



Praxis & Saber
ISSN: 2216-0159
praxis.saber@uptc.edu.co
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Colombia

CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE EVALUACIÓN: DE LOS LINEAMIENTOS, EL DISCURSO Y LA PRÁCTICA

Pizarro Gamero, Edris Alexis; Gómez Muskus, Shirlena Sofía

CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE EVALUACIÓN: DE LOS LINEAMIENTOS, EL DISCURSO Y LA PRÁCTICA

Praxis & Saber, vol. 10, núm. 22, 2019

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477259302011>

CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE EVALUACIÓN: DE LOS LINEAMIENTOS, EL DISCURSO Y LA PRÁCTICA

Teachers' Conceptions About Assessment: on Guidelines,
Discourse, And Practice

Conceptions des Enseignants Sur L'évaluation: À Propos des
Orientations, du Discours, et de la Pratique

Concepções Docentes Sobre Avaliação: Das Diretrizes, e o
Discurso e a Prática

Edris Alexis Pizarro Gamero edrispizarro@hotmail.com
Institución Educativa José Antonio Galán Cereté, Colombia

 <http://orcid.org/https://orcid.org/0000-0001-5036-0088>

Shirlena Sofía Gómez Muskus shirlenagomez@gmail.com
Institución Educativa José Antonio Galán Cereté, Colombia

 <http://orcid.org/https://orcid.org/0000-0002-4132-9529>

Praxis & Saber, vol. 10, núm. 22, 2019

Universidad Pedagógica y Tecnológica de
Colombia, Colombia

Recepción: 04 Abril 2018
Aprobación: 28 Octubre 2018

Redalyc: [https://www.redalyc.org/
articulo.oa?id=477259302011](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477259302011)

Resumen: Este artículo muestra los resultados de un estudio de caso desarrollado con docentes del nivel media académica pertenecientes a diferentes áreas del saber, cuya finalidad fue el análisis de la transformación de las concepciones sobre evaluación de los aprendizajes a partir de los lineamientos del Decreto 1290 de 2009. Para este cometido, se realizó una interpretación de la coherencia entre las concepciones explícitas con lo establecido en los Sistemas Institucionales de Evaluación y las prácticas, utilizando la entrevista semiestructurada, la observación no participante y la revisión documental como técnicas de recolección de información relacionadas con el qué, cómo, cuándo, a quién y para qué evaluar. Los resultados fueron sometidos a una contrastación con base en las teorías defendidas por diversos autores como Porlán, Pozo, Morín, Tejada, Casanova y Santos Guerra. Se evidenció que el arraigo de las concepciones en el pensamiento docente trae consigo una heterogeneidad de perfiles evaluativos de corte tradicional que a la hora de operativizar sistemas basados en la complejidad terminan asumiéndose de forma reduccionista.

Palabras clave: evaluación, concepciones, práctica evaluativa, lineamientos institucionales.

Abstract: This article presents the results of a case study carried out with high school teachers of different areas of knowledge, which aims to analyze the transformation of conceptions about learning assessment based on guidelines laid down in Decree 1290 of 2009. For this purpose, an interpretation of coherence was made between explicit conceptions and that established in Institutional Assessment Systems and practice. Semi-structured interviews, non-participant observations, and a literature review were used as data collection techniques to see what, how, when, who and why it is important to carry out assessment processes. The results were compared on the basis of theories defended by authors such as Porlán, Pozo, Morin, Tejada, Casanova, and Santos. It became evident that the roots of conceptions in teachers' thinking bring with them heterogeneity in traditional assessment profiles that are considered in a reductionist way when operationalizing systems based on complexity.

Keywords: assessment, conceptions, assessment practice, institutional guidelines.

Résumé: Cet article présente les résultats d'une étude de cas menée sur des professeurs de différents champs de la connaissance, qui avait pour but d'analyser la transformation des conceptions sur l'évaluation de l'apprentissage à partir des orientations définies dans le Décret 1290 de 2009. À cette fin, on a réalisé une interprétation de la cohérence entre les conceptions explicites et ce qui a été établi dans les Systèmes Institutionnels d'Évaluation et la pratique. L'entrevue semi-structurée, l'observation non participante, et une revue de documentation ont été utilisées comme des méthodes de collecte de données pour savoir quoi, comment, quand, qui, et pourquoi évaluer. Les résultats ont été comparés sur la base de théories défendues par des auteurs tels que Porlán, Pozo, MorIn, Tejada, Casanova, et Santos. Il est devenu évident que l'enracinement des conceptions dans la pensée des enseignants crée une hétérogénéité de profils d'évaluation traditionnelle qui sont considérés de manière réductionniste au moment d'opérationnaliser des systèmes basés sur la complexité.

