

Representaciones sociales de la evaluación en dos Escuelas de Secundaria de Guadalajara, México¹

John Saúl Gil Rojas
Universidad del Valle
Santiago de Cali, Colombia

Resumen

El objetivo de este estudio fue reconocer las representaciones sociales de evaluación en dos Instituciones de Educación Secundaria de Guadalajara, México. Se identificó como problemática el desconocimiento por parte de los actores de la comunidad educativa de un marco metodológico y conceptual coherente de articulación entre los propósitos y las orientaciones pedagógicas de la evaluación. Se realizó un estudio de caso cualitativo, cuya muestra estuvo constituida por diferentes actores de las comunidades educativas implicadas. Los métodos de recolección de información fueron: encuesta, observación no participante y entrevista semiestructurada. Se encontró que las representaciones sociales de evaluación en relación con las prácticas funcionan de modo paralelo o complementario a las normativas definidas por las instancias de gobierno escolar, sobre las que además hay poco dominio o resistencia.

Palabras clave: evaluación; representaciones sociales; prácticas; comunidad educativa; educación básica.

¹ Este artículo es derivado de la investigación Prácticas y representaciones sociales de la evaluación en dos escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco, realizada por el autor como tesis doctoral en la Universidad Autónoma de Guadalajara, México, en el marco de la Comisión de estudios otorgada por la Universidad del Valle en el periodo agosto 2013 – julio 2016.

Abstract

Social representations of evaluation in two high schools in Guadalajara, Mexico

The aim of this study was to describe the social representations of evaluation in two Institutions of Secondary Education in Guadalajara, Mexico. The identified research problem was the fact that the agents of the educational community lack understanding of a coherent methodological and conceptual framework for the alignment of the purposes of evaluation and its pedagogical orientations. A qualitative case study was carried out taking as sample the different agents of the educational communities involved. Methods of data collection included survey, non-participant observation and semi-structured interviews. It was found that the social representations of evaluation and its practices work parallelly or complementarily to the norms defined by the school government, on which there is also little dominion or resistance.

Key words: Evaluation; social representations; practices; educational community; basic education.

Résumé

Représentations sociales de l'évaluation de deux lycées à Guadalajara, Mexique

L'objectif de l'étude présentée dans cet article était de reconnaître les représentations sociales sur l'évaluation dans deux établissements d'enseignement secondaire de Guadalajara, au Mexique. On a identifié un manque de reconnaissance de la part des acteurs de la communauté éducative du cadre méthodologique et conceptuel qui relie les fins éducatives et les orientations pédagogiques de l'évaluation. Une étude de cas a été menée auprès de différents acteurs des communautés éducatives concernées à l'aide d'une enquête, de l'observation non participante et d'un entretien semi-structuré. On a constaté que les représentations sociales concernant les pratiques d'évaluation fonctionnent de manière parallèle aux normes définies par les organes de gouvernance scolaire qui sont peu maîtrisées ou suscitent de la résistance.

Mots-clés : Évaluation ; représentations sociales ; les pratiques ; communauté éducative ; l'éducation de base.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Gil Rojas, J. S. (2019). Representaciones sociales de la evaluación en dos Escuelas de Secundaria de Guadalajara, México. *Lenguaje*, 47(1), 173-200. Doi: 10.25100/lenguaje.v47i1.7321

INTRODUCCIÓN

¿Qué es evaluar y para qué se evalúa en una Escuela Secundaria? ¿Cuáles son los modelos subyacentes, los objetivos y los resultados esperados de esta evaluación? ¿Se debe evaluar exclusivamente el aprendizaje o es necesario evaluar de manera complementaria la enseñanza? ¿Cómo entender la educación y la evaluación como práctica social, más allá de la reducción que la presenta como un dispositivo centrado en la adquisición de ciertos logros cognitivos?

Al tratar de responder estas preguntas, se propone destacar de qué manera la consideración de la evaluación como parte integral del proceso formativo y no solamente como un momento aislado, podría tener implicaciones didácticas, pedagógicas y curriculares favorables, además de otras referentes a la política pública y el reconocimiento social.

