

De la práctica a la praxis evaluativa. Un aporte de las redes pedagógicas

From Practice to Evaluative Praxis. A Contribution from Pedagogical Networks

Da prática à práxis avaliativa. Uma contribuição das redes pedagógicas

Ingrid Nathalia Meneses-Runza¹

Ana Elvira Castañeda-Cantillo²

Resumen

El artículo de reflexión que se presenta a continuación se enmarca en la tesis doctoral, actualmente candidatizada, denominada *Redes Conversacionales Pedagógicas y Culturas Evaluativas para el Aprendizaje* adscrita a la línea de Currículo y Evaluación del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás. Los aportes de este artículo están orientados a responder ¿Cuál es el aporte de las redes pedagógicas en la praxis evaluativa? Para la investigación en general, se implementó una metodología de investigación cualitativa, con un enfoque hermenéutico, abordado con el método de la Investigación Acción, la cual propicia entre otros, la concienciación de los actores en los procesos de transformación educativa (Sandín, 2003). En concreto, la investigación se llevó a cabo en el escenario de una red pedagógica colombiana, conocida como la Red de Docentes Investigadores REDDI y, en especial, en uno de sus grupos, denominado: Nodo Cultura Evaluativa 360°. Se destacan en las conclusiones de esta reflexión, la contribución que realizan las redes pedagógicas en el empode-

¹ Doctora en Educación, Universidad Santo Tomás. Directora Ejecutiva de la Red de Docentes Investigadores REDDI. Docente de la Secretaría de Educación del Distrito SED. Correo electrónico: inmeneses@educacionbogota.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9880-4768>

² Doctora en Educación, Psicóloga. Directora Línea de Investigación Currículo y Evaluación. Directora del grupo de investigación Pedagogía, Ciencia y Espiritualidad del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: anacastaneda@usta.edu.co, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6137-4493>



TEMÁTICA LIBRE

[HTTPS://DOI.ORG/10.36737/01230425.N45.2023.2869](https://doi.org/10.36737/01230425.N45.2023.2869)

ramiento de un sujeto evaluador transformador consciente de su rol y praxis, quien se cualifica de manera permanente en los diversos escenarios conversacionales formales e informales que se viven en las dinámicas de una red pedagógica. Asimismo, se hace hincapié en la consecución de una praxis evaluativa que contrarresta el persistente énfasis de la instrumentalización en la evaluación escolar, aún presente en el siglo XXI.

Palabras clave: formación docente, redes pedagógicas, evaluación escolar, praxis, comunidades de aprendizaje.

Abstract

The reflection article presented below synthesizes part of the doctoral thesis, currently candidate, called: *Pedagogical Conversational Networks and Evaluative Cultures for Learning* attached to the line of Curriculum and Evaluation of the Doctorate in Education of Santo Tomás University in Bogotá, Colombia. The contributions of this article are aimed at answering What is the contribution of pedagogical networks in evaluative praxis? For the general process, a qualitative research methodology was implemented, with a hermeneutic approach, addressed with the method of Action Research, which promotes, among others, the awareness of the actors in the educational transformation processes (Sandín, 2003). Specifically, the research was carried out in the setting of a Colombian pedagogical teachers' network known as the REDDI (Network of Teacher Researchers) and, one of its groups, called: 360° Evaluative Culture Node. The conclusions of this reflection highlight the contribution made by pedagogical networks in the empowerment of a transformative evaluator subject aware of their role and praxis, who qualifies him-self permanently in the various formal and informal conversational scenarios that are experienced in the dynamics of a pedagogical network. Likewise, emphasis is placed on achieving an evaluative praxis that counteracts the persistent emphasis on instrumentalization in school evaluation, still present in the 21st century.

Keywords: teacher training, pedagogical networks, school evaluation, praxis, learning Communities

Resumo

O artigo de reflexão apresentado abaixo sintetiza uma parte da tese de doutorado, atualmente candidata, denominada: *Redes De Conversação Pedagógica e Culturas Avaliativas para a Aprendizagem* anexadas à linha de Currículo e Avaliação do Doutorado em Educação da Universidade de Santo Tomás. As contribuições deste artigo, em particular, visam responder ¿Qual é a contribuição das redes pedagógicas na práxis avaliativa? Para pesquisas em geral, foi implementada uma metodologia de pesquisa qualitativa, com abordagem hermenêutica, abordada com o método de Pesquisa de Ação, que promove, entre outros, a conscientização dos atores nos processos de transformação (Sandín,

2003). Específicamente, a pesquisa foi realizada no cenário de uma rede pedagógica colombiana conhecida como REDDI (Rede de Professores de Pesquisa) e, em particular, em um de seus grupos, denominada: Nó de Cultura Avaliativa 360°. As conclusões dessa reflexão destacam a contribuição das redes pedagógicas no empoderamento de um avaliador transformador consciente de seu papel e práxis, que se qualifica permanentemente nos diversos cenários de conversação formais e informais que são vivenciados na dinâmica de uma rede pedagógica. Da mesma forma, destaca-se a realização de uma práxis avaliativa que contraria a instrumentalização persistente na avaliação escolar, mesmo no século XXI.