Mots clés: évaluation, conceptions, pratique évaluative, orientations institutionnelles.

Resumo: Este artigo mostra os resultados de um estudo de caso desenvolvido com docentes do nível média acadêmica pertencentes a diferentes áreas do conhecimento, cuja finalidade foi a análise da transformação das concepções sobre a avaliação das aprendizagens a partir das diretrizes do Decreto 1290 de 2009. Para tal efeito, se realizou uma interpretação da coerência entre as concepções explícitas com o estabelecido nos Sistemas Institucionais de Avaliação e as práticas, utilizando a entrevista semi-estruturada, a observação no participante e a revisão documental como técnicas de colheita de informação relacionadas com o que, como, quando, a quem e para que avaliar. Os resultados foram submetidos a uma verificação com base nas teorias defendidas por vários autores como Porlán, Pozo, Morin, Tejada, Casanova e Santos. Se evidenciou que o enraizamento das concepções no pensamento docente traz consigo mesmo uma heterogeneidade de perfis de avaliação de corte tradicional que à hora de operacionalizar sistemas baseados na complexidade terminam assumindo-se de forma reducionista.

Palavras-chave: avaliação, concepções, práticas de avaliação, diretrizes institucionais.

Introducción

La evaluación hace parte fundamental del complejo proceso pedagógico. Su definición ha evolucionado con los años y las realidades de cada comunidad educativa. Se ha llegado a concepciones tan diversas como ambientes y contextos de aprendizaje. La evaluación de los aprendizajes recoge la esencia de la escuela en cuanto a las competencias que se pretenden desarrollar y al mismo tiempo direcciona el quehacer cotidiano de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ella confluyen múltiples factores, entre los que se encuentran las concepciones de los profesores en relación con la evaluación y con la enseñanza. Estas concepciones constituyen un pilar fundamental en la puesta en marcha de sus labores las cuales, regidas por el Proyecto Educativo Institucional, orientan la práctica evaluativa de los docentes. No obstante, la coherencia entre las concepciones, los sistemas de evaluación y la práctica evaluativa ha sido poco estudiada en el contexto educativo, hecho que ha impedido comprender a fondo y de manera holística el complejo proceso evaluativo y su ruta hacia mejores prácticas educativas.

En las instituciones educativas colombianas los sistemas de evaluación están regidos por la autonomía escolar consagrada en la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1290 de 2009, hecho que ha dado lugar a la creación de documentos particularizados que responden a necesidades específicas de

cada región y del país en general. En muchos de ellos prima el desarrollo de habilidades que permitan a los estudiantes pensar por sí mismos, crear una identidad propia, adquirir conocimientos, fomentar valores o incluso prepararse para las pruebas internacionales, como PISA, o pruebas nacionales como la prueba SABER, aplicada por el ICFES.

Por tal motivo, los estudiantes y docentes en los últimos años han sido testigos de propuestas evaluativas cambiantes que pretenden, a través de estrategias novedosas, romper el paradigma de los modelos tradicionales instaurados décadas atrás, lo que trae consigo nuevas maneras de evaluar y cambios que afectan necesariamente la cotidianidad del aula de clases en lo que a la práctica evaluativa se refiere. Lo anterior ha generado acuerdos, controversias, distancias y cercanías en cuanto al decir y al hacer. Es precisamente ahí donde se podrá develar la manera como los docentes asumen su práctica y buscar respuestas a muchos cuestionamientos, entre los que destacan: ¿cuáles son las concepciones de evaluación de los docentes? ¿Qué tan apropiados están los sistemas de institucionales de evaluación entre el profesorado? ¿Cómo han cambiado las concepciones de evaluación en los maestros colombianos? ¿Cómo es la práctica evaluativa en nuestras escuelas? ¿Qué grado de articulación existe entre lo que está escrito en la normativa vigente, lo que profesan los docentes y lo que muestran las prácticas evaluativas? ¿Cómo han contribuido los nuevos conceptos de evaluación a las transformaciones de las prácticas evaluativas enmarcadas en políticas de mejoramiento continuo?

La experiencia de destacados investigadores como Pozo et al. (2006) y Prieto y Contreras (2008) han dejado al descubierto la fuerte influencia que ejercen las concepciones de los docentes sobre sus verbalizaciones y actuaciones, llevándolos a inconsistencias en los discursos, prácticas y apropiaciones, especialmente a la hora de evaluar el aprendizaje de los estudiantes, ya sea por la interpretación de las políticas establecidas en la normativa vigente, por mantener en el aula prácticas de evaluación tradicional acomodadas a los discursos actuales, o en última instancia, por desconocimiento del sentido de la evaluación y en este proceso la inexistencia de una planeación consciente de la misma en cuanto a lo que el maestro debe esperar del estudiante y aquello que el alumno realmente alcanza, realiza o demuestra a través de la evaluación. Por lo tanto, es muy importante reflexionar sobre los sistemas de evaluación institucionales y su implementación con respecto a las concepciones que manejan los docentes, hacer un análisis en profundidad de tipo hermenéutico que dé cuenta de la realidad evaluativa y proponer alternativas y rumbos que garanticen el mejoramiento continuo de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas colombianas.

