



Luz Amparo Londoño Restrepo
Magíster en Lingüística
Universidad Libre (Bogotá -
Colombia)
luzamparolondoo@gmail.com
luzamparolondoo@hotmail.com

Artículo de Investigación

Recepción: 21 de marzo de 2015
Aprobación: 24 de agosto de 2015

Praxis
&
Saber

Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

TRANSFORMACIÓN DE LAS RELACIONES DE PODER ENTRE EVALUACIÓN Y EDUCACIÓN

Resumen

Las relaciones entre educación y evaluación han sido marcadas por relaciones de poder. La sociedad, el Estado y las instituciones educativas han convalidado esas mismas relaciones de poder alejándolas de los verdaderos principios de la evaluación educativa. Mediante este estudio fue posible demostrar y entender que existen esas relaciones, y esto permitió identificar las concepciones que tenían los docentes en formación sobre la evaluación y cambiar dichas concepciones, transformando las prácticas evaluativas a través de la reflexión en la acción. El estudio, llevado a cabo con docentes en formación de la Licenciatura en Humanidades e Idiomas en una Universidad de Bogotá, utilizó la investigación acción como metodología, bajo el paradigma cualitativo.

Palabras clave: transformación social, relaciones de poder, evaluación, examen, reflexión-acción.

TRANSFORMATION OF THE RELATIONS OF POWER BETWEEN EVALUATION AND EDUCATION

Abstract

Relationship between education and evaluation has been marked by relations of power. Society, State and educational institutions have validated those relations by deviating them from the true principles of educational evaluation. In this study it was possible to demonstrate and understand those relations exist, allowing to identify teacher trainees' concepts on evaluation, and to change them by transforming the evaluation practices through the reflection on action. This study, conducted with teacher trainees in Bachelor of Humanities and Languages at a university in Bogota, follows action research as its methodology, and it is framed in the qualitative paradigm.

Keywords: social transformation, relations of power, evaluation, test, reflection-action.

TRANSFORMATION DES RELATIONS DE POUVOIR ENTRE L'ÉVALUATION ET L'ÉDUCATION

Résumé

Les rapports entre éducation et évaluation ont été marqués par des relations de pouvoir. La société, l'État et les institutions éducatives ont validé ces mêmes relations de pouvoir en les éloignant des vrais principes de l'évaluation éducative. Moyennant cette étude, il a été possible de démontrer

et de comprendre que ces relations existent et ceci a permis d'identifier les conceptions que les enseignants avaient en formation concernant l'évaluation et de changer ces conceptions, en transformant les pratiques évaluatives au moyen de la réflexion dans l'action. L'étude, réalisée avec des enseignants en formation de Licence en Humanités et Langues dans une Université de Bogotá, a utilisé la recherche-action comme méthodologie sous le paradigme qualitatif.

Mots clés: transformation sociale, relations de pouvoir, évaluation, examen, réflexion-action.

TRANSFORMAÇÃO DAS RELAÇÕES DE PODER ENTRE AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO

Resumo

As relações entre educação e avaliação têm sido marcadas por relações de poder. A sociedade, o Estado e as instituições educativas têm convalidado essas mesmas relações de poder indo longe dos verdadeiros princípios da avaliação educativa. Como resultado deste estudo foi possível demonstrar e entender que existem essas relações, o qual permitiu identificar as concepções que tinham os docentes em formação inicial sobre a avaliação e cambiar ditas concepções, transformando as práticas avaliativas a través da reflexão na ação. O estudo, feito com professores em formação inicial da Licenciatura em Humanidades e Idiomas em uma Universidade de Bogotá, usou a pesquisa-ação como metodologia, sob o paradigma qualitativo.

Palavras chave: transformação social, relações de poder, avaliação, exame, reflexão-ação

Introducción

Este artículo presenta los resultados de una investigación de tipo doctoral realizada con docentes en formación de una Licenciatura en Humanidades e Idiomas. El estudio está inscrito dentro de la línea de investigación ‘Innov-Acción Educativa’ de la Universidad de Caldas, categorizada en A1 según Colciencias, donde participan estudiantes de pregrado y posgrado. Como grupo, Innov-Acción educativa investiga, indaga, busca y genera soluciones a problemáticas encontradas en el campo de la educación. Esta investigación hace aportes importantes porque genera cambios en las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes en formación, además, propicia espacios de reflexión y análisis a toda la comunidad educativa sobre la función de la evaluación educativa y las relaciones de poder existentes entre examen, sociedad y educación.

Para iniciar la discusión es pertinente definir algunos conceptos que serán tratados a lo largo de este estudio.

- Poder: es una relación asimétrica que está constituida por dos entes, la autoridad y la obediencia. También es una situación estratégica que se da en una determinada sociedad; el poder incita, suscita y produce. En la formación del poder se dan dos elementos, los cuales son correlacionados e interdependientes, dominados y dominantes (Foucault, 1976).
- Dominante: adjetivo. Que puede ejercer control. Tener poder sobre personas o cosas (Foucault, 1988).
- Dominado: quien se somete, acata órdenes, atiende peticiones y recomendaciones (Foucault, 1988).
- Examen: prueba escrita u oral que se realiza para demostrar la suficiencia en una materia determinada o la aptitud para cierta actividad o cargo. Se usa como herramienta para determinar la idoneidad de alguien para la realización de una actividad o el aprovechamiento de unos estudios (Flórez, 1999).
- Evaluación: es la etapa del proceso educativo que tiene como finalidad comprobar, de manera sistémica, en qué medida se han logrado los objetivos propuestos con antelación; entendiendo la educación como un proceso sistémico destinado a lograr cambios duraderos y positivos en la conducta de los sujetos integrados a la misma, en base a objetivos definidos en forma concreta, precisa, social e individualmente aceptables (Lafourcade, 1977).

