

Relaciones de poder en la evaluación de los aprendizajes con docentes en formación*

Luz Amparo Londoño-Restrepo

Candidata PhD. en Ciencias de la Educación, Universidad de Caldas. Docente Universidad Libre, Facultad de Ciencias de la Educación en Bogotá-Colombia.

luzamparolondoo@gmail.com, luza.londonor@unilibrebog.edu.co

RESUMEN

Este artículo presenta resultados de investigación en un proceso de formación doctoral. El estudio indaga sobre las relaciones de poder que existen entre la evaluación de los aprendizajes y la educación. Demostrar y entender que esas relaciones existen permitió a este estudio cambiar las concepciones que sobre evaluación tenían los docentes en formación, transformando las prácticas evaluativas y minimizando las relaciones de poder existentes, a través de la reflexión en la acción. Se detallan en este artículo las categorías emergentes, las cuales demuestran que la reflexión fue el principal elemento que permitió a los docentes en formación transformar las relaciones de poder existentes y que el conocimiento nuevo sobre evaluación coadyuvó a llevar a cabo dichas transformaciones. Este estudio se realizó bajo el paradigma cualitativo y utilizó la investigación-acción como metodología. Los instrumentos para analizar los datos fueron diarios de campo, entrevistas y encuestas. Se llevó a cabo en una universidad de Bogotá, en la Facultad de Ciencias de la Educación, con docentes en formación de la Licenciatura en Humanidades e Idiomas.

PALABRAS CLAVE

Transformación social, relaciones de poder, evaluación, examen, reflexión- acción.

Power relations in the evaluation of learning with teachers undergoing training

ABSTRACT

This paper presents the results of research in a doctoral training process. This study looks into the existing power relationships between the evaluation of learning and education. Demonstrating and understanding the existence of these relationships made it possible for this study to change the pre-existing concepts of teachers undergoing training, transforming educational practices, and minimizing existing power relationships through reflection in action. This paper provides a detailed description of emerging categories, showing not only that reflection was the primary factor that enabled teachers undergoing training to transform existing power relationships, but also that new knowledge of evaluation was useful in carrying out said transformation. This study was conducted based on a qualitative paradigm using the research-action methodology. The instruments used for analyzing data were field diaries, interviews, and surveys. It was carried out at the School of Education Sciences at a university in Bogota with teachers attending the Humanities and Foreign Language undergraduate program.

KEYWORDS

Social transformation, power relations, evaluation, examination, reflection-action.

Recibido: 09/05/2014 Aceptado: 10/12/2014

* Este artículo es producto del proyecto de investigación: "Transformación de las relaciones de poder en las concepciones y prácticas evaluativas con docentes en formación"

<http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21123> Este es un artículo Open Access bajo la licencia BY-NC-SA (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)

Cómo citar este artículo: LONDOÑO-RESTREPO, Luz Amparo. Relaciones de poder en la evaluación de los aprendizajes con docentes en formación. *En:* Entramado. Enero - Junio, 2015 vol. 11, no. 1, p. 156-174 <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21123>

As relações de poder na avaliação da aprendizagem com docentes em formação

RESUMO

Esse artigo apresenta os resultados de pesquisa em um processo de formação de doutoramento. O estudo indaga sobre as relações de poder que existem entre a avaliação da aprendizagem e a educação. Demonstrar e entender que essas relações existem permitiu a esse estudo alterar as concepções que os docentes tinham sobre a avaliação na formação, transformando as práticas de avaliação e minimizando as relações de poder existentes através da reflexão na ação. Nesse artigo são descritas as categorias emergentes, que mostram que a reflexão foi o principal elemento que permitiu aos docentes em formação transformar as relações de poder existentes e que os novos conhecimentos sobre avaliação auxiliaram na realização dessas transformações. Esse estudo foi realizado segundo o paradigma qualitativo e utilizou a pesquisa de ação como metodologia. Os instrumentos para a análise dos dados foram diários de campo, entrevistas e sondagens. Foi realizada em uma universidade de Bogotá na Faculdade de Ciências da educação com docentes em formação da Licenciatura em Humanidades e Idiomas.

PALABRAS-CHAVE

Transformação social, relações de poder, avaliação, exame, reflexão-ação

Introducción

Este estudio presenta resultados de una investigación doctoral realizada con docentes en formación¹ de una licenciatura en Humanidades e Idiomas de la facultad de Ciencias de la Educación, en Bogotá - Colombia. El estudio está inscrito dentro del grupo de investigación Innov-Acción Educativa, de la universidad de Caldas, categorizado en A1 según Colciencias, donde participan estudiantes de pregrado y posgrado. Innov-Acción educativa como grupo de investigación, investiga, indaga, busca y genera soluciones a problemáticas encontradas en el campo de la educación. Esta investigación hace aportes importantes al grupo porque genera cambios en las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes en formación; minimizando las relaciones de poder existentes. Además, permite espacios de reflexión a toda la comunidad educativa sobre la función de la evaluación de los aprendizajes y las relaciones de poder de la evaluación a través del examen.

La preocupación, para iniciar este estudio, se derivó de mi experiencia como asesora de práctica y como docente en ejercicio con docentes en formación durante más de 15 años. En dicha experiencia encontré, que había una gran división entre la teoría y la práctica evaluativa y que tanto los docentes en formación como los docentes en ejercicios (titulares de los colegios donde se realiza la práctica) durante el proceso evaluativo centran prioritariamente su interés en convalidar saberes, promocionar, jerarquizar, ponderar resultados; utilizando para ello los juicios valorativos.

Coadyuvaron a esta preocupación otras investigaciones que había realizado a nivel nacional y local, en las que se encontraba poca propiedad en los procesos evaluativos y falta de iniciativa para evaluar los diferentes desempeños.

El diagnóstico de entrada, evidenció que la concepción de evaluación que tenían los docentes en formación era de una evaluación cuantitativa que se relaciona directamente con la calificación. En ese orden de ideas, quien evalúa es quien certifica saberes, promocionar, juzgar, discriminar y posicionar.

También se encontró que la evaluación era utilizada como instrumento de poder porque los sentimientos influyen a la hora de evaluar. (Desde la perspectiva de los participantes, a los profesores si les cae mal un estudiante lo evalúan mal o bien). Coinciden en haber afrontado sentimientos de frustración o angustia por algún proceso evaluativo, como también manifestaron que no se evalúan procesos, no se valora la argumentación, ni los diferentes ritmos de aprendizaje, y se evalúa lo que se enseña mas no lo que se aprende. Desde su perspectiva las teorías frente a lo que se debe evaluar y lo que realmente se evalúa son muy distantes y las relaciones de poder que se tejen en y desde las prácticas evaluativas son realmente notorias.

Por todo lo anterior, es importante hacer un análisis de las relaciones de poder que existen entre sociedad, educación y evaluación, y se presenta a continuación.

Las relaciones entre educación y evaluación han sido marcadas por relaciones de poder, a través de la evaluación, el examen y el castigo (Foucault, 1992; Díaz Barriga, 2001; Weber, 1972; Ebel, 1977; Villada, 2011, Cajiao, 2002). La evaluación es un mecanismo visible, en donde las calificaciones, los registros, los rangos y las clasificaciones son presentados ante el público, ponderando el desempeño de los estudiantes mediante juicios valorativos, notas o calificaciones. Estas valoraciones cuantitativas o 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 es un elemento fundamental dentro del sistema educativo, por 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, p. 55). Más aún, y como dice Álvarez: “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”. (2004, p. 87).

Autores como Niño (1996), Flórez (1999), Santos (1999) y Díaz (1998) 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 estudiantes². También discrimina, clasifica, pronostica, pondera, selecciona, estimula, controla y regula el sistema académico.

Foucault (1988, p. 189), también 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”³. Se puede decir entonces que la evaluación a través del examen es un ritual donde se evidencian las jerarquías puesto que conjugan las relaciones de poder y las relaciones del saber. También se evidencian las jerarquías de poder y dominación. En esta relación, tanto dominante como dominado siguen ciertas reglas que están dadas y aceptadas por la sociedad. Durante el examen en general no se permite hablar, ni sacar apuntes, menos comparar resultados. Como lo afirmara Nietzsche en su momento: “La sociedad y el mundo actual se debaten en una enorme agitación interior; que se manifiesta en los múltiples dispositivos de regulación y control” (Nietzsche, 2003, p. 75).

Las perspectivas que han impactado las teorías y las prácticas evaluativas a través de los tiempos, distan de los principios de la evaluación educativa que desde la *Didáctica Magna de Comenio* se denominó “examen” y estaba ligado esencialmente al método.

Para Comenio la evaluación era la última fase, que ayudaba a aprender. Solo se le permitía presentar exámenes a aquellos estudiantes que estaban seguros del éxito en los resultados, por lo que el examen era considerado un espacio para demostrar saberes. Comenio (1970) mencionaba que si el estudiante no aprendía, el docente debía revisar sus estra-

tegias, pues olvidaba utilizar todas las partes del método y quedaba en duda su desempeño en general.

En la pedagogía humanista de Comenio (1970), se forjaban principios de sensibilidad hacia el otro y amor al hombre. Comenio pensaba que la educación era necesaria para forjar un mundo ideal. Fue un perseverante luchador en busca de la paz entre las naciones. Estaba seguro que cuanto más y mejor educación entre los individuos se tendría más capacidad de reflexión y análisis y, a consecuencia de ello, mayor tolerancia con el otro, por lo cual era considerado un verdadero redentor de la paz⁴. Manifestaba que para educar a la juventud se había orientado un método tan duro, que las escuelas habían sido recibidas con terror por los estudiantes y a su vez eran el destrozamiento de los ingenios. La mayor parte de los discípulos les tenían terror a las letras y a los libros; por lo cual acudían a los talleres de los artesanos o a tomar cualquier otro género de vida.