Metodología

La presente investigación se inscribe en el campo cualitativo con el estudio de casos múltiple, metodología que permite la comprensión de las realidades escolares, más allá de lo solo instrumental y normativo (Carr & Kemis, 1988).

Para este estudio, la unidad de análisis principal estuvo representada por seis docentes de nivel media académica de la Institución Educativa José Antonio Galán de Cereté, pertenecientes a diferentes áreas del saber: matemáticas, lengua castellana, ciencias naturales y ciencias sociales. A cada uno de los participantes se le identificó con el nombre de un filósofo o científico, para salvaguardar su identidad. Se tuvo en cuenta la coherencia de sus concepciones de evaluación con lo establecido en documentos institucionales como el P.E.I. —modelo pedagógico y sistema de evaluación— y las prácticas de evaluación reales en el aula, para efectos de realizar una triangulación entre lo que está escrito, lo que se dice y lo que se hace. Este diseño permitió una descripción exhaustiva para categorizar sus procesos evaluativos, que luego fueron evaluados y categorizados. El estudio se desarrolló en tres fases, las cuales no guardaron estricta secuencia, ya que no constituían prerrequisito una de la otra, hecho que permitió el enriquecimiento y afinación de los elementos de interpretación que se implementaron durante el estudio. Ellas fueron: 1) Fase preactiva con etapas de planeación y diseño, 2) Fase interactiva que incluye la revisión de documentos y la recolección de información en campo y 3) Fase postactiva que involucra la reducción, análisis e interpretación de la información recolectada, con la utilización del software Atlas.ti.

Las técnicas utilizadas para la recolección de información fueron la observación no participante, la revisión documental y la entrevista semiestructurada. Para la observación se realizaron tres visitas consecutivas a las clases de los seis docentes generadores de saberes. También se contó con información recopilada en algunos eventos específicos como reuniones de padres de familia, autoevaluación institucional, comisiones de evaluación y promoción, entre otros.

La organización y el análisis de la información obtenida se efectuó en tres niveles: el primero consistió en la realización de citas, comentarios, memos y redes semánticas sobre los instrumentos aplicados a cada caso estudiado mediante la utilización del software de análisis cualitativo Atlas.ti; en el segundo nivel se hizo una descripción de cada caso teniendo en cuenta los aspectos más relevantes de las concepciones y la práctica evaluativa y la coherencia existente entre estos y los lineamientos institucionales; por último, en un tercer nivel se analizaron los seis casos en su conjunto a partir de los puntos de encuentro y desencuentro, y se hizo una descripción holística del fenómeno, enmarcada en las preguntas que orientaron esta investigación.

Resultados El concepto de evaluación y la tendencia hacia una doble moral.

El maestro, en su afán por conservar el protagonismo y el poder frente a las prácticas evaluativas de una evaluación sancionatoria, pero al mismo tiempo consciente de las novedades educativas respecto a la participación, flexibilidad y los sujetos objeto de evaluación, cae en una práctica que los mismos educadores reconocen como una “doble moral”, ya que en su

discurso reconocen una mejor manera de realizar las cosas, pero persisten en las prácticas de siempre. Esta circunstancia puede estar asociada al arraigo de concepciones implícitas en el ámbito educativo, que llevan a los docentes a hacer que ese saber pedagógico adquirido durante los cursos de formación o la autopreparación, que debería iluminar tanto su discurso como su práctica, sea subvalorado y concebido en la jerga popular como el relleno, la “teoría” (Porlan, Rivero & Martín, 1998). Muy probablemente, esta posición ideológica aleja a los docentes de un discurso fundamentado en teorías o autores reconocidos. Tiene más peso en su hablar el conocimiento común o cotidiano forjado a partir del interactuar permanente con su rol de maestro en el aula. En consecuencia, muchos de los participantes en la investigación sustentaron sus verbalizaciones en su experiencia en el ámbito educativo y en el “deber ser” y no en postulados modernos asociados a teorías contemporáneas de la pedagogía. Este aprendizaje social de los docentes hace que se forjen unas concepciones muy explícitas a partir de las consecuencias sus actos, creencias, ideologías o tradiciones, haciendo que sus exteriorizaciones se carguen de ese elemento casuístico o anecdótico que emerge en su discurso. No obstante, en muchos casos este discurso no se articula estrechamente con su práctica porque hay elementos tácitos que rigen su accionar y van más allá de la conciencia inmediata del profesor, ya que se han adaptado a una forma repetitiva de hacer las cosas (Porlán & Rivero, 1997), que los aleja de la ansiedad que trae consigo enfrentarse a nuevos escenarios, nuevas decisiones y en general nuevos paradigmas. Por lo tanto, retoman las trajinadas formas de evaluar de antaño, al ser la manera más rápida de decidir la promoción de un estudiante, incluso más allá de la observación minuciosa de la realidad que, por no estar detalladamente sistematizada, pierde peso ante unas pruebas que el docente sabe de antemano que no le reportan mejores elementos de juicio, pero que le restan explicaciones ante un padre de familia y al sistema mismo acostumbrado a un modelo cuantitativo.

