



**ANÁLISIS SOBRE LAS CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN EN UN GRUPO DE  
DOCENTES DE BOGOTÁ**

**WILLIAM ORLANDO PATARROYO CASTILLO**

Código 11842019015

Universidad Antonio Nariño

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bogotá, Colombia

Año 2021



**ANÁLISIS SOBRE LAS CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN EN UN GRUPO DE  
DOCENTES DE BOGOTÁ**

**WILLIAM ORLANDO PATARROYO CASTILLO**

Proyecto de grado presentado como requisito parcial para optar al título de:  
El título de Magister en Educación

Asesor:

Dra. Andrés Bernal Ballen

Modalidad: Artículo

Universidad Antonio Nariño

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bogotá, Colombia

Año 2021

Año



## NOTA DE ACEPTACIÓN

El trabajo de grado titulado “Análisis sobre las concepciones de evaluación en un grupo de docentes de Bogotá”, cumple con los requisitos para optar al título de Magíster en Educación

---

Firma del Tutor

---

Firma Jurado

---

Firma Jurado

Bogotá, 14 de diciembre de 2021



## Resumen

La investigación sobre evaluación educativa ha propiciado una reflexión constante sobre las concepciones y prácticas que tienen los docentes. En ese sentido, la presente investigación busca analizar los modelos y concepciones evaluativas que se instauran en las prácticas docentes en relación con diferentes factores como la formación académica. Este trabajo es de tipo mixto, de alcance correlacional y de diseño no experimental. Se diseñaron dos instrumentos. El primero de caracterización y el segundo, una escala Likert que indagó sobre la concepción docente sobre las prácticas evaluativas y la relación con cuatro categorías sugeridas: medición, juzgamiento, promoción y constructivismo. Los instrumentos fueron aplicados a 79 licenciados de todas las áreas del conocimiento, con mínimo un año de experiencia laboral y fueron seleccionados a conveniencia. Los datos obtenidos se analizaron con el programa SPSS. Los resultados encontrados están en el marco de categorías de análisis e interpretación de acuerdo a las respuestas brindadas en los instrumentos aplicados, donde se resalta el impacto que tiene la formación académica de los docentes sobre sus concepciones sobre evaluación.

***Palabras clave:*** *Evaluación escolar, prácticas evaluativas, formación docente*

### **Abstract**

Research on educational assessment has led to constant reflection on the conceptions and practices that teachers have. In this sense, this research seeks to analyze the assessment models and conceptions that are established in teaching practices related to factors such as academic training. This work can be classified as mixed, correlational, and of a non-experimental design. Two instruments were designed. The first one about characterization, and the second, a Likert scale that inquired about the teaching conception of assessment practices and the relationship with four suggested categories: measurement, judgment, promotion, and constructivism. The instruments were applied to 79 graduates from all areas of knowledge, with at least one year of work experience. The participants were selected at convenience. The obtained data were analyzed with the SPSS program. The obtained results are within the framework of categories of analysis and interpretation according to the answers provided in the applied instruments, where the impact that the academic training of teachers has on their conceptions about evaluation is highlighted.

***Key words:*** *Assessment school, assessment practices, teacher training*

Contenido	
<b>Resumen.....</b>	<b>5</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>6</b>
<b>1. Introducción .....</b>	<b>9</b>
<b>2. Marco teórico y conceptual .....</b>	<b>14</b>
2.1 Concepto de evaluación .....	14
2.2 Funciones de la evaluación .....	17
2.3 La evaluación como instrumento de medición.....	17
2.4 La evaluación en el marco de la promoción.....	18
2.5 La evaluación como juzgamiento.....	18
2.6 La evaluación desde el constructivismo.....	19
2.7 Concepción docente frente a evaluación.....	21
2.7.1 <i>Concepción desde la medición y cuantificación</i> .....	22
2.7.2 <i>Concepción desde la promoción</i> .....	23
2.7.3 <i>Concepción desde el juzgamiento</i> .....	24
2.7.4 <i>Concepción desde el constructivismo</i> .....	25
<b>3. Metodología .....</b>	<b>29</b>
3.1 Participantes .....	30
3.2 Instrumentos de investigación.....	30
<b>4. Resultados y análisis de resultados.....</b>	<b>31</b>
4.1 Instrumento de caracterización.....	31
4.2 Resultados del instrumento de concepción docente sobre evaluación.....	45
4.3 Resultados de asociación de variables .....	46
<b>Limitaciones y propuestas de futuras investigaciones.....</b>	<b>48</b>
El fenómeno de la evaluación educativa es amplio dentro del proceso investigativo. ...	48
<b>Conclusiones .....</b>	<b>48</b>
<b>Agradecimientos.....</b>	<b>54</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>54</b>

**Anexo. manuscrito sometido .....62**

## 1. Introducción

La evaluación de los estudiantes puede ser considerada como una de las actividades educativas más importantes del acto educativo (Bernal-Ballen y Ladino-Ospina, 2019). Muchas distinciones han surgido a lo largo de las últimas décadas sobre el propósito de la evaluación. Por ejemplo, la evaluación formativa provee retroalimentación y correctivos en cada etapa del proceso enseñanza aprendizaje; la evaluación sumativa, por otro lado, se usa para juzgar lo que el estudiante ha alcanzado al final de un curso (Bennett, 2011); y la evaluación diagnóstica, le proporciona al estudiante la oportunidad de desarrollar la comprensión de conceptos (Treagust y Chiu, 2011). De hecho, en el último siglo, la evaluación educativa fue tradicionalmente guiada por objetivos curriculares, entendida como herramienta de rendición de cuentas de la escuela. Es decir, un instrumento para que los docentes demuestren que realizan correctamente su trabajo (Hidri, 2016); además, ha hecho presencia la evaluación como instrumento de rendición de cuentas del propio estudiante de la escuela, y es considerada como el momento en el que los estudiantes demuestran sus aprendizajes y el grado de consecución de los objetivos planteados (Harris, 2008). Otros autores, sin embargo, consideran a la evaluación como un proceso irrelevante, y afirman que este proceso es poco útil para el aprendizaje, ya que solo sirve para calificar y clasificar al alumnado, lo cual afecta a su autoconcepto y no ayuda a su aprendizaje (Farran y Torrecilla, 2017).

Por otro lado, dentro del sistema educativo, los procesos de evaluación se deben tomar como parte fundamental para la mejora y transformación de las prácticas educativas

(Bennett, 2011). Por ejemplo, la evaluación constituye una posibilidad para innovar y mejorar el proceso de aprendizaje, ya que influye en aquello que aprenden los estudiantes y la forma en que aprenden. Esta debe orientarse al logro de objetivos y ser un proceso organizado (Opre, 2015). En esta medida, la retroalimentación evaluativa aparece como eje para llevar procesos educativos y formativos de calidad, entendiéndola como fuente de información frente a las necesidades, los aspectos por mejorar y encontrar las falencias de la población (Canabal y Margalef, 2017). Además, la evaluación dentro del sistema educativo brinda herramientas de mejora en las prácticas docentes y se ha establecido que deben ser transformadas constantemente, brindando un sentido, importancia y mitigando las necesidades educativas y formativas que tengan los estudiantes (Treagust y Chiu, 2011).

No obstante, no se ha propiciado una cultura evaluativa. Diversas investigaciones por ejemplo, han manifestado que las prácticas de los docentes buscan que la evaluación mejore el aprendizaje de los estudiantes, pero sus concepciones entran, en muchas ocasiones en conflicto con las evaluaciones externas impuestas por las políticas del país, siendo difícil cambiar dichas prácticas (Atjonen, 2014; DiLoreto, 2013; Gannon-Slater, 2014; Marton, 1981). Sin embargo, en la actualidad, los estudiantes perciben a la evaluación como una medida sancionadora y el docente la ve, muchas veces, como un instrumento de poder (Remesal, 2011; Rubie-Davies et al., 2012). Es decir, que la evaluación educativa se sigue presentando desde un modelo memorístico, repetitivo, sin proceso alguno, como fuente de poder y no como herramienta que permita retroalimentaciones en búsqueda de mejorar los procesos escolares (Vasconsuelo, 2019).

La mayoría de las prácticas evaluativas de los docentes en el aula de clase tienen como propósito identificar la adquisición de contenidos por parte de los estudiantes, y la habilidad de demostrar dicha adquisición (Care et al., 2018). Los fundamentos epistemológicos de los profesores que fomentan este tipo de evaluaciones, están relacionados con una concepción de aprendizaje tradicional, lo que supone prácticas evaluativas también tradicionales (Bernal-Ballen y Ladino-Ospina, 2019).

Uno de los aspectos clave para la consolidación de la línea de investigación en evaluación educativa, señala que es necesario comprender la concepción que tienen los docentes sobre este aspecto. De esta manera, es posible innovar en las prácticas evaluativas, lo que en consecuencia, permite mejorar los aprendizajes (Murillo et al., 2014; Brown et al., 2015).

Con respecto a la concepción de evaluación por parte de los docentes, existe una influencia del contexto, del entorno y de la cultura del centro educativo, lo que determina las ideas implícitas que tienen sobre sus alumnos. Estas ideas previas influyen en las expectativas que cada profesor tiene de sus estudiantes, determinando el nivel de la enseñanza, los contenidos y la evaluación (Vandeyar y Killen, 2007). En consecuencia, existen docentes que asumen sus prácticas comprendiendo la evaluación como herramienta útil para recopilar información, que permita la toma de decisiones y la utilizan como parte

integrante de la enseñanza y aprendizaje (Azis, 2012). Sin embargo, existen educadores que ven la evaluación como un proceso memorístico y repetitivo, donde los aprendizajes de los estudiantes son evidenciados por los resultados de los exámenes, como única garantía y herramienta para evaluar (James y Pedder, 2006). Pero también hay docentes que conciben la evaluación como necesaria, para rendir resultados y evidencias dentro del centro educativo (Martinez-Rojas, 2008).