Hace 420 años se planteaba que todos los estudiantes tenían la posibilidad de avanzar en el proceso académico, aunque a ritmos diferentes, y que la evaluación estaba también ligada a su ritmo de aprendizaje. Más aún, Comenio (1970) manifestaba que toda la juventud tenía habilidades para continuar con el proceso pedagógico; que si se le trataba con mucho cuidado y se le motivaba sería un verdadero ingenio, pero, había que tener en cuenta que unos estudiantes avanzaban más rápido que otros. También decía:

No existe espejo, por muy estropeado que esté, que no reciba las imágenes de alguna manera. No hay tabla en la que de cualquier manera no pueda dibujarse absolutamente nada, por muy áspera y desigual que tenga su superficie. A más de esto, si el espejo se encuentra cubierto de polvo o manchas, debe limpiarse antes. Si la tabla es áspera y desigual, puede ser cepillada puesto que de este modo ya no habrá dificultad para su uso. Igual razonamiento es aplicable a la juventud. Si se pule y estimula aprenderá de la mejor manera todas las cosas (Comenio, 1970, p. 30).

Entonces, ¿por qué la sociedad no se ha podido desligar de la evaluación como herramienta de poder? La inmensa trama de la evaluación, con sus innumerables tejidos y ramificaciones ha hecho presa no sólo de sujetos, sino de objetos e instituciones. Toda instancia, relativa a la educación, ha caído en su red como un monopolio que todo lo vigila, todo lo regula y todo lo normatiza. Es por ello que la evaluación no puede continuar siendo utilizada como instrumento de poder, tampoco puede continuar siendo coadyuvante en el posicionamiento de las instituciones educativas (Niño, 1996). Debe ser regida y orientada por los principios de la evaluación educativa. Por ende, debe:

- Ser un “proceso cultural-institucional que permita la integración, a partir de un proceso colectivo de reflexión, de todos los aspectos que constituyen el desarrollo humano” (Niño, 1996, p.18).
- Ser “Un proceso que permita evidenciar las dificultades del proceso para solucionarlas” (Santos, 1997, p. 45).
- Ser utilizada como parte del método (Comenio, 1970).
- Ser “un proceso intrínseco de la enseñanza y, por tanto, implicado en la apropiación de conocimientos y valores por parte de todos los sujetos, docentes y alumnos que intervienen en la situación educativa” (Litwin, 2003, p.2).
- Ser circunstancia natural de la educación (Flórez, 1994).
- Ser una necesidad inaplazable de los sistemas educativos (Ediciones SEM, 2003).
- Ser practicada de modo natural (Gardner, 1995).
- Tener un carácter multifuncional, sirve a todos y para todo (Secretaría de Educación de Bogotá, 2001).
- Ser parte intrínseca del desarrollo humano (Camilloni, 1998).
- Y debe ser “una etapa del proceso educacional que tiene como fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos especificados con antelación” (Lafourcade, 1984, p.17).

A pesar de que el ideal de la evaluación es una evaluación procesual, con intenciones de evidenciar dificultades para avanzar en los procesos pedagógicos, donde se tenga en cuenta todo lo vivido en el aula, sentimientos, pensamiento, avances, dificultades etc., la tendencia que viven los docentes en formación es otra, pues en la universidad se lleva a cabo una evaluación cuantitativa y en su concepto, no se tiene en cuenta ni los ritmos de aprendizaje, ni los procesos (según diagnóstico de entrada aplicado para iniciar este estudio). Los docentes en formación manifestaron que en nombre de la evaluación se cometen muchos abusos y atropellos, siendo utilizada como herramienta de poder que somete, domina y por la cual deben muchas veces callar sus inquietudes. También manifiestan que las malas experiencias que han tenido sobre evaluación son muchas y los han marcado significativamente.

Según Roger Schank (2009), se enseña lo que se aprende y en esencia los docentes en formación que constituyeron la muestra para este estudio, han sido evaluados en forma cuantitativa durante toda su permanencia en la Universidad, así que tienden a evaluar de acuerdo a como fueron evaluados. Con este estudio se pretendió minimizar las relaciones de poder y propender por una evaluación que fuese agente cultural, que integre los intereses técnicos, históricos, so-

ciales, comunicativos y emancipatorios (Niño, 1996; Díaz Barriga, 2007).

Para orientar este estudio se plantea a continuación la pregunta de investigación, acompañado de los correspondientes objetivos, tanto generales como específicos.

Pregunta directriz.

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

Objetivo general.

Transformar las relaciones de poder en las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes en formación de una Licenciatura en Humanidades e Idiomas.

Objetivo 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.

I. Metodología

I.1. Método: Investigación-acción

Este estudio privilegió el paradigma interpretativo-cualitativo y la investigación-acción como método. Por ello se propuso un proceso circular de búsqueda y análisis de la realidad, en la que se inicia con un problema práctico como es la evaluación, para reflexionar sobre la misma y mejorarla.

Siguiendo los pasos que proponen Kemmis y McTaggard (1998) éstas fueron las fases que se desarrollaron con los docentes en formación.

- Reflexión inicial: En este primer paso se reconoció la problemática para mejorar la evaluación. Los participantes reflexionaron sobre las prácticas evaluativas a las que habían estado expuestos durante su estadía en la universidad. Los participantes manifestaron que los principios epistémicos de la evaluación vs. la praxis es-

tán muy distantes. Según ellos, para este estudio evaluar es visto habitualmente, como sinónimo de calificar, lo que implica una relación de poder; así lo han puesto de relieve también, los estudios sobre las concepciones docentes espontáneas de Alonso (1994), Alonso, Gil y Martínez-Torregrosa (1992) o los análisis de la práctica evaluativas de Hodson (1986); Colombo, Pesa y Salinas (1986); Alonso, Gil y Martínez-Torregrosa (1992) y Lorbach (1992). 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 objetiva para las promociones y selecciones.

- B. Planificación: Para solucionar la problemática encontrada se plantearon dos estrategias; la primera fue una intervención que duró año y medio y consistió en una serie de talleres teóricos- prácticos en los cuales se preparaban a los participantes en todo lo relacionado con la evaluación desde los principios epistemológicos hasta el análisis y diseños de pruebas que cobijaran las dimensiones del ser humano. Dicha intervención se llevó a cabo durante seminarios que se orientaban los días jueves en la universidad, cuya duración era de tres horas de 60 minutos.

La segunda estrategia planeada para la transformación, fue acompañar a los practicantes a los colegios distritales donde se realizó la práctica educativa. Esta se llevó a cabo los días miércoles durante tres horas consecutivas. Allí se podía observar las transformaciones logradas por los practicantes en sus prácticas evaluativas reales.

- C. Puesta en práctica: En dichos seminarios se abordaron temas como el examen primer nombre que recibe la evaluación, el *testing*, la evaluación educativa, su incursión en el ámbito pedagógico, su relación con la calidad de la educación, influencia en el avance de la sociedad. Además, se brindaron elementos sobre evaluación cualitativa, cuantitativa, holística, procedimental, metacognitiva, procesual, sumativa, diagnóstica, parcial y total.

También se hicieron análisis y se revisó la estructura de las pruebas nacionales como las pruebas SABER, 5°, 7°, 9° y 11° y saber PRO, así como, los exámenes internacionales PISA, TIMSS, CIVIEC. Por otro lado se revisaron y analizaron las pruebas en lenguas como PET, KET; MICHIGAN, TOEFL, entre otras. En los seminarios también se diseñaron evaluaciones que abordaban aspectos cognitivos, actitudinales y procedimentales. Se revisaron los instrumentos de tipo global, abiertos, cerrados, cognitivos, dilemas morales, lista de chequeo y otros.

Luego de la práctica se volvía a la universidad y en los seminarios se revisaban y discutían los avances, dificultades y mejoras obtenidos en las transformaciones, siempre bajo el esquema de la investigación-acción:

- Preguntando ¿?
- Observando
- Registrando notas
- Describiendo
- Interpretando
- Analizando
- Reflexionando
- Planeando
- Actuando
- Escribiendo

1.2. Etapas de la investigación

- *Primera etapa:* La fundamentación teórico conceptual fue un proceso permanente, que se inició con la elaboración de un estado del arte sobre una revisión histórica de la evaluación desde sus inicios y a través de los tiempos hasta la actualidad. Se analizaron también las relaciones de poder que se traman en y desde la evaluación a través del examen, tanto en sus discursos como en sus prácticas. Teniendo como referente a Foucault se analizaron los espacios físicos y las relaciones de sometimiento y dominación que ejercían en la evaluación a través del examen.
- *Segunda etapa:* Con los docentes en formación, se inició el primer momento del trabajo de campo, unas entrevistas abiertas con preguntas muy generales, de las cuales se evidencian las concepciones que sobre evaluación tenían los docentes en formación, las dificultades y fortalezas de sus experiencias basados en el sistema evaluativo, y la identificación de las relaciones de poder existentes entre evaluación y educación.
- *Tercera etapa:* A partir de la identificación de la problemática en torno a la evaluación, se planeó una intervención que consistió en talleres tipo teórico práctico que propendía por la reflexión frente al papel de la evaluación educativa, el rol del docente dentro del proceso pedagógico y la relación con la calidad de la educación. En términos teóricos, en los talleres se desarrollan elementos históricos frente a la evaluación, su ingreso al campo de la pedagogía, la concepción terminológica, los precursores, y el impacto de la misma en la historia de la humanidad. En torno a la reflexión se utilizó la casuística, se introdujeron narrativas, se emplearon imágenes y cuentos que permitieron la reflexión y el análisis de las prácticas evaluativas. Por último, se brin-

daron orientaciones técnicas y teóricas para diseñar diferentes instrumentos de evaluación, de tipo cognitivo, procedimental y actitudinal.

