

# 5.

## FUNDAMENTOS PARA UNA META-EVALUACIÓN DESDE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LA COMPLEJIDAD

FOUNDATIONS FOR A META-EVALUATION FROM SOCIAL REPRESENTATIONS  
AND COMPLEXITY

**Claudia Ávila Vanegas**

✉ claudia.avila03@usc.edu.co

© <https://orcid.org/0000-0003-0797-4302>

Universidad Santiago de Cali

Universidad Santiago de Cali  
Cali, Colombia

### **Cita este capítulo:**

Ávila Vanegas, C. (2021). Fundamentos para una metaevaluación desde las representaciones sociales y la complejidad. En: Portilla Portilla, M. y Zamudio Tobar, G. (Eds. científicas). *Rutas de investigación en educación, pedagogía, cultura y tecnología* (pp. 119-214). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.



# FUNDAMENTOS PARA UNA META-EVALUACIÓN DESDE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LA COMPLEJIDAD

**Claudia Ávila Vanegas**

© <https://orcid.org/0000-0003-0797-4302>

**Resumen.** La evaluación es un eje fundamental en la garantía de la calidad de la educación y de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se visionan como pertinentes y significativos. Para ello, desde marcos referenciales internacionales, como los objetivos de desarrollo sostenible años 2015 al 2030 y las políticas nacionales de evaluación que se viabilizan en los planes de gobierno, se aboga por unos procesos de evaluación formativa que supere las prácticas tradicionales, especialmente en atención al antagonismo que se presenta, entre los discursos para una implementación de la evaluación formativa y su reconocimiento práctico en acciones evaluativas tradicionales. Se considera pertinente hacer una lectura de la evaluación de los aprendizajes como un fenómeno complejo, donde las relaciones entre los sujetos estudiante-docente, están integradas por diversos elementos pedagógicos, sociales, culturales, políticos y económicos, así como por un conjunto de subjetividades que se concretan en representaciones sociales. Ante este escenario enriquecido de tensiones que se ponen de manifiesto en los niveles del macrocurrículo, mesocurrículo y microcurrículo, es necesario adentrarse en la dinámica no lineal y compleja del proceso de evaluación de los aprendizajes, identificando las representaciones sociales que se han configurado para generar una propuesta de metaevaluación reflexiva que incida en una educación de calidad.

Se abordará esta investigación desde el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, entendido como la profundización en la comprensión de por qué la vida social se percibe, configura y vivencia con determinados significados, que dan sentido a la estructuración de la realidad social y personal, como un ejercicio subjetivo, cargados de experiencias sociales y culturales determinantes. Finalmente, se espera presentar los hallazgos en redes gráficas que expliquen la evaluación del aprendizaje a partir de las representaciones sociales, como un fenómeno complejo que requiere de una metaevaluación reflexiva y transformadora.

**Palabras clave:** evaluación de aprendizajes, representaciones sociales, complejidad, metaevaluación, redes.

**Abstract.** Evaluation is a fundamental axis in ensuring the quality of education and teaching-learning processes that are seen as relevant and meaningful. To this end, from international reference frameworks, such as the Sustainable Development Goals 2015 to 2030 and the national evaluation policies that are made viable in government plans, it is advocated for formative evaluation processes that overcome traditional practices, especially in view of the antagonism that arises between the discourses for the implementation of formative evaluation and its practical recognition in traditional evaluative actions. It is considered pertinent to make a reading of the evaluation of learning as a complex phenomenon, where the relationships between student-teacher subjects are integrated by diverse pedagogical, social, cultural, political and economic elements, as well as by a set of subjectivities that are concretized in social representations. Faced with this scenario enriched by tensions that are evident at the macro-, meso- and micro-

curriculum levels, it is necessary to enter into the non-linear and complex dynamics of the learning assessment process, identifying the social representations that have been configured to generate a reflective meta-evaluation proposal that has an impact on quality education. This research will be approached from the interpretative paradigm with a qualitative approach, understood as the deepening of the understanding of why social life is perceived, configured and experienced with certain meanings, which give sense to the structuring of social and personal reality, as a subjective exercise, loaded with determining social and cultural experiences. Finally, it is expected to present the findings in graphic networks that explain the evaluation of learning based on social representations, as a complex phenomenon that requires a reflective and transformative meta-evaluation.