En esta perspectiva, la literatura sobre el tema de la evaluación educativa en América Latina en los últimos veinte años permite un diagnóstico aproximado al respecto, desde donde se pueden ubicar los siguientes ejes problemáticos, que pueden leerse en un orden inclusivo que los ubica como interdependientes:

176

- Gobiernos y autoridades educativas se han enfocado preferiblemente en los resultados de pruebas muestrales y censales estandarizadas a la hora de evaluar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Barrera y Myers, 2011; Cisterna, 2005; Martínez Rizo, 2013; Moreno-Olivos, 2010; Ravela *et al.*, 2008; Santos Guerra, 2005; entre otros).
- En general, las prácticas evaluativas no son consistentes con una concepción de la evaluación formativa como proceso integrado e integral. Ni los maestros, ni los estudiantes, ni la comunidad educativa en su conjunto tienen una noción clara sobre la evaluación como elemento determinante de la formación, no solo en el orden académico, pedagógico y curricular, sino en lo que tiene que ver con sus principios epistemológicos, sus orientaciones institucionales y su lugar en la configuración del proyecto socioeducativo que se propone la escuela (Álvarez, 2009; Cisterna, 2005; Fernández, Tuset, Pérez y García, 2013; OREALC/UNESCO, 2013; SEP-UNAM, 2011; entre otros).
- Se necesita proponer, diseñar e implementar un diálogo entre modelos de evaluación que surjan de las dinámicas propias de las comunidades escolares, articulando las necesidades y perspectivas pedagógicas, curriculares y socioculturales propias de sus contextos formativos, con los requerimientos de transparencia y eficacia necesaria que legitiman el gasto público en educación ante la sociedad (Contreras, 2015; Murillo y Román, 2008; Piña y Cuevas, 2004; Prieto y Contreras, 2008; Román, 2010; Vergara, 2012; entre otros).

De esta manera, la indagación por las representaciones sociales de la evaluación por parte de maestros, padres de familia y directivos constituye un referente principal para el logro de este reconocimiento, dado el lugar determinante de la voz de estos actores en la orientación del proceso evaluativo y en la valoración de sus resultados, en el marco de la Reforma Educativa en México.

A partir del diagnóstico anterior y con el propósito de comprender el fenómeno de la evaluación desde la mirada de distintos actores involucrados en él, se propuso analizar las representaciones sociales de evaluación en dos Escuelas de Secundaria de la Zona Metropolitana de la ciudad de Guadalajara, México.

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

Evaluación como práctica social y como juicio de valor sobre un proceso educativo

Se parte del concepto de la evaluación educativa como práctica social multideterminada, manifiesta en términos de un juicio de valor sobre una realidad observada que, cuando se vincula con los aprendizajes de los alumnos en el contexto de la vida escolar, compromete a otros niveles con los que se articula en ese ámbito y se asume como pública (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 2009; Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2013; Morán, 2012; Simons, 1999; SEP, 2012).

177

La anterior definición sintetiza el enfoque teórico y los términos de la evaluación educativa desde distintas perspectivas, autores y contextos de realización, particularmente orientados hacia su comprensión e interpretación como práctica de carácter reflexivo, constructivo y perfectible. En esta perspectiva, se destaca la importancia de que los miembros de la organización escolar la utilicen y sean capaces de discutir sus hallazgos, y participar en la toma de decisiones y en la implementación de los cambios por introducirse, de manera que ésta contribuya al aprendizaje (Murphy, 2002). También, se trata de una indagación de tipo comprensivo que conduce a una forma de practicarla y de entenderla en cuanto determinante de concepciones y métodos de enseñanza (Santos Guerra, 2005).

Estas aproximaciones a la evaluación se articulan con su enfoque formativo, en tanto exploran teóricamente lo que significa evaluar para favorecer el seguimiento al desarrollo del aprendizaje de los alumnos como resultado de la experiencia, la enseñanza o la observación, y constituye un proceso en continuo cambio, producto de las acciones de los alumnos y de las propuestas pedagógicas que promueva el docente (Díaz Barriga y Hernández, 2002 citados en SEP, 2012), además de responder a funciones de carácter pedagógico –no acreditativo–, y social –acreditativo– (Coll y Onrubia, 1999; Díaz Barriga y Hernández, 2002; Vizcarro, 1998 citados en SEP, 2012).