En virtud de lo expuesto anteriormente, es evidente que existe la necesidad de continuar con el proceso de consolidación de la línea de investigación en evaluación. Esta afirmación está respaldada por diversos autores que han generado constantes discusiones, oposiciones, confrontaciones e investigaciones (Aron et al., 2012; Canabal y Margalef, 2017; Careaga, 2001; Hidri, 2016; Murillo et al., 2014). Ellos insisten en darle una nueva mirada a la evaluación, una mirada que la vea como una oportunidad para fortalecer competencias tanto de estudiantes como de maestros, y en el caso particular de los maestros, se haga evidente la necesidad del cambio epistemológico de la evaluación como parte final del proceso de enseñanza, a un enfoque en que la evaluación sea entendida como una estrategia de aprendizaje, y pasar de un enfoque que incluya la medición y cuantificación de unos aprendizajes que dan respuesta a unos conocimientos, a uno que permita la comprensión del proceso evaluativo como parte integral del sistema educativo y formativo de las personas. Por tal motivo, surge la importancia de debatir y criticar los procesos que se estén llevando de evaluación en las prácticas docentes, o de lo contrario seguirá siendo

más un dispositivo de castigo que una herramienta que permita el mejoramiento continuo (Brown y Gao, 2015).

Existe evidencia de que la concepción docente sobre evaluación es afectada por diferentes aspectos en los que se destaca la experiencia profesional, los años de trabajo de campo, las instituciones donde trabajan los docentes o la formación académica profesional. Estos factores pueden ser determinantes en las concepciones de evaluación que tienen y que sus prácticas evaluativas están fuertemente influidas por el tipo y nivel de formación (Granja, D. O. 2015).

Es indudable entonces, que existe una necesidad desde la investigación, que apunte a comprender el origen de las prácticas evaluativas de los docentes en la actualidad. Por lo tanto, la presente investigación busca analizar los modelos evaluativos que se instauran en las prácticas docentes y estos cómo se relacionan con el aprendizaje. En pocas palabras, es importante analizar las dinámicas que se presentan en cuanto a las prácticas evaluativas por parte de los docentes frente a esas concepciones evaluativas que circulan en los ambientes de aprendizaje y el por qué se presentan. Lograr entender la percepción de evaluación que tienen los docentes en la actualidad y cómo se cumple con esa idea memorística, repetitiva, cuantitativa, que se ha venido mencionando frente a la evaluación o por el contrario encontrar nuevas dinámicas en las prácticas docentes. Los modelos de evaluación de los aprendizajes deben ser vistos como un proceso sistemático que debe orientarse a una reflexión. Debe ser un proceso de reflexión, análisis e investigación de la práctica educativa

que fortalezca al maestro y a los estudiantes (Vasconsuelo, 2019). En ese sentido, se ha planteado como pregunta de investigación ¿Cuál es la relación que existe entre las variables que generan las concepciones de evaluación con respecto al tipo de práctica evaluativa que manifiestan los docentes que llevan a cabo en el aula?

## **2. Marco teórico y conceptual**

### **2.1 Concepto de evaluación**

Al momento de hablar de evaluación puede entenderse de diversas maneras; por ejemplo, de acuerdo al contexto, necesidades u objetivos de la institución educativa. Para comenzar, la palabra "evaluar" está formada por raíces latinas y significa "estimar, apreciar, calcular el esfuerzo o cantidad de dinero que cuesta conseguir algo". Sus componentes léxicos son: el prefijo ex- (hacia fuera) y valeré (ser fuerte). Evaluar es determinar el valor de algo y examinar y calificar las aptitudes de alguien Real Academia Española (2005). En el contexto educativo el término evaluación se puede definir desde dos aspectos. El primero que es netamente de juzgamiento, es decir, de poder, cuantificación y calificación numérica como único resultado, o el segundo que es desde las cualidades y procesos que permiten tomar decisiones frente a los resultados obtenidos, que busquen mejorar el aprendizaje.

El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation señala que "la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto" (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 19). De tal manera, dentro de los procesos educativos es importante tanto lo bueno como lo malo de la situación evaluada, de lo contrario no se trata de una

evaluación. En consecuencia, la evaluación es un proceso complejo pero inevitable. Es una fuerza positiva cuando sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y fuertes, y para tender hacia una mejora (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). Es importante considerar que a nivel educativo se establecen unos parámetros mínimos para evaluar, pero que cada institución y docente tiene su autonomía para ejercer de acuerdo a sus consideraciones, parámetros curriculares y necesidades. Por ende, los docentes en sus prácticas pueden tomar la evaluación como un aspecto fundamental dentro de su quehacer profesional, o por el contrario pueden darle un valor menor e irrelevante al acto educativo.

Otra definición señala a la evaluación como una herramienta para la rendición de cuentas. El concepto no es solo rendir cuentas de los aciertos y desaciertos de un plan o programa de estudios o del desempeño profesional, sino también recibir retroalimentación para el mejoramiento académico y personal tanto del personal docente como de la población estudiantil y, por ende, de la institución educativa. La evaluación educativa se puede considerar como un instrumento para sensibilizar el quehacer académico y facilitar la innovación (Vargas, 2004). La evaluación puede ser apreciada como un instrumento de aprendizaje y mejora de la enseñanza, que se asuma como un proceso de ayuda para seguir avanzando y alcanzar los logros deseados (James y Pedder, 2006).

Continuando con la idea del párrafo anterior, la evaluación también puede ser definida como instrumento de mejora del aprendizaje integrado dentro del proceso enseñanza y aprendizaje académico, preocupándose por los resultados y validez de unos conocimientos

(Azis, 2012). No obstante, otros autores proponen a la evaluación como elemento indispensable no solo en el ámbito académico, sino que forma parte natural de cualquier actividad humana, deportiva, laboral, profesional, académica, personal o grupal que implique un proceso. Es la brújula que va indicando si se lleva la dirección y velocidad adecuada a los objetivos establecidos (Barnes et al., 2015). De igual manera, la evaluación puede ser un corrector automático de dirección, permite reflexionar frente al proceso que se esté llevando a cabo y corregir o ajustar sobre la marcha, cambiar la dirección, aumentar la intensidad o replantear las cosas. La evaluación, así entendida, es un mecanismo imprescindible de conocimiento de mejora a nivel individual, grupal y de la actividad que desarrolla buscando la evolución constante (Chen et al., 2014).

Por último, pero no menos importante, la evaluación en el ámbito académico es la mejora continua y la rendición de cuentas a la sociedad (Hamodi Galán et al., 2014). Esto evidencia que la evaluación dentro de su estructura depende de varios y diferentes componentes para su desarrollo. Es decir, que la evaluación por sí sola no puede conformarse, entenderse y desarrollarse. Dentro del acto educativo no es un elemento que se ejerce de manera individual, es necesario y debe complementarse con las demás dinámicas que se presentan en la educación como contexto, instituciones, políticas públicas, docentes, estudiantes, padres de familia, pruebas estandarizadas, etc.

Finalmente, la evaluación en relación con la concepción docente para este artículo según las exploraciones realizadas se basará en las siguientes definiciones las cuales

entienden, consideran y comprenden en primer lugar a la evaluación como una mejora, comprendida como una actividad que proporciona información útil para transformar la práctica docente, así como el aprendizaje de los estudiantes (Brown y Gao, 2015; Gebril y Brown, 2014; Harris, 2008). Lo anterior deja entrever, que el siguiente trabajo ve a la evaluación como un proceso cualitativo y de mejora continua y no como un aspecto numérico y de poder. En segundo lugar, la evaluación como una herramienta útil que permite mejorar el aprendizaje y recopilar información para la toma de decisiones, utilizándola como parte integral de la enseñanza y el aprendizaje (Vandeyar y Killen, 2007), comprendiéndola como un instrumento que permite la evolución y transformación educativa, dando importancia a la información que logre circular dentro del aula de clase.

## 2.2 Funciones de la evaluación

Cualquier tipo de evaluación que se realice en el ámbito educativo debe cumplir con unas funciones específicas. Es decir, la evaluación debe estar en la capacidad teórica y práctica de abordar y responder a necesidades, expectativas, problemáticas y generar procesos educativos de calidad, que garanticen los aprendizajes de los estudiantes en el marco de las realidades económicas, políticas, sociales y culturales. Dichas funciones evaluativas desde las investigaciones consultadas se enmarcan en unas categorías generales, que se describen a continuación (Aron et al., 2012; Prieto y Contreras, 2008).

## 2.3 La evaluación como instrumento de medición

Diversas investigaciones han demostrado que una de las principales funciones de la evaluación es medir. Esto quiere decir que la evaluación sirve como instrumento de

medición de los aprendizajes. Estas concepciones educativas, en su mayoría, se evidencian desde la mirada o modelo positivista. Por ejemplo, los profesores de matemáticas, ciencias, física y química suelen estar en esta categoría y consideran que esta (la evaluación) es una herramienta de garantía de los aprendizajes de los estudiantes (Canabal y Margalef, 2017).

#### 2.4 La evaluación en el marco de la promoción

La evaluación dentro del sistema educativo sirve para la promoción de los estudiantes. Una de las funciones es decidir por medio de los procesos evaluativos quién está en la capacidad de ser promovido y quién no. La promoción escolar se ha entendido por varias instituciones, leyes y decretos como una de las principales funciones evaluativas dentro de las instituciones (Murillo et al., 2014; Pratt, 1992).