**Keywords:** learning assessment, social representations, complexity, meta-evaluation, networks.

## **Introducción**

La distancia que se recorre desde el marco de las políticas educativas hasta el quehacer pedagógico cotidiano de una institución educativa distrital de Bogotá “Colegio Eduardo Umaña Luna” (localidad de Kennedy), es un espacio para el análisis de la conformación del carácter de la evaluación de los aprendizajes que, de acuerdo al antecedente investigativo, se observa que “a pesar de plantear una evaluación formativa, dialógica y procesual, se siguen realizando en la práctica evaluativa, una evaluación de los aprendizajes tradicional, sumativa y de control” (Ávila, 2015). Esta afirmación se deriva de la investigación realizada de las representaciones sociales

de los estudiantes sobre la evaluación de los aprendizajes en dicha institución.

En atención al antagonismo que se presenta entre los discursos para una implementación de la evaluación formativa y su reconocimiento práctico en acciones evaluativas tradicionales, se considera pertinente hacer una lectura de la evaluación de los aprendizajes como un fenómeno complejo, donde las relaciones entre los sujetos estudiante-docente, están integradas por diversos elementos pedagógicos, sociales, culturales, políticos y económicos, así como por un conjunto de subjetividades que se concretan en representaciones sociales que al ser entrelazadas desde una mirada sistémica, amplían el espectro de comprensión del fenómeno, en el intento de explicar su evolución no solamente desde lo lineal y determinista.

Partiendo de un contexto global se encuentra que, a nivel mundial, en el 2015 se establecieron 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para la persona y el planeta en los próximos 15 años a partir de un plan de acción mundial, local y personal que impulse las transformaciones necesarias para “poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para 2030” (Objetivo 1, Naciones Unidas, 2015). El objetivo 4 es la educación de calidad que contempla en una de las metas: la producción de resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos en el marco de un estilo de vida sostenible, además de ser la educación el factor clave para el alcance de otros objetivos.

Al revisar los últimos planes nacionales de educación, El Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2006-2016 “Un pacto social por el derecho a la educación” y El Plan Nacional Decenal 2016-2026 “El

camino hacia la calidad y la equidad” observamos que, para el decenio 2006 -2016, se presentaba como propósito la actualización curricular y “el establecimiento de contenidos, prácticas y evaluaciones que conlleven al aprendizaje y la construcción social del conocimiento teniendo en cuenta las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes” (PNDE 2006-2016, p. 15), en este sentido, el Plan Decenal De Educación 2016-2026 enuncia en su quinto desafío: “impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento” (p.48), para ello enuncia el lineamiento estratégico de “Fomentar y fortalecer procesos de evaluación formativa en el sistema educativo” (p.49), así como visualizar la evaluación como una herramienta de cambio y mejora, más allá de una concepción punitiva y sancionatoria. Estos propósitos ponen de manifiesto una necesidad de cambio alrededor de las prácticas evaluativas, con el fin de contribuir a la producción de resultados de aprendizaje que den cuenta de una educación de calidad que puedan verificarse en escenarios internacionales a través de los resultados en pruebas estandarizadas como el Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos (PISA), el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) de la UNESCO, entre otras.

Se observa así, un interés manifiesto de mejorar y transformar las prácticas de evaluación de los aprendizajes, pero se reconoce que los resultados de aprendizaje no son los esperados y es quizás en el concepto de “resultados”, donde se reduce todo el fenómeno complejo que implica evaluar y que definitivamente es el elemento caótico que no concuerda con los métodos de planeación y las políticas que intentan generar mejores resultados. Hoy se emplea como una iniciativa de reconocimiento de las prácticas de evaluación y el uso de sus resultado la estrategia Día E que entre otros objetivos busca para el año 2019 “La identificación de los criterios de evaluación que formu-

lan los docentes para orientar el proceso de evaluación, así como a los resultados evaluados sobre el desempeño de los estudiantes y los índices de no promoción” (Colombia Aprende, s.f). Esta estrategia aplicada anualmente, con un material didáctico específico, puede ser un punto de partida para reflexionar sobre los procesos de evaluación de los aprendizajes a nivel institucional, pero ¿el ejercicio de reflexión es permanente? ¿Puede este ejercicio abarcar los elementos extrínsecos e intrínsecos que configuran los procesos de evaluación en el aula? ¿Cómo conciliar las orientaciones de evaluación formativa, partiendo de resultados de pruebas estandarizadas?