En síntesis, se considera la evaluación como un proceso integral de formación del

educando; como un método que permite obtener y procesar evidencias para mejorar el aprendizaje y la enseñanza, y como una tarea que ayuda a la revisión del proceso grupal de los aprendizajes alcanzados, los no alcanzados y las causas que posibilitaron o imposibilitaron la consecución de las metas propuestas (Morán, 2012).

Representaciones sociales como formas de conocimiento social

Se asumió la teoría de las Representaciones Sociales (en adelante, RS) desde el enfoque cualitativo-interpretativo (Alasino, 2011; Buendía, Carmona, González y López, 1999; Jodelet, 1993; Moscovici, 1979), como parte del marco de aproximación a las prácticas de evaluación observadas en el trabajo de campo de esta investigación. Se propuso una mirada más de corte procesual que cognitivo a la información obtenida, lo cual significa en términos de Piña y Cuevas (2004) un énfasis en las condiciones sociales que llevan a la construcción de las RS más que a su estructura (anclaje y núcleo figurativo), en términos de Abric (2001).

178

En este punto, se destaca la definición de Moscovici (1979) sobre las RS como conjuntos dinámicos, cuya característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, acción que modifica a ambos y no como una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado. Igualmente, se acogió el principio según el cual las RS constituyen una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una *forma de conocimiento social* y la actitud mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen, en donde lo social interviene de varias maneras a través del contexto concreto en el que se sitúan los individuos y los grupos (Jodelet, 1993).

Se propone diferenciar las RS del concepto de concepción y otros asociados, que en el campo educativo coexiste con términos tales como representación, creencias, ideas, teorías personales, actitudes, etc. (Buendía *et al.*, 1999). Diferenciar también las teorías implícitas y las RS, configuradas como dos versiones del sentido común, precisando que la teoría de las RS es un intento por recuperar la especificidad del conocimiento del sentido común y que una RS es una representación de algo para alguien, constituyendo una relación intrínsecamente social con un objeto (Castorina, Barreiro y Toscano, 2008).

Finalmente, en términos de una de sus posibles configuraciones, se acogió el modelo de Sautu (2007, citado en Alasino, 2011), quien propone que se debe acotar que cuando estamos en presencia de una RS, se debe poder reconocer en el fenómeno los siguientes atributos: 1) ser una construcción social e histórica; 2) basada en conocimientos y creencias colectivas; 3) constituida como un elemento interpretativo de la situación social; 4) impregnada del sistema de valores sociales y culturales; 5) que conforma un modelo o contra-modelo de comportamiento; y 6) que guía la práctica (p. 2). En la Figura 1, se esquematizan los anteriores supuestos o principios.