#### 2.5 La evaluación como juzgamiento

El juzgar a los estudiantes por medio de la evaluación es considerada una función porque los procesos evaluativos permiten desde sus resultados formar un juicio o una opinión acerca de los procesos educativos y capacidades de aprendizaje de los estudiantes. Esta función reconoce al docente como único responsable de la evaluación, ya que es la persona encargada de emitir dichos juicios de valor de acuerdo a los resultados encontrados, y es él por ende, el único sujeto activo dentro del proceso evaluativo (Vasconsuelo, 2019).

## 2.6 La evaluación desde el constructivismo

Uno de los paradigmas de gran impacto a nivel educativo es el constructivismo por sus ideas, transformaciones, posiciones y autores frente a la visión y mirada que le dan a la educación. Los procesos evaluativos no son ajenos dentro de dicho paradigma, por el contrario, toman una función totalmente diferente porque aborda a la evaluación escolar desde la posibilidad de evaluar procesos personales, los cuales sirven para que el estudiante construya su propio conocimiento y para aplicarlos en situaciones variadas, aportando un nuevo significado al conocimiento de acuerdo a los procesos educativos (Gannon-Slater, 2014).

El constructivismo ve la evaluación de los aprendizajes como procesos en los cuales el individuo aprende e imparte a un objeto, experiencia o idea un significado importante para su formación y vida, donde tenga gran capacidad para la resolución de problemas, procesos de pensamiento, impacto, reflexión y mejora constante. El constructivismo propone elaborar la evaluación en diferentes momentos del acto educativo. Si es al inicio, se llama diagnóstica; si es formativa, se hace durante todo el proceso comprendiendo la evolución de cada estudiante, sus aspectos por mejorar y las reflexiones pertinentes de cada individuo (Martínez, T. N. 2007). La evaluación desde el constructivismo permite al docente evaluar desde los contenidos, así como los procedimientos por los cuales los estudiantes logran su aprendizaje, y las actitudes, intereses, necesidades, expectativas que tienen y despiertan frente a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que circulan dentro del aula.

La evaluación desde este enfoque pedagógico permite tener unas características puntuales que generan otras posibilidades de evaluar y liderar procesos educativos. Se resalta que indaga por las causas, y además permite una reflexión sobre el aprendizaje como también sobre la enseñanza. Otra característica que brinda el constructivismo es la interpretación de la información que arrojan los diferentes instrumentos (talleres, portafolios, diarios de clase y evaluaciones) y actividades que hace el docente en su cotidianidad, elaborando una reflexión sobre los instrumentos, porque permite que la evaluación regule el proceso y sea un fundamento para tomar decisiones, en sentido de mejorar tanto docentes como estudiantes, brindando un proceso significativo de acuerdo a las necesidades encontradas. Desde este enfoque, los instrumentos aplicados en el proceso educativo deben tener una intención que permitan una reflexión constante (Lemini, M. A. R. 2009).

Para realizar la evaluación desde el constructivismo los instrumentos son fundamentales y relevantes dependiendo de la clase de información que se quiera obtener. Para que la evaluación tenga un carácter formativo es necesario incluir en cualquier instrumento actividades que pidan el desarrollo y explicación de procesos, así como preguntas que remitan a lo afectivo y emocional del estudiante. Existen otros instrumentos de evaluación que se practican teniendo en cuenta el momento y la finalidad. Estas son la autoevaluación, la heteroevaluación, la evaluación interna, la externa, la individual, grupal

o colectiva, cuantitativa, cualitativa, evaluación de normas y evaluación por criterios, las cuales se definen en el marco referencial (Capita, Á. M. 2009).

Los sistemas educativos, junto con sus políticas de aprendizaje y enseñanza, enfoques, directrices y modelos pedagógicos en lo posible deben apuntar a terminar la educación tradicional, es decir, la cuantificación de los estudiantes, la repetición de contenidos y el magistrocentrismo como única posibilidad educativa. Es la invitación constante a que la educación vaya de la mano con las nuevas generaciones y sus necesidades y eso busca el constructivismo. Alejarse por completo de una educación obsoleta, desactualizada, pasada y brindar nuevas posibilidades, desde la innovación, creación, articulación de contenidos y diferentes posibilidades de concebir, aplicar y hacer la evaluación escolar (Castillo, M. S. 2007).

### 2.7 Concepción docente frente a evaluación

Los docentes en su quehacer profesional han sido testigos de diferentes cambios y dinámicas dentro del sistema educativo. Por tanto, el proceso evaluativo es un componente fundamental de dichos cambios y los docentes y sus concepciones epistemológicas se enfrentan a grandes retos de acuerdo al contexto, la institución, las leyes e intenciones de los ministros y las políticas públicas educativas. En este apartado se comprenderán esas concepciones evaluativas por parte de los docentes entendiendo que existen docentes que conciben la evaluación en el marco de lo cuantitativo y la medición, mientras que otros la asumen como parte del proceso de promoción de los estudiantes, e incluso hay docentes que

la consideran como un proceso de juzgamiento. Finalmente, están los que, desde una mirada constructivista, la conciben como instrumento de mejora para los procesos del aprendizaje.

### *2.7.1 Concepción desde la medición y cuantificación*

Diversas investigaciones han evidenciado que existe una relación entre las concepciones docentes, la formación epistemológica y las prácticas evaluativas. Por ejemplo, muchos docentes cuya concepción educativa está enmarcada en el paradigma positivista, suelen utilizar prácticas evaluativas enfocadas hacia la medición y cuantificación de los aprendizajes. Esto se debe a que los profesores aún perciben la evaluación como control y valoración exclusivamente sumativa referida al producto de la enseñanza, más que como valoración cualitativamente matizada del aprendizaje (Porlán Ariza et al., 1997). Los procesos educativos desde este discurso, comprenden las prácticas docentes de evaluación como todos resultados que se encuentran alojados en los exámenes, preguntas, talleres o previas. Las creencias que usualmente poseen los profesores sobre las funciones y las formas de la evaluación aún remiten, en los aspectos esenciales, a la concepción de medición, sancionadora, de juzgamiento, como fuente de poder o control de los estudiantes (Echeverría et al., 2006).

Estas concepciones evaluativas que circulan dentro de los ambientes escolares, curriculares e institucionales por parte de los docentes, son consideradas importantes dentro del proceso educativo porque permiten una consolidación de los resultados numéricos que evidencien los aprendizajes obtenidos por los estudiantes por medio de una medición, a

través de un examen, quiz o prueba. Evidencia todo lo trabajado por parte del docente y lo aprendido por parte del estudiante desde una calificación, remitiéndose a quién aprobó o quién reprobó (Prieto y Contreras, 2008). En consecuencia, desde esta visión se asume que la evaluación por parte de los docentes desde la medición y cuantificación garantiza la calidad educativa y entienden a la evaluación como un proceso de calificación numérica basada desde los resultados que dan los exámenes aplicados (Pedrajas et al., 2016).

### *2.7.2 Concepción desde la promoción*

Usualmente, la evaluación ha sido considerada principalmente como una herramienta para la promoción de un grado a otro, razón por la cual la calificación adquiere una gran importancia (Huysman y De Wit, 2004). La promoción escolar está determinada por un conjunto de criterios que establecen que un estudiante ha conseguido unos objetivos de aprendizaje previamente establecidos y que, por lo tanto, le son conocidos. Estos objetivos pueden ser definidos como logros, competencias o resultados de un proceso gradual que hace parte del currículo y del plan de estudios de una institución (Morin et al., 2002). La evaluación vista en función para la promoción escolar, es una de las concepciones docentes que se presenta dentro de las prácticas, evidenciando los aprendizajes, sus procesos y resultados desde quién cumple con ciertos parámetros evaluativos para promover al siguiente grado y quién no.

La evaluación es el mecanismo que permite verificar el avance de los objetivos propuestos para cada aspecto del proceso educativo, y debe hacerse de forma permanente,

de tal manera que los estudiantes puedan saber cómo evoluciona su proceso. Bajo esta perspectiva, los resultados de la evaluación se pueden expresar de diversas maneras (De Zubiria Samper, 2006). En algunos casos, es suficiente la observación verbal y directa del maestro, que puede señalar a un estudiante aspectos en los cuales debe hacer algún esfuerzo particular, sin necesidad de dejar constancia escrita. En otros casos, el resultado de la evaluación puede consignarse en observaciones escritas que sugieren a los padres algún apoyo particular requerido por sus hijos. Y de manera habitual, deben hacerse evaluaciones a las cuales se les asigna un valor sumativo, expresado en forma conceptual o numérica, y que da cuenta del progreso de los estudiantes sobre temas, habilidades o actividades que hacen parte del plan de estudios y de unas estrategias pedagógicas (Fernández, 2017).

### *2.7.3 Concepción desde el juzgamiento*

Diversas investigaciones han dejado al descubierto la fuerte influencia que ejercen las concepciones de los docentes en el marco del juzgamiento, entendiendo este como la fuente de poder que el docente tiene y toma por medio de la evaluación, para juzgar a un sujeto de acuerdo a sus resultados académicos y poder emitir un juicio de apreciación o valor de acuerdo a sus consideraciones profesionales frente a los temas que se estén trabajando. De esta manera, el docente es el único que interviene y participa dentro del proceso de evaluación, juzgando y determinando quién sabe y quién no. Los docentes se basan sobre estas concepciones porque consideran a la evaluación como poder dar valores, opiniones, juzgamientos, críticas sobre los estudiantes, siendo los únicos en hacerlo (Echeverría et al., 2006; Prieto y Contreras, 2008).

