus práctica evaluativas.

La evaluación oral se encuentra como segunda opción repartida en las tres respuestas dadas por los docentes, así: en la primera respuesta, un docente correspondiente al 9% afirmó utilizar la evaluación oral como una de sus prácticas más comunes, a esto se le añade el 27% por ciento otorgado en las respuestas dos y tres a la misma práctica.

Finalmente, como tercera práctica más común en evaluación, los docentes se inclinaron por evaluar el comportamiento; repartidas en las tres respuestas dadas sobre su práctica, un 9% en la primera respuesta, y 27% en los ítems dos y tres.

#### **Fase dos. Caracterización y análisis de las formas de evaluación**

Escogida las tres prácticas más comunes que los docentes utilizan en evaluación, y que en su orden fueron: evaluaciones escritas, evaluaciones orales y evaluación de los comportamientos (datos obtenidos de la encuesta), se invitó a los docentes a que explicaran la manera como desarrollaban dichas prácticas, para esto se aplicó una entrevista semiestructurada con las siguientes preguntas: ¿cómo la planea?, ¿cómo la aplica?, ¿cómo procesa los resultados de la evaluación?, ¿qué hace con los resultados de la evaluación?; la intención de esta entrevista fue rastrear los procesos, planeación y uso de los

resultados sobre tres formas que son habituales en evaluación.

A continuación, se hizo un análisis de las respuestas dadas por cada uno de los docentes a cada una de las preguntas, realizándose una reinterpretación de los datos, a la luz de los referentes teóricos y que contribuyen a las conclusiones del proyecto de investigación. “Codificar supone leer y releer nuestros datos para descubrir relaciones, y en tal sentido codificar es ya comenzar a interpretar” (Vasilachis, 2006, p. 156).

#### **Evaluación escrita**

A continuación se esbozan las apreciaciones que dieron los docentes en cuanto a la manera como planean, aplican, procesan los resultados y lo que hacen con los mismos en cuanto a evaluación escrita. Luego se hará la descripción de las respuestas dadas por los docentes objeto de esta investigación frente a las preguntas planteadas anteriormente, una vez descritas las respuestas dadas por los docentes se procederá a realizar su respectivo análisis. (Es importante aclarar que a los docentes se les solicitó algunas de las evaluaciones escritas que ellos aplican a sus estudiantes, para tener una mayor interpretación de lo escrito por los docentes).

En la pregunta: ¿Cómo planea la evaluación escrita? el 90% de docentes lo hace a partir de la temática desarrollada. Por ejemplo, el docente perteneciente a la entrevista número uno señala: “Dependiendo del tema, veo cómo le puedo permitir a los estudiantes demostrar los avances, de los procesos a través de la solución de preguntas, talleres, actividades en clase”. Otro ejemplo claro lo encontramos en el docente que respondió la entrevista número ocho, al respecto sustenta: “Revisando los conceptos, objetivos, actividades, trabajos en clase y también usando diferentes formas de preguntas, unir con una línea, según corresponda, falso y verdadero, completar frases”.

Al ser una de las prácticas más comunes, conviene observar y analizar algunas de las evaluaciones escritas que los docentes aplican a sus estudiantes:

Como se observa, los docentes al planear sus evaluaciones escritas retoman algunos de los conceptos o temas vistos en clase y los validan a través de preguntas cerradas que evalúan

#### EVALUACIÓN SOBRE LA RESPIRACIÓN DE LAS PLANTAS

NOMBRE: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_ GRADO: \_\_\_\_\_

1. Complete el texto con las palabras del cuadro.

RESPIRACIÓN - PLANTAS - DÍA - ENERGÍA - DIÓXIDO DE CARBONO - OXÍGENO - DIÓXIDO DE CARBONO - HOJAS - TALLOS

La \_\_\_\_\_ es el proceso que realizan las \_\_\_\_\_ tanto en el \_\_\_\_\_ como en la noche para obtener \_\_\_\_\_ y producir \_\_\_\_\_ y agua.

Las hojas, como todas las partes del vegetal absorben \_\_\_\_\_ del medio ambiente y desprenden \_\_\_\_\_ y esta función se llama respiración. El proceso se realiza sobre todo en las \_\_\_\_\_ y en los \_\_\_\_\_ verdes.