- *Cuarta etapa:* Se diseñaron instrumentos de recolección de datos, que se fue complementando en la medida que iban surgiendo otras subcategorías y se definían los documentos que sirvieron de referente, para obtener información.
- *Quinta etapa:* Se realizaron las intervenciones pedagógicas descritas anteriormente, como parte del plan de acción, para permitir la reflexión a los participantes y lograr las transformaciones deseadas. Las intervenciones se llevaron a cabo en los espacios que tienen los docentes en formación para sus seminarios presenciales.
- *Sexta etapa:* En los dos ámbitos descritos se recogió información, es decir, en los seminarios realizados tanto en la universidad, como en las instituciones educativas donde se llevaron a cabo las prácticas. Con estos instrumentos se describió el avance, los cambios y las transformaciones que hubo en el grupo de practicantes. Todas estas etapas son presentadas en forma individual, aunque estuvieron interconectadas unas a otras (tipo espiral) desde la intervención, la práctica y la recolección de datos.
- *Séptima etapa:* Se sistematizó la información, mediante el procedimiento metodológico de análisis de datos cualitativos que permitió codificar la información en relación con las categorías de esta investigación, develando las transformaciones y cambios en las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes en formación.
- *Octava etapa:* Elaboración del informe final. Fue un proceso simultáneo, junto con las otras etapas realizadas.

1.3. Participantes en la investigación

Este estudio tuvo como participantes seis docentes en formación de una Licenciatura en Humanidades e Idiomas de una Facultad de Educación, en la ciudad de Bogotá. Los estratos económicos en que residían eran dos y tres. Sus edades promedio estuvieron entre 21 y 26 años. Los participantes vivían en diferentes barrios de la ciudad de Bogotá (Colombia) como Boyacá Real, Nueva Marsella, Suba, Salitre, Tunjuelito y Puente Aranda. Algunos vivían con sus familias y otros en residencias universitarias. La franja de estudio en la universidad fue 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 se hizo de la siguiente manera.

P.1= Participante 1
P.2= Participante 2
P.3= Participante 3
P.4= Participante 4
P.5= Participante 5
P.6= Participante 6

Correspondiendo la P al docente en formación (participantes en este estudio). El número fue asignado para diferenciarlos.

1.4. Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos seleccionados para esta investigación fueron entrevistas, cuestionarios, observaciones y diarios de campo. Con estos instrumentos se recogió la información, la cual fue analizada y posteriormente triangulada, pues se confrontaron diferentes fuentes de información, para lograr una mejor comprensión del objeto estudiado.

Los diarios de campo en este estudio fueron llevados en cuaderno de notas, con descripciones y pensamientos. En el cuaderno de notas se registraron los datos que se obtuvieron progresivamente de los practicantes, incluyendo la descripción de los hechos o acontecimientos que ocurrieron en el proceso de transformación de las prácticas evaluativas. La investigadora también llevó registro de observaciones para identificar los cambios logrados y poder triangular la información. Los instrumentos fueron identificados y nombrados de la siguiente manera:

I.1= Instrumento 1 Profe: ¿Por qué saco malas notas?
I.2= Instrumento 2 Observación
I.3= Instrumento 3 Entrevista
I.4= Instrumento 4 Historia
I.5= Instrumento 5 Entrevista 20-11
I.6= Diario del profesorado de los docentes en formación
D.1= Diario del profesorado de la investigadora

Para ilustrar al lector se aclara que los extractos utilizados como evidencian se presentaron así: P.1 I.1 Correspondiente la P.1, al Participante 1 y I.1, al Instrumento número 1. Otro ejemplo es P.6 I.2 correspondiente la P.6 al Participante número 6, e I.2, al Instrumento número 2.

1.5. Análisis de datos

Según el paradigma cualitativo se hizo el análisis de datos de este estudio. Siguiendo a Corbin & Strauss (2002), se hallaron los resultados. Según los autores para realizar el análisis

de datos el primer paso es identificar en los instrumentos las palabras en común, que respondan la pregunta de investigación y los objetivos planteados, luego esas palabras en común se relacionan dando como resultado los patrones (Patton, 1990). El paso final es identificar las categorías emergentes. Bajo el concepto de relevancia y recurrencia se identificaron las palabras en común que el investigador consideró relevantes. Luego se procedió a analizar todas las palabras en común encontradas y utilizando la codificación por colores, fueron agrupadas dándole sentido y nombre de acuerdo con la significación e interpretación del investigador. A esta agrupación se le denominó patrones. Paso seguido, se procedió a hacer un análisis y una interrelación entre los patrones para encontrar las categorías. Es por ello que las categorías encontradas en este proceso fueron dos: la primera fue “la reflexión” y la segunda “*Aprendizaje nuevo sobre evaluación*”.

El nombre de las categorías fue en “vivo” porque fueron tomadas directamente de los instrumentos de los participantes. Para hacer este análisis de tipo cualitativo, el que se refiere a revisar palabras en común, contabilizarlas y hacer la sumatoria de las mismas, se utilizó el programa Atlas Ti, 5 que es el software coadyuvante en el análisis de datos. Fue creado por Thomas Murphy, en el 2005, en Estados Unidos.

2. Resultados

2.1. Categorías emergentes

El análisis de datos demostró que la categoría que más relevancia y recurrencia tuvo fue la “reflexión”, seguida del “aprendizaje nuevo sobre evaluación”.

Para dar respuesta a dos de los objetivos, a) reconocer las concepciones que sobre evaluación tienen los docentes en formación y b) analizar las relaciones de poder existentes en las prácticas evaluativas, el análisis de datos demostró que el elemento más contundente fue la reflexión, siendo esta la primera categoría resultante en este estudio y que según Schön (1983) surge como respuesta a la necesidad de profesionalizar al maestro y como propuesta cuya intención es la de “superar la relación lineal y mecánica entre una teoría o conocimiento científico-técnico entendido como ‘superior’ y una práctica de aula supeditada a éste” (1983, p. 5). La reflexión le permitió al practicante (futuro docente) comprender que buena parte de su profesionalidad y de su éxito dependen de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos en el aula escolar.

La segunda categoría, denominada “aprendizaje nuevo sobre evaluación” dio respuesta a los dos últimos objetivos que son: a) proveer estrategias para promover cambios en las concepciones y prácticas que sobre evaluación y poder tie-

nen los docentes en formación y b) evidenciar los cambios logrados en las prácticas evaluativas. El análisis de datos demostró que el nuevo aprendizaje sobre evaluación permitió promover y evidenciar cambios en las teorías y prácticas evaluativas, ya que brindó los elementos que necesitaban los docentes en formación para transformar sus prácticas evaluativas tradicionales, minimizando las relaciones de poder existentes, y permitiendo el avance de los estudiantes a grados superiores. Esta afirmación es ratificada por Schank (2009) cuando declara que el aprendizaje es consciente, activo y está basado en la experiencia. Aprender haciendo es la forma más eficaz de aprendizaje porque se lleva a la práctica el conocimiento. (Schank, 2009). En este caso se utilizó “el nuevo aprendizaje sobre evaluación” de manera consciente, lo que permitió diseñar y hacer uso de un conjunto de estrategias y métodos experimentales, eficaces y atrayentes, para lograr los objetivos planteados. Con el aprendizaje nuevo los estudiantes asumieron una mayor responsabilidad sobre su propio rol como educadores y transformaron las prácticas evaluativas. A continuación se detallan las categorías emergentes.

2.1.1. Primera categoría: La reflexión para transformar

Para reconocer las concepciones que sobre evaluación tenían los docentes en formación, 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. A los practicantes, la reflexión les permitió identificar los patrones erróneos que estaban utilizando 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 los participantes:

“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 los participantes 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, como también es un error; aplicar evaluaciones meramente cognitivas centrando su atención en el conocer y 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 y que todos los estudiantes avancen en su proceso académico. Por ende, para los participantes corregir errores en una evaluación significaba apoyar eficazmente 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 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, 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.

“Tenemos que cambiar la cultura evaluativa que se tiene, e ir mucho más allá de aplicar determinado examen o prueba que muchas veces no tiene en cuenta las necesidades las fortalezas de los educandos”. (P.3 I.1)

“Finalmente, todas las herramientas dadas sobre evaluación y la misma experiencia me han permitido crecer como docente y como persona, aprendiendo de mis errores, permitiéndome ser mejor cada día; bueno, algo terco para hacer los planes de clase y diseñar las evaluaciones, pero en definitiva mejoré en eso y gracias a esta experiencia de trabajar con niños, me permitió encontrar un empleo y pues actualmente trabajo como profe de inglés y de francés en básica primaria”. (P.6 I.4)

“Mi experiencia en este primer semestre de la práctica fue muy enriquecedora porque aprendí muchísimo sobre la clase de evaluación que debo usar de acuerdo con la clase, especialmente en preescolar (transición), que también debemos hablar el lenguaje de los niños, si real-

mente queremos que ellos aprendan lo que realmente queremos enseñarles” (P.6 I.4)

La reflexión permitió que se pudiera mediar entre lo real y lo ideal de la evaluación. Según Schön (1983, p.17) “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”, 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 los talleres aplicados. Estos elementos teóricos sobre evaluación permitieron 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 en la universidad no tienen en cuenta los procesos porque ellos tienden a sacar notas, cuantitativamente, pero no tienen en cuenta el proceso. Es necesario que nos asesoren más, cuando nos vean en alguna dificultad, no todos los estudiantes aprenden de la misma forma”. (P.1 I.1)

“Durante el tiempo que apliqué la evaluación en general, hubo un buen comportamiento de los estudiantes, la actitud de todos fue buena, inclusive desarrollaron la evaluación con entusiasmo y agrado”(P.1 I.2)

La afirmación de la participante se pudo evidenciar en el agradecimiento de una de sus estudiantes. En la Figura 1 se evidencia un extracto tomado de la observación de la investigadora durante una clase de inglés de sexto grado, en un colegio distrital. Los participantes habían recibido ocho meses de intervención. (ver Figura 1)

Según el análisis de resultados del estudio, los cambios y transformaciones se lograron por hacer parte de un proceso reflexivo.