Por otro lado, la evaluación escolar desde el juzgamiento en sus verbalizaciones y actuaciones presenta varias flexibilidades, llevando a los docentes en su concepción y destreza a inconsistencias en los discursos, prácticas y apropiaciones, especialmente a la hora de evaluar el aprendizaje de los estudiantes, ya sea por la interpretación de los resultados evaluativos vigentes, por mantener en el aula prácticas de evaluación tradicional (juzgamiento y apreciación) acomodadas a los discursos actuales, o en última instancia, por desconocimiento del sentido de la evaluación y en este proceso la inexistencia de una planeación consciente de la misma en cuanto a lo que el maestro debe esperar del estudiante y aquello que el alumno realmente alcanza, realiza o demuestra a través de la evaluación (Angelini, 2016).

#### *2.7.4 Concepción desde el constructivismo*

Los enfoques constructivistas orientan diferentes estrategias de evaluación. Privilegian el papel activo del alumno como creador de significado, la naturaleza autoorganizada y de evolución progresiva de las estructuras del conocimiento, es decir abordan la evaluación formativa. La evaluación, por tanto, debe estar orientada a evaluar los procesos personales de construcción personal del conocimiento (Carr y Kemmis, 1988). La evaluación formativa permite otras visiones sobre los actores educativos, proponiendo otros sentidos y objetivos que buscan romper con los paradigmas tradicionales y que las prácticas educativas tomen otros significados, entendiéndola como un refuerzo que ayuda al alumno a reconstruir el tema de evaluación y entiende al estudiante como parte del proceso.

Es decir, generador del cambio que puede ser utilizado y dirigido a promover la construcción del conocimiento (Gebril y Brown, 2014).

Los modelos utilizados tradicionalmente centran la evaluación en cogniciones aisladas sin considerar su conexión con el marco de conocimientos general y personal del alumno. Esta tendencia a evaluar conocimientos como unidades ordenadas que se pueden aislar en forma artificial, no favorece la construcción del conocimiento que exige una evaluación que considere las cadenas complejas de significado y la interacción dinámica entre los mismos (Yang y Bond, 1986). Lo esencial en esta perspectiva es el concepto de integración, es decir, propone que cualquier tipo de conocimiento puede ser entendido mejor en el contexto de un sistema de significados más amplio que lo apoye y relacione. La evaluación tradicional mide la cantidad de conocimientos u objetivos logrados, representados como la frecuencia de respuestas correctas en los instrumentos estructurados. Las técnicas tradicionales se dirigen principalmente a evaluar el presente del alumno y en el mejor de los casos el pasado reciente (evaluación acumulativa). Las técnicas constructivistas enfatizan la evaluación del desarrollo (Porlán Ariza et al., 1997).

La evaluación tradicional mide la cantidad de información memorizada por los alumnos. En el enfoque constructivista, por otro lado, centra la atención en el nivel de análisis, por lo tanto, las capacidades del alumno para clasificar, comparar y sistematizar son claves para la evaluación formativa, evidenciando un cambio de perspectiva y comprendiendo que dentro del acto educativo y puntualmente evaluativo no solo el docente

puede generar los procesos de evaluación, sino por el contrario, dentro de esta lógica, el estudiante toma un papel activo y considerado fundamental dentro de todo proceso de evaluación, siendo este participante y creador de su propio aprendizaje y conocimiento. Con la ayuda del docente, se convierte en una relación bidireccional. Esta forma de evaluación obtiene de los alumnos un conjunto de construcciones personales y únicas con las que estructuran su propio conocimiento, mientras que la evaluación tradicional sitúa a los alumnos en un conjunto de construcciones validadas externamente. La evaluación en este marco tiene la intención de dar a los estudiantes una oportunidad para seguir aprendiendo; esto exige que el profesor reconozca las diferencias individuales y de desarrollo de intereses, capacidades, destrezas, habilidades y actitudes. Así, la evaluación debe partir verificando lo que los alumnos ya saben desde un ejercicio de diagnóstico (Porlán Ariza et al., 1997).

Finalmente, las primeras concepciones de evaluación correspondían y cumplían a unos modelos de enseñanza tradicionales que tuvieron vigencia y que fueron pertinentes. No obstante, los avances en la enseñanza, la didáctica y la psicología educativa han buscado y preferido otro tipo de teorías en el marco de la evaluación escolar que buscan favorecer los aprendizajes más que repetir contenidos y conceptos. Ese sentido, prácticas como la aplicación de exámenes que permitan cuantificar los estudiantes a nivel numérico son seriamente cuestionadas hoy en día.

Una evaluación centrada en las necesidades, expectativas e intereses de los estudiantes, que los considere actores principales del proceso evaluativo como lo plantea el constructivismo, entienden al ser humano como constructor activo de su realidad, haciendo

interacción constante entre el docente y el estudiante desde la discusión, dialogo y oposición que conlleva a una síntesis productiva y significativa el aprendizaje (Granja, D. O. 2015).

El constructivismo al momento de evaluar entiende que el aprendizaje implica la totalidad de habilidades y destrezas de un ser humano, comprendiendo su contexto cultural, social, político, económico y las capacidades intelectuales, psicomotoras, aptitudinales, y actitudinales (Pulgar, 2005). No se evalúa desde los resultados ya que el aprendizaje no es el mismo para todas las personas, es diverso, por lo que la evaluación tendrá diferentes resultados dependiendo también las condiciones en las que aprende el estudiante. Por tal motivo consideran fundamental los procesos, retroalimentaciones y progresión individual de cada sujeto (Rivera, et al., 2010).

**Tabla 1**

*Características de cada concepción de evaluación*

Concepción de evaluación	Características principales
Medición	Los aprendizajes de los estudiantes son garantizados y medidos desde la aplicación de exámenes y tareas. La evaluación es únicamente a nivel numérico desde los resultados obtenidos, donde el docente es el único actor participativo de dicho proceso.
Promoción	El proceso de evaluación es realizado únicamente por el docente, donde se comprende como la progresión de un curso a otro en la vida académica de cada estudiante, esto garantizando el aprendizaje de los estudiantes.
Juzgamiento	El docente es el único en emitir juicios de valor sobre sus estudiantes desde sus consideraciones personales y profesionales. Tiene en base los resultados obtenidos desde los exámenes y procesos aplicados.

### Constructivismo

La evaluación es entendida como la retroalimentación que permite mejorar dentro del proceso educativo. Existe una interacción constante entre el profesor y alumno que logre cumplir con las necesidades, expectativas e ideas que tiene el estudiante. Los resultados se tienen desde el proceso realizado y de manera individual.

---

Un requisito para crear un proceso de evaluación constructivista es que haya una enseñanza constructivista, así como criterios de evaluación explícitos y claramente definidos (Rust, et al, 2005). De otro lado, los enfoques constructivistas utilizan un conjunto variado de estrategias de evaluación. Toda estrategia de evaluación constructivista se caracteriza por privilegiar el rol dinámico del estudiante como creador de significados, la naturaleza participacionista y autoorganizada y de evolución progresiva de las estructuras del conocimiento, por tanto, está más cerca de la evaluación formativa. Esta se interesa más en los procesos y progresos de los sujetos del aprendizaje, es decir, la evaluación se centra en la construcción personal del conocimiento, pues toda construcción del conocimiento es idiosincrática, y muy probablemente con necesidades de recursos y tiempos distintos en el proceso de generación de significados (Oré, 2018).

### **3. Metodología**

Esta investigación es de tipo mixto, de alcance explicativo y de diseño no experimental (Hernández-Sampieri y Torres, 2018). Se recopiló información en el marco de la concepción docente frente a la evaluación escolar por medio de dos instrumentos; uno de caracterización para la población y el otro cuyo objetivo fue determinar la concepción docente en evaluación. Se establecieron categorías de análisis utilizando el programa SPSS desde el

servicio CHI- CUADRADRO donde únicamente se asociaron las variables concepción de evaluación y formación académica.

### 3.1 Participantes

Para la presente investigación los participantes fueron seleccionados a conveniencia. Se eligieron 79 docentes con título de licenciado en cualquier área de conocimiento y un año de experiencia docente en instituciones educativas.

### 3.2 Instrumentos de investigación

Se diseñaron y validaron dos instrumentos para esta investigación. Uno de caracterización que consta de 10 preguntas (4 abiertas y 6 de opción múltiple) cuyo objetivo es conocer la población participante. El segundo instrumento es una escala Likert (totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo) con 20 ítems en el que se pretende indagar las concepciones que tienen los participantes sobre el proceso de evaluación desde las categorías laboral, formativa, epistemológica e institucional. La validación se hizo por medio de juicio de expertos. Se recibieron comentarios de fondo y forma y los instrumentos se ajustaron, se presentaron de nuevo a los expertos y estos dieron su aval para la aplicación. Los instrumentos fueron enviados vía correo electrónico en un formato de Google formularios, estableciendo una semana de plazo para la respuesta y envió de nuevo al investigador.

## 4. Resultados y análisis de resultados

### 4.1 Instrumento de caracterización

La tabla 2 muestra las frecuencias del nivel de formación de los participantes. Resulta llamativo que la frecuencia acumulada de profesores con formación posgradual es 0,746. Existe evidencia de que, a mayor nivel de formación, la incidencia positiva en procesos educativos tiende a aumentar. Por ejemplo, los docentes con altos niveles de educación presentan capacidades y conocimientos profundos en el campo educativo, y su concepción de evaluación está fundamentada teóricamente. Son capaces de reconocer teorías, posturas y nuevas posibilidades para desarrollar en su práctica profesional, y comprenden que la evaluación es un proceso que incluye diversas herramientas y dinámicas, y por tanto, permite mejorar los procesos educativos (Aron et al., 2012). Sin embargo, es de resaltar que los profesores mantienen un conjunto de ideas que surgen del modelo de enseñanza por transmisión-recepción, fuertemente criticado, pero todavía predominante (Bernal y Ladino, 2019). Eso significa que, aunque el nivel de formación sí incide en las concepciones de evaluación que tienen los profesores, no es garantía absoluta de que estos profesores desarrollen prácticas evaluativas que promuevan los aprendizajes.