2. Marca con una x la respuesta correcta.

- Los estomas son:
  - a) Los órganos más importantes en el intercambio de los gases.
  - b) Son aberturas ovales
  - c) Se consideran raíces respiratorias
  
- Los neumatóforos son:
  - a) Son las bocas de las plantas
  - b) Son tallos leñosos.
  - c) Son raíces respiratorias de terrenos pantanosos

3. ¿Cuáles son los órganos respiratorios de las plantas?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### RECUPERACIÓN DE NATURALES DEL PRIMER PERIODO

NOMBRE: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

1. Escribe V, si el enunciado es verdadero o F si el enunciado es falso.

- |  |  |
|--|--|
|  | Los alimentos pueden contaminarse con micro organismos y sustancias químicas             |
|  | Todos los alimentos son consumidos inmediatamente después de ser producidos o cosechados |
|  | Al ser congelados, los nutrientes contenidos en los alimentos se degradan                |

2. Relaciona con una línea según corresponda

SALIVA

SISTEMA DIGESTIVO

ALIMENTOS

Sustancia líquida que humecta los alimentos facilitando su paso a través del tracto digestivo e inicia la descomposición de alimentos como los azúcares

Están formados por nutrientes, los cuales son absorbidos por el organismo y empleados por las células para realizar sus funciones vitales

Se encargan de la descomposición de los alimentos en nutrientes

3. Marca con una X la respuesta correcta.

- El sistema circulatorio está compuesto por:
  - a) Las glándulas salivales
  - b) El corazón, los vasos sanguíneos y la sangre
  - c) Enfermedades del sistema circulatorio
  
- La sangre está compuesta por:
  - a) Trombosis y anemias
  - b) El estómago y el intestino grueso
  - c) El plasma y las células sanguíneas



datos de tipo memorístico, estas preguntas por contenidos que reclaman la memorización de datos, tienen múltiples cuestionamientos para su uso en el aula, la falta de formación de los docentes en evaluación o la ausencia de construcciones colectivas desemboca en planificaciones poco coherentes y desfasadas a las realidades y necesidades de los estudiantes. Santos (1995) señala: "No se puede, pues, rechazar el aprendizaje de contenidos. Porque son necesarios para articular el pensamiento, para adaptarse a la realidad y poder mejorarla. Otra cosa es la selección de los contenidos, su articulación, su significación de organizadores de pensamiento" (p. 18). También Moreno (2007) afirma:

Si la propuesta misma consiste más en el aprendizaje, esto significa poner al sujeto que aprende en primer plano; por lo tanto el concepto mismo de enseñanza ha de cambiar. Los profesores habrán de ir mucho más allá de la mera transmisión de información (p. 171).

Por otro lado encontramos en algunas de las pruebas escritas entregadas por los docentes participantes al proyecto de investigación, y que ellos hacen como recuperaciones, la repetición de preguntas y de conceptos enseñados en clase y transcritos en los cuadernos. Al parecer la dinámica utilizada es la siguiente: los docentes aplican pruebas escritas de los contenidos trabajados en el aula, si el estudiante no supera esta prueba escrita se le hace la nivelación que habitualmente continúa siendo la misma prueba, con similares preguntas de la anterior evaluación, si el estudiante aún no supera la evaluación escrita, el docente da una segunda oportunidad disminuyendo el número de preguntas del examen anterior, haciendo que el estudiante deba memorizarlas para poder superarla (para esto se optó por acudir a lo que los estudiantes escriben o transcriben en el cuaderno y compararlo con las pruebas escritas).

Lo curioso además es que los docentes no se interroguen sobre si el tipo de prácticas que

realizan son las que causan el desinterés de los estudiantes y la poca motivación hacia las actividades que planean. Al respecto Santos (1996) afirma "En la escuela se desarrolla, a mi juicio, un fenómeno curioso y sorprendente: es el lugar donde se evalúa con más frecuencia y se cambia con menos rapidez" (p. 19).