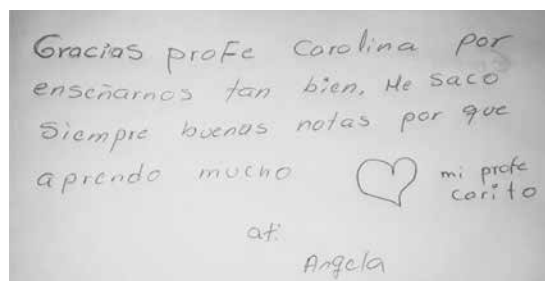


Figura 1. Agradecimiento de estudiante de un colegio distrital.
Fuente: La investigación.

Para formar un profesional reflexivo se requieren tres etapas, que según Schön (1983) son: conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción, y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. Los siguientes apartados demuestran cómo los participantes de este estudio relacionaron la teoría con la práctica.

Conocimiento en la acción

Para Schön (1983), la primera fase del profesional reflexivo está orientada por la reflexión en la acción, que se entiende como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. Esta viene marcada por el momento y el entendimiento de la situación *in situ*, así como por las diversas variables y matices existentes en la situación que se está viviendo. Es el mecanismo cerebral que se encarga de la orientación de toda actividad humana, es decir, saber hacer, por lo que corresponde a la acumulación de conceptos y teorías que se encuentran vinculados a la percepción y al conocimiento personal. También se halla vinculada a la acción o al juicio y se evidencia a través de las acciones espontáneas del individuo. Es decir, es un “conocimiento implícito, inherente a la actividad práctica que acompaña permanentemente a la persona que actúa”. Schön (1983, p.5). Es un conocimiento que también puede ser adquirido de los libros y que se interioriza, forjando el conocimiento.

El conocimiento en la acción se dio cuando los participantes de este estudio estuvieron expuestos a los ideales que sobre evaluación se planteaban en las clases universitarias y a los seminarios impartidos en este estudio, los cuales hicieron parte de la intervención. Luego, ellos analizaron las prácticas evaluativas vividas en la universidad y pudieron observar a sus titulares en el colegio. Esto permitió que los practicantes vivieran la situación *in situ* y por ende reflexionaran sobre los cambios que debían favorecer sus propias prácticas evaluativas. Posteriormente tomaron la decisión de llevar a la práctica muchos de los conceptos teóricos que habían aprendido. Algunos cuestionamientos que se hacían fueron:

“La evaluación hace parte de un proceso, entonces se tiene que empezar a cambiar el concepto que se tiene por evaluación, para que esta pueda llegar a ser integral. Por otra parte al empezar tenía ideas no tan claras y las intervenciones me dieron la posibilidad de ampliar la visión que tenía sobre la evaluación”. (P3 I. 1)

“Pensaba antes que una evaluación se limitaba solo a ser cuantitativa, solo ver notas y sus porcentajes; pero me he dado cuenta que uno debe ver procesos y estar seguro de que el estudiante sí está avanzando y, si no es así, crear estrategias para ayudarlos a progresar”. (P1 I.3)

Esta afirmación fue corroborada por una de sus estudiantes de un colegio distrital. La Figura 2 es un extracto tomado de la observación de la investigadora, durante las clases realizadas en los colegios distritales.

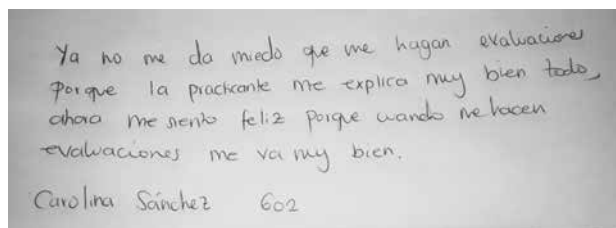


Figura 2. Sentimientos sobre evaluación de estudiante colegio distrital. Fuente: La investigación.

Reflexión en y durante la acción

La segunda fase correspondió a la situación vivida por el practicante y al análisis que hizo de lo experimentado. Schön (1983) describe este momento como un proceso de reflexión en la acción, o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. Viene marcado por la inmediatez y la captación *in situ* de las diversas variables y matices existentes en la situación que se está viviendo. Se trata de una reflexión que surge de la sorpresa ante lo inesperado, que conduce a hacer el análisis de los aciertos, desaciertos, mejoras u otros. En esta fase, el practicante elaboró un diseño flexible de su realidad, de sus cambios y/o mejoras, lo cual contribuyó “al conocimiento, evaluación, reconocimiento y reconstrucción de la intervención pasada” (Schön, 1983, p. 5).

Los practicantes reconocieron sus limitaciones, sus alcances y sus transformaciones, lo que constituyó un reconocimiento de la etapa anterior, junto con la situación que estaban viviendo. Para ello observan que los estudiantes hayan aprendido y que logren sus metas. La evaluación es utilizada ahora como estrategia que demuestra saberes, este es un alcance importante para la transformación de las relaciones de poder pues pierde importancia el juicio valorativo y centra su atención en el aprendizaje. Extractos tomados de instrumentos respondidos por participantes. P.4 = participante número 4, I.1 hace referencia al instrumento 1. Como está detallado en el capítulo de metodología (Ver características de identificación de participantes e instrumentos).

En los datos se evidenció de la siguiente manera:

“La reflexión nos ayuda a pensar sobre qué camino debemos de recorrer para no seguir cayendo en los mismos errores de los docentes de los cuales hemos adquirido conocimiento, ya que es mejor ir avanzando”. (P4 I.1)

“Porque me permitió pensar en cómo evaluar de forma cualitativa e equitativa, dándole a mi formación docente las herramientas necesarias para llevar mi profesión con éxito y así mismo pensar en satisfacer y superar las necesidades y expectativas de la comunidad educativa (estudiantes, padres y directivas)”. (P2 I.3.)

“La reflexión me permitió guiar a los estudiantes, hacer mis evaluaciones más didácticas, para que no sean tan tradicionalistas”. (P5I.2.)

En la Figura 3, el practicante estaba desarrollando la clase con estudiantes de grado séptimo, en un colegio distrital. Las temáticas abordadas fueron el verbo *to be* y describir la apariencia física de la familia. Era un grupo de 37 estudiantes que pretendían establecer competencias comunicativas.

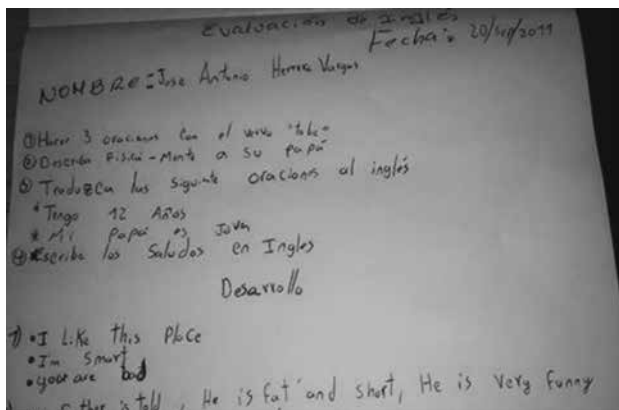


Figura 3. Evaluación tradicional, aplicada por participantes.
Fuente: La investigación.

Los ejemplos presentados a continuación corresponden al mismo practicante desarrollando una clase en el mismo colegio distrital seis meses después de haber diseñado la primera evaluación. Para ello estuvo expuesto a seis meses de la intervención propuesta para este estudio. Estaba realizando una clase con grado décimo. Cada curso contaba con 40 estudiantes. Las temáticas abordadas fueron verbos modales, así como, el uso de *will*, *would* futuro, además de *direct speech*. La Figura 4 es un ejemplo de evaluaciones didácticas, puesto que contextualiza los contenidos, e incluye elementos gramaticales dentro de un contexto. Por otro lado, desarrolla habilidades básicas como habla, escucha y escritura. (Ver Figura 4).

La Figura 5 es un ejemplo de evaluación realizada en una clase con alumnos de grado sexto. La temática abordada fue el uso del futuro con *going to*. El practicante quería evaluar la interacción comunicativa, pidiendo y dando información sobre los planes propuestos para la mañana, para la tarde y la noche de un fin de semana. (Ver Figura 5). Es un ejemplo

de evaluaciones didácticas, puesto que indaga por funciones del lenguaje en inglés como *asking and giving information about future plans*; da ejemplos para desarrollar la actividad y especifica las funciones a realizar. Se evidencia que el estudiante obtuvo un 5.0 que corresponde a un desempeño excelente.

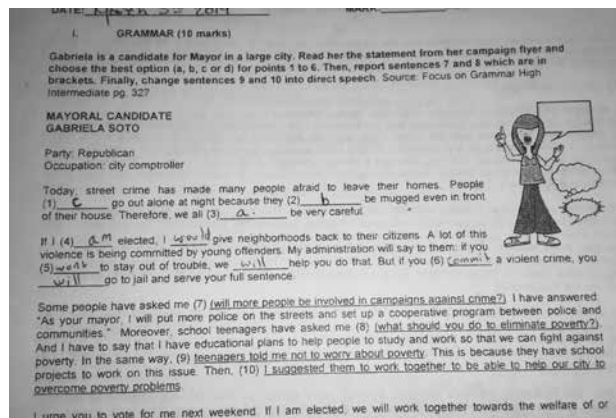


Figura 4. Evaluación didáctica, aplicada por los participantes.
Fuente: La investigación.

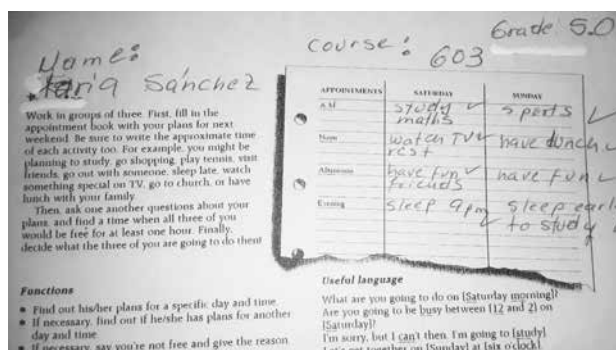


Figura 5. Evaluación didáctica, aplicada por los participantes.
Fuente: La investigación.

Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción

Esta fase final correspondió al análisis efectuado a posteriori sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en estos procesos la reflexión simultánea que ha acompañado al acto evaluativo. Schön (1983) explica este proceso como el análisis que a posteriori realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción. Esa fase de la reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor. Éste, en su interacción con la situación, elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua como resultado de esta reflexión. En este caso, el conocimiento aparece como un instrumento

de evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción de la intervención pasada. Se trata de un conocimiento de tercer orden que analiza los dos anteriores en relación con la situación y su contexto.

La reflexión condujo a la experimentación *in situ*, y sobre la marcha. Esto significó reflexionar mientras estaba produciéndose la acción. Se idearon y probaron nuevas acciones, se comprobaron nuevos enfoques, así como también se verificó que aquella nueva comprensión (ideal) de la situación, formulada de manera provisional, se podía llevar a la práctica mediante la experimentación *in situ*. Parte de la reflexión se ejemplifica a continuación:

“Hoy vi un gran avance en mi forma de evaluar, ahora veo más la actitud de los estudiantes frente a la clase y su participación, me concentro menos en los resultados de evaluación y en general he obtenido buenas notas en las evaluaciones de mis estudiantes, debido a que antes me perdían la mitad de estudiantes y ahora por mucho tres estudiantes pierden” (P.1 I.2)

Otro practicante dijo al respecto:

“Creo que debemos cambiar la calificación por la evaluación y mejorar nuestra forma de actuar ante nuestros estudiantes”, (P.2 I.4)

Aprendí que no debemos de seguir comparando a los estudiantes entre ellos mismos, ya que cada uno es un mundo diferente y su proceso de aprendizaje es distinto, no todos aprenden por igual. Hay distintos procesos; además a la hora de evaluar trabajos finales o presentaciones no evaluar el trabajo más hermoso o creativo, sino del proceso del estudiante y el empeño que tuvieron durante el trabajo realizado (P.6 I.2)

Para los participantes un avance en la forma de evaluar implicó tener en cuenta tanto el proceso como los resultados: Antes de la intervención en este estudio cuando los participantes evaluaban centraban la atención en el resultado. Ahora, más que el resultado, es el proceso de aprendizaje el que importa, este fue un avance. De este modo, el resultado pierde la importancia en pro del aprendizaje. Entonces, cuando el estudiante no avanzaba sus resultados eran pobres, se hizo un mayor esfuerzo, pues se explicaba lo necesario para lograr que el estudiante obtuviera el aprendizaje, progresara y no se quedara rezagado. Cuando los estudiantes no habían obtenido sus logros se reforzaron las explicaciones y se aplicaron actividades extra, que permitieron la adquisición del conocimiento. Así se pudo evaluar el proceso y el progreso logrado por los estudiantes.

El extracto que se observa en la Figura 6 corresponde a las observaciones hechas por la investigadora y a las manifestaciones realizadas por los estudiantes de los practicantes en los colegios distritales. Esta imagen muestra al agradecimiento de un estudiante de sexto grado de un colegio distrital, con su practicante por el avance logrado.

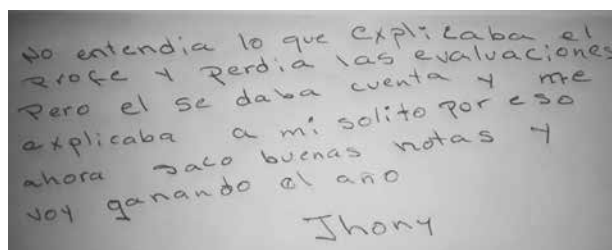


Figura 6. Sentimiento expresado por estudiante de colegio distrital.

Fuente: La investigación.

La siguiente es una observación hecha por la investigadora (tomada del diario del profesorado) en la cual se evidencia el avance de los estudiantes. Es una clase de grado séptimo, en inglés, donde aborda el verbo *to be* y vocabulario sobre animales salvajes. Fue llevada a cabo en un colegio distrital, e intentaba lograr una interacción comunicativa e incrementar el vocabulario en los estudiantes.

“La practicante entrega las evaluaciones a sus estudiantes, y algunos de ellos tuvieron un juicio valorativo bajo (insuficiente/ *poor*). Con respecto a ese estudiante, la practicante preparó unas actividades extra-escolares. Se trata de un taller para afianzar el presente simple con el verbo *to be*. Por su parte, la practicante se sentó al lado de sus estudiantes y les explicó cómo se formaban las preguntas y las oraciones afirmativas. Hace las explicaciones y presenta varios ejemplos con los cuales los niños se motivan. La practicante inicia diciendo que para formar oraciones en presente se necesita un sujeto, luego el verbo *to be* y el complemento. Presenta los siguientes ejemplos: *The lion is the king of the jungle. Zebras are the cutest from animal world.*

En las oraciones enfatiza en el uso del verbo *to be*. En lo que se refiere a las preguntas enseña el uso de las mismas, así “para hacer preguntas se pone el verbo *to be* adelante del sujeto: *is the lion the King of the jungle? or Are zebras the cutest from animal world?*”. (Inv. Diario).

En la Figura 7 se observa uno de los ejercicios que realizó uno de los estudiantes -que habían obtenido un desempeño bajo- luego de la explicación y de la motivación de la practicante. Como puede verse, el estudiante logró hacer preguntas con el verbo *to be* y obtuvo un buen resultado cuando la practicante hizo la revisión y la valoración del ejercicio.

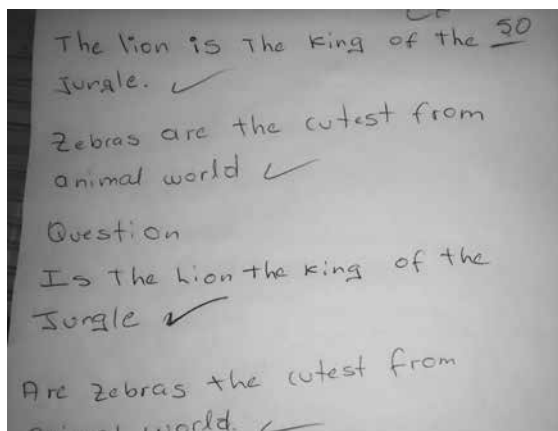


Figura 7. Ejercicio de clase, realizado por estudiante de colegio distrital.
Fuente: La investigación.

Es evidente que la reflexión permitió que los docentes en formación tendieran a transformar las relaciones de poder entre evaluación y educación, dentro de la prácticas evaluativas, lo cual implicó que mejoraran aspectos tales como las formas de aprender y de enseñar, que repercutieron en la calidad de la educación en general. De ahí se desprendieron unas lecturas y unas reflexiones teóricas importantes, como las que dejan ver la diferencia entre asumir la evaluación desde la intuición y la rutina y asumirla desde una postura analítica, clara y reflexiva que propendiera por el progreso y el aprendizaje del estudiante.

En el escrito de la Figura 8 puede observarse el avance de uno de los estudiantes del colegio distrital, de grado sexto, que solo alcanzaba a realizar frases en forma afirmativa o negativa y que al finalizar el periodo académico pudo avanzar en términos de gramática, colocando en práctica su capacidad de escritura y diagramación e invención por medio de la historieta.

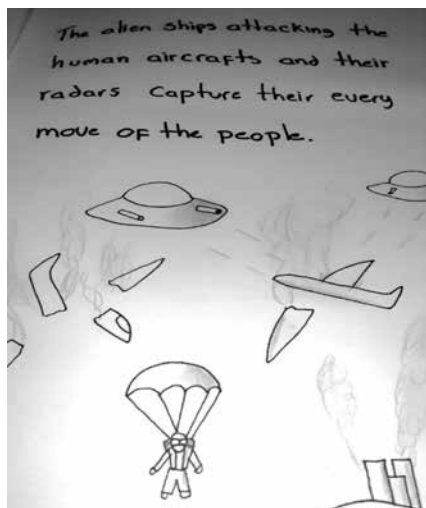


Figura 8. Historieta realizada por estudiante de colegio distrital.
Fuente: La investigación.

Para finalizar esta primera categoría, se puede concluir que la reflexión permitió transformar las concepciones y las prácticas evaluativas de los maestros en formación, en sentido amplio, centrándose en tres elementos básicos: (a) la escuela, como institución abierta y participativa, la cual permite evidenciar los cambios necesarios por la sociedad; (b) el aula, como espacio de intercambio democrático de saberes, en el cual los actores tanto docentes como estudiantes se reconocen, se confrontan, mutan, permean y transforman los saberes; y (c) el maestro, como sujeto autocrítico, investigador, reflexivo y alentador de dichos cambios. La Figura 9 resume las etapas propuestas por Schön (1983) y los pasos llevados a cabo para lograr las transformaciones.

2.1.2. Segunda categoría: aprendizaje nuevo sobre evaluación

El análisis de datos develó la segunda categoría, denominada “Aprendizaje nuevo sobre evaluación”. Este aprendizaje permitió a su vez desarrollar los siguientes objetivos: a) promover cambios en las concepciones y prácticas evaluativas, y b) evidenciar los cambios logrados. Cuando los participantes tuvieron suficiente ilustración e información sobre evaluación pudieron diseñar y brindar estrategias para lograr cambios en la evaluación, como se pudo ver en las agendas presentadas en el anterior apartado.

El análisis de datos demostró que para transformar las relaciones de poder en las concepciones y prácticas evaluativas es muy importante tener un amplio conocimiento sobre evaluación. En este caso específico se pudieron transformar las relaciones de poder porque los participantes entendieron el 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, los cuales son presentados en el apartado de instrumentos diseñados teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo, procedimental y actitudinal del ser humano. Sin embargo, es válido reconocer que para la transformación propuesta fue más importante interiorizar las diferentes concepciones sobre evaluación formativa y educativa. También se consideraron los tipos de evaluación (cualitativa y cuantitativa), y la evaluación de acuerdo con el momento de emitir el juicio evaluativo (diagnóstica, parcial, total y sumativa), como también de acuerdo con el agente evaluador (holística, procedimental y metacognitiva).