Ante este panorama de la doble moral, se ha hecho necesario llevar a los docentes al estudio profundo de las concepciones y hacer descubran por sí mismos su verdadero accionar. Además, en ocasiones se hace necesario develar dichas concepciones con ayuda especializada que le permita a la escuela iniciar verdaderos procesos de cambio conceptual, que si bien ocurrirán de manera paulatina, constituyen uno de los caminos más seguros para lograr la anhelada coherencia pedagógica.

La evaluación desde la diversidad de las concepciones docentes.

Se podría pensar que a los cambios sociales, que son permanentes, corresponderían sendos cambios educativos. Cualquiera podría admitir que la evaluación se ha modificado también, aduciendo a que si antes se trabajaba por medición de resultados, después por consecución objetivos, juicios de valor, luego como toma de decisiones y por último con los modelos críticos reflexivos de evaluación para la comprensión, entonces

ha habido una evolución constante. Estos cambios han dependido de políticas internacionales a las que el mundo globalizado se ha visto expuesto. Sin embargo, surgen las preguntas: ¿Hasta qué punto estos cambios son meramente nominales? ¿Cuáles han afectado la esencia de la evaluación y con ello el proceso de enseñanza?

A través del último siglo el institucionalismo ha permeado la realidad educativa, también lo han hecho la cultura, las condiciones reales de cada comunidad y las concepciones que sus integrantes han construido con base en la percepción del mundo que los rodea. Este hecho ha llevado a que la transformación de las concepciones no siempre ocurra a la par de las políticas educativas gubernamentales, sino que más bien se ajusten a otros factores que bien podrían derivar en cambios sólo nominales, pues no se dan como una evolución colectiva, como el caso de las representaciones sociales, sino que las concepciones obedecen a procesos particularizados en los que el nivel de cambio conceptual está muy ligado a la esencia de cada persona. Por ende, es muy fácil encontrar heterogeneidad de perfiles evaluativos en los docentes de una misma institución. Algunos docentes en su discurso se arraigan en una evaluación como consecución de objetivos y otros se perfilan hacia una evaluación en la que la toma de decisiones es un aspecto fundamental. El primer criterio se ubica dentro de la dimensión tradicional de evaluación, donde priman los resultados; el otro se inscribe en los paradigmas más contemporáneos, es decir, aquellos que utilizan los resultados con la finalidad de realizar ajustes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, en aras de aplicar el principio de mejora continua. Todas estas concepciones, en teoría, deberían estar fuertemente influenciadas por el modelo pedagógico construido con la participación de la comunidad educativa —incluyendo obviamente a los docentes— y por tanto, todos los docentes deberían manejar un discurso muy cercano pedagógicamente hablando, ya que si se instituye una propuesta evaluativa sustentada en la pedagogía dialogante eficazmente apropiada, por ejemplo, todos los miembros de la comunidad, al margen de su estilo pedagógico, deberían ubicarse en el constructo que representa dicha pedagogía. Al hacer este mismo análisis al quehacer del docente en el aula, se evidencia una distancia aun mayor entre la pertinencia y la apropiación, pues si bien es cierto están bien estructurados desde la autonomía otorgada por los fundamentos legales, sociológicos, epistemológicos y pedagógicos, a la hora de la implementación son más claras las dicotomías producto de las diferentes concepciones que condicionan el actuar del profesor.