Las relaciones entre sociedad y educación han sido marcadas por relaciones de poder a través de la evaluación, el examen y el castigo (Foucault, 1992; DíazBarriga, 2001; Weber, 1972; Ebel, 1977; Villada, 2010). La evaluación se ha constituido en un elemento visible, en donde las calificaciones, los registros, los rangos y las clasificaciones son presentados ante el público, jerarquizando el desempeño de los estudiantes mediante juicios valorativos, notas o calificaciones. Estos juicios valorativos visibles convierten a los sujetos en presas fáciles de regular y de controlar para ejercer sin mayor resistencia el mecanismo de control y poder.

La evaluación dentro del sistema educativo se ha convertido en un elemento fundamental, en cuanto permite mostrar a la sociedad “sujetos escogidos, certificados, revalidados incluidos o excluidos, competentes, promovidos, graduados o titulados, aprobados o reprobados, habilitados, validados, convalidados o clasificados” (Sánchez, 2004: 55). Más aún, como dice Álvarez (2004): “todo lo que se vive en la escuela es objeto previsible de evaluación. La misma institución, el sistema de enseñanza y aprendizaje, los profesores, los alumnos, todo vive bajo la sospecha de ser objeto de evaluación” (87). En este mismo sentido, autores como Niño (1996), Flórez (1999), Santos (1999) y Díaz (2007) reafirman que la evaluación ha sido utilizada como instrumento de poder, ya que mide resultados obtenidos en la implementación de unos objetivos curriculares; también ha sido utilizada para emitir juicios valorativos que juzgan el nivel académico de estudiantes, docentes e instituciones. Además, la evaluación posiciona países, instituciones y estudiantes¹. También discrimina, clasifica, pronostica, pondera, selecciona, estimula, controla y regula el sistema académico.

El anterior planteamiento es coherente con la posición de Foucault (1988), quien afirma que a través de la evaluación se hace evidente la “jerarquía que normatiza, que vigila, que castiga, que controla, y para sus efectos hace presencia la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad” (189)². Se puede decir que la evaluación a través

- 1 Los resultados presentados por las pruebas nacionales SABER 3.º, 5.º, 9.º, 11.º, SABER PRO y las internacionales como TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias - Trends in International Mathematics and Science Studies), PISA (Programa Internacional para la Evaluación - Program For International Students Assessment), CIVED (Estudio de Educación Cívica - Civic Education Study) y ICCS (Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía - international studies in Civic) etc., evidencian visiblemente el posicionamiento tanto de estudiantes como de instituciones.
- 2 Según Foucault (1992) las instituciones de dominación y de control han sido el ejército, la escuela, los hospitales etc.; estas instituciones han sido convalidadas por la sociedad y han buscado la forma de someter los cuerpos y de dominar las multiplicidades.

del examen es un ritual donde se evidencian las jerarquías puesto que conjuga las relaciones de poder y las relaciones del saber. Allí se evidencian las jerarquías de poder y dominación. Tanto dominante como dominado tienen que seguir ciertas reglas que están dadas por la sociedad. No se permite hablar ni sacar apuntes, menos comparar resultados.

En este estudio las relaciones de poder entre evaluación y educación se refieren a las fuerzas de poder que operan en y desde el objeto de la evaluación, así como desde la procedencia de sus discursos y desde la instalación de sus prácticas. Esas fuerzas de poder se refieren a la capacidad de jerarquizar, clasificar, juzgar, discriminar, promocionar, etc., que tiene la evaluación al emitir juicios valorativos. El acto evaluativo en sí genera en los estudiantes mucha ansiedad, estrés y angustia (Fasce, 2007), lo que pone a los protagonistas en un estado de sometimiento y dominación frente al hecho evaluativo o evaluado.

Demostrar y entender que estas relaciones existen, permitió a este estudio propender por un cambio en las concepciones que tenían los docentes en formación sobre la evaluación, ya que relacionaban la evaluación directamente con la calificación, al igual que otros docentes en ejercicio, como lo demuestran los estudios sobre las concepciones docentes espontáneas de Gil, (1991) y Alonso, Gil y Martínez-Torregrosa (1991), así como los análisis de la práctica evaluativa de Hodson (1986), Colombo, Pesa y Salinas (1986), Alonso, Gil y Martínez-Torregrosa (1991), Lorbach (1992) y Alonso (1994). Dichos estudios muestran que, para la mayor parte del profesorado, la función esencial de la evaluación es medir la capacidad y el aprovechamiento de los estudiantes, asignándoles una puntuación que sirva de base para las promociones y selecciones.

Iniciativa

El comienzo de esta investigación se dio cuando a través de mi experiencia como docente encontré que había una gran división entre la teoría y la práctica evaluativa. Tanto la preocupación como el plan de acción se derivaron de la experiencia como asesora de práctica y como docente en ejercicio. Coadyuvaron a esta preocupación otras investigaciones que se habían realizado a nivel nacional y local en las que se hallaba poca propiedad en los procesos evaluativos y falta de iniciativa para evaluar los diferentes desempeños de los estudiantes.

Para identificar la problemática planteada se estructuraron preguntas orientadas a evidenciar las prácticas evaluativas a las que habían estado expuestos los practicantes en formación (grupo muestra). En el diagnóstico de entrada se encontró que los participantes creían que la evaluación correspondía a una nota que decide desempeños. Coincidían en que la evaluación era utilizada como instrumento de poder porque los sentimientos influyen a la hora de ser evaluados (desde su perspectiva, si a los profesores les cae mal un estudiante, lo evalúan mal o bien). Concordaban en haber afrontado sentimientos de frustración o angustia por algún proceso evaluativo, y también manifestaban que no se evalúan procesos, no se valora la argumentación ni los diferentes ritmos de aprendizaje, se evalúa lo que se enseñaba mas no lo que se aprendió. Cuando los participantes iniciaron las prácticas se pudo observar que las evaluaciones que diseñaban eran únicamente de tipo cognitivo entre las cuales estaban las de tipo test o abiertas.