Esta interiorización les permitió a los practicantes entender la verdadera misión de la evaluación. Por ende, dentro de esta categoría se reflexiona sobre la misión del aprendizaje en evaluación, como posibilitador de las transformaciones logradas.

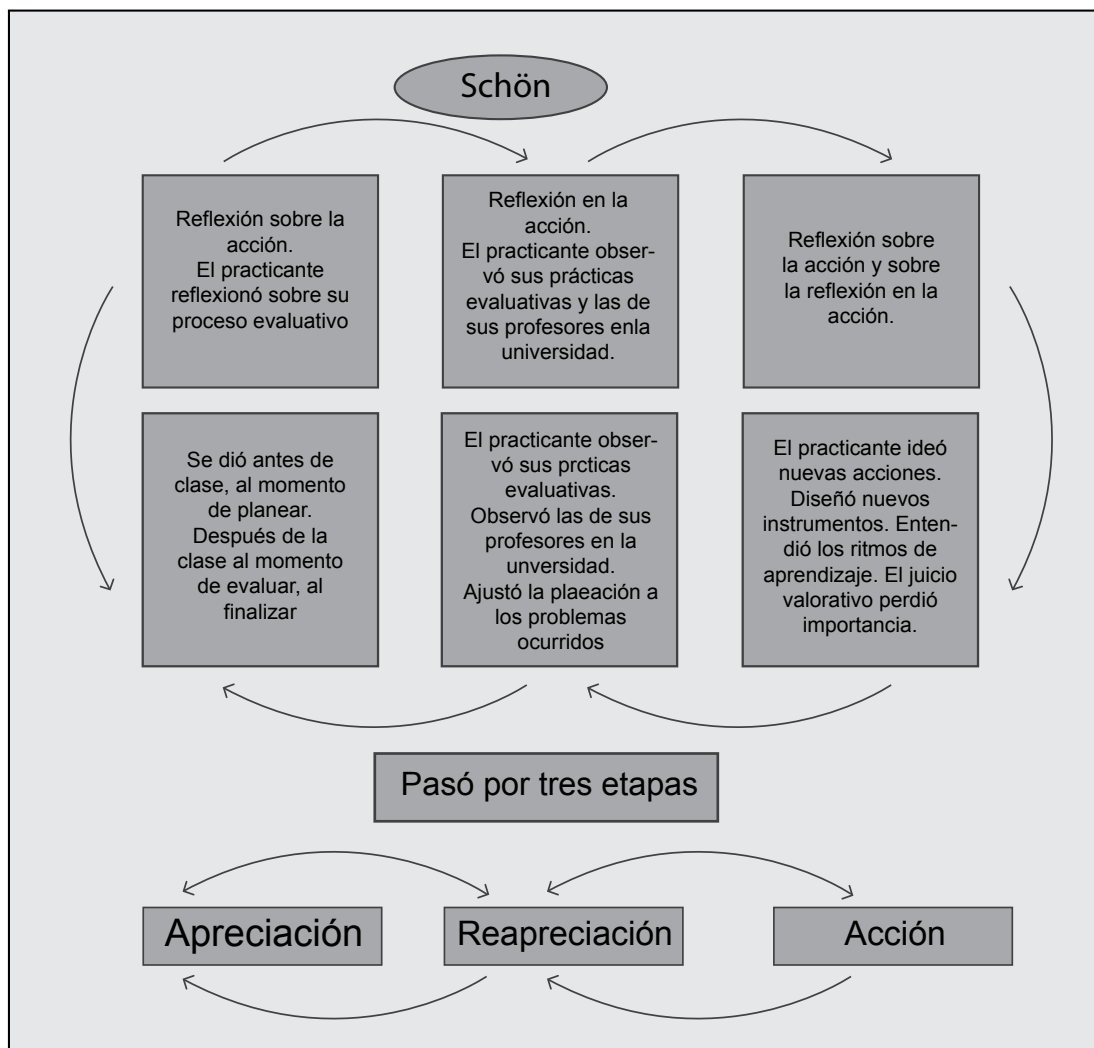


Figura 9. Etapas llevadas a cabo por participantes para lograr transformaciones.
 Fuente: Tomado de Sch6n (1983).

¿C3mo posibilit3 el aprendizaje sobre evaluaci3n la transformaci3n en las concepciones y pr3cticas?

Para transformar las concepciones se requiere formaci3n sobre la evaluaci3n, de otra forma se seguirían los mismos patrones que han sido mecanizados y que son generados por una evaluaci3n tradicional. Los nuevos conocimientos sobre evaluaci3n, como historia de la evaluaci3n, como su inclusi3n en el ámbito pedag3gico, evaluaci3n educativa y cualitativa, metacognitiva, procedimental, entre otras, fueron determinantes para que los participantes transformaran las relaciones de poder, tanto en las concepciones como en las pr3cticas evaluativas, porque entendieron el papel de la evaluaci3n dentro del proceso educativo. Este entendimiento se fundament3 en la profundizaci3n de la tem3tica en la compresi3n de las nuevas formas emergentes evaluativas, lo cual posibilit3 el diseño de evaluaciones de tipo

global, procedimental y actitudinal, que no solo se limitara a valorar el conocimiento, sino que propendiera por valorar diferentes aspectos del ser humano, como las relaciones interpersonales, la actitud, el proceso y el procedimiento.

Algunas de las manifestaciones de los practicantes fueron:

“Los aspectos que me llamaron la atenci3n fueron los instrumentos que podemos utilizar para la recolecci3n de informaci3n sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta la edad, el g3nero y su contexto socioeducativo”. (P2 I.3)

“Durante las intervenciones sobre evaluaci3n aprendí a ser equitativo, a ser justo, la evaluaci3n me permite aprender de los errores, y a escuchar a los estudiantes”. (P2 I.1)

La evaluación que se observa en la Figura 10 fue elaborada para identificar los valores morales de los estudiantes.

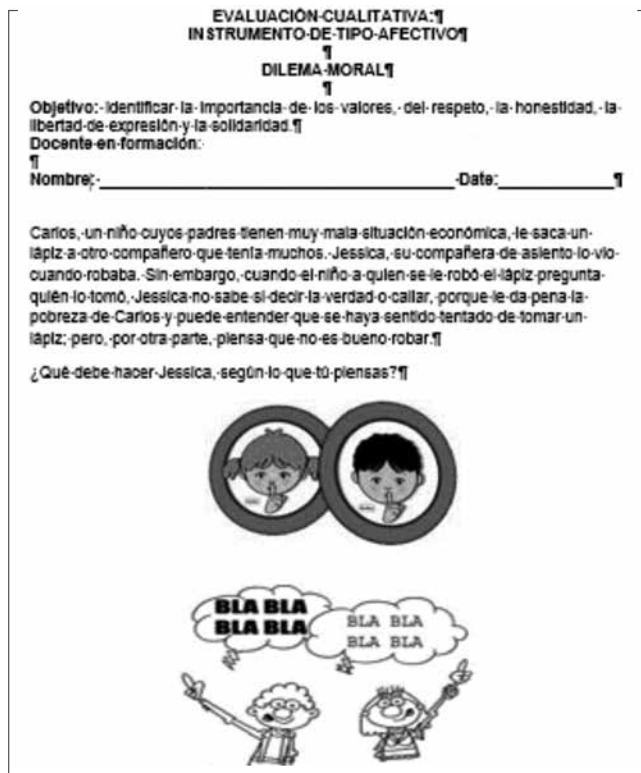


Figura 10. Instrumento evaluativo de tipo afectivo.
 Fuente: La investigación.

3. Consideraciones para diseñar instrumentos evaluativos

Para ser justos, equitativos y evaluar correctamente, los participantes tuvieron en cuenta los siguientes aspectos (Scriven, 1995):

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. (Ver apartado de instrumentos diseñados).

El ambiente

Para realizar las pruebas, los practicantes prepararon a los estudiantes cognitivamente y emocionalmente, aunque sabían que sus alumnos estaban suficientemente preparados, el ambiente influyó a la hora de obtener buenos o malos resultados. Teóricamente, en la medida en que las circunstancias se alejen de las habituales el margen de error es mayor, por ende los practicantes se aseguraron de generar ambientes amables para lograr buenos resultados. En la Figura 11, se observa un pantallazo que corresponde a las notas finales que tomó uno de los practicantes de sus estudiantes de octavo grado de un colegio distrital.

En la Figura 12 (Ver pág. 170) se presentan tanto las notas por periodos como las notas finales que tomó uno de los practicantes de sus estudiantes de grado séptimo de un colegio distrital. Se evidencia que los estudiantes, al inicio del período tenían un promedio bajo, pero a medida que avanzaban en el proceso académico lograron mejorar su desempeño evidenciando notas más altas.

El evaluado

Las condiciones emocionales de los estudiantes constituyen factores relevantes 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 con-

No.	Código	Nombre	Fall	1-30%
1	023061159	Estudiante 1	3	4.00 Cuatro
2	023092035	Estudiante 2	3	3.90 Tres Punto Nueve
3	023092005	Estudiante 3	0	4.00 Cuatro
4	023091009	Estudiante 4	15	0.00 Cero
5	023101020	Estudiante 5	0	4.00 Cuatro
6	023111010	Estudiante 6	0	3.70 Tres Punto Siete
7	023092041	Estudiante 7	3	4.00 Cuatro
8	023092016	Estudiante 8	0	3.70 Tres Punto Siete
9	023092029	Estudiante 9	3	4.00 Cuatro
10	023081129	Estudiante 10	0	4.00 Cuatro
11	023082015	Estudiante 11	0	3.90 Tres Punto Nueve
12	023091008	Estudiante 12	3	2.60 Dos Punto Seis
13	023101056	Estudiante 13	0	4.00 Cuatro
14	023082114	Estudiante 14	16	0.00 Cero
15	023092044	Estudiante 15	3	4.00 Cuatro
16	023042041	Estudiante 16	3	2.30 Dos Punto Tres
17	23021128	Estudiante 17	3	3.70 Tres Punto Siete
18	023102032	Estudiante 18	0	3.90 Tres Punto Nueve
19	023082134	Estudiante 19	3	3.70 Tres Punto Siete
20	023081037	Estudiante 20	3	4.00 Cuatro

Figura 11. Notas finales de estudiantes de un colegio distrital.
 Fuente: La investigación.