Develar el concepto de evaluación en la práctica diaria del docente supone un gran reto, pues involucra muchos aspectos que van más allá de las simples exteriorizaciones verbales que se hacen durante las diferentes intervenciones. Implica un proceso de descripción, interpretación y comprensión de la realidad del docente, en el que se deben especificar algunos aspectos de obligatorio cumplimiento en el contexto donde se encuentra la institución, es decir, algunos criterios que hacen parte de la vida institucional, pero que no demuestran el sentir del maestro ni están acordes con sus concepciones. Esta situación surge, en muchas ocasiones,

debido a la falta de apropiación de modelos pedagógicos y de sistemas de evaluación elaborados sin un claro sustento conceptual y que son acogidos por un grueso número de docentes sin el respectivo análisis y estudio concienzudo. Es decir, resulta casi claro que existe una idea incipiente de la propuesta curricular, pero no está ampliamente representada en el quehacer docente, hecho que sugiere una ruptura de los lineamientos con la praxis. Se hace evidente entonces una dificultad para romper con los paradigmas evaluativos tradicionales. Entre las razones que podríamos esbozar están, por ejemplo, la fuerte resistencia que hacen los profesores al cambio por el esfuerzo e inversión de tiempo que representan otras prácticas evaluativas, el rechazo hacia la innovación puesto que genera incertidumbre y una débil formación pedagógica en teorías pedagógicas contemporáneas que puede ser producto del desinterés, asociado a una falta motivación intrínseca o extrínseca, que existe entre los docentes de primaria y secundaria (Huysman & Wit, 2004). Podríamos plantear la necesidad de iniciar procesos de transformación de las concepciones docentes, sin embargo, también se evidencian otras prácticas que denotan tendencias más cualitativas en la evaluación de los aprendizajes, cuando en algunos escenarios —debates, mesas redondas, socializaciones, exposiciones— se propicia el análisis y la reflexión sobre situaciones del contexto, se hace feedback con las evaluaciones y se utiliza la información que se recoge a través de las observaciones en el trabajo del grupo, con el fin de plantear mejoras en la enseñanza. Esta perspectiva, a pesar de ejecutarse en un contexto con una fuerte influencia de modelos positivistas, da muestras claras, como señala Stake (2006), de un modelo de consecución de objetivos y subsecuentes tomas de decisiones, en el cual juegan un papel preponderante la observación, análisis e interpretación de situaciones y acontecimientos que ocurren en la comunidad educativa. Esto quiere decir que en la práctica evaluativa se evidencia una clara concepción de evaluación como medición, pero con un fuerte intento de transformación hacia una evaluación formativa, pensada desde la mejora y reflexión de todo el andamiaje sobre el que se sustenta el proceso de aprendizaje (Fernández, 2017), sobre todo en la parte de la evaluación preactiva e interactiva.

La importancia de considerar un viraje paulatino hacia un tipo de evaluación formativa radica en la necesidad de observarla como un proceso encaminado a formular acciones pedagógicas oportunas, que vayan en beneficio tanto del aprendizaje como de la enseñanza y que permitan, a través de las descripciones realizadas, tener un vasto panorama acerca de los avances y retrocesos de los estudiantes a partir de la retroalimentación realizada. Además, estos modelos deben garantizar la eficacia y eficiencia del proceso de enseñanza aprendizaje (Angelini, 2016). La hermenéutica de estos resultados constata que los procesos de transformación de las concepciones en educación ocurren, pero de manera muy lenta y superficial, de tal modo que tardan mucho tiempo en hacerse visibles en un contexto que cambia más rápido que la capacidad de innovación de los sistemas educativos, lo que hace que casi

permanentemente en las escuelas se estén llevando a cabo procesos que marchan un paso atrás de la realidades que rigen el mundo.

Es indispensable entonces, acercar a los maestros a procesos de formación pedagógica en los que se reflexione a fondo sobre las propuestas evaluativas surgidas a partir del trabajo colectivo y se repiense el contexto institucional desde las múltiples realidades que representan, para lograr la apropiación de modelos pertinentes que le permitirán a las instituciones estar a la par de los cambios sociales y a la vanguardia, en donde se vislumbren nuevas estrategias que ayuden a enfrentar las novedades sociales, o incluso diríjelas de acuerdo con el horizonte institucional de cada escuela.

La evaluación entre la objetividad y la subjetividad.

Cuando un cuerpo docente, amparado en la autonomía que le otorga el fundamento legal, decide regresar a la seguridad que le confiere un sistema cuantitativo de evaluación sin dejar de lado el paradigma cualitativo, aparece en el contexto educativo el problema de la separatividad entre la cantidad y la cualidad, uno de los que Morín (2002) reconoció dentro del paradigma de la disyunción, fundamento epistemológico del conocimiento en Occidente. Se plantea entonces en el sistema evaluativo la posibilidad de una dialéctica entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Sin embargo, las representaciones sociales imperantes han direccionado al ser humano de una manera distinta —dicotómica— que los obliga casi siempre a tener una concepción separatista como en el caso de la esencia y existencia, el bien y el mal, la idea y la materia, alma y cuerpo, etc. Desde este panorama, la mixtura entre lo cualitativo y lo cuantitativo es más de aproximación y de sumatoria entre uno y otro elemento y no de integralidad u holística donde se piense la cualidad y la cantidad como integradas en un solo ser, como diría Aristóteles, citado por Morín (2002), donde la realidad es mayor que la suma de sus partes o donde el todo está en las partes y las partes están en el todo.