De otro lado, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) en su informe del año 2021, invita a capacitar los docentes sobre evaluación escolar, ya que se genera un impacto positivo tanto para estudiantes como instituciones (ICFES, 2021). Adicionalmente, como resultado de esa formación, se ha evidenciado que

los procesos evaluativos pueden garantizar una articulación de contenidos, respondiendo a unas necesidades puntuales, teniendo en cuenta los resultados, y favoreciendo la toma de decisiones, lo que permite una mejora constante (Opre, 2015).

**Tabla 2**

*Frecuencia de la formación académica de los participantes*

Nivel de formación	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta acumulada	Frecuencia relativa acumulada
Pregrado	20	20	0,25	0,25
Especialización	21	41	0,26	0,52
Maestría	31	72	0,39	0,91
Doctorado	7	79	0,09	0,99
Total	79	79	1,00	1,00

Con respecto a la experiencia profesional por parte de los participantes, la tabla 3 muestra los resultados obtenidos en la presente investigación. La literatura sugiere que el objetivo frente a la evaluación escolar por parte de los profesores está relacionado en buena medida al nivel académico en el que se desempeñan. Así, en la escuela primaria se da mayor énfasis al comportamiento social y cultural, mientras que, en niveles más avanzados en la vida académica de los estudiantes, se tiende a evaluar los conocimientos disciplinares (McMillan James H y Myran, n.d.).

Algunas investigaciones han sugerido que en los primeros años escolares deberían estar a cargo de profesores con mayor formación académica, ya que esto potencia una cultura evaluativa desde las primeras edades escolares (Cubero Pérez et al., 2008; López, 2003). En ese sentido, resulta relevante destacar que los participantes trabajan preferencialmente en educación básica y media, por lo que se puede esperar que sus prácticas evaluativas se alejen de los paradigmas clásicos y que cada vez más, en las aulas haya avances en procesos de evaluación tendientes a favorecer los aprendizajes.

**Tabla 3**

*Frecuencia del nivel académico en donde laboran los participantes*

Nivel académico donde laboran los participantes	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta acumulada	Frecuencia relativa acumulada
Preescolar	9	0,11	9	0,11
Primaria	16	0,20	25	0,32
Secundaria	12	0,15	37	0,47
Media	15	0,19	52	0,66
Superior	5	0,06	57	0,72
Todos	22	0,28	79	1,00
Total	79	1,00	79	1,00

Tal como se muestra en la tabla 4, 63 participantes trabajan en colegios, y solo 16 lo hacen en instituciones de diferente tipología. Esto se puede explicar porque el principal empleador de docentes en Colombia es el colegio como institución, mientras que una porción mucho menor se dedica a la educación superior. De hecho, se estima que solo el 15% de profesores son contratados por universidades (Dane, 2020)

**Tabla 4***Tipo de institución donde laboran los participantes*

Lugar donde trabaja	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta acumulada	Frecuencia relativa acumulada
Colegio	63	0,80	63	0,80
Universidad	6	0,08	69	0,87
Instituto	2	0,03	71	0,90
Otros centros educativos	8	0,10	79	1,00
Total	79	1,00	79	1,00

La edad de los participantes aparece en la tabla 5. Es interesante que, el promedio de edad obtenido por los docentes participantes en la investigación en su frecuencia absoluta acumulada, están relacionados y coinciden con los que establece el DANE, donde deja entrever que la edad promedio de los profesores en Colombia es de 47,4 años de edad (Dane, 2018).

**Tabla 5***Rangos de edad*

Edad	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta acumulada	Frecuencia relativa acumulada
20-29	10	0,13	10	0,13
30-39	20	0,25	30	0,38
40-49	31	0,39	61	0,77

50-59	15	0,19	76	0,96
60-80	3	0,04	79	1,00
Total	79	1,00	79	1,00

Pregunta abierta 1 ¿En la institución donde labora ha tenido capacitaciones o actividades encaminadas a fortalecer los procesos de evaluación? Sí o no ¿cuáles?

Un aspecto que indagó el instrumento tiene que ver con las actividades de capacitación sobre evaluación que imparten las instituciones educativas (tabla 6).

**Tabla 6**

*Tipo de capacitación u actividad en el marco de la evaluación*

Tipo de capacitación	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta acumulada	Frecuencia relativa acumulada
En enseñanza para la comprensión	3	0,04	3	0,04
En evaluación de los aprendizajes	5	0,06	8	0,10
En pedagogía	17	0,22	25	0,32
En evaluación y promoción	1	0,01	26	0,33
En evaluación por competencias	1	0,01	27	0,34
En preguntas ICFES	3	0,04	30	0,38
Otras	8	0,10	38	0,48
Si, pero no responde cuáles	10	0,13	48	0,61
No	31	0,39	79	1,00
Total	79	1,00	79	1,00

Teniendo en cuenta lo anterior, es conveniente mencionar que el ICFES ha destacado que existe poca preparación docente sobre los procesos de evaluación de los aprendizajes. Indica que las pruebas realizadas por los docentes están basadas generalmente en contenidos descontextualizados, y que los docentes utilizan la evaluación como una herramienta de sanción y no como un aporte a la vida académica de los estudiantes. Resulta por tanto evidente, la necesidad de continuar con procesos de formación docente una vez estos ingresan al mercado laboral, para disminuir el impacto de las prácticas evaluativas descontextualizadas, memorísticas y tradicionales. Por ende, invita a realizar campañas sobre evaluación escolar de mayor impacto tanto en instituciones como en docentes para que estos amplíen su visión y conceptualización de la evaluación (ICFES, 2020).

Los participantes mencionan que las principales entidades que apoyan procesos de capacitación en evaluación son la Secretaría de Educación Distrital (SED), y el ICFES. Estas instituciones pretenden fortalecer aspectos relacionados con las nuevas herramientas evaluativas mediadas por la virtualidad. Por otro lado, también se busca entender la concepción docente e institucional sobre la evaluación escolar. Además, el ICFES promueve actividades para la mejoría en la construcción y elaboración de preguntas. Sin embargo, otra de las instituciones encargada de dichas capacitaciones es Sistema institucional de evaluación y promoción de los estudiantes (SIEE). Este establece un conjunto de criterios, normas y procedimientos para dinamizar el proceso de valoración, evaluación y promoción de los estudiantes. El Decreto 1290 en su artículo 1 dice que la evaluación de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media, es un proceso permanente y

objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes. Desde estas lógicas y comprensiones los docentes son capacitados, teniendo en cuenta sus necesidades, contextos y proyectos educativos (Ministerio de educación año 2017).

Por último, dentro de las organizaciones participativas para las capacitaciones docentes aparece el Instituto Alberto Merani, que realiza aportes a la evaluación en etapas iniciales, proponiendo la pedagogía dialogante como herramienta fundamental para liderar procesos de evaluación inicial (Grau, 2008).

La tabla 6 muestra las principales categorías sobre tipos de capacitación recibida por los participantes en esta investigación. Se destaca que los aspectos pedagógicos suelen ser fuente de capacitaciones, debido a que allí se abordan estilos, técnicas, dinámicas, y modelos evaluativos que se emplean dentro del aula. Esto permite desarrollar una evaluación enfocada en necesidades, contextualizada en realidades y contenidos (Bernal-Ballen y Ladino-Ospina, 2019; Care et al., 2018; Osorio Guzmán, 2019). Por ende, resulta fundamental capacitar y formar a los docentes en las líneas de evaluación sin olvidar la pedagogía reconociendo que una va de la mano con la otra.

Pregunta abierta 2 ¿Ha participado en procesos de investigación frente a evaluación? sí o no  
¿cuáles?

La tabla 7 refleja la ausencia de actividades investigativas por parte de los docentes participantes. Por tal motivo, los profesores siguen empleando actividades evaluativas tradicionales, es decir, la presentación de exámenes, previas y la cuantificación de los estudiantes. Esto puede deberse a la poca participación en investigación que tienen los profesores lo que impide desarrollar actitudes críticas, así como contrastar y ampliar los conocimientos relacionados con la evaluación escolar, y les impide la generación de hipótesis, así como la consulta y revisión de diferentes posturas y autores que estén emergiendo (Vandeyar y Killen, 2007).

**Tabla 7**

Tipos de procesos investigativos por parte de los docentes

Tipo de investigación	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta acumulada	Frecuencia relativa acumulada
Como evaluadora de proyectos evaluativos	5	0,06	5	0,06
Capacitaciones sobre investigación evaluativa	8	0,10	13	0,16
Trabajos de grado frente a evaluación	4	0,05	17	0,22
Sí, pero no responde cuales	6	0,08	23	0,29
No	56	0,71	79	1,00
Total	79	1,00	79	1,00

Los procesos de investigación en la actualidad son fundamentales, ya que permiten la exploración de nuevos fenómenos en educación. Es decir, existe la posibilidad de reafirmar o construir nuevas posturas epistemológicas frente a los contenidos, teorías e ideas a desarrollar en un aula de clase (Gairin et al., 2009). Puntualmente en evaluación han surgido diferentes autores, dinámicas, modelos, estrategias y posturas que los docentes deben conocer, esto con la intención de implementar de acuerdo a sus consideraciones y necesidades, entendiendo lo cambiante que son las instituciones y poblaciones educativas (Reyes, 2011). De hecho, si no existe la cultura investigativa, no es posible evidenciar cambios en las prácticas de los participantes. Así, es muy probable que las prácticas evaluativas de los docentes sigan siendo las mismas de hace 3, 5, 10 y hasta 15 años cuando obtuvieron su título profesional.