Palavras-chave: formação de professores, redes pedagógicas, avaliação escolar, práxis, comunidades de aprendizagem.

Introducción

En primer lugar, el campo del conocimiento pedagógico en el cual se sitúa esta investigación es el denominado, evaluación para el aprendizaje escolar. Al respecto, Moreno (2010 y 2018), hace una distinción crucial entre una evaluación del aprendizaje, cuya finalidad es determinar el estatus del aprendizaje, en coherencia con la función social, relacionada con la promoción y graduación escolar. Frente a una evaluación para el aprendizaje, que tiene como objetivo promover la apropiación y construcción del conocimiento, en coherencia con la función pedagógica de la evaluación. Cabe resaltar que el énfasis no está en la forma de denominar la palabra, sino en las atribuciones y sentido que se le da a las concepciones y prácticas al momento de evaluar.

En relación con lo anterior, el objeto de conocimiento denominado *evaluación para el aprendizaje*, se presentan algunas consideraciones como preámbulo y delimitación del ejercicio reflexivo que hoy se propone. Entre ellas se encuentran, en primera instancia, la dificultad para pasar de una práctica tradicional a una praxis coherente con el paradigma cualitativo y enfoque formativo de la evaluación escolar (Borjas *et al.*, 2011; Hernández, 2010). Ampliando lo anterior, Borjas *et al.* (2011), concuerda en aducir que una de las causas del arraigo a las prácticas tradicionales evaluativas es la concepción aprendida durante la etapa de formación del pregrado, la cual es replicada a diario en el salón de clases. Esto, debido a que el docente tiende a utilizar un estilo frontal de evaluación similar al que recibió tanto en su educación básica y media, como en su formación profesional (Panés y Lazzaro, 2018). Razón por lo cual, las prácticas resultan tan difíciles de desaprender, especialmente cuando son reforzadas y compartidas en la comunidad educativa, sin generar procesos reflexivos sobre ellas.

De ahí la importancia inicialmente de develar la concepción que tienen los sujetos de una comunidad educativa sobre la evaluación y de esta manera dar paso a un proceso de concienciación colectiva, frente a la coherencia entre los constructos teóricos, la concepción, las necesidades de los estudiantes y la práctica. Este proceso de concienciación conlleva al concepto de praxis evaluativa, en el cual se entrelazan dialógicamente la acción-reflexión, retroalimentación y transformación de la práctica. No obstante, para pasar de la práctica a la praxis evaluativa, es necesario transformar previamente la concepción sobre educación y enseñanza, a favor del aprendizaje del estudiante, sumado al propósito que se le asigna a este proceso. Aspecto que se percibe plausible por medio de un proceso de metaevaluación continuo alrededor del proceso de enseñanza-evaluación-aprendizaje. Así como del protagonismo que se le dé al docente y al estudiante en el proceso formativo (Borjas *et al.*, 2011; Martínez y Meneses, 2015).

Adicionalmente, otros autores (Agudelo *et al.*, 2015; Ravanal *et al.*, 2014), concuerdan en afirmar que, a pesar de los esfuerzos que se realicen, aún falta tiempo y voluntad para lograr que en las instituciones educativas predomine una evaluación cualitativa, donde este deje de ser un dispositivo de control o poder (Díaz, 1993; Santos *et al.*, 2018), y, por el contrario, se considere desde su naturaleza retroalimentadora y formativa, una herramienta para potenciar el aprendizaje. Entre las posibles causas aducidas a esta problemática, se resaltan las deficiencias en la formación de docentes evaluadores (Nova, 2018; Ruiz *et al.*, 2013), así como el enfoque instrumental que se le da a la evaluación (Valenzuela *et al.* 2011).

Frente a la formación docente, en las instituciones de pregrado o posgrado, los docentes universitarios tienen una influencia significativa en la construcción de la identidad de los futuros profesores, debido a que el «docente se vuelve modelo a seguir para sus estudiantes, dada su investidura y autoridad generada en el acto mismo de enseñar» (Castañeda, 2018). Esto conlleva a que en la escuela se repliquen las prácticas pedagógicas y evaluativas que se vivencian y no las que se promueven desde la teoría. En palabras de Nova (2018), «no es posible formar profesores con 'formadores' que no están actualizados y vigentes académicamente» (p.175). Lo anterior incluye una permanente cualificación en nuevas praxis evaluativas que den respuesta a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y del contexto. Tomando como ejemplo lo ocurrido durante la pandemia del COVID 19, donde el medio asincrónico, virtual o remoto, demandó en el docente el replanteamiento y adaptación de sus prácticas evaluativas.

Adicionalmente, Moreno (2010) afirma que una buena parte de los docentes de educación superior, no suelen tener formación o carecen de experiencia en el vasto y complejo campo de la evaluación del y para el aprendizaje, lo cual conlleva a que en la práctica se ignore el gran cúmulo de conocimiento existente y se cometan muchos errores por omisión o desconocimiento. Cabra (2007) lo sintetiza de la siguiente manera: «la falta de conciencia sobre el papel

de la evaluación en el proceso de aprendizaje conlleva a diversas formas de pseudoevaluación» (p. 41).