### **Análisis de la evaluación oral**

Del análisis realizado a este tipo de práctica evaluativa, se destaca que el 36% de los participantes, correspondiente a cuatro docentes, utiliza preguntas hechas con antelación en la preparación de evaluaciones orales, para los demás entrevistados el criterio que mayor predomina es la planeación de los conceptos por enseñar y que deben ser aprendidos por los estudiantes, como se identifica en la respuesta dada por el docente correspondiente a la entrevista cinco, quien sustenta: "Se elabora un cuestionario con el tema y se deja para que los estudiantes lo aprendan".

Dentro de lo descrito por los docentes en cuanto a la aplicación de la evaluación oral, cabe resaltar que este tipo de prueba y su aplicación, promueve la comunicación entre docentes y estudiantes, las palabras participación, diálogo, debate, conversatorio están inmersas en las diferentes entrevistas.

Moreno (2007) Afirma:

Hay que negociar con ellos lo que se puede hacer o permitir. Hablar con ellos para obtener una comprensión más rica del proceso en que se encuentran. En esta dinámica es más fácil que el profesor se sienta más a gusto con los estudiantes (p. 177).

Ante las preguntas sobre el procesamiento los resultados de la evaluación oral y su uso, se limitan a subir los resultados a la planilla de calificaciones, pero no hay un ejercicio interpretativo para que sirva de contextualización y retroalimentación con el estudiante. Es decir, se necesita interpretar primero los fenómenos por los cuales los estudiantes arrojaron estos

resultados, analizar las dinámicas de la clase que dieron origen a determinada nota, comparar si fue un grupo significativo de estudiantes los que obtuvieron similares resultados, si los estudiantes presentan las mismas fortalezas o debilidades, si el origen se es de tipo cognitivo, afectivo, entre otros, para evitar que “El profesor llegue a la práctica de evaluación de una manera fortuita y automática como conocimiento mismo de los contenidos que enseña” (Álvarez, 2012, p. 169).

### Evaluación de los comportamientos

Del análisis realizado de este tipo de evaluación, se puede destacar que el 72% de los docentes menciona la heteroevaluación como la práctica de mayor uso al momento de aplicar la evaluación oral. Por ejemplo, el docente de la entrevista número cinco señala: “Dependiendo el comportamiento durante la clase o actividad, se le da una nota que se refleja en la nota del trabajo o evaluación”. El de la entrevista número tres expresa: “Lo aplico durante todo el desarrollo de la clase, al evaluar buen comportamiento trabajo en desarrollo de actividades, trato del estudiante con los compañeros”. Es cuestionable el uso que le dan a la heteroevaluación en la aplicación de este tipo de evaluación, acaso, ¿no es relevante que el estudiante sea quién evalúe su comportamiento? (autoevaluación) o el grupo de compañeros con quienes comparte no solo en el aula sino fuera de ella? (coevaluación), ¿es posible que el docente, a través de la observancia de comportamientos de sus estudiantes en el aula, pueda interpretar correctamente las actitudes de sus estudiantes? Como se demuestra, convergen muchas variables para que la interpretación que da el docente de sus estudiantes, pueda tener unos criterios claros en cuanto a la aplicación de la evaluación de los comportamientos. López (2014). Expresa:

Aunque el profesor juega un papel importante en el proceso de evaluación de los aprendizajes, es primordial que los estudiantes también

participen activamente de este proceso. De esta manera se empodera a los estudiantes, para que ellos asuman la responsabilidad de monitorear su proceso de aprendizaje. Esto se puede lograr usando otras formas de evaluación, tales como la autoevaluación y la coevaluación (p. 79).

Es pertinente resaltar que los docentes reconocen la importancia del comportamiento para las prácticas de aula, el esfuerzo que ellos hacen por motivar a sus alumnos al cambio se relaciona en expresiones como: “invitar a mejorar cuando el comportamiento es negativo”, “buscar estrategias de cambio”, “estimular el buen comportamiento”, entre otros, demuestra claramente el interés que tienen los docentes por formar integralmente a sus estudiantes, aún les queda como tarea que dentro de sus estrategias autoevalúen su forma de enseñar, para que estas sean más didácticas y permitan estimular al estudiante a realizar una correcta autoevaluación que permee sus comportamientos.