Estos cuestionamientos evidencian un escenario enriquecido de tensiones que se ponen de manifiesto en los niveles del macro currículum, mesocurrículum y microcurrículum. Por tanto, es necesario adentrarse en la dinámica no lineal del proceso de evaluación de los aprendizajes, como un proceso de metaevaluación, que parte de las representaciones sociales que se han configurado en los sujetos que son protagonistas del proceso y que se interrelaciona con otros elementos sobre los cuales no suele haber reconocimiento. Identificar el entramado que dinamiza el quehacer docente alrededor de la evaluación de los aprendizajes, puede ser una vía para plantear un verdadero acercamiento a la fundamentación de una metaevaluación reflexiva (de concepción hermenéutica, cuyas propuestas teóricas son escasas), es decir, evaluar cómo se evalúa desde las causas que sustentan las formas de pensar, diseñar y realizar la evaluación de los aprendizajes; de aquí una oportunidad para derivar una evaluación desde el currículum: reflexiva y en consecuencia a lo planteado para una educación de calidad alrededor del sujeto, pero que trasciende a otras esferas del sistema social.

De acuerdo con los antecedentes expuestos se plantea la pregunta de investigación ¿Cuáles son las representaciones sociales de los docentes del colegio Eduardo Umaña Luna, sobre la evaluación de los aprendizajes para generar los fundamentos de un proceso de metaevaluación reflexivo desde la complejidad? Y como objetivo general, generar una propuesta de metaevaluación reflexiva a partir de la teoría de la complejidad y las representaciones sociales de los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes. Esto deriva a tres objetivos específicos: 1. Identificar las representaciones sociales de la evaluación de los aprendizajes construidas por los docentes de una institución educativa. 2. Realizar una lectura desde la complejidad, acerca de los sistemas que se interrelacionan en la configuración de las representaciones sociales identificadas sobre la evaluación de los aprendizajes. 3. Proponer unos fundamentos para una metaevaluación reflexiva sobre la evaluación de los aprendizajes a partir de redes de representación.

### **Principales aspectos teóricos**

Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes, como objeto de estudio en esta investigación, requieren de un posicionamiento conceptual que permita entender desde el campo de la educación, los significados sociales construidos a través de la experiencia y del legado social y cultural, que enmarcan las intencionalidades implícitas y explícitas del acto de evaluar, entendiendo que este es un acto subjetivo para emitir juicios de valor, en este caso, sobre el aprendizaje. Para ello se aborda el estudio de tres categorías fundamentales desde una cosmovisión de la complejidad: la evaluación del aprendizaje, las representaciones sociales y la metaevaluación.

## La complejidad

La complejidad como medio de interpretación del fenómeno de la evaluación de los aprendizajes, no es asumida en este estudio como paradigma ni como método, es la lógica de pensamiento que orienta la lectura de los elementos y sus interrelaciones, por ello, tal como lo define Morin “La complejidad no es un fundamento, es el principio regulador que no pierde nunca de vista la realidad del tejido fenoménico en la cual estamos y que constituye nuestro mundo” (Morin, 1990, p.94). La complejidad entendida en su significado más básico, derivado de su origen latino *complexus*, es el trenzado, el entramado que constituye la diversidad, la interdependencia, lo impredecible de estas relaciones y la incertidumbre que de ello puede derivarse. La complejidad como entramado está presente en los fenómenos que pueden parecer simples en su dinámica, pues la lógica del pensamiento mecanicista y lineal influenció la lectura de la realidad, aun en tiempos donde la ciencia ha avanzado y la humanidad se encuentra frente a hallazgos y retos que requieren transformar la interpretación de la realidad.

Por lo tanto, pensar desde la complejidad es mirar la realidad, conscientes de la incertidumbre y la interacción de saberes y experiencias que allí confluyen, comprender al mismo tiempo la condición natural con la que nace el ser humano, donde se humanizan los fenómenos en el intento de describirlos o explicarlos. Edgar Morin (1977) propone comprender la complejidad donde el objeto de estudio es un objeto relacional, compuesto por la organización de elementos heterogéneos de interacción que, por ende, relacionan también la mirada del investigador. Dicha interrelación de elementos y su organización, conllevan a la configuración de sistemas, a los que Morin llama unidades complejas. Se aborda así la metaevaluación desde una noción lógico-cualitativa, entendida como un sistema donde

confluyen organizaciones políticas, económicas, sociales, culturales y que involucra a su vez las subjetividades de quienes determinan y traducen las prácticas de evaluación de los aprendizajes.