No obstante, las Instituciones de Educación Superior³, no son los únicos ambientes de cualificación y formación del docente. En el ámbito informal, por ejemplo, se encuentran las redes pedagógicas como escenarios de metacognición y reflexión, que le permite al docente en ejercicio, en compañía de pares académicos, continuar con su proceso de aprendizaje en lo que compete a su profesión. Al respecto, el equipo del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico⁴ en cabeza de Gutiérrez *et al.* (2013), afirman que:

La organización de equipos de trabajo es otro de los referentes que orientan la propuesta de cualificación, pues se tiene claro que la participación y el trabajo en grupo se constituye en una condición necesaria para romper la mirada individual y solitaria que vivencian los docentes en su trabajo cotidiano y crear las posibilidades para reconocer y analizar experiencias a partir de los cuales se pueda asumir la formación como un espacio de reflexión y construcción. (p. 9).

Por otra parte, una de las problemáticas que se percibe al analizar las propuestas de cambio o mejora de las prácticas evaluativas, es el énfasis e importancia que se le da al instrumento; es decir, se propone reemplazar el examen por la rúbrica o el portafolio (Raposo y Martínez, 2014), por mencionar un ejemplo, mas no se profundiza en atender el perfil, características, conocimientos y habilidades que debe tener el sujeto que evalúa. Adicionalmente es imprescindible considerar que, en el escenario educativo, más que el instrumento o el resultado en sí, lo importante es la interacción dialógica que se produce entre el docente y el estudiante, al momento de retroalimentar el aprendizaje.

Sin embargo, cabe aclarar que, tanto la función social como la pedagógica de la evaluación son importantes en el sistema educativo y aunque actualmente predominan técnicas e instrumentos homogeneizados y estandarizados en las pruebas nacionales e internacionales, se requiere balancear las dos funciones. Para lograrlo, se debe hacer una inversión significativa, preparando a los docentes formadores al interior de las IES o en otros escenarios de cualificación sobre las diversas perspectivas que consienten en ubicar la evaluación en un complejo sistema

³ En adelante IES.

⁴ En adelante IDEP

(Celi3n, 2012; Casta3neda, 2013) en el que interactúan sujetos, contextos y discursos; a lo que se le denomina, cultura evaluativa (Valenzuela *et al.*, 2011).

Finalmente, frente a la cualificaci3n de los docentes, Ellerani *et al.* (2012) demostr3 que propiciar escenarios de formaci3n, as3 como un cambio significativo en una organizaci3n, con acciones impuestas desde el exterior, por ejemplo, con la expedici3n de decretos, circulares o capacitaciones, en lugar de procesos creados e interiorizados por la propia comunidad educativa, no conducen a una mejora real de los contextos; por tanto, se deben encontrar estrategias consensuadas entre los sujetos que conforman la comunidad educativa, que contemplen, entre otras, la formaci3n permanente del docente y el empoderamiento del sujeto evaluador.

Marco conceptual

Una vez delimitado el problema, el objetivo de este apartado es presentar los referentes conceptuales que sirven como pilar de an3lisis al objeto de estudio vinculado; as3 como brindar el soporte argumentativo que permita reflexionar sobre el aporte de las redes pedag3gicas en la cualificaci3n docente y por ende en la praxis evaluativa. En este orden de ideas, se presentarán los conceptos de redes pedag3gicas, pr3ctica y praxis evaluativa.

Redes pedag3gicas

Con respecto a las *redes pedag3gicas*, la Resoluci3n 4828 (Gobernaci3n del Tolima, 2018), las define como «grupos colaborativos de docentes de aula y directivos que trabajan en equipo voluntariamente, con el objetivo de hacer propuestas pedag3gicas y de gesti3n institucional con el fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes» (p.1). Estas redes, enuncia Castro (2001), configuran una verdadera comunidad acad3mica en la cual se desarrollan procesos de sistematizaci3n, investigaci3n y construcci3n colectiva de proyectos, as3 como la creaci3n y recreaci3n de experiencias que contribuyen a la construcci3n de un *saber transformador* (Santos *et al.*, 2018) que incide en la labor docente.

Al respecto, Fuentealba y Galaz (2008), se3alan que: el factor com3n de las experiencias de redes, en los Estados Unidos, Europa y Am3rica Latina, es el dise3o de estrategias de formaci3n las cuales se caracterizan por generar ambientes cooperativos y flexibles, que permiten realizar acuerdos interinstitucionales e intercambios de experiencias que incrementan el conocimiento y mejoran la calidad del aprendizaje de sus participantes.

En palabras de Menses (2015), las motivaciones que conllevan a un docente unirse a una red pedag3gica est3n:

Cualificar la profesión, comunicar su experiencia de aula, dar a conocer su trabajo y producción académica, compartir conocimiento, mejorar las prácticas pedagógicas a través de la investigación, mantener un vínculo con maestros que comparten intereses comunes; o crear una identidad colectiva que, desde una perspectiva social, proporcione cohesión y fuerza. (p. 42)

Adicionalmente, el docente de una red, como parte de un colectivo, interactúa con diversos actores, gracias al ejercicio conversacional que se surge en medio de encuentros, reuniones, charlas informales, o en espacios académicos establecidos como seminarios, congresos, talleres, diplomados, etc., en donde el docente socializa su experiencia y recibe una retroalimentación desde diversas posturas que transforman su propio saber, al igual que el de sus interlocutores.

Finalmente, Martínez y Unda (1997), argumentan que «las redes pedagógicas son colectivos de maestros que abordan su experiencia como objeto de narración, pero también como procesos de producción del conocimiento, experimentación, ensayo, escritura y conceptualización pedagógica» (p.14).

Práctica y Praxis evaluativa

Según Santos, «todas las concepciones, las actitudes y los principios del profesional conducen a una práctica evaluadora determinada. A su vez, la práctica permite descubrir las concepciones, las actitudes y los principios que la sustentan» (2015, p. 78). Para Gimeno y Seborroja (2000), la práctica es una acción con sentido donde el sujeto tiene un papel determinante y donde se articulan conocimientos, formas de hacer y componentes intencionales y morales. Para él, las prácticas pedagógicas tienen tres componentes: uno dinámico compuesto por los motivos y las intenciones personales y sociales que dan sentido a la educación, uno cognitivo compuesto por la conciencia que se tenga de las acciones que se realizan, las creencias personales y los conocimientos, y uno práctico compuesto por la experiencia reflexionada del saber hacer.

Por otra parte, para Castro *et al.* (2006), la práctica docente es una acción que se realiza en el ambiente de aprendizaje, la cual permite innovar y transformar el proceso de enseñanza, unida a la realidad del contexto. Esto debido a que todo lo que hace el docente se refiere a lo que se hace en la vida cotidiana de la escuela, esta inscripción hace posible una producción de conocimientos a partir del abordaje de la práctica docente como un objeto de conocimiento para los sujetos que intervienen; por eso «la práctica se debe delimitar en el orden de *la praxis* como proceso de comprensión, creación y transformación de un aspecto de la realidad educativa» (Castro, *et al.*, 2006, p. 583).

Concatenando lo expuesto por los autores, cuando el docente en formación ingresa a una red pedagógica, su papel como receptor y reproductor del conocimiento empieza a adoptar características propositivas, al situarse en un ambiente de discusión y trabajo colaborativo con pares académicos que comparten intereses comunes. Lo que conlleva a una praxis reflexionada y oportunidades de socialización del conocimiento por medio de un ejercicio conversacional. Desde esta perspectiva, este intercambio de tipo epistemológico, metodológico o didáctico moviliza de manera abierta y flexible el saber pedagógico y en consecuencia la cualificación docente.

Metodología

Para llevar a cabo esta reflexión se empleó una metodología hermenéutica, la cual parte del interés por construir conocimiento a partir de los procesos del orden comprensivo e interpretativo que las personas le atribuyen a las situaciones vividas (Grundy, 2000). Esto con el propósito de acceder a las formas de interactuar y ver el fenómeno a investigar desde la información que brindan los participantes (Marín, 2012), a fin de comprender la realidad de una práctica educativa con potencial para ser transformada (Ruedas, 2014).

Desde esta perspectiva, se diseñó y realizó una ruta metodológica, coherente con el objetivo, los antecedentes y referentes conceptuales para inferir, de la información obtenida, las convergencias y divergencias frente al papel de las redes pedagógicas y la relación con la praxis evaluativa, la cual se describe a continuación.

En relación con el contexto y fuente, se eligió una red pedagógica colombiana, reconocida por la Secretaría de Educación del Distrito⁵, el Ministerio de Educación y el IDEP, en uno de los documentos titulado Proyecto de Fortalecimiento de Redes de Maestras y Maestros del Distrito (Secretaría de Educación del Distrito [SED], 2016), el cual realiza una caracterización de la misma y de sus objetivos, a saber:

- a) incidir en políticas públicas que mejoren las condiciones de los maestros; b) lograr mayor reconocimiento de su labor e investigación; c) avanzar en la producción académica; d) lograr mayor articulación de la investigación producida con las necesidades del aula; e) lograr mayores incentivos para la innovación y la investigación realizada por los docentes. (p .59)

⁵ En adelante SED.

La Red Distrital de Docentes Investigadores (actualmente denominada Red de Docentes Investigadores REDDI)⁶ fue conformada hace 6 años y cuenta con 150 profesionales de la educación, inscritos en 13 Nodos o grupos, uno de ellos el Nodo Cultura Evaluativa 360°. Este último, fundado a propósito de la ruta metodológica propuesta para el desarrollo de la Tesis doctoral, con el ánimo de llevar a cabo el proceso de investigación acción.

Frente a las Técnicas e instrumentos, se diseñó y validó para este objetivo, una entrevista semiestructurada dirigida a 10 líderes representantes de los 13 Nodos que actualmente conforman la REDDI. Entre ellos cinco fundadores de la REDDI, y cinco que han desempeñado diversos roles en la organización de la REDDI, ya sea como miembros del consejo directivo o de líderes de Nodo; dos con título de doctor en Educación, cuatro que están adelantando doctorado, cuatro con título de magíster en Educación, dos ganadores del Premio a la Investigación Educativa del IDEP, un asesor pedagógico del IDEP y dos con reconocimiento en el programa Maestros que Inspiran de la SED; todos ellos maestros en Instituciones Educativas Distritales⁷.

En cuanto al grupo de discusión, se realizó con las cinco integrantes del Nodo de Cultura Evaluativa 360°, dos de ellas con título de doctoras en Educación, dos candidatas a doctoras y una con título de Magíster, todas con proyectos relacionados con la evaluación educativa; asimismo, se realizó la revisión documental de la producción académica realizada por los integrantes de la REDDI, como el contenido en la página web⁸, modelo, estatutos, reseña histórica, información de los Nodos, artículos de su propia revista, Reddifusión, y libros realizados por los integrantes de la red, con el propósito de utilizarlos, específicamente para la convalidación de lo expresado en las entrevistas y grupos de discusión; si bien los relatos verbales de las personas pueden aportar comprensiones sobre el modo en que piensan y actúan, es posible que exista una gran discrepancia entre lo que dicen y realmente hacen. (Deutscher, 1973, citado en Taylor y Bogdán, 1998).

Posteriormente, se realizó la fase de transcripción de la información, reducción y codificación de los datos, para dar paso a la fase de análisis de los hallazgos. Para ello se realizó el proceso de triangulación, siguiendo lo propuesto por Cisterna (2005), para determinar las conclusiones de primer a tercer nivel, cruzando la información entre las fuentes, estamentos, objetivos y las categorías de análisis denominadas: formación en red, cualificación docente, saber transforma-

⁶ En adelante REDDI.

⁷ En adelante IED.

⁸ www.reddi.net

dor, sujeto evaluador y praxis evaluativa. Esto con el ánimo de otorgarles sentido e interpretarlos en función del planteamiento del problema, el marco conceptual y el objetivo general, el cual es, comprender el aporte de las redes pedagógicas en las praxis evaluativas.

Resultados y Discusión

A continuación, se presentan los resultados encontrados tanto en las categorías de análisis inductivas, como en la emergente. Para darle validez al argumento, se sustentan los hallazgos con algunas citas textuales codificadas con la letra L y un número del 1 al 10 respectivamente, cuando es una idea expresada por los líderes de la REDDI o la letra D, con los números del 1 al 5, si se refiere a los docentes que conforman el Nodo Cultura Evaluativa 360°.

Formación en red

En primer lugar, es importante mencionar que los docentes que ingresan a una red pedagógica lo hacen básicamente por un interés propio y un deseo voluntario de pertenecer a ella, «Yo creo que lo principal es encontrar la motivación por la cual uno se vincula a una red pedagógica, es sano esta inquietud, si es encontrarse con otras personas que tienen las mismas inquietudes, buscar solucionar problemas de investigación o cualificarse de una manera colectiva» (L5). Dado que «ningún docente permanece en una red por una acción obligante, podrá quizá vincularse inicialmente porque necesita un prerrequisito o certificación para algún proceso formativo o académico adicional, pero no permanecer» (L3).

Ahora bien, una vez el docente decide pertenecer a una red pedagógica, se desarrollan o afianzan en él valores necesarios para generar sentido de comunidad. Se resalta en primera instancia el respeto, sin el cual no se puede convivir con el otro, seguido de la solidaridad. «Para mí lo fundamental es el principio del respeto al otro, respeto también a la divulgación de su obra, respeto por su producción académica, respeto por escuchar lo que dice y lo que propone y ese respeto también lleva a un reconocimiento, como a una admiración» (L6).

Asimismo, es esencial la responsabilidad, dado que se pactan siempre compromisos de forma verbal y estos son asumidos por cada uno de los involucrados al interior de la red. Igualmente, los valores de la inclusión y la aceptación son importantes para entablar adecuadas relaciones entre sus miembros. Ligado al sentido de organización, lo cual es muy importante para dar cumplimiento a las metas establecidas colaborativamente, como lo afirma uno de los líderes: «mantener una red es bien complicado, porque implica unos altos compromisos, una alta corresponsabilidad. Y saber qué lo que yo haga o deje de hacer, puede afectar a todos» (L7).

En suma, se infiere que el docente al ser parte de una red se cualifica de manera integral y no solamente desde el saber disciplinar, brindándole herramientas para interactuar y convivir respetando la otredad en cualquier ámbito, lo cual converge con los aportes de (Rojas y Castañeda, 2010), quienes afirman que, las redes pedagógicas promueven procesos formativos informales indispensables para la cualificación docente mediadas por ejercicios de conversación, reflexión, concienciación y metaevaluación que inciden, en la praxis evaluativa del docente.

Cualificación Docente

En cuanto a la segunda categoría denominada cualificación docente, los líderes que hacen parte de una red pedagógica identifican la importancia de problematizar, sistematizar, investigar, socializar y retroalimentar la labor que hacen al interior del aula, con otros pares y la comunidad académica en general. En el trabajo en red «se gestiona el conocimiento, se aprende a trabajar con diferentes metodologías de investigación, diferentes formas de construir el conocimiento y estos crean aprendizajes que solamente se dan dentro de la red» (L4).

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

Los líderes mencionan que, cuando ellos organizan los eventos académicos, tales como, conversatorios, simposios, congresos o coloquios, es durante el proceso de planeación, logística y desarrollo que van aprendiendo otras habilidades que les permiten cualificar su rol de docente e investigador. En palabras sencillas, «es un aprender haciendo» (L7). De esta manera van actualizando permanentemente los conocimientos, saberes y habilidades para desempeñar su papel como docente investigador y docente de aula. «Al estar en la red tú te sientes con la obligación moral de tener que estar evaluando constantemente tus prácticas, de estar haciendo un proyecto, que realmente impacte» (L8).

Al respecto, Murillo e Hidalgo deducen que cuando se conocen las concepciones que tienen los sujetos evaluados, se está en condiciones de desarrollar mejores procesos de aprendizaje, de acuerdo con sus necesidades o expectativas (2016). Con ello, se confirma la importancia de atender las concepciones tanto de los docentes, como de los demás actores que intervienen en el proceso evaluativo, y a partir de éstas proyectar una cualificación docente que permita superar las dificultades en los procesos evaluativos.

Saber transformador

En relación con la categoría denominada el saber transformador, se infiere que en las redes pedagógicas se realiza una reflexión continua de la labor docente. Esta se convierte en una praxis, la cual permite su profundización epistemológica y la posibilidad de generar un saber transformador (Santos *et al.*, 2018). En este aspecto, se resalta la elaboración de procesos de investigación, sistematización o innovación que realizan los docentes en el aula, en correspondencia con las necesidades de su ámbito pedagógico.

Los líderes concuerdan en sostener que estos procesos se aprenden de manera básica en las instituciones formales durante los procesos de posgrado, pero que es en el ejercicio de la red donde han podido profundizar tanto su saber, como su práctica. Al respecto un líder declara que «he observado cómo se han fortalecido las habilidades investigativas de varios compañeros al interior de la red, tales como, observar las necesidades, indagar, problematizar, proponer» (L4).

Adicionalmente, los docentes que pertenecen a una red pedagógica evidencian un aprendizaje continuo que los cualifica de manera integral. Ello implica una conciencia reflexiva sobre su labor pedagógica necesaria para cualquier proceso de cambio o mejora. En ese sentido, si el propósito es transformar la praxis evaluativa, se hace necesario que la comunidad construya su propia comprensión y conocimiento de ésta, a través de la experiencia directa, la reflexión sobre su práctica y la conciencia de su protagonismo de este cambio paradigmático.

Durante el proceso de análisis de las características del sujeto evaluador, analizadas en el grupo de discusión con las docentes del Nodo Cultura Evaluativa 360° se evidencia una divergencia entre las características de un sujeto evaluador hacedor y un sujeto evaluador transformador. Si bien todos los docentes son sujetos evaluadores, no todos aportan a una praxis evaluativa.

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

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

a.) Es responsable de su labor docente y permanente cualificación.

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

b.) Encuentra en la investigación en el aula una estrategia de autoformación.

«A mí siempre me ha gustado la parte investigativa» (D2). «Ser asertivos en la resolución de problemas (D1). «Además encontrar personas que de alguna manera comparten esa idea de querer hacer algo nuevo y tal vez de querer cambiar algunas cosas que es necesario cambiar» (D3).

c.) Es coherente entre la teoría, necesidades y práctica.

«Hay que vincular esa teoría con la práctica [...] Es reconocer esos objetivos que guían la enseñanza y preguntarse ¿Cómo quiero que lo aprendan o cuáles son las dificultades que ellos tienen para aprender? y así ajustar, mi práctica educativa» (D6).

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

Implementé una especie de rejilla para evaluar algunos procesos, que fuera como un diario de campo de los estudiantes. «Empecé a mostrarles de manera descriptiva lo que sucedía. Eso fue un insumo bastante positivo porque veía que con esa rejilla ellos se movían y me permitía ver absolutamente todo el proceso de ellos» (D3).

e.) Se reconoce como un sujeto evaluador y evaluado.

Concibe para sí el rol de sujeto evaluado por parte de sus estudiantes, pares y administrativos en función de recibir retroalimentación para mejorar su práctica. «Somos una comunidad de aprendizaje y todos nos evaluamos y valoramos, no es solamente el docente y el estudiante» (D4).

A lo que añade otra docente: «los estudiantes son también agentes de la evaluación. Cuando ellos dan sus aportes, es como mirarse a un espejo. Y eso le ayuda a uno a tener elementos para mejorar la evaluación» (D1).

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

Praxis Colectiva (Categoría emergente)

Ahora bien, durante el proceso de triangulación entre los estamentos, surgió una categoría emergente denominada *praxis colectiva* que aporta un complemento importante al análisis.

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

Esta transición, es un acto innovador porque va en contravía del pensamiento individualista y competitivo propio del paradigma cuantitativo de la evaluación. Como lo expresan tres docentes de la REDDI: «El sistema requiere individualistas, el sistema no quiere que tú seas colectivo. No, porque eso genera unas fuerzas políticas bastante fuertes» (L4). Lo que se complementa con la siguiente expresión:

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

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

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

⁹ Ibid.

Conclusiones

Lo expresado por los integrantes de la red, permite inferir que los emprendimientos con una proyección social amplia necesitan de un trabajo mancomunado realizado por toda la comunidad, con el fin de cumplir con los objetivos planteados con celeridad y de manera solícita. En correspondencia, al estar todos los sujetos que conforman una comunidad educativa, comprometidos con cumplir los acuerdos previamente consensuados, se obra bajo la conciencia de un bien común y con una praxis cohesionada, en lugar de manifestaciones individualistas⁹. Es decir, más que una sumatoria de acciones con el mismo propósito, pero desarticuladas; se aboga por una praxis realizada por todos de manera conjunta.

Frente a las contribución de las redes pedagógicas en la formación de sujetos evaluadores, estos escenarios permiten desarrollar habilidades complementarias que empoderan al docente es su rol, lo cual se materializa, ya sea, en la creación de nuevos instrumentos con una función pedagógica, un ejercicio hermenéutico, una propuesta investigativa o un constructo teórico que trascienda en materia de un lineamiento o un proyecto evaluativo a nivel nacional, gracias a la construcción colectiva del conocimiento que se da al interior de la red.

Por último, el principal aporte de las redes pedagógicas es que posibilita una racionalidad y praxis compartida, consensuada y avalada que cualifica en el «aprender haciendo» sujetos evaluadores transformadores necesarios para contrarrestar las problemáticas que aun en el siglo XXI se encuentran vigentes al momento de evaluar a los estudiantes.

Referencias

- Agudelo, J., Calle, X., Roldán, Á., Salazar, P. y Valencia, L. (2015). De la evaluación escolar: Un asunto entre encuentros y desencuentros. *En-Clave Social*, 4(2), 46-53. <http://revistas.unilasallista.edu.co/index.php/EN-Clave/article/view/1048/906>
- Bialakowsky, C., Lusnich, C y Bossio, C. (2014). Movilizaciones Latinoamericanas al Intelecto Social: acerca de la teoría y la praxis colectiva. *Revista Conjeturas Sociológica*, 9-49. <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/152/164>
- Borjas, M., Silgado, M., y Castro, R. (2011). La Evaluación del aprendizaje de las ciencias: La persistencia del pasado. *Horizontes Educativos*, 16(1), 19-29. <https://www.redalyc.org/pdf/979/97922274003.pdf>

- Cabra, F. (2007). La evaluación como práctica educativa: pensando en el evaluador como educador. En M. Ayure. (Ed.). *Documentos para una evaluación crítica* (pp. 39-55). Observatorio Nacional de Políticas de Evaluación. [https://www.academia.edu/544230/Cabra-Torres F. 2009 La evaluaci%C3%B3n como pr%C3%A1ctica educativa Pensando en el evaluador como educador](https://www.academia.edu/544230/Cabra-Torres_F._2009_La_evaluaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_educativa_Pensando_en_el_evaluador_como_educador)
- Castañeda, A. (2013). *La evaluación del aprendizaje: una mirada sistémica*. Ediciones USTA.
- Castañeda, A. (2018). *Complejidad y narrativas: identidad del docente en posgrados en educación*. Ediciones USTA. <https://doi.org/10.15332/li.lib.2018.00177>
- Castro, E. Peley, R. y Morillo, R. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(3), 581-587. <https://doi.org/10.31876/rcs.v12i3.25344>
- Castro, G. (2001). *Las redes pedagógicas, una posibilidad de formación en el ejercicio de la docencia [Archivo PDF]*. http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/sitios_catedras/902_didactica_general/cartelera/contexto/redes_pedagogicas.pdf
- Celión, M. (2012). Evaluar desde el paradigma de la complejidad: Un reto para la educación del nuevo milenio. *Escenarios*, 10(1), 83-88. <https://doi.org/10.15665/esc.v10i1.728>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Díaz, Á. (1993). *El examen. Textos para su historia y debate*. UNAM.
- Ellerani, P., Gil, M., y Fiorese, L. (2012). Un proceso de construcción participada del perfil docente en una red de instituciones de educación superior de América latina. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 121-147. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6100>
- Fuentealba, R. y Galaz, R. (2008). La reflexión como recurso para la mejora de las prácticas docentes en servicio: el caso de las redes pedagógicas locales en Chile. En R. Fuentealba. y J. Cornejo. (Eds.), *Prácticas Reflexivas Para La Formación Profesional Docente: ¿Qué Las Hace Eficaces?* (pp.141-148).

- Gimeno, J. y Seborroja, C. (Coords.). (2000). *El sistema educativo. Una mirada Crítica*. Ediciones Praxis.
- Grundy, S. (2000). *Curriculum: Product or Praxis*. Taylor and Francis.
- Gutiérrez, A., Bustamante, A. y Acuña, L. (2013). Investigación e innovación pedagógica: una posibilidad de cualificación docente. *Magazín Aula Urbana*, (89), 7-9. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/474>
- Hernández, L. (2010). Evaluar para aprender: hacia una dimensión comunicativa, formativa y motivadora de la evaluación. *Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 28(2), 285-293. <https://doi.org/10.5565/rev/ec/v28n2.54>
- Marín, J. (2012). *La Investigación en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Universidad Santo Tomás.
- Martínez, A. y Unda, M. (1997). *De la Insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas* [Ponencia]. IV Encuentro Internacional de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico, IDEP, Bogotá Colombia. <https://descubridor.idep.edu.co/Record/ir-001-2053>
- Martínez, M. y Meneses, I. (2015). *Las prácticas evaluativas, una causa del fracaso escolar. Una experiencia en el colegio Tom Adams IED*. [Tesis de Maestría, Universidad La Gran Colombia]. <https://repository.ugc.edu.co/handle/11396/3818>
- Meneses, I. (2015). El poder invisible de los vínculos que sostienen a una red. *Revista Magisterio*, 77, 40-43. <https://magisterio.com.co/articulo/el-poder-invisible-de-los-vinculos-que-sostienen-una-red/>
- Moreno, T. (2018). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. *Universidad Autónoma Metropolitana*. https://www.uv.mx/bvirtual/files/2017/12/Evaluacion_del_aprendizaje_y_para_el_aprendizaje.pdf
- Moreno-Olivos, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(2), 84-97. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.20072872e.2010.2.6>

- Murillo, F., y Hidalgo, N. (2016). Enfoques Fundamentales de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 8(1). <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2975>
- Nova, A. (2018). Formación de profesores y carrera docente en Chile: programas formativos en regiones. *Revista Líder* 20(32), 164-176. <https://revistaliderchile.com/index.php/liderchile/article/view/37>
- Panes, R., y Lazzaro, M. (2018). Trayectorias formativas y la identidad profesional de futuros profesores de matemática. *Revista Académica de la Universidad Católica Del Maule*, 54, 9-34. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.54.9>
- Ramos, R. (2008). *Temas para conversar*. Gedisa. <https://librosebooks.org/libro/temas-para-conversar-2/>
- Ravanal, E., Camacho, J., Escobar, L., y Jara, N. (2014). ¿Qué dicen los profesores universitarios de ciencias sobre el contenido, metodología y evaluación? Análisis desde la acción educativa. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 307-335. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6420>
- Resolución 4828 de 2018 [Gobernación del Tolima]. Por medio de la cual se conforma la Red de docentes del área de inglés de las instituciones educativas oficiales del departamento. <https://www.sedtolina.gov.co/download/resolucion-no-4828-del-19-de-junio-de-2018/>
- Raposo-Rivas, M., y Martínez-Figueira, M. (2014). Evaluación educativa utilizando rúbrica: un desafío para docentes y estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 17(3), 499-513. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83433781006.pdf>
- Rojas, N. y Castañeda, A. (2010). Redes conversacionales entre familias y escuelas. Estudio de casos desde un modelo de investigación /intervención. Magisterio.
- Ruedas, M. (2014). Hermenéutica: La roca que rompe el espejo. *Investigación y posgrado*. 24(2), 181-201. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65817287009.pdf>

- Ruiz, J., Ruiz, E., y Ureña, N. (2013). La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(22),17-29. <https://doi.org/10.12800/ccd.v8i22.220>
- Sandín, M. (2003). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 21, 37-52. <https://idus.us.es/handle/11441/54879>
- Santos, M., Jiménez, I. y Segovia, Y. (2018). *Evaluar para aprender. Investigación -acción en la Universidad de La Sabana*. Colección Compilaciones.
- Santos Guerra, M. (2015). Dime cómo evalúas (en la universidad) y te diré qué tipo de profesional (y de persona) eres. *Tendencias Pedagógicas*, 6, 89-100. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1809>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2016). *Proyecto de Fortalecimiento de Redes de Maestras y Maestros del Distrito: Documento de Sistematización*. https://repositorioosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/1485/Sistematizaci%EF%BF%BDn_PANTALLA_B.pdf?sequence=2
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós
- Valenzuela, G., Ramírez, J., Montoya, M. y Alfaro, J. (2011). Cultura de evaluación en instituciones educativas: Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes. *Perfiles Educativos*, 33(131), 42-63. <https://tinyurl.com/yxm4wowz>

Citar artículo como:

Meneses-Runza, I. y Castañeda-Cantillo, A. (2023). De la práctica a la praxis evaluativa. Un aporte de las redes pedagógicas. *Educación y Ciudad*, (45), e2869. <https://doi.org/10.36737/01230425.n45.2023.2869>

Fecha de recepción: 21 de agosto de 2022

Fecha de aprobación: 11 de mayo de 2023