También los alumnos pueden/deben practicar estos procesos de autoevaluación. El profesor debe poner en sus manos los instrumentos precisos para ellos. Y ha de negociar con ellos el reparto de las cotas de decisión que lleva consigo la evaluación (Santos, 1995, p. 29).

### Fase tres. Aplicación de los talleres pedagógicos

A partir de los datos obtenidos en la encuesta y el análisis de resultados de la entrevista semiestructurada, se procedió a realizar un taller pedagógico que pretendía aportar algunos elementos teóricos y metodológicos a los docentes en cuanto a evaluación, teniendo como base la reflexión y discusión, este espacio fue desarrollado en dos momentos, primero con la realización de un seminario a cargo del doctor José Guillermo Ortiz Jiménez, quien explicó algunas de las características de las pruebas externas, la forma de interpretación y creación de preguntas. Es importante aclarar que este taller no solo se dio a la muestra seleccionada en el proyecto de investigación sino a la totalidad de

maestros del municipio de Trinidad, para esto dividió a los maestros en tres grupos, realizando un taller con cada grupo de aproximadamente tres horas.

Esta actividad contó con el apoyo de la Secretaría de Educación Municipal. Una dificultad que se presentó fue la elevada temperatura que hizo durante el día (aproximadamente 35°), lo que generó en algunos momentos del taller indisposición por parte de los docentes. También hay que reconocer que los maestros participantes al taller en horas de la tarde y que pertenecen al área rural del municipio mostraron poca disposición, ya que para llegar al sitio de la reunión invirtieron alrededor de tres horas.

La actividad inició con la construcción de una pregunta de opción múltiple por cada uno de los docentes, una vez creada, el conferencista sugirió que se agruparan y compartieron las preguntas con sus pares académicos, entre ellos respondieron las preguntas elaboradas, a continuación, explicó las repercusiones que tiene una pregunta cuando son de fácil o difícil comprensión.

Los resultados de las evaluaciones pueden ser una fuente de interrogantes para los alumnos, pero no lo ha de ser menos para los profesores. Tanto por lo que se refiere a las características generales de los resultados como a la particularidad de las respuestas de cada uno de ellos (Santos, 1996, p. 29).

Esto generó discusión por parte de los docentes, ya que había diferentes puntos de vista al respecto. Finalmente, el doctor José Guillermo Ortiz los motivó a que reflexionaran sobre la información recibida, y que sirviera de insumos a su labor como educadores. Litwin, Calvet, Palou de Maté y Pastor (2003) señalan: "Analizar estas prácticas evaluativas como reveladoras de información acerca de la calidad de los procesos de enseñanza, nos permitió reconocer que la 'comprensión docente' es una categoría relevante para interpretar la construcción del oficio del enseñante" (p. 174).

La segunda parte del taller pedagógico se llevó a cabo en la reunión de Consejo Académico programado para el diez de febrero de 2016 (este se hizo con todos los docentes pertenecientes a la Institución), el taller fue desarrollado en contra jornada, dirigido por el investigador, y que tuvo como nombre: "Evaluando la evaluación" (Álvarez, 2012). El investigador, partiendo de la caracterización y análisis de los resultados de la investigación, ofreció algunas sugerencias metodológicas que coadyuven en las prácticas evaluativas realizadas en la Institución; el taller inició con la pregunta: *¿Qué hace usted cuando los resultados de la evaluación que aplica no son los esperados?*

A partir de las diferentes respuestas, el investigador invitó a los docentes no solo a analizar las actitudes de los padres de familia y estudiantes frente a los procesos académicos, sino al mismo ejercicio de sus prácticas, concepciones y actitudes que tienen hacia la evaluación, evitando centrarlas en los conceptos o repeticiones memorísticas de una temática determinada, como paradigma de lo que ellos creen, los estudiantes deben aprender. También hizo algunas recomendaciones referentes al tipo y tamaño de letra, en especial para la construcción de evaluaciones escritas en grados inferiores, sugirió además que la información presente en los anunciados de cada evaluación escrita debe ser clara, a ejemplo de las pruebas externas. En el taller pedagógico se utilizaron referencias bibliográficas citadas dentro del proyecto de investigación (Es importante recordar que en la pregunta como aplica las evaluaciones escritas, el 63% de los docentes contestó que utiliza exámenes para comprobar los conceptos aprendidos por los estudiantes). "Si realmente el aprendizaje depende de la actividad y responsabilidad de quien aprende, es necesario redefinir el papel de quien enseña" (Álvarez, 2011, p. 57).