Pregunta abierta 3 Describa brevemente la concepción que tiene sobre la evaluación de los aprendizajes

Para el análisis en esta pregunta se establecieron 5 categorías que permitieron organizar y agrupar la información obtenida que brindaron los 79 participantes. Estas son medición, promoción, juzgamiento y constructivismo. Se estableció una última categoría llamada otras percepciones, haciendo referencia a las respuestas que no se ubican dentro de las 4 categorías anteriores.

Se clasificó la respuesta del docente a manera de medición, cuando habló en el marco de la evaluación como calificación cuantitativa de los estudiantes, evidenciada únicamente desde los exámenes. En ese contexto, el docente es el único responsable del acto evaluativo

desde los resultados y no desde el proceso. 15 docentes manifiestan su concepción de evaluación en esta categoría, ubicándose como la tercera opción de las 5 categorías presentes. Esto evidencia que, aún se considera la evaluación de los aprendizajes como un instrumento que permite cuantificar los conocimientos de los estudiantes por medio de exámenes, tareas y trabajos, siendo instrumentos que se implementan para obtener resultados numéricos, que asegura los aprendizajes de los estudiantes, de acuerdo a los criterios, contenidos y desempeños empleados durante el proceso educativo por parte de los docentes (Cunchillos y Rodríguez, 2004).

Por otro lado, en la categoría de promoción se clasificó la respuesta en el marco de la evaluación como el ascenso de los estudiantes de un grado al otro. Es esta la única evidencia de la enseñanza de los aprendizajes. El docente entiende que los resultados obtenidos permiten a los estudiantes el paso al siguiente curso de su vida académica y ese será su proceso de evaluación. Seis docentes participantes se ubican en esta categoría, siendo una de las opciones con baja participación (Tabla 8). El docente es el único actor del proceso evaluativo y el encargado de promover a los estudiantes basado en los resultados obtenidos, sin tener en cuenta las necesidades, aprendizajes, expectativas y problemáticas de los estudiantes. No comprende la evaluación como una herramienta de mejora y reflexión para el proceso educativo y personal de los estudiantes (Murillo et al., 2014; Pratt, 1992).

Llama la atención que en la categoría juzgamiento es donde se encuentra la mayor cantidad de participantes. Para esta categoría, el docente es el único responsable de emitir juicios de valor de los estudiantes, y el único sujeto activo dentro del proceso evaluativo.

Además, suele presentar actitudes de supervisión al momento de evaluar, y determina con base en los resultados, quién realmente sabe. La evaluación en esta línea se queda solo en lo que el docente considere, piense, juzgue y crea sin tener en cuenta a los estudiantes. Las respuestas de los docentes participantes no consideran a los estudiantes como actores del proceso evaluativo, y sus prácticas están mediadas por su propia formación y creencias sobre la evaluación. Los docentes no reflejan transversalidad con otras áreas de conocimiento, ya que es el único participante del proceso evaluativo desde sus percepciones y consideraciones, y no tienen en cuenta lo que necesita el estudiante (Vasconsuelo, 2019).

**Tabla 8**

*Concepción de evaluación por parte de los docentes participantes.*

Tipo de concepción evaluativa	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta acumulada	Frecuencia relativa acumulada
Evaluación como medición	15	0,06	15	0,06
Evaluación como promoción	6	0,10	21	0,16
Evaluación como juzgamiento	31	0,05	52	0,22
Evaluación desde el constructivismo	21	0,08	73	0,29

Otras percepciones	6	0,71	79	1,00
Total	79	1,00	79	1,00

Por otro lado, la evaluación desde el constructivismo obtuvo la participación de 21 docentes. En esta categoría, tal como se mencionó en el marco teórico, se considera a la evaluación como un factor relevante en los procesos de aprendizaje y es la que mejor expresa los procesos de evaluación en función del aprendizaje. Diversas investigaciones y autores reconocen que tanto el docente como el estudiante son actores participantes. Se entienden también los resultados obtenidos como aspectos para mejorar las falencias y fortalecer lo que se está realizando. Se da de manera permanente y favorece el aprendizaje. Considera a los estudiantes importantes y centrales dentro del proceso de evaluación (Cubero Pérez et al., 2008). La evaluación desde el constructivismo comprende un proceso de retroalimentación que se construye entre todos los actores educativos participativos y no solo el docente como único responsable. En las respuestas se evidencia la importancia de considerar las necesidades de los estudiantes frente a su vida académica y a partir de esto, elaborar los planes curriculares que busquen mejorar el contexto, expectativas, ideas que les sirva para su vida cotidiana desde una reflexión de acuerdo a lo visto en la evaluación (Gebril y Brown, 2014).

Para finalizar, resulta interesante que la categoría “otras percepciones frente a evaluación”, se ubica en un rango menor siendo esta una de la menos elegida. Allí se considera la evaluación únicamente como una herramienta sin tener claro participantes,

fines, medios y funciones. Los participantes enunciaron respuestas muy generales sin profundidad o sin una postura definida sobre los procesos que se realizan en el aula cuando se habla de evaluación.

Pregunta abierta 4 ¿El PEI de su institución define el proceso de evaluación? sí o no ¿Cómo?

En esta pregunta se establecieron parámetros en el marco de la evaluación desde el conocimiento que tiene el docente en relación con la institución en la cual labora (puntualmente en el Proyecto Educativo Institucional (PEI)). Se evidencia que, de los 79 participantes, 48 docentes manifiestan que el PEI sí define el proceso de evaluación. En primer lugar, varios docentes solo mencionan que el documento PEI dentro de la institución sí tiene explícito su proceso de evaluación, pero no mencionan o brindan más información para su entendimiento procedimental. Por otro lado, algunos docentes manifiestan que el proceso de evaluación dentro de la institución es de forma diferenciada, integral, participativa y procesual donde no genere tanta importancia al resultado final. Sin embargo, otros docentes manifiestan que la evaluación en sus PEI está regida y establecida por lo pretendido en el Sistema Institucional de Evaluación (SIE). También aparecen formas de evaluar en las instituciones. Algunos mencionan si es numérica (1, 2, 3, 4 o 5); por desempeños (alta, media o baja); enfocada en la medición (no entiende la evaluación como un proceso sino como un resultado final); o como un proceso mecanizado, no reflexivo, y que solo da la importancia a las notas.

En las respuestas sobre evaluación que dieron los docentes llama la atención definiciones como estas: “Evaluación de los aprendizajes es la medición del rendimiento académico del estudiante en cumplimiento del conjunto de actividades que le han sido asignadas en cada asignatura”. Allí se evidencia, como afirman investigaciones similares que los procesos de evaluación aún continúan siendo conceptualizados y aplicados a la práctica desde la medición los estudiantes por medio de un producto solicitado (Vargas, 2004; Azis, 2012). Sin embargo, también los instrumentos reflejan respuestas sobre el proceso y se destaca la siguiente: “Proceso permanente que permite identificar fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora a nivel de saberes, procedimientos y actitudes de tal manera que se favorezca el crecimiento integral continuo del estudiante”. En esta oportunidad se evidencia que la conceptualización y la práctica van desde un proceso, teniendo en cuenta las necesidades y formación de los estudiantes.

Por otro lado, dentro de las respuestas, un docente ofrece una visión desde los procesos y definiciones en educación superior manifestando “sí, la universidad cuenta con un sistema interno de aseguramiento de la calidad basado en la autoevaluación de procesos, en la que todos los integrantes de la comunidad educativa participan semestre a semestre. Adicionalmente, la universidad define la evaluación académica como la medición del rendimiento académico del estudiante en cumplimiento del conjunto de actividades que le han sido asignadas en cada asignatura”. Como se puede evidenciar, esta conceptualización presenta una postura desde la institución en dos caminos. La primera, dando la posibilidad a la retroalimentación y participación; y la segunda, concibiendo la evaluación desde la

medición de los estudiantes frente rendimientos académicos, resultando un poco contradictorio, ya que las rutas de trabajo en las aulas no comprenden al estudiante como actor principal de su proceso evaluativo, sino por el contrario, el docente continúa dando resultados y emitiendo juicios de valor de acuerdo a sus consideraciones.

#### 4.2 Resultados del instrumento de concepción docente sobre evaluación

El instrumento aplicado fue una escala Likert que consta de 20 preguntas con un valor de 1 a 5, siendo 5 totalmente de acuerdo y 1 totalmente en desacuerdo. La tabla 9 refleja que los docentes participantes en su gran mayoría no están de acuerdo con la concepción de evaluación desde la medición y promoción, lo que significa que en pleno siglo XXI la evaluación ya no sigue siendo vista como la repetición de contenidos, la calificación desde lo numérico, el examen como el único medidor del aprendizaje, ni la progresión al siguiente grado escolar de los estudiantes. Se reconoce además que a los participantes no les gusta y sugiere que esta forma de evaluación no promueve el aprendizaje. Sin embargo, los datos también demuestran que pocos docentes aún conciben la evaluación desde sus percepciones, consideraciones y juicios de valor sobre sus estudiantes. No obstante, una gran mayoría de docentes en la escala consideran que las prácticas constructivistas en evaluación son las más adecuadas y pertinentes para los procesos de enseñanza- aprendizaje, aun cuando en sus prácticas esto no resulta tan cierto.

#### **Tabla 9**

*Resultados escala Likert*

Preguntas/ Calificación	5 (Totalmente de acuerdo)	4 (de acuerdo)	3 (Ni de acuerdo ni desacuerdo)	2 (En desacuerdo)	1(Totalmente en desacuerdo)
1-5 (Medición)	10	18	30	60	50
6-10 (Promoción)	8	10	25	55	60
11-15 (Juzgamiento)	30	48	35	20	15
16-20 (Constructivismo)	60	50	15	15	5

#### 4.3 Resultados de asociación de variables

Las tablas 10 y 11 muestran los resultados de dos hipótesis que se plantearon desde el programa SPSS en el servicio CHI CUADRADO. La intención fue mostrar la asociación de variables que se pudieron presentar en los dos instrumentos aplicados. Se tomaron las variables formación académica y concepción sobre evaluación docente para las cuales se dispusieron dos hipótesis. La primera fue la hipótesis nula. Esta sugiere que la formación académica de los docentes no está relacionada con la concepción de evaluación que tienen en sus prácticas. Por otro lado, la hipótesis alternativa dice que sí existe una relación significativa entre la formación académica y la concepción de evaluación que tienen los docentes en sus prácticas.