### *La evaluación de los aprendizajes*

La evaluación como práctica educativa ha venido evolucionando en el campo conceptual y se ha abordado desde dos fuertes paradigmas, respecto a la tendencia metodológica: el paradigma cuantitativo y el cualitativo, naturalmente, de allí surgen posturas holísticas que buscan la integración de ambos; a estos responden modelos como el conductista-eficientista, el humanístico y el holístico respectivamente. Tal como lo resume Ileana Mateo (s.f, p. 3) dentro de estos modelos se presentan métodos evaluativos, de origen especialmente norteamericanos como: la evaluación orientada hacia los objetivos de Tyler; el método científico de evaluación de Edward A. Schumann; la planificación evaluativa de L.J.Cronbach, la evaluación orientada hacia el perfeccionamiento de Daniel L. Stufflebeam, el método evaluativo centrado en el cliente de R.E. Stake, la evaluación iluminativa, o Método holístico de Stake y L. Stenhouse, y el método evaluativo orientado hacia el cliente de M. Scriven.

Desde la mirada holística de Sacristán, estudiar la evaluación implica hacer el análisis de toda la pedagogía que se practica pues implica: la transmisión del conocimiento, la relación estudiante-docente, métodos que se practican, valoración de individuo en la sociedad, entre otros que configuran el ambiente educativo. “Todas estas interrelaciones obligan a un análisis de las funciones que cumple la evaluación en la práctica educativa como un medio de sensibilización de los profesores, antes que preocuparse de proporcionar modelos prescriptivos de evaluación para que los sigan” (Sacristán y Gómez, 1992, p. 2).

Observamos así, como la evaluación articula unos significados que caracterizan la escuela y las prácticas sociales que allí se realizan, para conformar un campo de representaciones o percepciones que determinan el valor y las consecuencias de la evaluación de los aprendizajes a nivel personal y social, incluyendo su alcance como reguladores de políticas nacionales que ya se presentaron al comienzo de este escrito.

### *Las representaciones sociales*

La noción de representación social (RS) tiene antecedentes históricos fundamentales, entre los que se destaca, en una primera revisión, la teorización de la representación colectiva de Durkheim (1976), pero es la teoría clásica de Moscovici (1979) y Jodelet (1986) la que establece una conceptualización más amplia y estable de las representaciones sociales, definiéndolas como modelos organizados y jerarquizados de conocimiento colectivo expresados “en juicios, opiniones, creencias, saberes y actitudes, que a su vez son materializadas en las diversas formas de interacción comunicativa” (Ávila, 2015, p. 9). Tal como lo afirma Abric: “La identificación de la «visión del mundo» que los individuos o grupos llevan en sí y utilizan para actuar o tomar posición es reconocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales” (Abric, 2001 p. 11).

A continuación, se presenta los dos modelos de estudio más sólidos para las representaciones sociales en el desarrollo de investigaciones: el modelo procesual y el modelo estructural. El primero hace referencia a los procesos de elaboración social de la representación social, desde una perspectiva dialéctica, enfocado en los antecedentes sociohistóricos y culturales que constituyen la representación. Bachs (2000) se aproxima a este enfoque así “para acceder al conoci-

miento de las representaciones sociales se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje” (p. 6) como los elementos a partir de los cuales cada persona construye el mundo.

El modelo estructural, por su parte, se enfoca en el contenido de las RS para identificar su organización significativa y jerarquización de los elementos que las constituyen a través del reconocimiento de un núcleo central y un sistema periférico. Abric (2001) se refiere al núcleo central como el fundamento estable, coherente y concreto que se constituye por el sistema de valores de cada individuo y que por ende tiene un antecedente histórico, cultural y social. En lo relacionado al núcleo periférico, lo define como un aspecto flexible constituido por posturas más individualizadas y contextualizadas, de acuerdo con las realidades particulares y formas de práctica diferenciadas. Para nuestro caso, identificar tales elementos es un factor determinante para la generación de consciencia y reflexión del quehacer pedagógico de los docentes en relación con la evaluación de los aprendizajes, permitiendo establecer una metaevaluación que conduzca al mejoramiento de los procesos evaluativos desde la planeación, ejecución y seguimiento.