Puesta en marcha

Basados en estos antecedentes y de acuerdo a los objetivos se escogió el modelo ‘investigación acción’, que será detallado en la parte metodológica. Para lograr transformaciones en la evaluación se requiere que el practicante en proceso de formación observe, reflexione, pregunte, se cuestione y se confronte. Así que se desarrollaron estrategias tanto teóricas como prácticas. En cuanto a la teórica se planeó y diseñó una intervención que duró año y medio en su aplicación. Fue llevada a cabo durante seminarios que se orientaban con los participantes los días miércoles en la universidad durante tres horas de 60 minutos. En dichos seminarios se abordaron temas como el examen, primer nombre que recibe la evaluación, el testing, la evaluación educativa, incursión en el ámbito pedagógico, relación con la calidad de la educación e influencia en el avance de la sociedad. Se brindaron elementos sobre evaluación cualitativa, cuantitativa, holística, procedimental, meta cognitiva, procesual, sumativa, diagnóstica, parcial y total. También se hicieron análisis y estructura de pruebas nacionales como SABER 5.º, 7.º, 9.º y 11.º y SABER PRO y de exámenes internacionales como PISA, TIMSS, CIVIEC. Por otro lado se revisaron y analizaron las pruebas en lenguas como PET, KET, MICHIGAN y TOEFL.

En la praxis se diseñaron evaluaciones que abordaran aspectos cognitivos, actitudinales y procedimentales. En ello coadyuvaron los instrumentos de tipo global, abiertos, cerrados, cognitivos, dilemas morales, lista de chequeo

y otros. Para lograr las transformaciones los practicantes fueron a los colegios distritales donde realizaron su práctica; esta se llevó a cabo los días jueves durante tres horas consecutivas de 55 minutos. Allí se podía observar qué transformaciones lograron los practicantes en sus prácticas evaluativas reales.

Pregunta directriz

¿Cómo transformar las relaciones de poder en las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes en formación de la Licenciatura en Humanidades e Idiomas de una universidad de Bogotá, Colombia?

Objetivos

General

Transformar las relaciones de poder en las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes en formación de la Licenciatura en Humanidades e Idiomas de una universidad de Bogotá, Colombia.

Específicos

- Reconocer las concepciones que sobre evaluación tienen los docentes en formación.
- Analizar las relaciones de poder existentes en las prácticas evaluativas.
- Proveer estrategias para promover cambios en las concepciones y prácticas que sobre evaluación y poder tienen los docentes en formación.
- Evidenciar los cambios logrados en las prácticas evaluativas de los docentes en formación como consecuencia de la reflexión en la acción.

Metodología

El paradigma bajo el cual se orientó este estudio fue interpretativo-cualitativo. Los participantes asumieron el proceso de investigación acción bajo los principios epistemológicos de Stephen Kemmis y Robert Mc Taggard (1998), que proponen un proceso circular de indagación y análisis de la realidad en el que, partiendo de los problemas prácticos y desde la óptica de quien los vive, se procede a una reflexión sobre la situación problemática con el objeto de mejorarla.

- Fase 1. Reflexión inicial: en este primer paso se reconoció la problemática sobre evaluación y se evidenció que los estudiantes en formación

asociaban la evaluación directamente con evaluación, diseñaban evaluaciones meramente cognitivas. La evaluación utilizada por los participantes al inicio de este estudio era utilizada únicamente para calificar el desempeño de los estudiantes y certificar los saberes.

- Fase 2. Planificación: se diseñó entonces una intervención en la cual se buscaba que los participantes reflexionaran frente a su forma de evaluar, corrigieran debilidades y optaran por una evaluación educativa, la cual incidiera en el aprendizaje y en la enseñanza; en el aprendizaje para favorecerlo y en la enseñanza para mejorar el desempeño del estudiante. Se planearon seminarios tanto teóricos como prácticos en los que se incluyeron imágenes, narrativas y casuística.
- Fase 3. Puesta en práctica: la puesta en marcha de la intervención se realizó durante año y medio, todos los días miércoles en la universidad durante tres horas consecutivas. En los seminarios se abordaban aspectos antes mencionados sobre evaluación. Al mismo tiempo los participantes fueron a los colegios distritales los jueves de 12 a 5 p.m. Allí realizaban sus prácticas docentes y se pudieron evidenciar los avances y los alcances, así como también las dificultades en el proceso de transformación. Luego de la práctica se volvía a la universidad y en el seminario se revisaban y discutían los avances, dificultades y mejoras obtenidas, siempre bajo el esquema de la investigación acción:
 - Preguntando
 - Observando
 - Registrando notas
 - Describiendo
 - Interpretando
 - Analizando
 - Reflexionando
 - Planeando
 - Actuando
 - Escribiendo

Participantes

Los participantes fueron seis estudiantes de estrato socioeconómico 2 y 3 de la Licenciatura en Humanidades e Idiomas de una Universidad en Bogotá que cursaban séptimo semestre hasta finalizar su carrera en décimo semestre. Sus edades promedio oscilaron entre 21 y 26 años. Los participantes vivían en diferentes barrios de la ciudad de Bogotá. Algunos vivían con sus familias

y otros solos en residencias universitarias. Cinco de los participantes eran solteros y uno casado. Solo uno de ellos había tenido experiencia como docente. Las franjas de estudio en la universidad eran en la tarde, aunque permanecían más tiempo de la franja (1-6 p.m.) en la universidad por los diferentes eventos y trabajos que debían realizar. La identificación de los participantes siempre se hizo de la siguiente manera: P.1 (la P corresponde a participante y 1 al número asignado: P.1; P.2; P.3; P.4; P.5; P.6).

Para ilustrar al lector se aclara que en los ejemplos extractados presentados como evidencia se presentarán así: P.1.I.1 La P. corresponde al participante, el 1 al número asignado, la I corresponde al instrumento y el 1 al número de instrumento de donde se extrajo el apartado. Otro ejemplo es P.6.I.2 correspondiente al participante 6 y al instrumento 2.

Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos seleccionados para esta investigación fueron entrevistas, cuestionarios, observaciones y diarios de campo. En este estudio las observaciones fueron llevadas tanto por la investigadora como por los participantes en cuadernos con descripciones y pensamientos. Se realizó una observación por mes y en total se realizaron doce. Los instrumentos aplicados a cada participante fueron seis y fueron identificados y numerados de la siguiente manera I.1, I.2, etc., correspondiente la I a instrumento y 1 al tipo de instrumento aplicado.