#### **Tabla 10**

*Asociación de variables entre formación académica y concepción docente sobre evaluación*

---

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,000a	16	0,0022
Razón de verosimilitudes	16,094	16	0,0044
N de casos válidos	5		

---

a. 25 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,20.

---

Resulta interesante que sobre las dos hipótesis que se plantearon para el análisis de la fuerza de asociación que se pudo presentar entre variables de los dos instrumentos aplicados, los resultados obtenidos están cerca al valor de 0. Esto quiere decir que existe

---

#### Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Formación académica *	5	100,0%	0	0,0%	5	100,0%
Concepción docente						

---

concordancia entre lo observado y lo esperado, además hay una fuerza de asociación positiva entre las variables planteadas. Por tal motivo, todos los valores cercanos a 0 están afirmando la hipótesis alternativa, ya que existe una relación positiva y significativa entre las variables

planteadas (Siegel et al., 1972). Es decir que la formación académica de los docentes sí incide en las concepciones sobre evaluación que tengan y lleven a su práctica. Esto quiere decir que, a mayor formación académica, las concepciones sobre evaluación logran ser cambiantes, profundas y significativas.

### **Tabla 11**

*Prueba de Chi cuadrado entre formación académica y concepción docente*

#### **Limitaciones y propuestas de futuras investigaciones.**

El fenómeno de la evaluación educativa es amplio dentro del proceso investigativo.

Por tal motivo al investigarlo, se logran avances significativos que permiten una mejor comprensión de este aspecto relevante en el campo educativo. La evaluación escolar tiene muchas tipologías, fundamentos, herramientas y componentes que deben seguir siendo tema de futuras investigaciones, charlas académicas, debates y discusiones. Esto con la intención de seguir contraponiendo ideas, teorías, consultas que permitan avanzar a comprensiones y entendimientos más profundos. Se espera que esta investigación sirva de base para consolidar la línea de investigación en evaluación de la maestría, de tal manera que diversos trabajos aborden y estudien a profundidad cómo las concepciones docentes sobre evaluación afectan directamente el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes dado que esta investigación no llegó a esos alcances.

#### **Conclusiones**

Sin lugar a dudas, el papel de la evaluación en el campo educativo ha sido fuente inagotable de investigación en las últimas décadas. Aspectos relacionados con la evaluación de los aprendizajes, los modelos evaluativos y la función que cumple en la escuela han estado en el centro del debate científico y académico. No obstante, el estudio de las concepciones docentes sobre esta parte del proceso enseñanza aprendizaje es un factor que puede ser determinante en la mejora de las prácticas evaluativas, y por ende, de los aprendizajes. En tal sentido, la presente investigación determinó las concepciones docentes de un equipo de 79 docentes multidisciplinarios, siendo licenciados todos en cualquier área de conocimiento, que contaban con un año con mínimo de experiencia. Se destaca que los participantes cumplen con la edad promedio del docente colombiano 47,4 años. Llama la atención que la mayoría ejerce profesionalmente en colegios. Aunque otras investigaciones han mostrado que profesores con menos años de experiencia docente suelen valorar los resultados y los procesos de aprendizaje, mientras que profesores mayores se centran solo en los resultados, esta investigación sugiere lo contrario, ya que a mayor experiencia docente los profesores tienen concepciones mejor estructuradas que suelen tender hacia concepciones constructivistas del aprendizaje. No obstante, no se puede asegurar que las concepciones mostradas por un profesor estén estrechamente relacionadas con las prácticas evaluativas en el aula.

El proceso de evaluación afecta el aprendizaje de los alumnos. En ese sentido, los paradigmas sobre evaluación han pasado de la calificación de los aprendizajes a la evaluación de los mismos. Eso significa que las concepciones docentes sobre evaluación

deben también procurar una modificación en el propósito. Es decir, un cambio en cuando a la superación de una prueba, o lograr aprendizajes a largo plazo, característica deseable desde el enfoque constructivista. Aunque esta investigación no indagó sobre el impacto de la evaluación en los aprendizajes de los estudiantes, sí evidencia la necesidad de que haya coherencia entre el enfoque y las prácticas que los docentes usan en el aula. De hecho, existe suficiente evidencia que la evaluación impacta tanto los aprendizajes como la enseñanza, y que este impacto está relacionado con las concepciones evaluativas de los docentes. No sorprende, por tanto, que prácticas evaluativas con enfoque constructivista hayan ganado espacio en las aulas escolares. Mapas conceptuales, mapas mentales, portafolios, pruebas de diagnóstico, entre otras, han sido reportadas con relativo éxito por parte de los docentes, aunque sigue teniendo relevancia la evaluación sumativa en muchas de las prácticas pedagógicas.

Resulta ingenuo suponer que solamente las concepciones sobre evaluación pueden modificar las prácticas evaluativas. Muchas investigaciones han mostrado que por ejemplo en ciencias naturales, la mayoría de ellas son de tipo memorístico o enfocadas en resolución de problemas de lápiz y papel (ver Bernal y Ladino, 2019). De las cuatro categorías planteadas en esta investigación (medición, promoción, juzgamiento y constructivismo), hay un enfoque marcado hacia las concepciones constructivistas. Sin embargo, es llamativo que un número alto de profesores se identifican con la concepción de juzgamiento, lo que supone un enfoque tradicional de la enseñanza y de las responsabilidades de los actores involucrados en el proceso educativo. Aunque las concepciones de medición y promoción muestran un

rechazo general de los participantes, muchas prácticas evaluativas siguen respondiendo a este enfoque, aspecto que desde las teorías actuales es desaconsejable.

Los instrumentos aplicados evidencian que en general los docentes tienen una concepción de evaluación escolar en dos líneas gruesas. La primera sigue siendo la posibilidad de que él docente sea el único actor participativo del proceso de evaluación, es decir que siga siendo quien emite juicios de valor sobre sus estudiantes de acuerdo a sus consideraciones personales y profesionales, o que sus juicios de valor sobre los aprendizajes de los estudiantes sean de acuerdo a los resultados que se arrojen desde un examen, quiz o trabajo. La segunda hace referencia al postulado epistemológico que considera la evaluación como un elemento fundamental dentro del acto educativo, en la cual tanto docentes como estudiantes son importantes para que se dé la evaluación. Los resultados evaluativos son vistos como puntos para mejorar los procesos, considerando la reflexión como una herramienta que busque la mejora constante.

Adicionalmente, se evidencia que en pleno siglo XXI, los docentes (31) siguen concibiendo y reproduciendo la evaluación donde es el único actor participativo del proceso. Autores como Vasconsuelo (2019), Murillo F. J., Martínez-Garrido, C., e Hidalgo-Farran, N. (2014) y Pedrajas, A. P., López, F. J. P., y Martínez, J. M. O. (2016) reconocen que los procesos evaluativos actuales siguen teniendo un énfasis hacia la emisión de juicios de valor, y que los resultados crean ideales e imágenes en el docente para dar su respectiva evaluación, sin tener en cuenta las necesidades, aprendizajes y opiniones que tienen los estudiantes. El

docente se convierte en el único actor participativo de la evaluación educativa en una posición de jerarquía. Por ende, aún las concepciones de los docentes frente a evaluación siguen enmarcadas por este camino. En segunda medida, algunos docentes (21) reconocen la evaluación desde la posibilidad de mejora. Diversas investigaciones han sugerido que la posibilidad de mejorar los procesos educativos usando a la educación como una herramienta de reflexión constante, que busque desde los resultados obtenidos puntos de partida para mejorar los procesos que se estén llevando son altamente deseables (Angelini, 2016; De Zubiria, 2006).

Otro aspecto importante para resaltar es el impacto positivo que se evidenció entre la formación académica de los docentes y sus concepciones frente a evaluación. Diferentes posturas sugieren que los docentes deben efectuar procesos investigativos, pedagógicos, metodológicos, teóricos de manera constante y de calidad (Canabal y Margalef, 2017; Gannon-Slater, 2014; James y Pedder, 2006). De otro lado, la formación profesional de los docentes se debe seguir dando con la intención de actualizar, potenciar, conocer nuevas posibilidades que se van dando en la educación y los procesos evaluativos. Al contar con profesores con estudios posgraduales, sus concepciones se retiran de los modelos conservadores, los cuales buscan cuantificar y medir a los estudiantes y proponen nuevas tendencias epistemológicas y posibilidades de evaluación desde la reflexión, mejoría y retroalimentación. Como dice Paulo Freire el docente que deje de estudiar y aprender debe retirarse inmediatamente de las aulas.

Se destaca que la formación académica de los docentes participantes incide dramáticamente en su concepción de evaluación escolar. Ya que generan procesos cambiantes y profundos ante las dinámicas y necesidades educativas. Los sujetos participantes que mayor formación académica tienen, es decir que realizaron maestría o doctorado. Reconocen la evaluación escolar como una herramienta que logra ir más allá de la cuantificación de los estudiantes. Es decir, entienden la evaluación como un proceso en construcción de mutuo acuerdo con el estudiante, y que los resultados obtenidos dentro del proceso sirven para fortalecer las falencias que se logren presentar, reflexionando sobre la marcha y tomar decisiones que permitan un óptimo desarrollo educativo enfocadas a las necesidades, expectativas e ideales del estudiante dentro de su contexto social, educativo, formativo y cultural.