Fuente: Elaboración propia

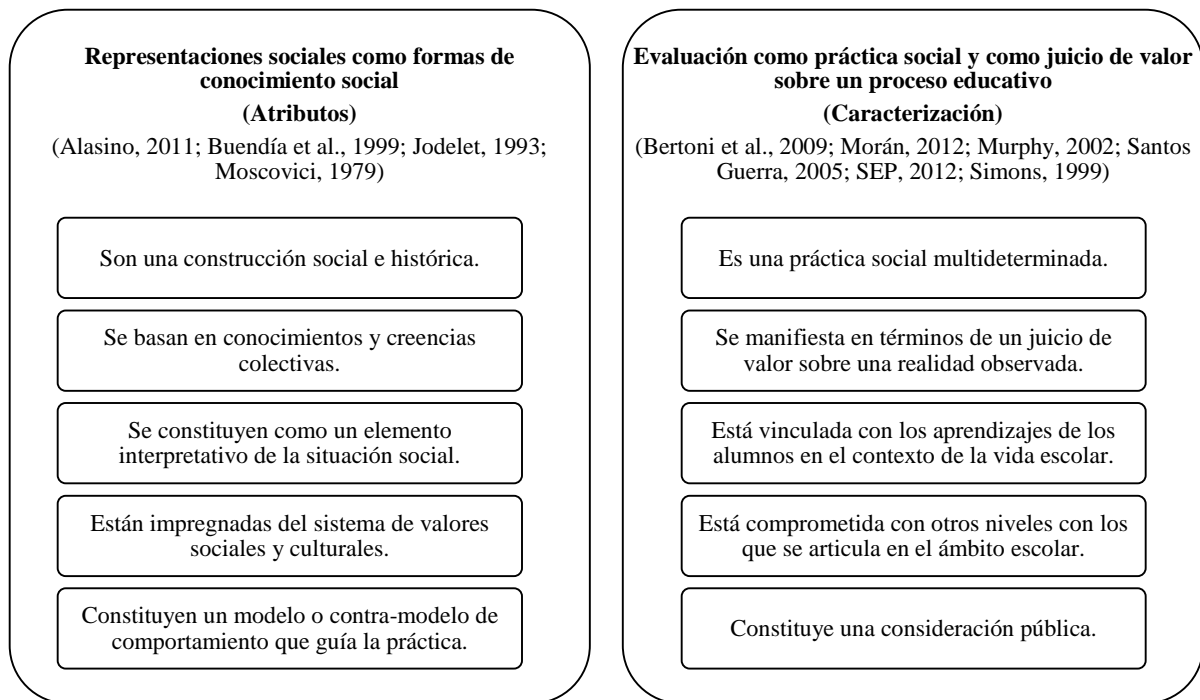


Figura 1. Supuestos o principios de la investigación

MÉTODO

Esta investigación correspondió a un estudio de casos. Partió de la premisa de Stake (1998), según la cual este enfoque permite abordar el problema desde distintas perspectivas y constituye una aproximación a su particularidad y complejidad, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Dado que se propuso observar distintos actores en el contexto de diferentes instituciones, cada una de las comunidades educativas involucradas constituyó un caso propio que se relaciona con el otro de modo general, para comprender con mayor profundidad la manera como tienen lugar en ellas las prácticas y las representaciones sociales de evaluación. Se trató, en términos de Stake (1998), de un *estudio colectivo de casos* (p. 17).

La población estuvo constituida por integrantes de las comunidades educativas de dos Escuelas de la Zona Metropolitana de Guadalajara, México, elegidas por conveniencia, una de carácter estatal y otra federal, y se decidió trabajar con un grupo de estudiantes de Matemáticas y otro de Español, de tercer grado de secundaria en cada caso. Para la selección de los demás participantes se utilizó muestreo propositivo y los criterios de inclusión fueron: Ser docente de Matemáticas o de Español del grado

seleccionado, ser padre de familia representante ante el Consejo Técnico y ser el Director de la Institución. Para la recolección de la información sobre RS, se utilizó la entrevista semiestructurada a los docentes, directivos y padres de familia. (Ver formato anexo).

Se utilizó la técnica de Análisis Temático de los registros de las entrevistas, derivado de la matriz metodológica general del Análisis de Contenido, que consiste en descubrir los *núcleos de sentido* que componen una comunicación, cuya *presencia* o *frecuencia* signifiquen algo para el objeto analítico apuntado. En este caso, para un análisis de significados, la presencia de determinados temas denotó estructuras de relevancia, valores de referencia y modelos de comportamiento, presentes o subyacentes en el discurso (Minayo, 2004, p. 197). En cuanto a las consideraciones éticas, el estudio tuvo la autorización de las instituciones participantes y de los actores involucrados.

De acuerdo con el marco teórico de esta investigación, los hallazgos se analizaron a la luz de los términos básicos y de los principios de las teorías de la evaluación y de las RS manifiestas sobre ella: La evaluación, asumida como práctica social multideterminada, expresada en términos de un juicio de valor sobre una realidad observada que asume una consideración pública (Bertoni et al., 2009; Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2013; Morán, 2012; SEP, 2012; Simons, 1999); y las RS sobre la evaluación, desde el enfoque cualitativo-interpretativo de dichas representaciones a partir de una mirada más de corte procesual que cognitivo de la información obtenida (Alasino, 2011; Buendía *et al.*, 1999; Jodelet, 1993; Moscovici, 1979).