Estudiante	Curso 7º 2	período 1º	período 2º	período 3º	período 4º			
Estudiante 1	20 40 20 20 30	6.6	7.0 40 70 60 80	4.2	70 80 70 70 90	8.0	70 100 80 70 40	7.6
Estudiante 2	50 70 90 20 100	6.6	80 80 90 60 80	7.4	40 90 80 70 70	7.4	70 70 60 90 80	7.6
Estudiante 3	80 70 40 20 20	6.6	80 70 90 100 80	8.8	50 90 80 70 70	7.2	80 40 80 80 90	7.8
Estudiante 4	20 20 20 20 20	6.6	60 50 40 40 40	4.6	70 90 90 80 100	9.0	60 100 100 90 80	9.4
Estudiante 5	80 90 70 80 90	8.2	30 30 20 20 20	2.4	70 70 80 90 90	8.0	100 60 80 90	7.0
Estudiante 6	60 40 50 40 90	5.4	60 70 80 90 70	7.4	100 100 80 70	9.0	100 80 90 90 90	8.8
Estudiante 7	100 70 80 90 70	8.2	60 70 20 50 90	5.4	70 80 100 40 100	8.2	70 70 80 90 90	8.0
Estudiante 8	60 20 50 70 70	6.0	70 60 60 80 90	7.2	90 90 90 80 80	8.6	80 70 70 90 90	8.0
Estudiante 9	90 90 70 60 50	6.4	90 100 50 40 90	7.4	70 80 90 90 90	8.4	90 90 90 90 90	9.0
Estudiante 10	60 60 70 80 90	7.2	90 90 100 90 100	9.4	70 80 70 90 80	8.2	80 70 60 90 80	7.6
Estudiante 11	70 20 100 80 20	3.2	20 70 40 30 80	4.4	90 80 70 70 80	7.8	40 70 80 70 60	6.8
Estudiante 12	70 20 20 90 20	4.4	20 20 90 20 20	4.4	80 90 90 70 70	8.8	50 70 80 70 60	7.0

Figura 12. Notas finales de estudiantes de grado séptimo de un colegio distrital. Fuente: La investigación.

diciones emocionales. Cuando estas no fueron las mejores, optaron por cambiar el día de la evaluación y/o mejorar las condiciones. La Figura 13 lo deja de manifiesto, corresponde a un diario del profesorado, observación número ocho, llevado por uno de los practicantes, quien revela la situación específica de uno de los estudiantes de grado sexto quien había presentado desempeño bajo.

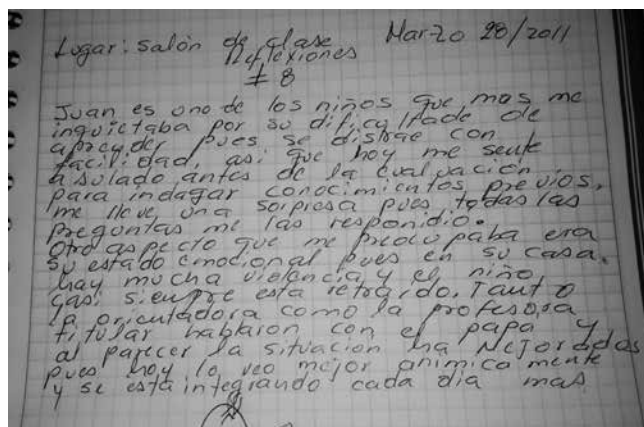


Figura 13. Diario del profesorado, observación hecha por un practicante. Fuente: La investigación.

El aprendizaje sobre evaluación permitió mejorar las prácticas evaluativas, esto implicó la incorporación de conceptos externos a los esquemas conceptuales de la persona, lo que se tradujo en asimilación-acomodación (Piaget, 1969). Aunque el constructivismo considera que algunos modos o técnicas para enseñar se plantean como universales, el aprendizaje es individual (Zabala 1996); por lo tanto, los participantes de este estudio incorporaron nuevos modelos y formas de evaluar.

“He aprendido sobre evaluación ya que la puedo realizar y aplicar con más seguridad, pues 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”. (P2 I.5)

“He aprendido porque durante este semestre, la profesora nos ha facilitado herramientas para profundizar y fortalecer el previo conocimiento que tenemos frente a la evaluación”. (P3 I.3)

En la Tabla I (pág. 173) se comparan los cambios logrados por algunos de los participantes durante el estudio

Para finalizar, 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 es constructor y reconstructor de éste. Para 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.

Tabla 1.

Cambios logrados por algunos participantes durante el estudio.

Sentimientos frente a la evaluación	
Antes de la intervención	Después de la intervención
Muchas veces me sentí mal evaluada, en otras ocasiones fue desmotivante ver cómo los docentes, no se preocupaban por el proceso y solo tenían en cuenta las notas". (P.2 I.4)	"A través de mi práctica docente he podido cambiar mi perspectiva sobre el concepto de evaluación. Este es mucho más objetivo ya que he podido evidenciar cómo, para muchos estudiantes resulta algo atemorizante, tedioso. Es por esto que debemos cambiar el concepto de esta y solo lo podemos hacer brindándoles confianza a los estudiantes, demostrándoles que este es un instrumento, una herramienta la cual permite llevar un seguimiento sobre su proceso académico y actitudinal y no una prueba donde será esquematizado o juzgado. De esta forma es muy gratificante para mí ver los resultados, los cuales he obtenido en mi proceso académico, y cómo he podido cambiar poco a poco ese concepto de evaluación, tanto así que los mismos estudiantes piden ser evaluados". (P.2 I.4)
"En el transcurso de mi carrera tuve diversas formas de ser evaluada, las cuales algunas veces me parecieron arbitrarias, injustas, donde en muchas ocasiones fui evaluada según la percepción del docente, estas formas de evaluar eran diversas y dependían del docente donde la mayoría solo tenían en cuenta la parte teórica de un determinado tema, otros hacían una evaluación más integral donde se tenían en cuenta otros factores". (P.2 I.4)	Es importante ver cómo la evaluación nos sirve para evaluarnos a nosotros mismos y reconsiderar nuestro desempeño, es un instrumento el cual nos permite reevaluarnos, a la vez crear estrategias de mejoramiento en las diferentes áreas, campos y lo podemos hacer de manera continua, con el objetivo de tener un seguimiento con nuestros estudiantes". (P.3 I.4)
"Frente al concepto de evaluación se crean diversos prejuicios, ya que muchas veces se sienten diversos temores al momento de presentar una evaluación. Este es un instrumento el cual define qué tanto aprendió el estudiante en el proceso académico, muchas veces siendo este algo frustrante" (P.3 I.4)	"Debo resaltar cómo, a partir de mi práctica docente pude cambiar mi visión y concepto sobre evaluación y utilizarla como un instrumento el cual me permite tener una visión más amplia y conocer el proceso de aprendizaje individual de cada uno de los estudiantes". (P.4 I.5)
"En cuanto a evaluación, tenía un concepto muy vago, creía que cuando un docente realizaba una evaluación se tenía que limitar a elaborar un examen, aplicarlo y dar una calificación, en donde no se tenía en cuenta para nada el proceso de los alumnos. Por otra parte, me fijaba más en las números que cada estudiante sacaba sin ir más allá y echar una mirada más profunda hacia el proceso". (P.4 I.5)	

Fuente: La investigación.

4. Conclusiones

El análisis de datos demostró que se transformaron las relaciones de poder porque los practicantes minimizan las fuerzas que se miden en y desde la evaluación, entendiendo el acto evaluativo como un hecho diario y normal que evidencia las debilidades y fortalezas del proceso de aprendizaje. Los docentes en formación eliminaron los roles de dominación y sometimientos, pues los juicios valorativos perdieron importancia en pro del aprendizaje. Se aplicaron evaluaciones cuando los practicantes (participantes en esta investigación) estaban seguros que sus estudiantes estaban preparados y obtendrían buenos desempeños, como consecuencia los estudiantes de los colegios distritales perdieron el miedo a las evaluaciones.

El análisis de datos demostró también que los docentes en formación transformaron las relaciones de poder en la evaluación, cuando interiorizaron su uso pedagógico. Antes de

las intervenciones en esta investigación, la evaluación era relacionada solamente con calificación. Para los participantes la importancia de la evaluación estaba en los resultados, es decir, los juicios valorativos que arrojaba. Su uso era "paramétrico". Esta situación era considerada como limitante porque solo les permitía medir una sola parte de los procesos pedagógicos del ser humano, el conocimiento.

Luego de las intervenciones en este estudio, los juicios valorativos perdieron importancia dando relevancia a los aprendizajes; utilizaron la evaluación como herramienta pedagógica para identificar los saberes. Con ello lograban que sus estudiantes llegaran a sus metas en los aprendizajes. 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. Cuando los participantes llegaron a este nivel de conciencia que según Zubiría (2008) es llegar a un determinado grado de desarrollo donde los hombres y mujeres de las

diferentes sociedades se cuestionan sobre los actos de su vida social e individual. Se dan cuenta de que esos actos están estrechamente ligados a la concepción del mundo que comparten socialmente y que reproducen como individuos (De Zubiría, 2008). En el caso de los participantes de este estudio, este cuestionamiento permitió la reflexión para llegar al mejoramiento de sus acciones en evaluación.

El análisis de datos también demostró que el aprendizaje nuevo sobre evaluación les permitió a los participantes diseñar y originar nuevas formas evaluativas. El resultado de la búsqueda de la explicación del hacer humano es la ética o la reflexión sobre su comportamiento individual, en este caso los participantes reflexionaron sobre su quehacer pedagógico, sobre la valoración dada a sus estudiantes y sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. 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 consciencia social, para entender que la escuela debe ser un lugar en donde se construyan los hábitos para la vida ciudadana.
- Fortificaron valores como el cooperativismo, la solidaridad, la responsabilidad, pues ayudaron a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje.
- Se adaptaron a las necesidades de sus estudiantes, creando conciencia de las necesidades de la escuela y de la sociedad de hoy.