De igual forma, se motivó a los docentes evitar improvisar al momento de realizar una evaluación dependientemente de su tipo, recalcando la importancia de su planeación.



“Necesitamos convertir el ejercicio de la evaluación, en actividad de conocimiento sobre la que aseguramos la formación continua, tanto de quien aprende como del quehacer propio de la profesión docente” (p. 59).

Finalmente, se motivó al colegiado de maestros a que las prácticas evaluativas se centrarán en la formación de los educandos, porque: “Quién evalúa con intención formativa quiere conocer la calidad de los procesos y de los resultados” (p. 59).

## Conclusiones

A partir de la elaboración, desarrollo, ejecución y resultados del proyecto de investigación sobre caracterización y análisis de las prácticas evaluativas del Instituto Técnico Integrado con los docentes que enseñan en los grados cuarto y quinto, se puede reconocer algunas conclusiones sobre el estado del arte, el marco teórico y metodológico de la investigación y los resultados de este.

En los distintos proyectos de investigación, artículos y ponencias abordados dentro del estado del arte, se concluye que prevalece el interés por develar qué hay detrás de las prácticas evaluativas y cómo estas ponen en juego los saberes y creencias de docentes y estudiantes. Esto se refleja con mayor profundidad a través de los trabajos elaborados por Santos (2010), Álvarez (2012).

Con el marco teórico, el investigador pudo construir elementos de juicio que facilitaron la comprensión de la población objeto de estudio, así como las dinámicas que han existido y existen en evaluación, con mayor énfasis en sus prácticas.

La investigación logró la participación de los actores directos, mediante el diagnóstico realizado a los docentes de los grados cuarto y quinto, se descubrieron las prácticas más comunes que en evaluación utilizan con sus estudiantes

y que ellos conciben como medio de comprobación de lo que los estudiantes han aprendido o deben aprender, tal como ellos mismos lo manifiestan en las entrevistas semiestructuradas. Estas entrevistas fueron de gran utilidad, además para poder hacer una adecuada caracterización de las prácticas que en evaluación hacen los docentes, reconociendo en ellos lo particular, lo diferente y lo común de sus prácticas, develando las concepciones y paradigmas que ellos tienen sobre evaluación.

Las prácticas evaluativas que se dan en el Instituto Técnico Integrado forman parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, se enmarcan principalmente en la comprensión de conceptos, requiere impulsar en los docentes más elementos prácticos, que garanticen un mayor empoderamiento de los estudiantes hacia sus aprendizajes. Esto se puede dar en la medida en que el docente reflexione e incluya elementos innovadores a las prácticas de aula. Como aspecto por mejorar dentro de la Institución, se sugiere replantear dentro del Sistema Institucional de Evaluación el valor porcentual que se asigna en la planilla de notas a los tres saberes evaluados para la formación integral de los estudiantes (saber-saber, saber-hacer y saber-ser) direccionándolo al modelo pedagógico de la Institución que revalida el aprendizaje significativo.

Se puede concluir que los docentes extraen información de los libros guía, sin embargo, es necesario promover otras fuentes que atiendan a las necesidades de los estudiantes y la contextualización del medio como parte de una evaluación integral.

En el análisis de la participación de los estudiantes en las evaluaciones, se observa mayor protagonismo en la aplicación de las evaluaciones orales y de comportamientos que en las escritas, el papel del estudiante en estas últimas, es más la de un ser pasivo que debe responder a unos interrogantes planteados por su profesor, se sugiere fortalecer la autoevaluación y coeva-



luación en el aula, puesto que el desarrollo de una adecuada evaluación debe permitir que la participación de los alumnos esté presente en todos los momentos.