### *La metaevaluación*

La metaevaluación es entendida como la evaluación de la evaluación, este es un concepto introducido por Scriven cuando afirmaba que “los evaluadores tienen la obligación profesional de que las evaluaciones propuestas o finalizadas estén sujetas a una evaluación competente” (citado por Stufflebeam y Shinkfield, 1987). La propuesta de Scriven es básicamente que la evaluación debe empezar en casa. Como se afirma:

El objetivo de la metaevaluación es asegurar la calidad de los servicios evaluativos, evitar o enfrentarse a las prácticas ilegales o a los servicios que no son de interés público, señalar el camino para el perfeccionamiento de la profesión y promover una mayor comprensión de la empresa evaluativa (*ibid*, 1987, p.52)

Estos autores presentan un listado de aspectos de cuantificación de variables que permitan ver el nivel de solidez, veracidad y confiabilidad de los programas de evaluación. Sin embargo, es de nuestro interés, identificar el aspecto interpretativo y subjetivo que anteceda a este tipo de sistemas de evaluación.

Para ello, retomamos a Ernest House (1994), quien propone unas técnicas cualitativas, basadas en la percepción selectiva, donde incorpora el estudio de casos y la crítica del arte, orientadas a la comprensión a través de descripciones que permiten implicar variables interactivas, para encontrar los determinantes de la evaluación que él llama “elementos principales para comprender los enfoques”: la ética, la epistemología y la política. A esta visión se le llama inclusiva y Díaz (2001) la interpreta como una acción de emitir un juicio sobre los siguientes elementos:

- El proceso de una evaluación, incluyendo todas las actividades desde el diseño hasta la presentación.
- Los resultados o productos de la evaluación: el documento o informe de la evaluación tanto como el contenido de dicho documento y su presentación y discusión pública.
- La metodología y la epistemología que nutren los modelos de evaluación.
- La concepción del mundo y los paradigmas científicos predominantes; es decir la ideología y la filosofía en que se fundamenta el enfoque.

## Metodología

El análisis de los elementos que interaccionan en los procesos de evaluación de los aprendizajes, su representación y evaluación, como fenómenos sociales que están constituidos por un contenido y una dinámica histórica, se estudiarán desde un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, entendido como la profundización en la comprensión de por qué la vida social se percibe, configura y vivencia con determinados significados, que dan sentido a la estructuración de la realidad social y personal, como un ejercicio subjetivo, cargados de experiencias sociales y culturales determinantes. Por tanto, se entiende la realidad como un constructo social, en consecuencia, su perspectiva epistemológica se fundamenta en el constructivismo, donde el conocimiento es más que la descripción de la realidad, porque se constituye en modelos que son resultados de la construcción y reconstrucción de las lógicas de interacción entre las personas y el mundo, con la intencionalidad de ir más allá de las generalizaciones y aportar a la identidad de los grupos sociales.

### *Tipo de investigación*

Para interpretar los significados y acciones de los sujetos que se desarrollan a través del diálogo y las interacciones, se asume la evaluación del aprendizaje como un fenómeno en tanto que es un hecho con significados culturales. Abordando este hecho, se describe e interpreta las narrativas de quienes vivencian las prácticas evaluativas con un análisis estructural que ha sido implementado por investigadores de las RS en diferentes campos. El método para hallar los resultados de la investigación es propio de la Teoría de las Representaciones Sociales y Jean Claude Abric inspirado en

Moscovici, lo presenta como un enfoque estructural que consiste en el estudio de la organización y jerarquización de los elementos constituyentes de la representación, es decir, el de su contenido y el de su estructura.

En relación con su estructura estos elementos son identificados como núcleo central y sistema periférico. En el núcleo central se abordan los aspectos de la RS vinculados a las condiciones sociales, ideológicas y de pertenencia a las normas que rigen y se expresan en la memoria social a nivel discursivo y práctico. Por su parte, el sistema periférico tiene un carácter funcional, que expresa las particularidades del contexto y la forma como los sujetos usan las RS de acuerdo con sus necesidades, opiniones, actitudes y expectativas, agregando un carácter de transformación a la RS, que bajo ningún supuesto se quiere concebir como estática y determinada.