Los datos sociodemográficos de los entrevistados aparecen descritos en la Tabla 1. En este caso, con el propósito de reservar su identidad personal, se utilizó una denominación metafórica para referirse a cada uno de ellos, derivada poéticamente del nombre dado a algunos árboles en México.

Tabla 1. Datos sociodemográficos de los actores de la comunidad educativa participantes en las entrevistas

Nombre	Edad	Escolaridad	Cargo	Función	Experiencia docente /años
Institución I					
Álamo	47	Lic. Pedagogía	Director (E).	-	10
Sauce	60	Lic. Contaduría Pública	Docente	Doc. Mat.	21
Ceiba	37	Maestría	Docente	Doc. Español	13
Balsamita	46	Preparatoria	Apoyo/Prefectura	Madre de Fla.	-
Institución II					
Magnolia	57	Maestría en Educación	Directora	-	21
Galán de noche	56	Lic. Contaduría Pública	Docente	Docente Mat.	11
Mandarina	48	Lic. Educación Media	Docente	Doc. Español	18
Granado	43	Maestría en Administración	Docente /Externo	Padre de Fla.	-

Fuente: Elaboración propia

Una vez realizadas las entrevistas, se transcribieron en un documento de Word y se exportaron al programa de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti (versión 1.0.38), como parte de una misma unidad hermenéutica de análisis, con sus categorías y definiciones (Tabla 2), en el marco de la variable *Representaciones sociales de la evaluación* (en adelante, RSE).

Tabla 2. Categorías de RSE y su definición

Categoría de RSE	Definición
Significado de la evaluación	Idea o concepto sobre la evaluación
Elementos que se evalúan	Componentes susceptibles de ser evaluados
Para qué se evalúa	Objeto o interés de la evaluación
Dificultades de la evaluación	Obstáculos en el proceso evaluativo
Cambios recientes en evaluación	Transformaciones en relación con la manera de evaluar
Modos de asumir la evaluación de los estudiantes	Reacciones de los estudiantes frente a la evaluación
Modos de asumir la evaluación de los padres	Reacciones de los padres frente a la evaluación
Orientación Institucional de la Evaluación	Directrices de la evaluación desde el gobierno escolar
Asunción de la Orientación Institucional de la evaluación	Maneras de entender y acoger las directrices de la evaluación emanadas del gobierno escolar
Elementos favorables y desfavorables de la orientación institucional de la evaluación	Aspectos de la evaluación considerados positivos o negativos según las directrices emanadas del gobierno escolar
Representaciones Sociales emergentes	Formas de conocimiento social sobre la evaluación, elaborado y compartido por algunos actores de la comunidad educativa

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS

A continuación se presentan los hallazgos en términos de Categorías y Códigos de RSE, encontrados en la triangulación de las entrevistas a padres de familia, docentes y directores de cada institución educativa.

Significado de la evaluación

Se encontraron muy distintas RS del *Significado de la evaluación*, desde las asociadas a su función más instrumental, hasta las más complejas, relativas a una dimensión integral amplia. Los siguientes ejemplos, son códigos vivos de algunas de esas representaciones:

Pues las calificaciones que le dan los maestros a los alumnos. (Balsamita, Madre Familia, Inst.1).

Bueno, la evaluación es conocer las actitudes pero también las competencias que tienen los muchachos en un proceso. (Granado, Padre de Familia Inst. 2).

Para mí la evaluación es dar cuenta de cuáles son los aprendizajes que el alumno ha adquirido en un periodo determinado, además de detectar las habilidades y las capacidades que tiene y pone en práctica una serie de estrategias para que el alumno las utilice y nosotros ir paulatinamente rindiendo una cuenta. (Álamo, Director Inst. 1).