Parece que tal problemática se debe a la tradición acrítica, encarnada en muchos docentes, de considerar que la evaluación es más objetiva y fiable si cuantifica, porque la apreciación cualitativa, por subjetiva, pareciera no corresponder a estándares de medición para darle validez. De esto se desprende que la manera de evaluar influye mucho en el tipo de información que se puede recoger en el proceso de la enseñanza. El discurso pedagógico de algunos docentes sostiene que hay momentos en que se aplica una evaluación cualitativa pero hay otros en que se requiere de un acto cuantitativo, o al menos una conversión de observaciones, juicios y descripciones a una expresión numérica. En consecuencia, se opta por un tipo de evaluación mixta en donde se sostiene la premisa de que el número no es lo que determina al ser humano, pero es fundamental en el proceso, una concepción, según Santos (1996), aferrada a una dimensión tecnológico-positivista que permite la obtención de un dato palpable que facilita la toma de decisiones en un acto de promoción, acreditación, nivelación o reprobación.

Una versión reduccionista de una evaluación que contrasta con la complejidad de las visiones contemporáneas.

Desde la implementación del nuevo sistema evaluativo amparado en las transformaciones suscitadas a partir de la lucha del Magisterio colombiano por adquirir un modelo que los proveyera de la tan anhelada autonomía, la práctica evaluativa en las escuelas ha tomado diferentes caminos, todos ellos agrestes a causa de las diferentes vertientes que se alejan del tradicional modelo evaluativo imperante en las instituciones educativas. Los hallazgos más importantes de esta investigación dan cuenta de un completo, entramado y novedoso sistema evaluativo que no ha logrado calar completamente en el discurso y las prácticas de sus principales ejecutores: los docentes. (Pontes, Poyato & Oliva, 2016)

Los lineamientos institucionales de evaluación conciben la valoración de los aprendizajes como un proceso complejo en el que interactúan armónicamente agentes evaluadores, procesos objeto de evaluación y las técnicas e instrumentos en función de unas finalidades concretas a lo largo de un determinado tiempo. Esta nueva concepción ha generado una desestabilización al interior del pensamiento docente, que ha tenido la engorrosa responsabilidad de aterrizar estas propuestas a su realidad en el aula de clases. En primera instancia, se ha enfrentado a la pregunta: ¿Qué evaluar? Es consciente que la respuesta ideal sería: todo. La totalidad de los procesos que se dan en la escuela son susceptibles de ser evaluados: la enseñanza, los aprendizajes, los procedimientos, las estrategias, los modelos. Los aprendizajes, las actitudes, los saberes y las competencias del hacer representan específicamente el objeto de evaluación, pero no desligados el uno del otro, más bien como aspectos interrelacionados, de manera tal que uno proporcione elementos sustanciales para la valoración del otro. La evaluación de estos aspectos debe ser un proceso continuo y permanente, que ubique tres momentos cruciales, al inicio, durante y al final de un tiempo estratégico, con el objetivo de ubicar un punto de partida, retroalimentar el acto de enseñanza aprendizaje y valorar los resultados obtenidos para la posterior toma de decisiones. Desde esta visión, el acto evaluativo debe constituirse en un evento participativo en donde los estudiantes, a través de la autoevaluación y la coevaluación, emergen como actores indispensables para la obtención de información privilegiada que se articula a la heteroevaluación, realizada por agentes externos —en cabeza del docente—, evitando el sesgo tradicional que revisten las evaluaciones cimentadas en el criterio de una sola persona. Desde el supuesto de una evaluación que pretende valorar el aprendizaje del estudiante desde una mirada holística es indispensable la utilización estratégica de variados instrumentos y registros enmarcados en técnicas orales, escritas y de observación.

Esta reforma, dirigida ampliamente desde el ámbito teórico sin la debida fundamentación por parte de los docentes, hace que sea aún más difícil hacerla realidad en el discurso y en las prácticas de aula, desencadenando un reduccionismo operacional.

El análisis de la multiplicidad de realidades de la institución educativa sugiere que el discurso y la práctica de la evaluación siempre se decanta, aún en la especificidad de la evaluación de los aprendizajes, hacia una o varias dimensiones concretas; en el caso de los contenidos es el aspecto conceptual y actitudinal; en los agentes, hacia el docente; en la funcionalidad, hacia lo sumativo; en la temporalidad, hacia una evaluación final; y en las técnicas, hacia los exámenes escritos. Esto, por supuesto, no quiere decir que otros elementos no se tengan en cuenta, sino que las concepciones sobre evaluación de los docentes están sesgadas sustancialmente y provocan el fraccionamiento típico de los modelos positivistas.