En resumen, para transformar las relaciones de poder en las concepciones y prácticas evaluativas se requiere la reflexión, que se logra con aprendizaje nuevo sobre evaluación. Dicha reflexión y conocimiento sobre evaluación, permitió minimizar las relaciones de poder traducidas en sometimiento, dominación, cambiando los sentimientos de negatividad que se tienen por un mal proceso evaluativo, además se entendieron los ritmos de aprendizaje, pues se reconoció la individualidad de los estudiantes y se valoró a cada estudiante con sus fortalezas y debilidades, lo cual llevó a entender la diferencia, rompiendo con la evaluación tradicional.

La reflexión y poseer conocimientos sobre evaluación, transformaron las prácticas evaluativas tradicionales, ya que estas últimas hacen mayor énfasis en juzgar aspectos cognitivos, relacionándolos con juicios valorativos principalmente.

La reflexión y los nuevos conocimientos sobre evaluación también permitieron más sapiencia y habilidad para elaborar instrumentos evaluativos, para valorar los diferentes desarrollos del ser humano como el actitudinal, el cognitivo y el procedimental.

Por último, poseer conocimiento sobre evaluación (conocimiento incorporado a través de la intervención de este estudio) permitió entender el papel que tiene la evaluación dentro del engranaje de la educación, y a su vez reconocer que Colombia necesita que su cadena educativa avance, ya que el motor de toda sociedad es la educación. Replantear, entonces, la evaluación que se ha venido utilizando, reemplazándola por una evaluación realmente educativa permitirá el avance de la sociedad, ya que se entiende que cada estudiante debe continuar su ciclo educativo y que su proceso de formación no se basa solo en el conocimiento adquirido, sino también en la capacidad de plasmar esos conocimientos en prácticas diarias, lo que torna a los individuos competentes y eficaces en el hacer.

Conflicto de intereses

La autora declara no tener ningún conflicto de intereses.

Notas

1. Las relaciones entre educación y evaluación han sido marcadas por relaciones de poder. La sociedad, el Estado y las instituciones educativas han convalidado esas relaciones alejándolas de la evaluación educativa. Demostrar y entender que existen esas relaciones, permitió transformar las concepciones que sobre evaluación tenían los docentes en formación de una licenciatura en Humanidades e Idiomas
2. Los resultados presentados por las pruebas nacionales SABER, 3, 5, 9, 11, 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 en forma visible el posicionamiento tanto de estudiantes como de instituciones.
3. 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.
4. La pedagogía humanista, inspiradora de la escuela contemporánea, cumple 420 años desde su nacimiento. Juan Amos Comenius nació a

finales del siglo XVI en Moravia, que formaba parte del antiguo reino Cheko. Manifestaba que para entender a la humanidad habría que entender sus raíces y sus fundamentos. La paz fue una de sus principales banderas, la cual se lograría a través de la educación. (Comenius, 1970).

Referencias bibliográficas

1. ALONSO SÁNCHEZ, Manuel; GIL PÉREZ, Daniel y MARTÍNEZ TORRESGROSA, Joaquín. Propuesta de evaluación en Física y análisis de la evaluación habitual. *En*: Revista de Educación. Resúmenes de Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa, España: CIDE MEC. Mayo-Agosto 1992. ISSN 0034-8082
2. ALONSO SÁNCHEZ, Manuel. La evaluación en la enseñanza de la Física como instrumento de aprendizaje. Tesis doctoral. España: Universidad de Valencia CIDE, MEC. 1994.
3. ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan. La evaluación educativa en una perspectiva crítica: dilemas prácticos. *En*: Encuentro internacional sobre políticas, investigaciones, y experiencias en evaluación educativa; consecuencias para la educación. Bogotá, Colombia: Publicado por Imprinta Universidad Pedagógica Nacional. 2004. p. 31-37
4. CAJIAO RESTREPO, Francisco. Tufo inquisitorial contra los niños. *En*: El Tiempo; Bogotá, Colombia, 20, Junio, 2002. S. 2. p. 7 col. 7-10.
5. CAMILLONI, R.V. De Susana *et al.* La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Editorial Paidós. 1998. ISBN 950-12-2129-6
6. COMENIOUS, Juan. Didáctica Magna. México: Editorial Porrúa. Edición décimo primera. 1970. p. 188.
7. CORBIN, Juliet y STRAUSS, Anselm. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Bogotá Colombia: Imprinta Universidad de Antioquia 2002. p. 341. 2a. ed.
8. DE ZUBIRÍA SAMPER, Miguel. Pedagogía conceptual. Bogotá Colombia: Editorial Magisterio
9. DÍAZ BARRIGA, Miguel. El examen. Textos para su historia y debate. México. Plaza y Janés. Universidad Nacional y Autónoma de México. 2001. p. 340.
10. DÍAZ BARRIGA, Miguel. La evaluación en sus múltiples dimensiones. *En*: Conferencia Universidad Minuto de Dios. Bogotá Colombia. Memoria 20 Agosto, 2007. p. 13.
11. DÍAZ BARRIGA, Miguel. Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. *En*: Revista. Perfiles Educativos. Agosto -1998, no 37, p. 35-41
12. EBEL, Robert. Fundamentos de la medición educacional. Buenos Aires: Editorial Guadalupe. 1977.
13. EDICIONES S.E.M. Evaluación del Sistema Educativo. Sistema, programas, instituciones, docentes y alumnos. Bogotá: Ediciones SEM. 2003.
14. FOUCALT, Michelle. El sujeto y el poder. *En*: Revista Mexicana de Sociología, México: Editorial Universidad Nacional Autónoma de México. Agosto - 1988, vol. 50, no. 3 p. 3-20.
15. FOUCALT, Michelle. Microfísica del poder. Madrid: La Piqueta. 1992.
16. FLOREZ OCHOA, Rafael. Evaluación, pedagogía y cognición. Bogotá, Colombia: Editorial Mc GrawHill. 1999.
17. FOUCALT, Michelle. Vigilar y castigar. México, D. C.: Siglo XXI Editores. 1976. p. 326. 9ª. Ed.
18. FLÓREZ, OCHOA, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill. 1994
19. GARDNER, Howard. Inteligencias múltiples. Barcelona: Paidós Ibérica. 1995.
20. HODSON, Derek. The role of assessment in the Curriculum Cycle: a survey of science department practice. *En*: Research in Science and Technological Education, 1986, vol 4 no. 1, p. 717.
21. KEMMIS, Stephen y MCTAGGAR, Robert. Cómo planificar la investigación-acción. Chicago, Illinois: Editorial Laertes. 1998
22. MURPHY, Michael, T. Scientific software V.5.0. User guide and references. Estados Unidos: Berlin edition. 2005
23. LAFOURCADE, Pedro. Evaluación de los aprendizajes. Buenos Aires: Kapelusza. 1984
24. LITWIN, Edith. Aprender de la evaluación. *En*: Revista Educación, lenguaje y sociedad. Bogota, Colombia: Junio 2003, no 1, p. 22-31.
25. LORSBACK, Anthony; BRISCOE, Tobin y LAMASTER, Sahara. An interpretation of assessment methods in middle school science. *En*: International Journal of Science Education. Chicago. Marzo 1992, p. 30-47.
26. NIETZSCHE, Friedrich. La genealogía de la moral. México, D. F.: Grupo Editorial 2003.
27. NIÑO ZAFRA, Libia. La evaluación, instrumento de poder o acción cultural. Bogotá, Colombia. *En*: Revista Pedagogía y Saberes. Universidad Pedagógica Nacional. Agosto 1996. no 8.
28. SCRIVEN, Michael. Practical assessment research and evaluation. *En*: a peer reviewed electronic journal. On line. ISSN 1531-7714. <http://pareonline.net/getvn.asp?v=4&n=7>. Recuperado 20 febrero 2014.
29. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO S.E.D. Evaluar para mejorar la educación. Bogotá: Alfa-omega. 2001
30. PATTON, Michael. Qualitative evaluation and research methods. U.S.A. Newbury: 1990. Sage publications Inc. Second edition ISBN 978-1-4129-7212-3. P.359
31. PIAGE, Jean. Psicología y pedagogía. España: Editorial Crítica. 1969
32. SÁNCHEZ, José. El enfoque complejo de las competencias. *En*: Revista Internacional Magisterio, Bogotá: Octubre, 2004, vol. 14, p 20-60.
33. SANTOS GUERRA, Miguel. Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional eres. *En*: Revista Enfoques Educativos. España: Octubre 1997, p. b69-79.
34. SANTOS GUERRA Miguel. Evaluación educativa, un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Argentina: España: Editorial Magisterio del Río de la Plata. 1997. p. 120.
35. SANTOS GUERRA, Miguel. Veinte paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *En*: Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado. España 1999.
36. SCHÖN, Donald. The reflective practitioner. How professionals think in action. United States: Basic books inc. 1983
37. SCHANK, Roger. Aprender haciendo, entrevista de Eduardo Punset. (Redes de neurociencia. Programa científico en internet.). [Http://www.redesdeneurociencia/aprenderhaciendo](http://www.redesdeneurociencia/aprenderhaciendo). 2009. Recuperado Agosto 15, 2009.
38. VILLADA OSORIO, Diego. El desarrollo de competencias y su articulación con la evaluación. *En*: Seminario universidad de Caldas. Manizales, Colombia: mayo 7, 2011.

39. WEBER, Max. La racionalización de la educación. Ensayos de sociología contemporánea sobre evaluación. Barcelona: Ediciones Martínez Roca. 1972. p. 294-299.
40. ZABALA VIDIELLA, Antoni. La acción pedagógica en el currículo. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. En: Revista Entrevías educativas. Barcelona: Octubre, 1996.