Para mí significa la oportunidad de corregir cosas. A veces la evaluación no la puedo hacer tan sistemática o tan pensada como hubiera querido. La evaluación está tan presente en todo momento que a veces hasta en una indicación que les doy evalúo si lo entendieron o no y si no lo entendieron tengo que cambiarla. Entonces para mí la evaluación siempre significa la oportunidad de mejorar. (Sauce, Docente Inst. 1).

Como se puede apreciar, se manifestaron representaciones próximas a la mirada común de ciertos grupos de interés. De esta manera, por ejemplo, en la orientación del *Significado de la evaluación*, se perfila en el caso de los Padres de familia desde el valor instrumental o de beneficio personal; en el de los Docentes, en relación con objetivos de aprendizaje y mejora del proceso formativo prescritos; y en el de los Directivos, con alcanzar las metas institucionales, principalmente. No se manifiesta, sin embargo, una articulación plena de estos preceptos por parte de los tres actores mencionados.

182

Elementos que se evalúan

Las RS de los *Elementos que se evalúan*, apuntaron a propósitos e instancias diversas; sin embargo, algunas constantes tienen que ver con directrices institucionales como la noción misma de competencias, los aprendizajes esperados y la formación para la vida. Los siguientes ejemplos son códigos vivos de algunas de esas representaciones:

Pues nos tenemos que enfocar en los aprendizajes esperados, que es como se dice, lo mínimo que el alumno debe de llevar para lograr el progreso del estudiante. (Mandarina, Docente Inst. 2).

Bueno, tenemos dos tendencias: una lo que sería normativo... que deberían evaluarse todos los procesos... cómo se aprende, qué dificultades se tiene y no solamente conocimiento. Y ya de ahí sí nos vamos a la norma, tendríamos que estar evaluando las formas de aprender, los procesos, las dificultades, los avances, las actitudes, todo. Ahora, con qué se evalúa realmente en la práctica... dices... la otra cara de la moneda: por observación, por estar enterado... realmente seguimos evaluando, desgraciadamente, conocimientos, trabajos... (Magnolia, Directora, Inst.2).

Bueno, hay muchas teorías y muchas situaciones, pero en este momento la reforma educativa nos dice que tenemos que evaluar competencias ¿no? y que las competencias que se evalúen tienen que ver con cómo el alumno va a enfrentar su problemática frente a la vida. (Álamo, Director Inst. 1).

Sí, bueno, que yo sepa, en la Secundaria... algunos valores, algunas disciplinas, algunos contenidos relacionados con la aptitud que tiene el muchacho para desarrollar la observación, ser crítico, que pueda construir su conocimiento. (Granado, Padre de Familia Inst. 2).

Los elementos representacionales referidos tienen que ver principalmente con aspectos normativos como los indicados en la Reforma Integral de la Educación Básica – RIEB (en adelante, Reforma) y sus regulaciones subsecuentes, con el propósito y la necesidad del aprendizaje o aprendizajes esperados; y con aptitudes y actitudes personales del estudiante. Efectivamente estas representaciones apuntan a aspectos formales de la normativa institucional sobre evaluación, aunque aparecen como nociones dispersas, es decir, sin un marco conceptual y metodológico coherente que permita reconocer en ellas un sentido de apropiación real a partir del cual orientar la práctica evaluativa o al menos su significado.

183

Para qué se evalúa

Las representaciones de *Para qué se evalúa* resultaron contrastantes o al menos diversas. Se retomó en este punto una consideración muy instrumental, por una parte, y otra más crítica, por la otra. En un punto medio, un poco vacilante, apareció una voz intermedia, externa a la dinámica propia de la institución, que parece tratar de conciliar estas dos posturas, pero que no logra una integración coherente. Los siguientes ejemplos son códigos vivos de algunas de esas representaciones:

Se evalúa para generar estrategias y para lograr que el alumno siga aprendiendo. Y la evaluación tiene que ser un referente para el maestro, para el docente, y entonces aplicar las estrategias necesarias para que el alumno se lleve lo más que pueda de conocimiento a nivel teórico, a nivel de conocimientos, a nivel social, a nivel de convivencia, a nivel de vida, a nivel de manejo de muchas cosas. (Álamo, Director Inst. 1).