I.1= Profe ¿por qué saco malas notas?

I.2.= Observaciones

I.3= Entrevista

I.4= Historia de vida

I.5= Entrevista 20-11

I.6= Diario del profesorado (docentes en formación)

D.I= Diario del profesorado (investigadora)

Análisis de datos

Se realizó bajo el paradigma cualitativo, basado en Corbin y Strauss (2002), el cual identifica en los datos palabras en común, patrones y categorías. Para llegar a categorizar se hizo uso del proceso de relevancia y recurrencia que consistió en analizar todos los instrumentos, resaltar y sumar todas las palabras que el investigador consideró que informaban suficientemente y

daban respuesta, tanto a la pregunta de investigación como a los objetivos. Este primer paso de análisis se denominó ‘palabras en común’. Luego se procedió a relacionar las palabras en común encontradas de acuerdo con la significación e interpretación del investigador. A esta agrupación de palabras en común se les denomina «patrones». Paso seguido se procedió a hacer un análisis y una interrelación entre los patrones para encontrar las categorías, así las categorías encontradas en este proceso fueron: ‘la reflexión’ y ‘aprendizaje nuevo sobre evaluación’.

El nombre que se les asignó a las categorías fue en “vivo” porque fueron tomadas de los instrumentos de los participantes. Para hacer este análisis de tipo cualitativo, el que se refiere a revisar palabras en común y hacer la sumatoria de las mismas, se utilizó el programa ATLAS.ti 5, un software coadyuvante en el análisis de datos cualitativos. Fue creado por Thomas Murh en 2003 en Estados Unidos. Los resultados que emergen en este estudio están basados en las reflexiones de los participantes, en las notas de campo de la investigadora, en los instrumentos que diseñaron los participantes y en el avance académico de los estudiantes de los colegios distritales donde se realizó la práctica.

Resultados

Categorías emergentes

1. La reflexión para transformar

Para reconocer las concepciones que tenían los docentes en formación sobre la evaluación y analizar las relaciones de poder, la reflexión fue un elemento contundente ya que los docentes en formación hicieron uso de las estrategias dadas por Schön (1983). Este autor señala que los profesionales mejoran su ejercicio cuando reflexionan y evidencian los aspectos que deben mejorar. La reflexión les permitió a los practicantes identificar los patrones erróneos en los cuales habían caído tanto los profesores que los habían orientado en la universidad, como los docentes en ejercicio denominados titulares de aula (en el colegio de práctica), así como los errores que ellos mismos habían cometido. El análisis de datos demostró que la reflexión permitió a los participantes reconocer que la evaluación no está sujeta solamente a un juicio valorativo y que la función de la misma es indagar sobre un proceso de aprendizaje logrado o por lograr. En efecto, los participantes manifestaron:

“No es evaluar por solo sacar notas, es porque necesitamos verificar el proceso que estamos llevando en clase, verificar también que el estudiante está aprendiendo los temas en clase” (P.2.I.2).

De esta manera, la reflexión fue uno de los principales elementos logrados en el estudio, porque según participante 1: “la reflexión nos permitió mirar errores en los cuales habíamos caído durante la práctica y a la vez mirar en los otros docentes titulares sus falencias” (P.1.I.1). Para el participante es un error que unos estudiantes pierdan la asignatura y otros la pasen, también es un error centrar el proceso evaluativo en un juicio valorativo, dejando de lado el progreso del estudiante, y aplicar evaluaciones meramente cognitivas centrando la atención en el conocer, olvidando el desarrollo del ser que incluye aspectos como el actitudinal y el procedimental. Desde la nueva perspectiva, la evaluación educativa es considerada como oportunidad para apoyar el proceso educativo, con el fin de que todos los estudiantes avancen en su proceso académico. Por ende, para los participantes, corregir errores implicaba apoyar significativamente a quienes no habían alcanzado los logros hasta conseguir que todo el grupo avanzara de manera más uniforme. La evaluación que utilizaron daba cuenta del progreso pero también de las dificultades que presentaban sus estudiantes. Para ello centraron la atención en los estudiantes que presentaron dificultades y aplicaron una serie de estrategias y actividades extra, lo que permitió que los estudiantes que se habían rezagado lograran el aprendizaje y obtuvieran los juicios valorativos requeridos.

Según Schön (1983) la reflexión es la herramienta para que el profesional supere lo netamente automático y lo convierta en acciones pensadas, detalladas y orientadas a un fin esperado. Los docentes en formación pudieron repensar sus prácticas evaluativas, no de un modo automático, sino planteándolas inicialmente de un modo ideal. Para ello examinaron las prácticas evaluativas a las que habían estado sometidos durante toda su estadía en la universidad y las que estaban realizando en su ejercicio práctico, revisando su quehacer pedagógico en aras de mejorar sus prácticas evaluativas-. El participante 3 manifestó “tenemos que cambiar la cultura evaluativa que se tiene que ir [*sic*] mucho más allá de aplicar determinado examen o prueba que muchas veces no tiene en cuenta las necesidades o las fortalezas de los educandos” (P.3.I.1).

La investigación acción permitió que se pudiera mediar entre lo real y lo ideal de la evaluación. Según Schön (1983) “buena parte de la profesionalidad del

docente y de su éxito depende de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos del aula escolar y la habilidad requerida es la integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica” (17), lo que conlleva al desarrollo de la fase del pensamiento práctico. La reflexión permitió lograr que los practicantes desarrollaran esta fase, a través de la acción, por los elementos teóricos que sobre evaluación se impartieron en este estudio durante la fase de intervención. Estos elementos les permitió a los practicantes evidenciar el ser y el deber ser de la evaluación y luego contrastarlo con las realidades. Por ende quisieron de manera perentoria cambiar sus prácticas evaluativas, al respecto manifestaron lo siguiente: “[...] la observación lo hace a uno como futuro docente reflexionar. Los maestros que me evalúan no tienen en cuenta los procesos porque ellos tienden a sacar notas, pero cuantitativamente no tienen en cuenta el proceso. Es necesario que asesoren más a los estudiantes cuando se les vea alguna dificultad; no todos los estudiantes aprenden de la misma forma” (P.1.I.1).

Según Schön (1983) para lograr que un profesional sea reflexivo se requieren tres etapas: conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción, y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. Estas etapas fueron llevadas a cabo durante el proceso de investigación y serán descritas a continuación.

2. Aprendizaje nuevo sobre evaluación

El análisis de datos reveló que el ‘aprendizaje nuevo sobre evaluación’ permitió transformar las relaciones de poder en las concepciones y prácticas evaluativas porque los participantes entendieron el verdadero papel de la evaluación educativa, ampliaron los conocimientos que tenían sobre evaluación, obtuvieron cuantiosa información nueva y adquirieron destrezas y habilidades para diseñar nuevos instrumentos de evaluación. Sin embargo, también es importante reconocer que para la transformación propuesta fue más importante interiorizar las concepciones sobre evaluación formativa y educativa. Esta interiorización les permitió a los practicantes entender la verdadera misión de la evaluación, por ende, se reflexionará sobre la evaluación como posibilitadora de las transformaciones logradas.

¿Cómo posibilitó el aprendizaje sobre evaluación la transformación en las concepciones y prácticas? Este estudio determinó que para transformar las concepciones se requiere formación sobre la evaluación, de otra forma

se seguirían los mismos patrones que han sido mecanizados y que son generados por una evaluación tradicional. Los nuevos conocimientos fueron determinantes para que los participantes transformaran las relaciones de poder, tanto en las concepciones como en las prácticas evaluativas, porque los participantes entendieron el verdadero papel de la evaluación dentro del proceso educativo. Este entendimiento se fundamentó en la profundización de la temática, en la comprensión de las nuevas formas emergentes evaluativas, lo cual posibilitó el diseño de una batería de instrumentos que no solo se limitara a valorar el conocimiento, sino que propendiera por valorar diferentes aspectos del ser humano como el actitudinal y el procedimental. Algunas manifestaciones de los practicantes fueron: “Los aspectos que me llamaron la atención fueron los instrumentos que podemos utilizar para la recolección de información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta la edad, el género y su contexto socio educativo” (P.2.I.3).

Para ser justos, equitativos y evaluar correctamente, los participantes tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: a) el instrumento para recoger datos: no todos los instrumentos son adecuados. Tampoco son válidos todos los tipos de instrumentos para todos los niveles, es por ello que los practicantes seleccionaron y diseñaron las pruebas con antelación, de acuerdo con los objetivos que requerían evaluar; b) el ambiente para realizar las pruebas: los practicantes prepararon a los estudiantes cognitiva y emocionalmente, aunque sabían que sus alumnos estaban suficientemente preparados, el ambiente influyó a la hora de obtener resultados; y c) el evaluado: las condiciones emocionales de los estudiantes son un factor relevante a la hora de evaluar, es por ello que los practicantes, con antelación, se acercaron un poco más a cada uno de los estudiantes y pudieron identificar sus condiciones emocionales, cuando las condiciones no fueron las mejores optaron por cambiar el día de la evaluación.

El aprendizaje sobre evaluación permitió mejorar las prácticas evaluativas, porque todo aprendizaje supone la incorporación de nociones externas a los esquemas conceptuales de la persona, lo que puede traducirse en asimilación-acomodación (Piaget, 1969). Aún más, y siguiendo a Zabala (1996), aunque el constructivismo considera que algunos modos o técnicas para enseñar se plantean como universales, el aprendizaje es individual. Por lo tanto, no se determinan formas de enseñanza o metodologías, sino que se proveen algunos elementos para el análisis y la reflexión de la práctica

pedagógica. Al respecto, se pueden identificar distintas variables asociadas a una determinada forma de enseñanza, las que proveen luces para valorar el desempeño profesional del docente. En las intervenciones realizadas para este estudio se brindó aprendizaje tanto teórico como práctico, lo que conllevó a una transformación en las prácticas evaluativas: “He aprendido sobre evaluación ya que recibí las herramientas y pasos necesarios para hacerlo, y esta facilidad se debe a la experiencia adquirida durante las clases, permitiéndome efectuar en menos tiempo las pruebas, siendo consecuente con los temas, evaluar el tiempo y el tipo de población” (P.2.I.5).

Para finalizar esta categoría es importante reconocer que la realidad es un referente para el aprendizaje. Se asume entonces que el conocimiento tiene su origen y su fuente en el sujeto en tanto constructor y reconstructor de éste. Para lograr avanzar en su aprendizaje y lograr un buen desempeño profesional los practicantes asumieron los siguientes principios: aprendizaje significativo, aprender a aprender (a través de la reflexión), contextualización (integrando teoría y práctica) y evaluación formadora. Estos aprendizajes se vieron reflejados a través de las ‘intervenciones’ que se aplicaron en este estudio y que fueron talleres pedagógicos sobre evaluación, los cuales brindaron el conocimiento necesario para transformar las prácticas evaluativas. Cada taller pedagógico estuvo estructurado con base en las necesidades del estudio, los objetivos y las metas propuestas, como también fue articulado con las necesidades de la sociedad educativa colombiana.

Transformaciones

En este estudio se lograron tres clases de transformaciones, la primera fue en las concepciones, el cambio de pensamientos frente a la evaluación fue un paso importante para lograr las otras transformaciones. Sin lograr cambios de mentalidad en los participantes era imposible cambiar la forma de evaluación tradicional, por ende esta transformación tuvo efecto cascada porque permitió la segunda transformación, denominada transformación de las prácticas evaluativas, y a su vez transformar las relaciones de poder que fue la tercera. Serán detalladas a continuación.

Transformación en concepciones

Una de las transformaciones más importantes fue interiorizar el uso pedagógico de la evaluación. Antes de las intervenciones en esta investigación

la evaluación era relacionada solamente con calificación; esta situación es considerada como limitante porque solo les permitía reconocer en la evaluación el uso paramétrico, es decir que era utilizada para emitir juicios valorativos al final del período o año. Ahora más que la nota los practicantes privilegiaron el aprendizaje y la evaluación como una herramienta que permite identificar los saberes; centraron también su atención en que los estudiantes lograran sus metas. Este es un alcance bastante importante para la transformación de las relaciones de poder pues pierde importancia el juicio valorativo y se centra la atención en el aprendizaje; en la siguiente observación de la investigadora se puede notar:

Cuando la practicante leyó los registros de notas, se pudo evidenciar que todos los estudiantes obtuvieron los logros correspondientes y pasaron la asignatura. El gesto de júbilo de los niños fue impresionante, la alegría de la practicante también. Manifiesta que lo importante es que los chicos avancen y que aprendan, si logran aprender seguirán su proceso de manera efectiva, la evaluación fue entonces una evidencia del avance de los estudiantes. Al preguntar por las notas, manifiesta que lo importante es que hayan avanzado y que ninguno había perdido la materia; así pude como investigadora evidenciar que la nota perdió importancia y que para los practicantes lo más importante ahora era el aprendizaje de sus estudiantes (D.I= Diario del profesorado (investigadora)

En consecuencia hubo transformaciones en las concepciones porque los docentes en formación:

- ✓ Comprendieron que la evaluación no puede ser simplemente un hecho teórico, instrumental y de poder alejado de la realidad.
- ✓ Reconocieron que la evaluación debe ser parte de la respuesta pedagógica a las exigencias que demandan los estudiantes y la misma sociedad.
- ✓ Se entendió que el énfasis de la evaluación está en el proceso, lo que propone, y supone un campo metodológico alternativo a través del cual se destaquen los aspectos cualitativos.
- ✓ Lograron asumir una conciencia social para entender que la escuela debe ser un lugar en donde se construyan los hábitos para la vida ciudadana.
- ✓ Fortificaron valores como la generosidad, la fortaleza de ánimo y el entendimiento. Según Santos (1997), la escuela de hoy ha olvidado las necesidades de los individuos y de la sociedad.

Transformaciones en prácticas

Luego de haber logrado un cambio de mentalidad de los participantes frente a la evaluación y de tener suficientes elementos para mejorar las prácticas evaluativas, se centraba la atención en las praxis. Aunque no fue uno antes que otro, fue un proceso tipo espiral. Los procesos se fueron dando consecutivamente. Para los practicantes era muy importante identificar si sus estudiantes habían logrado el aprendizaje, sin embargo reconocían que unos estudiantes avanzaban más rápido que otros, por ende, reconocer los ritmos de aprendizaje en sus estudiantes fue la primera transformación lograda.

En los grupos no se notaban estudiantes talentosos que son estudiantes que muestran habilidades específicas en áreas muy concretas. Tampoco se encontraban genios, que son estudiantes que presentan un nivel de rendimiento intelectual superior en una amplia gama de aptitudes y capacidades, o que aprenden con facilidad en cualquier área.

Más bien se encontraron estudiantes de aprendizaje lento que son estudiantes que presentan dificultades para seguir un ritmo de aprendizaje normal, por presentar problemas a nivel de memoria, junto con una menor capacidad de atención a estímulos verbales y de expresión, y dificultades para evocar y recuperar la información aprendida. Estos estudiantes no están en la categoría de retardo mental, ni tampoco presentan afectaciones en su desarrollo sensorial o afectivo.

A través de las evaluaciones se pudo observar cuáles estudiantes tenían dificultades en el aprendizaje, así que, luego de identificarlos, se utilizaba una gran carga de motivación, pues, según los expertos, los estudiantes de aprendizaje lento llevan encima una gran carga de estigma social; esto conllevaba a bajar la estimulación para aprender y bajar su autoestima. En este caso los practicantes utilizaron la motivación para hacer que los estudiantes reaccionaran y confiaran en ellos y logran el aprendizaje. Luego reforzaron las explicaciones, aplicaron actividades extra y también en colaboración de otros compañeros de los niños lograron monitorear su aprendizaje y apoyarlos en el proceso. La evaluación como modelo centrado en la persona debe potencializar las dimensiones individuales, debe generar procesos de participación, propiciar aprendizajes permanentes y significativos que sirvan para la vida (Molina, 2001). En las siguientes afirmaciones se puede notar la preocupación del practicante:

Hay un estudiante pequeño rezagado en un rincón, no responde a ninguna de las preguntas de la practicante y menos se involucra en el proceso de aprendizaje. Se nota apático y no tiene mucho interés en lo que la practicante explica. La practicante se acerca y tomando varias figuras de colores con animales salvajes y domésticos lo motiva, diciéndole que si le gustan las figuras, luego utiliza frases positivas como “eres un niño muy inteligente” “eres dulce y encantador” le pregunta si está distraído y si hay algo mal en casa, hablan un poco sobre sus asuntos, luego lo incentiva, y vuelve a la temática preguntándole ¿cuáles son los animales domésticos y cuáles son salvajes? Le ayuda a realizar las oraciones en presente simple, también le ayuda a hacer preguntas. Cuando ve que ha alcanzado el logro, lo felicita y el niño puede seguir haciendo las actividades. No obstante llama a uno de los compañeros más adelantados y lo pone a su lado para que lo monitoree y le colabore ((D.I= Diario del profesorado (investigadora).

En este proceso se nota la importancia de los ritmos individuales de aprendizaje, sin embargo, también se puede notar la preocupación por que los estudiantes aprendan. La dedicación del practicante hace entender que la nota pierde valor y que es más importante que los estudiantes aprendan y obtengan los logros propuestos. Esta es la segunda transformación en la praxis.

La tercera transformación en la praxis fue poner en la práctica algunas de las funciones de evaluación que implican valorar, retroalimentar, auto dirigir y re-evaluar (Camilloni, 1998). En la siguiente reflexión se pueden identificar:

Antes de tener la oportunidad de conocer muchos términos y de pasarlos a la práctica, considero que mi conocimiento sobre evaluación era muy vago y, para ser sincera, erróneo, puesto que lo veía como un elemento para calificar a las personas más no para ver unos criterios y evaluar acertadamente. Tenía muchas dudas sobre educación y evaluación, me sentía confundida y en ocasiones consideraba que mi concepción sobre esas temáticas podría llegar a ser una falencia en mi labor docente, ya que si no tengo claro cómo evaluar a mis estudiantes, es muy difícil encaminarlos por el camino correcto del conocimiento. Pensaba cómo podría evolucionar mi pensamiento acerca de lo que es educación, evaluación y demás temáticas que en el transcurso de la carrera quedaron superficiales, es por esta razón que sentía vacíos en cuanto a lo que complementa mi pedagogía. Uno de los sentimientos más notorios y de los que aún recuerdo era el miedo, miedo a enfrentarme a un grupo de estudiantes que tal vez no se motivaran o no prestaran atención en mis clases. El temor de pensar

si podré tener dominio de grupo y qué tanto llegarán a aprender mis estudiantes (P.4.I.8).

En la afirmación anterior se puede evidenciar que el participante puso en práctica algunas de las funciones de evaluación que implicaba valorar, retroalimentar, auto dirigir y re-evaluar (Camilloni, 1998). Retroalimentó el proceso de aprendizaje ofreciendo al alumno la capacidad de confirmar sus aciertos y corregir sus errores. También valoró el proceso cuando dirigió la atención hacia los aspectos de mayor importancia evidenciando el aprendizaje y sin enfocarse en el resultado.

Otra de las transformaciones fue diseñar instrumentos evaluativos que pudiesen dar cuenta de los tres desarrollos del ser: cognitivo, actitudinal y procedimental (Bloom, 1975), denominados para ese entonces «objetivos educaciones», provenientes de la teoría denominada «taxonomía de la educación». Para diseñar instrumentos se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: el primero es el instrumento para recoger datos; no todos los instrumentos son adecuados para los distintos tipos y niveles, es por ello que los practicantes han seleccionado y diseñado las pruebas con antelación de acuerdo a los objetivos que se requieren evaluar en los estudiantes. El segundo fue el ambiente para realizar las pruebas, los practicantes preparan a los estudiantes emocionalmente para la pruebas, aunque sienten que ya sus alumnos están suficientemente preparados, el ambiente influye a la hora de obtener buenos o malos resultados; en la medida en que las circunstancias se alejen de las habituales, el margen de error será mayor, por ende, los practicantes se aseguran de generar ambientes amables para lograr buenos resultados. El tercero es el evaluado, las condiciones emocionales de los estudiantes son un factor relevante a la hora de evaluar, es por ello que, con antelación, los practicantes saludan y se acercan un poco a cada uno de los estudiantes e identifican sus condiciones emocionales. En este estudio se tuvieron en cuenta los aspectos señalados anteriormente. Por ende se considera prudente aplicar pruebas en buenas condiciones emocionales. Acercarse un poco a cada estudiante dará una perspectiva de los resultados, en la siguiente reflexión se puede evidenciar: “Ya manejamos de una mejor manera el tema de la evaluación. Sabemos qué principios debemos tener en cuenta para diseñar una evaluación [...] No conocía los instrumentos que se podían emplear en esta clase de evaluación, me parecieron muy importantes, aparte de ser un excelente recurso para implementar y hacerlo parte de mi metodología” (P.3 I.1).

En consecuencia hubo transformaciones en las prácticas porque los participantes:

- ✓ Diseñaron instrumentos evaluativos que posibilitaron una visión integral del proceso pedagógico, para evitar una fragmentación del sistema escolar.
- ✓ Asumieron los ritmos de aprendizaje y diseñaron actividades y estrategias para mejorar el proceso de estudiantes con aprendizaje lento y superdotados.
- ✓ Centrarón su atención en el aprendizaje y no en los juicios valorativos.
- ✓ Entendieron que la evaluación juega un papel central para el progreso de la sociedad y que la repetencia afecta significativamente ese avance.
- ✓ A través de la evaluación pudieron definir los puntos débiles y fuertes de cada estudiante.
- ✓ A través de la evaluación pudieron conocer, planificar, diagnosticar y/o potencializar las habilidades de sus estudiantes.
- ✓ Pusieron en la práctica algunas de las funciones de evaluación que implican valorar, retroalimentar, auto dirigir y re-evaluar.
- ✓ Procuraron el diseño de una evaluación educativa que diera sentido y significado al proceso o hecho educativo.

Transformaciones en las relaciones de poder

En este estudio se centró la atención en las relaciones de poder existentes entre evaluación y educación porque se encontraba que el acto evaluativo en sí generaba en los estudiantes mucha ansiedad, estrés y angustia.

En efecto el análisis de datos demostró que existen fuerzas de poder que operan en y desde el objeto de la evaluación, así como desde la procedencia de sus discursos y desde la instalación de sus prácticas. Esas fuerzas de poder se refieren a la capacidad que tiene la evaluación de jerarquizar, clasificar y discriminar al emitir juicios valorativos. Esos juicios valorativos son valiosos si se utilizan para verificar las dificultades en el aprendizaje. No obstante cuando se aplican las evaluaciones se centra la atención en la nota dejando de lado aspectos más importantes que certificar los saberes.

A través de este estudio fue posible percibir la particularidad de los episodios evaluativos, las relaciones que se traman entre ellos y que implican

dominaciones o sumisiones. La siguiente afirmación lo demuestra. “Debido a lo que representaba la evaluación anteriormente, muchos sentíamos de una u otra forma mucho terror frente a la evaluación o al hecho de ser evaluados, ya que la escuela le daba mayor porcentaje al examen más que al proceso [*sic*]” (P.6.I.2).

En el ejercicio evaluativo en sí y en los escenarios en que se realiza, se miden fuerzas de poder que son aceptadas y convalidadas tanto por las instituciones educativas, como por la misma sociedad; en dichos escenarios se miden fuerzas que jerarquizan, miden, califican y convalidan el saber de un objeto, de un concepto, de una práctica o de un discurso. Si aceptamos como Bordieu & Passeron (1977) que la educación es un campo de ejercicio del poder donde se libran diariamente múltiples y diversas batallas, la práctica de docencia, investigación y evaluación posibilitará que dichos ejercicios tengan un valor pro-activo y humanizado, en tanto el conocimiento que se genera es endógeno, producido por los mismos actores educativos, que se empoderan individual y colectivamente para identificar las fuerzas y factores personales, políticos, institucionales, económicos y de cualquier otra índole, que están impidiendo su desarrollo, a fin de actuar solidariamente para procurarse mejores niveles de calidad de vida social y educativa.

Es por ello que para implementar esta propuesta fue necesaria la formación de maestros reflexivos, gestores de cambios e innovadores. Esto implicó un trabajo racional, crítico, que puede ser implementado por las facultades de educación. En consecuencia hubo transformaciones en las prácticas porque los participantes:

- ✓ Propendieron por una evaluación educativa.
- ✓ Centrarón la atención en los procesos de aprendizaje.
- ✓ Posibilitaron una visión integral del proceso.
- ✓ Se desligaron de la evaluación sumativa.
- ✓ Generaron ambientes propicios para la evaluación.
- ✓ Limitaron sus relaciones de sometimiento y dominación.
- ✓ Permitieron el avance de los estudiantes a niveles siguientes.
- ✓ Los juicios valorativos perdieron importancia.

Referencias

- ALONSO, M. (1994). 'La evaluación en la enseñanza de la Física como instrumento de aprendizaje' [tesis doctoral - Universidad de Valencia]. Resumen en Alonso (1996). *Resúmenes de Premios Nacionales a la Investigación e Innovación Educativas*. España: CIDE, MEC.
- ALONSO, M.; GIL, D. & MARTÍNEZ-TORREGROSA, J. (1991). Propuesta de evaluación en Física y análisis de la evaluación habitual. *Resúmenes de Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa, 1990*. España: CIDE MEC.
- ÁLVAREZ, J. M. (2004). *La evaluación educativa en una perspectiva crítica: dilemas prácticos*. [Encuentro internacional sobre políticas, investigaciones, y experiencias en evaluación educativa: consecuencias para la educación]. Bogotá: Imprenta Universidad Pedagógica Nacional. [31-37].
- BLOOM, B. H. (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel Editorial.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1977). *La reproducción. La eliminación y selección*. Barcelona: Laia. [191-225].
- CAMILLONI, A. R. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- COLOMBO, L.; PESA, D. M. & SALINAS, S. J. (1986). 'La realimentación en la evaluación en un curso de Laboratorio de Física'. *Enseñanza de las Ciencias* [4 (2) 122-128].
- CORBIN, J. M. & STRAUSS, A. L. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* [2ª ed.]. Bogotá: Cotus Editorial.
- DÍAZ-BARRIGA, M. A. (2007). *La evaluación en sus múltiples dimensiones*. Bogotá: Universidad Minuto de Dios.
- _____. (2001). *El Examen. Textos para su historia y debate*. México: Plaza y Valdés - Universidad Nacional y Autónoma de México.
- _____. (1998). 'Problemas y retos del campo de la evaluación educativa'. *Revista Perfiles Educativos* [37, 35-41]. México.
- EBEL, L. R. (1977). *Fundamentos de la medición educacional*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- FASCE, J. M. (2008). 'La evaluación: cuestión de sentimientos, poder y ética'. *Revista Internacional Magisterio* [35, octubre-noviembre, 18-21].
- FLÓREZ, O. R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: Editorial McGraw-Hill.
- FOUCAULT, M. (1970). *La arqueología del saber* [4ª ed.] México, D.C.: Siglo

- XXI Editores.
- ____ (1976). *Vigilar y castigar* [9ª ed.] México, D. C.: Siglo XXI Editores.
- ____ (1988). 'El sujeto y el poder'. *Revista Mexicana de Sociología* [50 (3) 3-20]. Editorial Universidad Nacional Autónoma de México.
- HODSON, D. (1986). 'The role of assessment in the "Curriculum Cycle": a survey of science department practice'. *Research in Science and Technological Education* [4 (1) 7-17].
- HOUSE, E. R. (1997). Valores en evaluación e investigación social. Amazon.
- KEMMIS, S. & MCTAGGART, R. (1988) *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Laertes.
- LAFOURCADE, P. D. (1977). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.
- LORBASH, A.W.; TOBIN, H.; BRISCOE, C. & LAMASTER, S.V. (1992). 'An interpretation of assessment methods in middle school science'. *International Journal of Science Education* [14 (3) 305-317].
- MOLINA, M. A. (2001). Tendencias curriculares del mundo contemporáneo. *Revista pedagogía en acción* [25-28]. Bogotá.
- MURH, T. (2003). *Scientific software V.5.0. User guide and references*. Estados Unidos: Berlín edition.
- NIÑO, Z. L. (1996). 'La evaluación: instrumento de poder o acción cultural'. *Revista pedagogía y saberes* [8]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- PIAGET, J. (1969). *Psicología y pedagogía* [P. Sarpe trad.] Madrid: Teixeira.
- SÁNCHEZ, R. J. (2004). 'El enfoque complejo de las competencias'. *Revista Internacional Magisterio* [octubre, 20-60].
- SANTOS, G. (1999). 'Veinte paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad Española'. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* [XX]. ISS 0213, Vo. 68. p.p 25-27. España.
- SCHÖN, D. A. (1983) *The reflective practitioner. How professionals think in action*. United States: Basic books inc.
- VILLADA, O. D. (2008). *Evaluación y examinación de los aprendizajes*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- WEBER, M. (1972). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- ZABALA, A. (1996). *La acción pedagógica en el currículo básico*. Buenos Aires: Grao.