Entre los objetos de evaluación, las actitudes representan una importante novedad que permite la participación de los estudiantes.

Las tendencias modernas en evaluación, asociadas a la pedagogía dialogante plantean la evaluación integral de los estudiantes, en la cual debe haber un balance entre tres tipos de competencias: cognitivas, socioafectivas y práxiológicas, las cuales se presentan como dimensiones del ser humano relativamente autónomas pero que deben estar estrechamente relacionadas (Zubiría, 2010). Con base en esta premisa, los lineamientos institucionales de evaluación formulan un equilibrio entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. No obstante, en un contexto donde priman los saberes declarativos, son las dimensiones enfocadas en el ser las que representan la novedad dentro de los perfiles evaluativos de los docentes participantes en la investigación, pues solo hasta hace poco fueron incluidas en de los criterios de evaluación de la institución y hoy han ganado especial relevancia dentro de los procedimientos evaluativos. Dichas dimensiones están presentes en el discurso y en la práctica docente. Pueden llegar a ser relevantes cuando se dan desde una perspectiva individual de los estudiantes y se vuelven fundamentales a la hora de valorar los progresos o retrocesos en su formación. En este sentido, algunos profesores han llegado incluso a hacer una mejor interpretación de las actitudes que el sistema demanda, al proponer una evaluación completa y objetiva de las actitudes de los educandos, que requiere de espacios y tiempo más largos que las ocho semanas que propone el sistema para cada período académico en muchas instituciones educativas, que además exige la vinculación activa de los estudiantes como agentes evaluadores. Por otra parte, por lo menos a nivel discursivo, se ha empezado a concebir que “el docente ya no es quien tiene la última palabra” haciendo alusión a los procesos de auto y coevaluación en donde los estudiantes participan, al igual, que en las acciones de heteroevaluación a la que se vinculan otros docentes y directivos.

La construcción de las concepciones desde una perspectiva neoliberal y sus implicaciones en la evaluación escolar.

La escuela como organización y el cambio educativo representa dos aspectos importantes que deben estar íntimamente relacionados y que deben ser analizados y planificados de manera muy cuidadosa para que puedan abonar a la mejora de la calidad educativa. La relación entre la escuela y las innovaciones educativas han de ser miradas y argumentadas tanto en el plano teórico como en la vida institucional, es decir, observar las escuelas como los espacios en donde debe reflejarse la articulación de la política educativa con las prácticas escolares.

Sin embargo, esta tarea se ha realizado desconociendo el poder creativo de la escuela, sin evidenciar un diálogo pedagógico basado en el desarrollo del pensamiento, que explore las implicaciones de dichas innovaciones educativas en el ámbito escolar, el cual debe ser asimilado como un contexto dinámico en permanente transformación y capaz de resignificar los modelos evaluativos emergentes, y no sólo a partir de modelos económicos que responden a exigencias de organizaciones como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y, más recientemente, la OCDE.

Colombia ha sido objeto de varias políticas educativas en los últimos años, que si bien han sido maravillosamente diseñadas y han resultado en hermosos documentos cargados de buenas intenciones, la realidad demuestra que no han arrojado los resultados esperados en su implementación. Las reformas educativas de las últimas décadas han centrado sus esfuerzos en tres aspectos básicos: cobertura, calidad y equidad en educación, y han evolucionado desde la destinación de recursos y responsabilidades hacia observar aspectos más álgidos como los de gestión educativa, procesos pedagógicos, currículo y sistemas de evaluación.

Las políticas educativas, y con ellas las innovaciones, no deben hacer referencia a experiencias aisladas o puntuales, sino más bien a un complejo y muy bien estructurado sistema que debe ser pensado desde los aspectos sociales, económicos, políticos e ideológicos. De igual manera, no debe buscar el innovar por innovar o apresurarse a realizar cambios sin analizar su pertinencia.

Dichas reformas se han llevado a cabo sin tener en cuenta la transformación del pensamiento docente y con ello las concepciones, que son el resultado de un proceso de construcción que suele ser muy lento si no se hace con la mediación adecuada. El aprendizaje social del profesor hace que “novedosas” propuestas inspiradas en modelos de otros países estén condenadas al fracaso, pues desconocen que la edificación de una nueva concepción debe partir del individuo mismo y de su interacción con las realidades que le rodean en su contexto inmediato. Por lo tanto, resulta fundamental, para el cambio conceptual y la transformación de las concepciones, que se tengan en cuenta las representaciones sociales, la cultura, las creencias y el contexto de las comunidades más allá de modelos importados, que bien podrían servir de referencia para la reelaboración

de las concepciones del maestro y no para mantenerlos amparados en los anticuados estilos conductistas de transmisión de conocimientos en donde se desconocen los preconceptos y la multiplicidad de realidades de las instituciones educativas