En cuanto a qué hacen con los resultados de las diferentes evaluaciones y a las memorias del taller pedagógico se puede rescatar que permitió develar algunas de las concepciones que los docentes tienen de sus prácticas evaluativas, pudiéndose aproximar a ese “discurso oculto que hay detrás de la evaluación” (Torres, 2011) en la que confluyen aspectos relacionados como el lugar de procedencia de cada maestro, la formación inicial, su ética profesional y las experiencias que como estudiante pudo tener en su vida escolar, curiosamente estas experiencias tienen mucho peso en la forma como los maestros coinciden la evaluación y lo manifiestan en sus actividades diarias: Martínez (2013) expresa:

Así como la mayoría de nosotros aprendemos lo que sabemos sobre cómo ser padres de familia por la experiencia con los nuestros, así también los maestros han interiorizado los ‘guiones’ de lo que se hace en la escuela a partir de su experiencia como alumnos (p.131).

Sin embargo, conviene reconocer que no todos los docentes ni quieren ni se interesan por modificar sus prácticas de aula, ya que esto representa un cambio de actitud que va en contravía del confort que ofrece las prácticas rutinarias so pena de los resultados para sus estudiantes y la misma institución. Esto se vio reflejado en la poca disposición de algunos maestros al responder la encuesta, así como la actitud de desinterés manifestada por algunos docentes en los diferentes talleres. Considero importante señalar que aunque los maestros dan respuesta sobre el cómo planean, diseñan, aplican y usan los resultados de los tres

tipos de evaluaciones, no obstante, en términos pedagógicos y técnicos de la propia evaluación educativa, lo que informan no atiende a la planeación, diseño, aplicación y uso de resultados. Tampoco, lo que hacen son una alternativa en planeación, diseño, aplicación y uso de resultados; representa más bien actividades rutinarias. Es más, si se expurga, los maestros entrevistados no aportan fuentes de lo que dicen en las entrevistas. Por ejemplo, la evaluación demanda planeaciones conjuntas, en equipo; ninguno de los docentes tiene en cuenta este criterio; puede que dentro de su discurso mencionen que la evaluación es formativa, participativa, integral, flexible, pero en la práctica no se evidenció que los docentes utilicen estos juicios de valor. Incluir preguntas al acto evaluativo como las que se realizaron en la entrevista semiestructurada puede conducir a los docentes a acciones más efectivas que redunden en la formación integral del estudiante.

El proceso de evaluación es tan complejo que ha de ser necesariamente evaluado para atribuirle un error. En cualquiera de sus vertientes puede encerrar numerosas trampas, numerosos riesgos, numerosas deficiencias. Por eso se hace imprescindible establecer criterios que permitan evaluar los mecanismos de evaluación (Santos, 1995, p. 31).

No obstante, las prácticas de evaluación se transmiten de una generación a otra, sin tener en cuenta que las dinámicas de estas nuevas generaciones conciben el mundo de manera muy diferente, en un horizonte de comprensión que demanda modelos diferentes de enseñanza y aprendizaje de otros tiempos. De ahí la necesidad de que los docentes den más sentido a la evaluación que practican y aplican en el aula, evitando convertirse en la simple entrega de informes carentes de valor formativo tanto a los estudiantes como a los padres de familia y directivas; si los maestros reconocen la responsabilidad que les endilga asignar una nota a sus estudiantes al final de una clase, periodo o año

escolar, sea esta de tipo cuantitativo o cualitativo, si se inicia a crear criterios claros dentro del proceso de evaluación, podrán tener mejores herramientas para enfrentar las realidades que a diario se viven en la escuela.

Urge, por parte de las directivas de la Institución, continuar motivando a los docentes en la reflexión de sus prácticas de aula, debido a la constante capacitación que esta profesión demanda, espacios como las jornadas de consejos académicos e institucionales ofrecen la posibilidad de continuar realizando talleres pedagógicos que coadyuven al maestro a fortalecer sus aprendizajes, de este modo el proyecto de investigación se transformará en letra viva, evitando que solo se convierta en un requisito para la obtención de un título determinado.