Pues ahí parecería que se está evaluando para conseguir un número... es lo que estamos tratando de trabajar en torno a eso. (Magnolia, Directora, Inst.2).

Creo que la Secretaría aquí tiene una ruptura porque si de verdad un chico no ha logrado los aprendizajes esperados, si en la evaluación de verdad me arroja que él no los logró,

debería haber un tiempo para que él recupere esos aprendizajes; sin embargo no lo hay... reprobó, pero el que sigue, el que sigue, el que sigue... Entonces realmente se evalúa en el nivel Secundaria para pasar. Porque si fuera de verdad evaluar para mejorar, entonces se darían esos tiempos, se ayudaría al chico que va más atrás. (Sauce, Docente Inst. 1).

Pues en lo personal, a que aprendan cada una de las materias y que también se enseñen a respetar a sus compañeros, tanto como a los maestros y a convivir, necesitan convivir en comunidad (...) Que... que aprendan bien, que les quede claro a lo que vienen. (Balsamita, Madre de Familia, Inst.1).

Es evidente cómo en algunos casos estas RS se orientan más hacia las metas o propósitos declarados de la evaluación, que a lo que realmente se hace con la evaluación. Esta orientación del significado de *para qué se evalúa* obedece preferiblemente a los propósitos institucionales y normativos previstos en la Reforma. De otra parte, aparece una postura crítica muy fuerte cuando se declara literalmente que se evalúa “para conseguir un número”, es decir, por una calificación y, según otra representación, si bien es cierto lo anterior, esto podría superarse si se cambiaran las lógicas de tiempo y espacio que obligan a mantener dichas prácticas. Una perspectiva intermedia parecería llamar la atención sobre la función ética, social y actitudinal de la evaluación, pero termina incrustándose en su orientación instrumental.

184

Dificultades de la evaluación

Las representaciones de *Dificultades de la evaluación* tuvieron que ver básicamente con aspectos estructurales y externos a la dinámica del aula de clase. Elementos como la indisciplina, motivada en parte por la educación familiar; la inasistencia y sus motivaciones socioeconómicas en sectores deprimidos de la ciudad; en otra perspectiva, la falta de capacitación o la resistencia al cambio por parte de los docentes, derivados de factores institucionales, entre otros, aparecen como definitivos de la manera como son entendidas dichas dificultades. Los siguientes ejemplos, son códigos vivos de algunas de esas representaciones:

Las dificultades que encuentro tienen que ver con el ausentismo de los alumnos, porque si estamos hablando de evaluar procesos y un alumno poco viene, pues poco se le puede observar. (Mandarina, Docente Inst. 2).

Siempre es muy deficiente esa comunicación entre la autoridad y el docente, y el docente no está porque él quiera, sino porque las propias necesidades de las estructuras se lo impiden, poco informan. Y entonces al no estar informados, de no tener la capacitación,

pues puede cometer muchos errores de los que no es consciente inclusive ¿no? Además, siente que lo hace bien. Y creo que esa parte de comunicación... de crear ese vínculo muy especial, le corresponde a la autoridad (que) no lo ha hecho. (Álamo, Director Inst. 1).

Yo veo la dificultad y la resistencia que tiene el docente a la actualización, que se resiste a utilizar las nuevas herramientas, tal vez por falta de conocimiento, por falta de dominio... entonces vuelve a tener la tendencia tradicional de adjudicar un número e inclusive utilizarlo como un modo de coacción, de castigo o de premio. Así lo veo. (Magnolia, Directora, Inst.2).

Yo pienso que es lo mismo de siempre ¿no? Que a veces... este... dentro del salón o en clases quieren hacer lo mismo que con sus papás en casa, y eso no lo ven los padres, no lo vemos a veces como padres, que le damos la razón a los hijos, y eso no está bien. Y pensamos, es que el maestro la trae contra mi hijo, pero eso no es cierto. Porque yo como madre... Eso es lo que tengo y veo (en la escuela)... cómo son mis hijos... y a veces aunque lo vea, yo estoy con mis hijos. (Balsamita, Madre Familia, Inst.1).