*Fuentes y técnicas de recolección de la información.* Los instrumentos de recolección de información pertinentes son inicialmente: encuesta online, *focus group*, asociación libre de palabras, tris jerarquizado y revisión documental codificada en *software Atlas ti*.

*Población.* 64 docentes de las jornadas de mañana y tarde, el 70% de los docentes son de planta y la mayoría tiene una trayectoria de más de 4 años en la institución. La muestra dependerá del número de docentes que acepten formalmente participar de esta investigación.

*Duración del proyecto.* 30 meses

## Resultados esperados

Una vez recolectada y triangulada la información de representaciones sociales configuradas y los sistemas interrelacionados, se establecerán unas redes gráficas que expliquen el fenómeno de la evaluación de los aprendizajes desde la mirada de la complejidad, con el fin de generar unos fundamentos argumentados de interrelaciones, que permitan predecir las tendencias de acción para fundamentar los principios de una metaevaluación reflexiva desde la evaluación para el aprendizaje.

*Competencias por desarrollar como investigadora:*

- Configurar representaciones sociales a partir de la recolección e interpretación de los instrumentos aplicados.
- Relacionar teorías epistemológicas que caracterizan los sistemas de evaluación de aprendizajes, las políticas públicas de evaluación y el desarrollo personal y social de los sujetos que protagonizan las prácticas de evaluación de los aprendizajes.
- Establecer redes gráficas que explican la evaluación de los aprendizajes desde la complejidad
- Proponer una tesis sobre los fundamentos para una metaevaluación reflexiva que sintetiza los hallazgos de la investigación.

## Referencias bibliográficas:

Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y Representaciones*. México: Ed. Coyoacán S.A.

- Ávila, C. (2015). *ATLAS.ti como posibilidad para el docente investigador de representaciones sociales*. Recuperado de <https://atlasti.com/2014/11/17/atlas-ti-como-posibilidad-para-el-docente-investigador-de-representaciones-sociales/>
- Banchs, A. (2000). *Aproximaciones Procesuales y Estructurales al estudio de las Representaciones Sociales*. *Papers on Social Representations*. 9. 3.1-3.15. Recupera de [https://www.researchgate.net/publication/285299738\\_Aproximaciones\\_Procesuales\\_y\\_Estructurales\\_al\\_estudio\\_de\\_las\\_Representaciones\\_Sociales/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/285299738_Aproximaciones_Procesuales_y_Estructurales_al_estudio_de_las_Representaciones_Sociales/citation/download)
- Colombia Aprende (2019). *¿Qué es el día de la Excelencia Educativa “Día E”?* Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempre diae/86400>
- Díaz, L. (2001). *La metaevaluación y su método*. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(93), 171-192. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/153/15309314.pdf>
- Durkheim, E. (1976). *Representaciones Individuales y Representaciones Colectivas en Educación como Socialización*. (pp. 52 a 82). Trabajo original publicado en 1898. Salamanca: Ed. Sígueme.
- House, E. (1994). *Evaluación, Ética y Poder*. Madrid: Ed. Morata. Año original de publicación 1980.
- Ileana, M. (s.f). *Metaevaluación: ¿Por qué y para qué?* Universidad de la Habana, Cuba. Recuperado de <http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/prevemi/metaevaluacion.pdf>
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En S. Moscovici, *Psicología Social II*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2007). *Plan decenal de educación 2006-2016 “Un pacto social por el derecho a la educación” lineamientos del PNDE para la educación preescolar, básica y media*. Bogotá. Recuperado de [http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde\\_2006\\_2016\\_compendio.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2016). Plan decenal de educación 2016-2026. “El camino hacia la calidad y la equidad” lineamientos del PNDE para la educación preescolar, básica y media. Bogotá. Recuperado de [http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL\\_ISBN%20web.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf)
- Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Gedisa Editorial. Recuperado de [http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin\\_Introduccion\\_al\\_pensamiento\\_complejo.pdf](http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf)
- Morin, E. (1999). *La Cabeza Bien Puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Argentina: Ediciones Nueva Visión. Recuperado de <https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descargala-cabeza-bien-puesta.html>
- Moscovici, S. (1979). *Psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires: Ed. Huemul 2da. Edición.
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Sacristán, G. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Ed. Morata. Recuperado de <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/SacristanPerezGomezComprenderyTransformar%20la%20ense%C3%B1anza%20Evaluacion.pdf>
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid, España: Paidós-M.E.C.