Conclusiones

La transformación de las concepciones sobre evaluación es un proceso lento y complejo que involucra muchos aspectos que generalmente permean inicialmente su discurso y más lentamente la práctica evaluativa. Lo anterior conlleva a que en muchas ocasiones se observe una falta de coherencia entre lo que se plantea para llevar a cabo, lo que se dice y lo que en últimas se hace. Esto se debe primordialmente al arraigo de concepciones tradicionales asociadas a la cultura, representaciones sociales, creencias y el contexto de las comunidades. Por ende, se hacen necesarios procesos de reflexión encaminados hacia la comprensión de las propias concepciones y la manera de llegar a un cambio conceptual.

El concepto de evaluación de los participantes en la investigación carece de un sustento teórico sólido que les permita comprender y transformar sus prácticas. Este se basa fundamentalmente en la experiencia propia y en las rutinas operativas de la institución. Existe, entonces, la necesidad manifiesta de hacer un acercamiento a las teorías que fundamentan la evaluación y a los referentes pedagógicos y legales como la pedagogía dialogante, el Decreto 1290, la Ley General de Educación, entre otros, que propendan por el fortalecimiento del discurso y de la práctica evaluativa, al hacer de ella un proceso complejo y holístico, que evite a toda costa una mirada técnica y reduccionista.

En relación con la funcionalidad de la evaluación, los docentes aún hacen especial énfasis en su rol sumativo (Pasek & Mejía, 2017) y descuidan la posibilidad de retroalimentación permanente que brinda la evaluación procesual-formativa, alejándose del espíritu del sistema de evaluación y con ello de la posibilidad de mejorar las estrategias didácticas y pedagógicas para el perfeccionamiento continuo del acto educativo. Ya se han dado unos primeros acercamientos, pero están restringidos a la evaluación retroactiva e interactiva, es decir, se hace referencia a una retroalimentación inmediata que se realiza con los estudiantes o a los posibles refuerzos que se realizan producto de las falencias detectadas, y casi nunca a cambios en el proceso de enseñanza como tal.

El docente como protagonista del proceso evaluativo todavía tiene responsabilidades en la operacionalización del sistema de evaluación institucional. No existe ninguna duda de la autoridad que le otorga la formación, la experiencia y el sistema educativo mismo para realizar una valoración permanente del aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, a medida que ha avanzado la transformación de las prácticas evaluativas, los estudiantes han empezado a ganar participación en ella. La valoración de las actitudes a partir de la autoevaluación y coevaluación ha contribuido al desarrollo de su autonomía y autorregulación, razón por la cual los

estudiantes han pasado de ser simples espectadores de su proceso de evaluación a convertirse en insumo fundamental para el mismo.

Referencias

- Angelini, M. (2016). Análisis y estrategias en la aplicación de la evaluación formativa y compartida en magisterio (Vol. 46). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51-78
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca Libros universitarios y profesionales. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/206481754/kemmis-s-y-w-carr-teoria-critica-de-la-ensenanza-1986-pdf>
- Zubiría de, J. (2010). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Fernández, M. (2017). Evaluación y aprendizaje. *Marcoele: Revista de Didáctica Español como lengua extranjera*, (24), 1-44
- Huysman, M., & Wit de, D. (2004). Practices of managing knowledge sharing: towards a second wave of knowledge management. *Knowledge and process management*, 11(2), 81-92. <https://doi.org/10.1002/kpm.192>
- Morin, E., Ciurana, E. R., & Motta, R. D. (2002). *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Pasek, E., & Mejía, M. (2017). Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 177-193.
- Pontes, A., Poyato, F., & Oliva, J. (2016). Concepciones Sobre Evaluación en la Formación Inicial del Profesorado de Ciencias, Tecnología y Matemáticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 91-107.
- Porlán, R. & Rivero, A. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teorías, métodos e instrumentos. *En Enseñanza de las ciencias*, 15, 155-171.
- Porlán, R., Rivero, A., & Martín, R. (1998). Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores, II: Estudios Empíricos y Conclusiones. *Enseñanza de las ciencias*. 16(2). 271-288. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/21534/21368>
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E., & Cruz de la, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Madrid, España: Graó.
- Prieto, M., & Contreras, G. (2008). Concepciones de los docentes que informan sobre sus prácticas de evaluación: un problema por revelar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 245-262.
- Santos, M. (1996). Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Investigación en la Escuela*, (30), 5-13. Obtenido de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59726>
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares* (Vol. 10). Barcelona, España, Grao.
- Colombia. (febrero, 1994). Ley 115 de 1994.
- Colombia. (2009). Decreto 1290 de 2009. Ministerio de Educación Nacional.