La presente investigación sin duda sugiere que es necesario continuar fortaleciendo la línea de investigación en evaluación. Es importante, además, que los profesores sean más conscientes de sus propias concepciones, y cómo estas afectan las prácticas evaluativas. Así mismo, profundizar en el impacto de las concepciones en las prácticas evaluativas debe ser una prioridad tanto de las instituciones educativas como en el ejercicio de formación docente. En ese sentido, es plausible enriquecer el debate académico sobre la evaluación escolar, y en últimas, mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

## Agradecimientos

En el proceso de culminación es importante reconocer que para lograr las cosas siempre se necesitan personas que apoyen, crean y confíen en lo que se está realizando. Hoy cuando se concluye el presente trabajo, dedico a ustedes este logro amado padres, como una meta más conquistada. Sintiendo orgullo de ustedes y que estén a mi lado en este momento tan importante. A mi profesor tutor y acompañante constante Andrés Bernal, por impartir sus conocimientos, experiencia y compromiso constante para sacar de este trabajo un gran aprendizaje.

## Referencias

- Angelini, M. L. (2016). Análisis y estrategias en la aplicación de la evaluación formativa y compartida en magisterio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(1), 51–78.
- Aron, A. Ma., Milicic, N., y Armijo, I. (2012). Clima social escolar: una escala de evaluación-Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803–813.
- Atjonen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice. *Curriculum Journal*, 25(2), 238–259.
- Azis, A. (2012). Teachers' conceptions and use of assessment in student learning. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 40–52.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*, 18(1), 5–25.

- Bernal-Ballen, A., y Ladino-Ospina, Y. (2019). Assessment: A suggested strategy for learning chemical equilibrium. *Education Sciences*, 9(3), 174.
- Brown, G. T. L., y Gao, L. (2015). Chinese teachers' conceptions of assessment for and of learning: Six competing and complementary purposes. *Cogent Education*, 2(1), 993836.
- Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149–170.
- Castillo, M. S. (2007). La perspectiva ética de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 7(1), 1-22.
- Capita, Á. M. (2009). El constructivismo en el aula. *Innovación y experiencias educativas*, 10.
- Care, E., Kim, H., Vista, A., y Anderson, K. (2018). *Education System Alignment for 21st Century Skills: Focus on Assessment*. Center for Universal Education at The Brookings Institution.
- Careaga, A. (2001). La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente. *Educere*, 5(15), 345–352.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca Barcelona.

Cubero Pérez, R., Cubero Pérez, M., Santamaria Santigosa, A., Mata Benitez, M. de La, Ignacio Carmona, M. J., y Prados Gallardo, M. del M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104.

Cunchillos, C., y Rodriguez, F. (2004). El fracaso escolar, su cuantificación y su distribución social en la comunidad de Madrid. Madrid: CA de Madrid.

De Zubiria Samper, J. (2006). Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. Coop. Editorial Magisterio.

DiLoreto, M. A. (2013). Multi-group invariance of the conceptions of assessment scale among university faculty and students.

Echeverría, M. del P. P., Muncio, J. I. P., Rubiños, N. S., de La Cruz, M., Ortega, E. M., y Sanz, M. M. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos (Vol. 12). Graó.

Farran, N. H., y Torrecilla, F. J. M. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE: Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 15(1), 107–128.

Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. MarcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 24.

Gairin, J., Carbonell, J. L., Paredes, J., y Santos Guerra, M. Á. (2009). Glosario. De La Herrán A.(Coord.), Santos Guerra, M. Á., Carbonell, J. L., y Gairin, J.(373-378) *La Práctica de La Innovación Educativa*. Madrid: Síntesis.

- Gannon-Slater, N. (2014). Reframing teachers' conceptions of assessment and data use. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Gebril, A., y Brown, G. T. L. (2014). The effect of high-stakes examination systems on teacher beliefs: Egyptian teachers' conceptions of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*, 21(1), 16–33.
- Granja, D. O. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia*, (19), 93-110.
- Grau, I. M. G. (2008). Evaluación de la Estrategia de Enseñanza Propuesta por la Fundación de Pedagogía Conceptual Alberto Merani Utilizada para el Desarrollo de Competencias Afectivas con Estudiantes de Pre-escolar a Grado Once del Colegio Montessori de la Ciudad de Carta.
- Harris, L. R. (2008). A phenomenographic investigation of teacher conceptions of student engagement in learning. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 57–79.
- Hernández-Sampieri, R., y Torres, C. P. M. (2018). Metodología de la investigación (Vol. 4). McGraw-Hill Interamericana México eD. F DF.
- Hidri, S. (2016). Conceptions of assessment: Investigating what assessment means to secondary and university teachers. *Arab Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 19–43.
- Huysman, M., y De Wit, D. (2004). Practices of managing knowledge sharing: towards a second wave of knowledge management. *Knowledge and Process Management*, 11(2), 81–92.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2021). Informe nacional de resultados del examen Saber 11° 2020 (vol. I)

James, M., y Pedder, D. (2006). Beyond method: Assessment and learning practices and values. *The Curriculum Journal*, 17(2), 109–138.

Lemini, M. A. R. (2009). Constructivismo educativo, actividad y evaluación del docente. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (53), 125-134

López, J. M. C. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 37–45.

Martinez-Rojas, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances En Medición*, 6(129), 38.

Martínez, T. N. (2007). Evaluación de los aprendizajes desde el enfoque constructivista.

Marton, F. (1981). Phenomenography-describing world around us conceptions. *Instructional Science*, 10, 177–200.

McMillan James H y Myran, S. y W. D. (n.d.). Prácticas de evaluación y calificación en el aula de los maestros de primaria. *La Revista de Investigación Educativa*.

Morin, E., Ciurana, E. R., y Motta, R. D. (2002). Educar en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana. Universidad de Valladolid Valladolid.

Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C., y Hidalgo-Farran, N. (2014). Incidencia de la forma de evaluar los docentes de Educación Primaria en el rendimiento de los estudiantes en España.

Opre, D. (2015). Teachers' conceptions of assessment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 229–233.

Oré, F. A. C. (2018). Reflexiones para una evaluación constructivista. *Horizonte de la Ciencia*, 8(14), 87-99.

Osorio Guzmán, M. I. (2019). Breve recorrido histórico del estudio del curriculum y estrategia de evaluación curricular para educación superior.

Pedrajas, A. P., López, F. J. P., y Martínez, J. M. O. (2016). Concepciones sobre evaluación en la formación inicial del profesorado de Ciencias, Tecnología y Matemáticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 91–107.

Porlán Ariza, R., Rivero García, A., y del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de Las Ciencias* 15 (2), 155-171.

Pulgar, J. L. (2005). Evaluación del aprendizaje no formal. Recursos prácticos para el profesorado. Madrid: Narcea

Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203–220.

Prieto, M., y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 245–262.

Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 472–482.

Reyes, C. V. (2011). Concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes destacados de educación básica. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas En Educación"*, 11(1), 1–30.

Rivera et al, (2010). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. España: Paidós.

Riveros, C. G., López, E. A., Mejía, M. Q., y Salazar, W. (2010). Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media.

Rubie-Davies, C. M., Flint, A., y McDonald, L. G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 270–288.

Rust, C., O'Donovan, B., & Price, M. (2005). A social constructivist assessment process model: how the research literature shows us this could be best practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(3), 231-240.

Siegel, S., Castellan, N. J., y others. (1972). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta (Vol. 4)*. Trillas Mexico.

Stufflebeam, D. L., y Shinkfield, A. J. (1987). Evaluación sistemática: guía teórica y práctica (Issue 371.26 S933e). Paidós,.

Treagust, D. F., y Chiu, M.-H. (2011). Diagnostic assessment in chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 12(2), 119–120.

Vandeyar, S., y Killen, R. (2007). Educators' conceptions and practice of classroom assessments in post-apartheid South Africa. *South African Journal of Education*, 27(1), 101–115.

Vargas, A. I. M. (2004). La evaluación educativa: Concepto, periodos y modelos. *Actualidades Investigativas En Educación*, 4(2).

Vasconsuelo, M. M. V. (2019). Evaluación educativa para el logro de estándares de aprendizaje en estudiantes de escuelas públicas, 2018. *Educación*, 25(2), 213–219.

Yang, K., y Bond, M. H. (1986). Chinese personality and its change.

## Anexo. manuscrito sometido

Uni-pluriversidad Tareas 1 Español (España) Ver el sitio williampatarroyo97

UNI-PLURI/VERSIDAD

Envíos

### Enviar un artículo

1. Inicio 2. Cargar el envío 3. Introducir los metadatos 4. Confirmación 5. Sigüientes pasos

Archivos de envío Q Buscar Subir archivo

234647-1	williampatarroyo97, MANUSCRITO REVISTA WILLIAM.docx	October 13, 2021	Texto del artículo
----------	---	------------------	--------------------

Guardar y continuar Cancelar

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1826

Uni-pluriversidad Tareas 1 Español (España) Ver el sitio williampatarroyo97

UNI-PLURI/VERSIDAD

Envíos

### Enviar un artículo

1. Inicio 2. Cargar el envío 3. Introducir los metadatos 4. Confirmación 5. Sigüientes pasos

## Envío completo

Gracias por su interés por publicar con Uni-pluriversidad.

### ¿Y ahora qué?

La revista ha sido notificada acerca de su envío y a usted se le enviará un correo electrónico de confirmación para sus registros. Cuando el editor haya revisado el envío contactará con usted.

Por ahora, usted puede:

- [Revisar este envío](#)
- [Crear un nuevo envío](#)
- [Volver al escritorio](#)