¿Por qué evaluamos como evaluamos? O ¿por qué hacemos lo que hacemos dentro del aula? Despertar en los maestros este tipo de interrogantes sobre sus prácticas logradas a través de todo el proyecto, en especial en el desarrollo del taller pedagógico, es el primer paso para iniciar la transformación y cambio de los elementos de juicio que ellos tienen en sus prácticas pedagógicas y de aula. Este mismo interrogante lo pueden hacer docentes de diferentes colegios y universidades, ¿por qué evalúan como evalúan? Si se corrigiera una evaluación escrita a docentes de una misma especialidad, ¿el resultado valorativo sería el mismo?, y si este ejercicio lo hicieran un grupo de expertos sobre una prueba determinada, ¿tendría la misma valoración? Esto puede ocurrir hasta en la lectura de tesis o proyectos de investigación a nivel de posgrado. ¿Será que las conclusiones finales que emiten los jurados son similares? Se podría estar hablando de evaluación del aprendizaje o más bien evaluaciones del aprendizaje (Torres, 2001).

Al responder a estos interrogantes, se puede reconocer que este proyecto puede trascender del ámbito local donde se produjo. Si cada maestro pensara más en lo que hace y cómo lo

hace, si cada universidad preparará a sus egresados para responder a estas preguntas, seguramente las intenciones de los docentes en sus prácticas educativas serían más claras y consistentes a las demandas reales de sus estudiantes para cada contexto en particular.

Tierney, citado por Martínez (2013, p. 131) resume que:

Cambiar las prácticas de evaluación no es simplemente cuestión de aumentar los conocimientos de los docentes sobre el tema por medio de talleres de actualización, sino un proceso mucho más amplio, que exige una transformación conceptual por parte de todos los involucrados.

Hay varias perspectivas en evaluación que se pueden abrir a partir de este proyecto de investigación, como por ejemplo ¿qué piensan los niños de la evaluación que hacen sus maestros?, ¿qué elementos innovadores pueden introducir los docentes para mejorar sus prácticas de aula?, ¿en qué momentos se ocupa el maestro de la coevaluación y autoevaluación con sus alumnos?, ¿los momentos más importantes de la evaluación para el maestro coinciden con los del estudiante?

La gran importancia otorgada a la evaluación, lleva a que esta se le preste más atención y más dedicación en tiempo y recursos, a la vez que exige cambios de actitud y modos de proceder en el ámbito escolar, sobre todo de los profesores como ejecutores habituales de la evaluación educativa (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 120).

## Referencias

- Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Álvarez, J.M. (2001). *Evaluar para aprender, los buenos usos de la evaluación*. Recuperado de [http://www.dominicasanunciata.org/99/activos/texto/wdomi\\_pdf\\_1061-IHujd1afITOVnNulr.pdf](http://www.dominicasanunciata.org/99/activos/texto/wdomi_pdf_1061-IHujd1afITOVnNulr.pdf). 2015.
- Álvarez, J.M. (2009). *La evaluación al servicio de quien aprende*. I Congreso Internacional de Docencia Universitaria, Vigo, España. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=enj3Dz6HbBc>
- Álvarez, J.M. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir* (4ª.ed). España: Editorial Morata.
- Álvarez, J.M. (2012). *Didáctica currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas*. Argentina: Miño y Dávila. ProQuest ebrary.
- Castillo, A., y Cabrerizo, D. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Cifuentes, J. (2014). *Las prácticas evaluativas de los docentes del programa a distancia tecnología en regencia de farmacia*. (Tesis de maestría). Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Coffey, A. (2003). *Encontrar el sentido de los datos*. Colombia: Ed. Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Amanda%20Coffey,%20Encontrar%20el%20sentido%20a%20los%20datos%20cualitativos.pdf>.
- Díaz, A. (1992). *Curriculum y evaluación escolar*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Rei.
- García, B.C., Piñero, M.L., Pinto, T., y Vásquez, A. (2009). Evaluación y gerencia participativa de los aprendizajes en el aula. Una mirada en la práctica evaluativa en el tiempo. *Revista Educación* 33(2), 25-50. ISS: 0379-7080.
- Gómez, C. M., y López, N. L. (2011). *Concepciones y prácticas evaluativas en la Institución Educativa Pio XII del municipio de San Pedro de los Milagros*. Manizales: Universidad Católica de Manizales. Recuperado de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/245/Claudia%20Maria%20Gomez%20Builes.pdf>.
- Guachetá, E. (2014.). *Paquete administrador de colegios*.
- Hernández, R., Collado, C., y Lucio. (2003). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana. Recuperado de <http://metodos-comunicacion.sociales.uba.ar/files/2014/04/Hernandez-Sampieri-Cap-1.pdf>.
- Instituto Técnico Integrado. (2015). *Proyecto educativo institucional*. Trinidad, Casanare.
- Instituto Técnico Integrado. (2015). *Sistema institucional de evaluación*. Trinidad, Casanare.
- Jurado, F. (2009). *Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina: ¿Impacto pedagógico u obediencia institucional?* Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Litwin, E., Calvet, M., Palou de Maté, M.C., y Pastor, L. (2003). Aprender de la evaluación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1(1), 167-177. Argentina: Red Universidad Nacional de La Pampa. ProQuest ebrary.
- López, A. (2014). *La evaluación como herramienta para el aprendizaje, conceptos estrategias y recomendaciones*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Martínez, R. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, XXXV(139). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Distrito Federal, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13225611007>.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Decreto 1860*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 230*.

- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 1290*.
- Moreno, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos, XXXIII*(131). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Distrito Federal, México.
- Moreno, T. (2007). El poder de control de la evaluación. En *Docentes y alumnos: perspectivas y prácticas* (pp. 154-182). México: Plaza y Valdés, ProQuest ebrary.
- Otero, I., y Nieves, Z. (2007). Prácticas evaluativas y desarrollo personal. *Revista Pedagogía Universitaria, 12*(2), 57-66. Cuba: Editorial Universitaria. ProQuest ebrary.
- Prieto, M. (2008, junio). *Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales*. *Revista de Pedagogía, 29*(84), 125-140. Caracas.
- Ramírez, A.I. (2011). *Evaluación de los aprendizajes y desarrollo institucional*. Colombia: Ecoe Ediciones. ProQuest ebrary.
- Santos, M.A. (1995). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona: Ed. Aljibe.
- Santos, M.A. (1996). *Evaluación Educativa, un enfoque práctico de la evaluación de los alumnos, profesores centros educativos y materiales didácticos*. Ed. Magisterio del río de la plata. Argentina.
- Santos, M.A. (1998). La evaluación de los alumnos, un proceso de aprendizaje para el profesorado. En Santos Guerra. *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Ed. Magisterio del Río de la Plata.
- Santos, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Recuperado de [www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-312638\\_recurso\\_6.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-312638_recurso_6.pdf).
- Santos, M.A. (2000). *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. Recuperado de [http://jportugal.wikispaces.com/file/view/El pato en la escuela.pdf](http://jportugal.wikispaces.com/file/view/El+pato+en+la+escuela.pdf)
- Santos, M.A. (2000). Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje. Andalucía educativa. Recuperado de [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishareservlet/content/493e10fc-bf61-48d3-8159-626189f95fc6editado en la revista](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishareservlet/content/493e10fc-bf61-48d3-8159-626189f95fc6editado+en+la+revista).
- Santos, M.A. (2010). *La evaluación como aprendizaje*. Programada de Formación Permanente. Mendoza, Argentina. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=knGXZJ9H4Qs>.
- Santos, M.A., y Moreno, T. (2006). *¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología método, control y finalidad*. Red Revista Mexicana de Investigación Educativa. ProQuest ebrary.
- Soneira, A. (2006). La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En Vasilachis. *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-173). Barcelona, España: Gedisa.
- Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y Ciudad*, No. 12.
- Tyler, R. (1986). *Los principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Edit. Troquel.
- Torres, Z. (2001). La evaluación devela la realidad educativa. *Revista Perspectivas Universitarias*, No. 9-10. Fundación Universitaria Monserrate.
- Vasilachis, I., Amegeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G., Quaranta, G., y Soneira, A.J. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa