

Virtual

III Congreso Internacional Gestión Educativa

Retorno a las Instituciones Educativas. Diálogos Latinoamericanos

III Congresso Internacional de Gestão Educativa.
Retorno às instituições educativas. Diálogos Latinoamericanos.

 Outubro 27-28
  Octubre 2022



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
DE ALTA CALIDAD
MULTICAMPUS



Grupo de Investigación
en Gestión Educativa y
Desarrollo Profesional Docente

LA EVALUACIÓN COMO FACTOR ACTIVO PARA DISIPAR LAS TENSIONES EN LA GESTIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Autores:

Castillo Téllez, Julio Guillermo

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Correo electrónico: guillermo.castillo@uptc.edu.co

Pedraza Nájar, Ximena Lucía

Universidad Militar Nueva Granada

Correo electrónico: ximena.pedraza@unimilitar.edu.co

Eje temático: Tensiones, normativas y realidades de las prácticas educativas

Resumen: La evaluación, concebida como una fase clave de cualquier proceso que conlleva a la toma de decisiones, permite a las instituciones educativas, relacionar la planeación con respecto a la ejecución de las promesas, propósitos e intenciones que provee a las partes interesadas en la prestación de sus servicios y de esta forma mejorar continuamente sus actuaciones y su enfoque. A partir de la estructura legal y la regulación del sector educativo, se establece un contexto de actuación de las instituciones en medio de la tensión que esto ejerce en el logro de los resultados previstos. El propósito general de esta investigación se centró en determinar los aspectos relevantes que las instituciones de educación superior pueden asumir para atender las exigencias del entorno y así

permanecer en el tiempo con el compromiso en el mejoramiento continuo. A partir de una revisión bibliográfica de tipo exploratorio, de la experiencia de entrevistados y la observación de la práctica pedagógica se aplicó la metodología de investigación evaluativa, conocida por la sigla CIPP (Contexto, Input, Proceso y Producto), que llevó a la consolidación de una propuesta validada a través de juicio de expertos con énfasis en la evaluación como factor activo de la gestión educativa. Se logró concluir que, en el ámbito más amplio para disipar las tensiones, hace falta una verdadera "cultura de evaluación", que permita transformar los valores y creencias de las instituciones en un pensamiento en la mejora continua para la toma de decisiones en un entorno cambiante, diverso y retador.

Palabras clave: Evaluación, Gestión educativa, Tensiones, IES, CIPP

Introducción

En medio de los procesos que acompañan la gestión educativa de las Instituciones de Educación Superior (IES) se encuentra la evaluación, etapa que permite identificar el nivel de la eficacia entre lo planeado con lo ejecutado y permite la toma de decisiones para establecer la mejora continua en la prestación del servicio. Las fuentes conceptuales de la evaluación son infinitas y diversas, pero cada uno conceptualiza e interpreta este término con significados distintos: bien hace usos muy dispares, con fines e intenciones disímiles, o bien lo aplica con muy poca variedad de instrumentos, siguiendo principios y normas diferentes, para dar a entender que, en su aplicación, sigue criterios de calidad. Sin duda que se actúa en nombre de una evaluación de calidad y defenderá que la suya es una buena evaluación. La relación entre ambos conceptos (calidad y evaluación) es estrecha y, en el sector educativo, difícilmente pueda darse la una sin la otra (Álvarez Méndez, 2001).

Como lo señala Niño Zafra, Tamayo Valencia, Díaz Ballén, y Gama Bermúdez (2014), una de las miradas tradicionales de la evaluación fue la promulgada por Ralph Tyler como praxis educativa de control, validación de los contenidos aprendidos y alcance de los objetivos planteados a través de la cuantificación del nivel alcanzado. Se instauran unos modelos de evaluación que centran su interés en el resultado de la práctica pedagógica medible o cuantificable que instituyen la vigilancia en un marco de control que requiere de pruebas para ejercer, eficientemente, un marco de acción predefinido. Visión que, en el periodo de Scriven, considera el rol de la evaluación como un ejercicio de dos etapas, formativa y sumativa, dirigida la primera a la mejora en el proceso con posibilidad de superar los planteamientos propuestos para su alcance y, la segunda, como la etapa en que se define una calificación, decisión, promoción o reprobación que no permite modificación alguna.

La consideración de la evaluación como factor activo se debe a que, en contextos de formación, como son los educativos, esta es la que asegura el aprendizaje, identificándose como parte sustantiva de la propia formación. Hacer de ella una realidad en las aulas, hacer de ella una actividad sistemática de formación, incorporándola a las actividades normales del aula es el reto permanente que toda reforma educativa debe enfrentar, puesto que la información que aporta en cada momento para el mejoramiento es ingrediente insustituible. Al referirse a la evaluación en un sentido más amplio, "tanto un maestro como un reparador de fotocopiadoras evalúan lo que hacen porque necesitan saber los resultados, pero, casi al mismo tiempo, ya están considerando la posibilidad de modificar su próximo trabajo. La evaluación formativa y la sumativa pueden tener lugar al mismo tiempo, pero conviene mantener separadas las funciones de mirar hacia delante con actitud formativa y mirar hacia atrás con actitud sumativa" (Álvarez Méndez, 2012).

En las últimas décadas la evaluación en educación —y, particularmente, la evaluación del aprendizaje—ha sufrido una transformación importante y ha

cochado un auge inusitado en todo el mundo. Un primer cambio tiene que ver con la concepción de la evaluación del aprendizaje; es decir, se identifica una mutación en el lenguaje para referirse a la evaluación como un proceso participativo, formativo y compartido entre profesores y alumnos, que pone en el centro al aprendizaje, como lo señala (Moreno-Olivos, 2021). Los programas educativos viven con el reto permanente del cambio: cambiar el conocimiento, las habilidades o los estudiantes. Esta premisa involucra las actitudes, cambiar las estructuras educativas, desarrollar líderes educativos y, así sucesivamente como dinámica activa de la gestión educativa en un contexto humano y socialmente exigente. Con las crecientes necesidades y la sociedad dinámica, al igual que la evaluación y el plan de estudios, existe la necesidad de revisar los modelos de evaluación curricular y crear otros nuevos. A través de este compromiso por desarrollar diversas medidas y formas de resolver el desafío global que enfrenta la evaluación curricular, se presenta el dinamismo de su naturaleza (Okparaugo Obinna, 2021).

La evaluación es una actividad cíclica y recursiva, orientada a la toma de decisiones para la mejora continua (Garduño Teliz, Albarrán Millán, y Julián, 2019, p.8). La tensión que se emplea respecto a la evaluación da cuenta de un discurso que habla de procesos y de unas acciones que representan lo que empieza a establecerse por evaluación per se (Toro Silva, 2020). A la toma de conciencia de la evaluación, sigue creer en ella y comprometerse con las acciones a que obliga una práctica próxima a los sujetos que aprenden. Con tal propósito, se toma como punto de partida la siguiente idea: la evaluación es la garantía de la calidad de los procesos de formación; consecuentemente, la evaluación viene a ser imprescindible y, puesto que la evaluación, desde una permanente vigilancia epistemológica y didáctica, garantiza la calidad de los procesos de formación, así mismo, se requiere aumentar la evaluación sobre dichos procesos y sobre las prácticas de formación que los concretan, puesto que es imperante conocer,

aprender y estar seguros que se avanza en la dirección correcta, con mayores garantías de éxito y de una forma sostenible (Álvarez Méndez, 2012).

En un esfuerzo por mejorar la calidad de la educación se involucra la mejora de la calidad del aprendizaje y la calidad del sistema de evaluación, ambos se interrelacionan; es decir, un buen sistema de aprendizaje producirá un aprendizaje de buena calidad y un buen sistema de calificación fomentará maestros para determinar buenas estrategias de enseñanza y, así, motivar a los estudiantes a aprender mejor (Suparman y Sangadji, 2019). Esto se concreta con lo expuesto por Flórez Ochoa y Niño Zafra (2001) quienes abordan el estudio de la evaluación de instituciones y programas educativos y la evaluación cualitativa del currículo en su propuesta de integración macromicro y proyectan las necesidades para los tiempos actuales a través de la evaluación de la docencia, instrumentos de evaluación y la relación entre investigación y la evaluación educativa, todo enmarcado en la gestión institucional con enfoque en la transformación.

Bajo los parámetros expuestos, toma relevancia el marco legal colombiano que consolida todas las disposiciones y lineamientos de la evaluación en la educación a partir de la Ley General de Educación (Ley 115 del febrero 8 de 1994) y demás disposiciones que por más de 30 años se ha diseñado y que cuentan con el Ministerio de Educación como entidad rectora gubernamental. En este sentido, en el nivel de la educación superior, las IES deben acogerse a la legislación vigente, para su operación, regulación, inspección y vigilancia, la cual se promueve a través del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior que está representado por dos instrumentos: el registro calificado (Decreto 2566 de 2003, derogado por la Ley 1188 de 2008, a cual se complementó con el Decreto 1295 de 2010 que reglamentó el registro calificado de la Ley 1188 de 2008) y la acreditación de calidad, vigente desde 1993 (Gómez Campos y Celis Giraldo, 2009). A partir de 2003, el proceso de registro calificado fue obligatorio para todos los programas de este nivel educativo.

En orden lógico, un sistema de control y verificación de condiciones mínimas o básicas para el funcionamiento de programas (registro calificado obligatorio) debería haber antecedido al sistema de acreditación de calidad, de carácter voluntario. De esta manera, el sistema de acreditación ya tendría garantizadas determinadas condiciones o niveles mínimos de funcionamiento de programas, podría, entonces, centrarse en la evaluación de sus logros o resultados, los que serían evaluados y acreditados en función de estos y no en razón de cumplir determinadas condiciones de funcionamiento, como es el caso de la acreditación en Colombia, donde no se tiene en cuenta la calidad de los resultados del proceso educativo, sino el cumplimiento de condiciones homogéneas de funcionamiento. Se trata, en consecuencia, de un modelo de acreditación basado en procesos y no en logros ni resultados. Por esta razón, cumple los mismos propósitos del registro calificado.

Siguiendo con la cronología legislativa de la educación superior, en el año 2015, el Decreto 1075 agrupa las normas reglamentarias que administran el sector educativo y busca ser una herramienta jurídica como único para el sector y tuvo vigencia de tres años hasta la aparición del Decreto 1280 de 2018 que buscaba reglamentar el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Por omisiones en los procedimientos y considerarse ilegal, sumado a las inconformidades tuvo vigencia de un año y aparece el Decreto 1330 de 2019 que llega para calmar los ánimos dejados por su antecesor (Decreto 1280 de 2018), se enfoca en los procesos de acreditación académica, reglamenta las diferentes modalidades de estudio (presencial, a distancia, dual y virtual), reconoce las diferencias entre los programas técnicos, tecnológicos, de pregrado y posgrado. Al año y medio de vigencia aparece la Resolución 21795 de noviembre de 2020, la cual establece los criterios de autoevaluación, de verificación y evaluación frente a las condiciones de calidad de los programas, (reglamentadas en el Decreto número 1075 de 2015, modificado por el Decreto número 1330 de 2019); en complemento se emite la Resolución 015224 de agosto de 2020, la cual

establece los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad institucionales. Por último, se emite la Directiva Ministerial No. 2, del 25 de Julio de 2022 con orientaciones para el trámite de obtención, renovación y modificación del Registro Calificado (Ardila, 2022).

La calidad no es, pues, un concepto unívoco para el sistema educativo, sino diferencial según el tipo de requerimientos que aparezcan como necesarios y de los cuales demande el sistema de producción de riqueza, en relación con unos tipos particulares de conocimientos-competencia estructurantes de los sujetos que, por lo tanto, se requieren formar, de acuerdo al lugar que se les reconozca, ideológicamente como necesarios, en la empresa de producción de riqueza, desde el conocimiento. Los estándares, por su parte, constituyen el criterio de referencia y de medida del tipo de conocimiento-competencia en el que se requiere estructurar unos sujetos concretos que, a su vez, son requeridos, también, en una demanda concreta del sistema de producción. Esta razón hace que los resultados en las pruebas masivas cumplan, más allá de una clasificación, un referente de constatación internacional de que la tarea se está cumpliendo bien en cada sistema educativo nacional destinado a producir masivamente esta, y no otra, competencia-sujeto-conocimiento según estratificaciones sociales. Quizá sea esta la lectura oculta, por parte del sistema hegemónico, que debemos develar (Niño Zafra, Tamayo Valencia, Díaz Ballén, y Gama Bermúdez, 2014). Por lo anterior, cabe enfatizar en que la introducción de pruebas externas de evaluación para diagnosticar y valorar la calidad de la educación que se imparte en las aulas, en las instituciones y en el sistema en general, provoca la aparición de conflictos nuevos (Sacristán, 2018).

En el contexto actual, es necesario destacar que el Coronavirus ha impactado en la educación con la fuerza de un meteorito gigante y ha colocado delante de un espejo el entorno amplio y diverso de la educación y sus partes interesadas, dando la oportunidad de repensar a la humanidad, preocupada por la educación como fuente de desarrollo y crecimiento, que lo que ha dejado ver ese espejo es

una educación desnuda al encontrar un sistema educativo tan poco preparado, tan desvalido, tan débil. El problema no es tanto que la educación confinada haya desnudado al sistema educativo, privándolo de algunos de sus recursos esenciales e impidiendo temporalmente el logro de algunas de sus metas. En este caso se está ante un incidente crítico global que ha alterado los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel mundial y en todas las etapas educativas. El problema, es que la educación, ya antes del coronavirus y del cierre de los establecimientos estaba muy lejos de alcanzar esas metas, ya estaba desnuda, aunque, cegados por otros debates absurdos, como el del mal llamado “pin parental” o la eterna polémica del peso de la religión en el currículo o las horas que hay que dedicar a cada área o materia, ya se vivía un ambiente de negación a admitir que, en efecto, la educación, en todos sus niveles, está en muchos aspectos desnuda y que seguirá estándolo tras la pandemia, a menos que se aproveche el entorno turbulento, exigente, tecnológico y en transformación acelerada, para reflexionar sobre ella e impulsar un cambio profundo (Pozo, 2020).

Metodología

Para el logro de los propósitos de la investigación, se establecieron varios componentes metodológicos que permitieron el procesamiento de la información de valor que condujo a los resultados y conclusiones obtenidos. Se inició con la revisión bibliográfica de tipo exploratorio en bases de datos en las cuales se realizaron las búsquedas a través de palabras clave, en inglés y español, como “gestión educativa”, “evaluación educativa”, “calidad educativa”, “contexto educativo”, “modelos de evaluación”, entre otros, que permitieron la selección de material bibliográfico que fundamenta los conceptos y entorno en el que se desarrolla la investigación. A partir de esta etapa, se procedió a la integración de la investigación evaluativa, metodología conocida por la sigla CIPP (Contexto, Input, Proceso y Producto), donde se identifican los factores relevantes que pueden llevar a mediar las tensiones que surgen en la práctica educativa entre

lo planeado (esperado) y lo ejecutado (realidad/cotidianidad) con el enfoque en una reflexión propositiva fundamentado en la evaluación, como lo promueven sus autores, en un ambiente general que implica hacer modificaciones desde diferentes niveles organizacionales que atraviesan lo administrativo, operativo, lo curricular, lo humano y los procesos de aula, considerando las características sociales, culturales y económicas del sector educativo y las características particulares de las partes interesadas (Villanueva & González, 2021).

La aplicación del modelo CIPP, de autoría de Stufflebeam cuenta con una amplia validación en el campo de la educación, clasifica el sistema educativo en cuatro dimensiones, a saber, contexto, entrada, proceso y producto. Como su nombre lo indica, este modelo se forma a partir de 4 tipos de evaluaciones correspondientes a los 4 componentes. El concepto ofrecido por Stufflebeam sobre la evaluación es que el propósito importante no es aprobar o desaprobado sino mejorar, con respecto a los resultados obtenidos. La evaluación de contexto está destinada a evaluar la situación que está llevando a cabo una institución educativa, especialmente relacionada con las fortalezas y debilidades del objeto de evaluación. De modo que la evaluación del contexto de su tarea principal es analizar la necesidad de evaluar y dar consideración. Mientras que la evaluación de los insumos (input) está destinada a dar consideración del éxito de la aplicación de los planes, programas y proyectos, es decir, proponiendo un cambio que puede lograr lo que el objeto de investigación quiere. La evaluación de **procesos** es una evaluación sobre la realidad o actividades que se están ejecutando. El componente final del modelo de evaluación CIPP es la evaluación de los resultados (**producto**) destinada a determinar en qué medida se aplicaron las estrategias y actividades planeadas y hasta donde ha sido capaz de satisfacer las necesidades del objetivo de investigación (Suparman & Sangadji, 2019).

En la siguiente etapa metodológica, se realizaron entrevistas semiestructuradas que cumplieron con el diseño de criterios que sugiere (Kvale, 2011) sobre la búsqueda de significados y descripciones profundas, así como la estructura basada en preguntas tanto de exploración y detalle, las cuales fueron atendidas por 3 docentes directivos de IES, cuyo perfil incluye el nivel de Magíster como última etapa educativa culminada, la experiencia de mínimo 10 años en el sector educativo del nivel superior, a quienes se les preguntó sobre la dinámica estratégica de las instituciones que representaban, la orientación de la evaluación desde la cultura institucional, el seguimiento a los resultados obtenidos de los procesos de evaluación, la mejora promovida por los resultados de la evaluación y la conformidad de los requisitos legales y reglamentarios, todo esto para dar alcance a la metodología de la investigación evaluativa y a la orientación de la investigación.

La información recolectada se procesó a través de la triangulación de la misma que permitió la cobertura de las pretensiones del equipo investigador. Erina Audrey citada por (Mwaniki y Mue, 2015) manifiesta que la triangulación, en materia de recolección de datos, comprueba que la información recabada puede producir resultados cuidadosos, valiéndose de la certeza de la propia recolección de éstos. Por tanto, la triangulación, se establece como la combinación y la articulación de dos o más métodos para la obtención y recolección de datos. Como consecuencia, los datos observados y los de la entrevista se codifican y se analizan separadamente y, luego, se comparan, sustentados por los fundamentos teóricos, como una manera de validar los hallazgos (Charres, 2018). De esta forma, se consolidó un resultado que fue validado por juicio de 3 expertos del sector educativo con más de 25 años de experiencia en el nivel de educación superior y título de Doctorado, como último nivel educativo alcanzado, quienes tuvieron como categorías de validez: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia (Galicia, Balderrama, y Navarro, 2017). Luego de atender a sus correspondientes

evaluaciones, se logró la consolidación de los resultados finales y las correspondientes conclusiones que a continuación se presentan.

Resultados

Como resultado del procesamiento de la información recopilada y la aplicación del método previsto, se identificaron los factores claves con respecto a la metodología CIPP de Stufflebeam, los cuales se presentan a continuación:

Tabla 1. Modelo CIPP aplicado

MODELO CIPP	FINALIDADES	COMETIDOS
CONTEXTO (¿Qué se necesita hacer?)	Conformidad con los requisitos legales Requerimientos de las partes interesadas	Métodos aplicables: Análisis PESTAL ¹ , DOFA ² y procesos de autoevaluación
INPUT (¿Se puede hacer?)	Opiniones y enfoques a través de la entrevista semiestructurada	Estrategias – Planeación Conocer las partes interesadas Autonomía universitaria
PROCESO (¿Cómo se puede hacer?)	Estado de factores: Eficacia, eficiencia y efectividad Seguimiento y medición	Capital humano Análisis de brechas Planes de mejoramiento Realimentación de partes interesadas Control de las salidas no conformes
PRODUCTO Valorar, interpretar y juzgar	Juicio de expertos Análisis de categorías Visualización de impactos	Cultura de evaluación Enfoque a resultados Método integral de evaluación Claridad en los resultados Pertinencia y alcance del proceso Relevancia en el control de los riesgos Toma de decisiones a partir de la información de valor

Fuente: Elaborado por los autores a partir de lo propuesto por (Herrerías, 2003) (2022)

¹ Significa el análisis de las características: Políticas, Económicas, Sociales, Tecnológicas, Ambientales y Legales

² Significa el análisis de características: Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas

De acuerdo con lo expuesto, se destaca que en el **Contexto** existen métodos que conllevan un análisis integrado al interior y el exterior de las IES, de las políticas, requisitos legales, componentes ambiental y social y elementos económicos que inciden en las decisiones y resultados de las instituciones. Para el caso del **Input**, se identificó la importancia de la planeación estratégica de la institución, la metodología que tenga frente a los planes, programas y proyectos que genera y ejecuta, así como las características de los grupos de interés. En la evaluación del **Proceso** se destaca la importancia de la impronta institucional, las características de la cultura y el comportamiento y directrices del talento humano que la conforma. Por último, el **Producto** será el reflejo de las etapas anteriores, así como la vocación institucional hacia los resultados, característica particular enmarcado en una planeación clara y estructurada.

La prospectiva sobre el tema apunta al fortalecimiento de la evaluación como un proceso continuo, formativo, participativo y compartido, que emplea diversos dispositivos de evaluación para dar cuenta de los distintos tipos de aprendizaje del alumnado y las diversas variables en las que operan las instituciones. Se plantea, entonces, la necesidad de que el profesorado de educación superior desarrolle competencias para la evaluación del aprendizaje y que las instituciones educativas apoyen este desarrollo profesional, de modo que, gradualmente, se pueda lograr un balance entre la evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje, porque ambas son importantes. Todo esto sin desconocer que: "el aprendizaje escolar es demasiado complejo y la evaluación demasiado imperfecta para dar cuenta de esa complejidad", como lo señala (Moreno-Olivos, 2021)

En términos precisos, se ratifica lo indicado por Álvarez Méndez (2001) y debe entenderse que evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar, ni aplicar test. Paradójicamente, la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, pero no se confunde con ellas. Comparten un campo semántico, pero se diferencian por los recursos

que utilizan y los usos y fines a los que sirven. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental. De estas actividades artificiales no se aprende, pues, la evaluación las trasciende. Justo donde ellas no alcanzan, empieza la evaluación educativa. Para que ella se dé, es necesario la presencia de sujetos, de partes interesadas o grupos de interés, los cuales hablarán de las afectaciones (positivas o negativas) que perciben, de todo el componente evaluativo que las involucra por las que se compromete en la prestación del servicio.

Conclusiones

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se concluye que se podría lograr un eje central de operación de las instituciones educativas, que sería la evaluación a partir de la cual se puede apalancar la calidad educativa, puesto que esta última es la que consolida todos los esfuerzos institucionales en el reconocimiento de sus partes interesadas y competidores en el sector. Este eje central permitirá el análisis de algunas situaciones específicas en donde las tensiones entre lo planeado y ejecutado dan pie al planteamiento de una reflexión propositiva, en términos de la resolución de las dificultades en la cotidianidad de las instituciones (Villanueva y González, 2021).

Se logró determinar los aspectos relevantes que las instituciones de educación superior pueden asumir para atender las exigencias del entorno y así permanecer en el tiempo con el compromiso en el mejoramiento continuo. A partir de la normativa y la regulación de la educación se exigen múltiples tipos de evaluación que, en la misma medida, generan diversas decisiones que deberán ser integradas para que la gestión educativa permita una práctica académica y administrativa efectivas hacia la adaptación a los cambios del entorno, la innovación curricular, el cumplimiento de los lineamientos de inclusión, la competitividad y la perdurabilidad de las instituciones.

Actualmente, impera la adopción de enfoques inclusivos en la educación, estos enfoques se reflejan a través de políticas inclusivas (mecanismos de ingreso, atención, seguimiento y egreso) y de políticas pedagógicas (modelo educativos y planes de estudio), no obstante, el reconocimiento a la diferencia, la atención a la diversidad y la equidad como elementos de estos enfoques inclusivos aún siguen en proceso de concretarse en las instituciones educativas (Garduño Teliz, Albarrán Millán, y Julián, 2019). Estos retos y desafíos podrían integrarse a los resultados aquí divulgados para continuar fortaleciendo los procesos de evaluación, como factor activo para disipar las tensiones en la gestión de las IES.

Referencias

- Álvarez Méndez, J. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 81-92.
- Álvarez Méndez, J. M. (2012). Pensar la Evaluación como Recurso de Aprendizaje. *Pensando en el futuro de la educación; Una nueva escuela para el siglo XXII*, 139-158.
- Ardila, F. (Julio de 2022). *El observatorio de la universidad colombiana*. Obtenido de <https://www.universidad.edu.co/hora-de-organizar-las-normas-sobre-calidad-fernando-ardila-julio-22/>
- Charres, H. (2018). Triangulación: Una estrategia adecuada para las investigaciones en las ciencias administrativas y contables en la educación superior. *Acción Y Reflexión Educativa*, 152–165. Obtenido de <http://200.46.139.234/index.php/a>
- Flórez Ochoa, R., & Niño Zafra, L. S. (2001). *Evaluación pedagógica y cognitiva*. Bogotá: McGraw Hill.
- Galicia, L., Balderrama, J., & Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 42-53.

- Garduño Teliz, E., Albarrán Millán, D. F., & Julián, F. D. (2019). Investigación evaluativa para la inclusión educativa. *Revista ciencias pedagógicas e innovación*, 56-68.
- Gómez Campos, V., & Celis Giraldo, J. (2009). *Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior: consideraciones sobre la acreditación en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Herreras, E. (2003). Metodología de la Investigación Evaluativa: Modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*, 361-376.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Moreno-Olivos, T. (2021). Cambiar la evaluación: Un imperativo en tiempos de incertidumbre. *Alteridad. Revista de educación*, 223-234.
- Mwaniki, N., & Mue, J. (2015). Mixed Methods Research: The Hidden Cracks of the Triangulation Design. *General Education Journal. Mount Meru University*, 46-67.
- Niño Zafra, L. S., Tamayo Valencia, A., Díaz Ballén, J. E., & Gama Bermúdez, A. (18 de 09 de 2014). *Estándares y evaluación: ¿medición o formación?*. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de Repositorio Universidad Pedagógica Nacional: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/7871>.
- Okparaugo Obinna, J. (2021). *A REVIEW: MODELS OF CURRICULUM EVALUATION*. KATSINA STATE: FEDERAL UNIVERSITY, DUTSIN-MA.
- Pozo, J. I. (2020). *¡La educación está desnuda!* Madrid: Biblioteca Innovación Educativa.
- Sacristán, J. (2018). Ya no necesitamos las ideas para legitimar las políticas. En J. Sacristán, *Cambiar los contenidos, cambiar la educación*. (págs. 17-32). Madrid: Ediciones Morata.

Suparman, E., & Sangadji, K. (2019). Evaluation of learning programs with the CIPP Model in College A Theoretical Review. *International Journal of Education, Information Technology, and Others*, 120-127.

Toro Silva, N. (18 de 09 de 2020). *Tensiones en el modelo educativo y las prácticas de aula en las sedes de primaria de una Institución Educativa Rural de Cundinamarca*. Obtenido de Repositorio Universidad Pedagógica Nacional : <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12612>

Villanueva, R., & González, H. (2021). Tensiones constitutivas entre el diseño y la implementación del currículo en la enseñanza de las Ciencias Naturales en el contexto escolar colombiano. *Revista Educación*, 500-514.