En este punto aparece un elemento didáctico-pedagógico derivado de la misma dimensión estructural del problema, manifiesto regularmente por los docentes, como la falta de tiempo o el exceso de actividades asignadas, con lo cual se hace casi imposible volver sobre los procesos y recuperar los aprendizajes, desdibujando el sentido formativo de la misma evaluación. Estos elementos constituyen implícitamente un modelo o contra-modelo de comportamiento que guía la práctica y que se manifiesta de distintas maneras, tanto en práctica evaluativa como en las percepciones opuestas manifiestas entre directivos y docentes a la hora de definir las dificultades de este proceso.

185

Cambios recientes en la evaluación

Las RS de los *Cambios recientes en evaluación* fueron múltiples y algunas coinciden con una caracterización generalmente positiva, asociadas a factores como mayor consciencia sobre los procesos; mayor consideración y participación de la voz de los estudiantes; comprensión de su complejidad por parte del docente; uso de nuevos instrumentos, entre otras.

También hubo representaciones negativas que hacen más difícil la tarea formativa y la misma evaluación, asociadas a la frecuente inasistencia de los estudiantes y su indisciplina en el aula; los presupuestos erróneos en los que se basan los programas de estudio frente a las exigencias de la evaluación; la falta de motivación que genera en los estudiantes la creencia de que no reprobarán los cursos, salvo por inasistencia y su

poca responsabilidad; la incompreensión del sentido de la evaluación y desinterés por ella, dada la influencia del contexto escolar, entre otras.

En un punto medio, se ubicaron representaciones, sobre todo de los Directivos, en las que se mencionan los cambios como una oportunidad de mejora del proceso, con avances que, sin embargo, no logran permear del todo al magisterio. Los siguientes ejemplos son códigos vivos de algunas de esas representaciones:

Pues que... efectivamente sí nos ha costado trabajo ¿verdad? Siento que antes era más fácil, un examen al final y viniste, no viniste, esta es tu calificación; ahora efectivamente tenemos que conocer estilos de aprendizaje diferentes de los alumnos, tenemos que estar más al pendiente de lo que hace el alumno, de lo que deja de hacer, este... pues es más complejo, la evaluación, ya no es emitir un número nada más, ya no hay alumnos de 10, de 9, de 8... o sea, esa etiqueta se quita por completo, pero si nos ha costado trabajo, incluso al maestro. (Mandarina, Docente Inst. 2).

Este... la evaluación... pues es que a veces se dice es que no se puede reprobar un chico, y los chicos como ya saben y lo escuchan en las noticias ya no estudian; como ya dijeron que no pueden reprobar, no pueden este... mmm... suspender a un estudiante... ellos ya pierden el respeto hacia las personas, a los maestros y ya no... si ya no lo puedo evaluar o que no lo evalúan los maestros, a ellos ya les da igual, entonces sí afecta en ese caso. (Balsamita, Madre Familia, Inst.1).

Sí, sí ha cambiado, pero no deja de ser la indisciplina la que es la parte más importante, la inasistencia, la actitud del chico. (Granado, Padre de Familia Inst. 2).

Sí, claro. La evaluación ha tenido muchísimos avances pero no ha tenido, no ha permeado todavía la base. Siento que esta situación de las rúbricas, de las listas de cotejo, la unificación de los criterios para evaluar ciertas situaciones que son... este... transversales en las asignaturas, pues sí es muy importante, hemos llegado a algunos logros. Pero es muy lento, el avance es muy lento, entonces sí cambia la evaluación en teoría, pero en la práctica apenas estoy sintiendo que hemos logrado mover algunos engranajes con todo el trabajo que hemos hecho. (Álamo, Director Inst. 1).

Sí, claro, muchísimo, le veo cosas buenas y le veo cosas malas. Por ejemplo, lo bueno es que ahora este... somos más conscientes cuando evaluamos. Ehh... yo les explico a los chicos exactamente si van a hacer un producto, ellos deben saber exactamente las características y cómo se va a evaluar a diferencia de como se hacía antes ¿no? (Ceiba, Docente Inst. 1).

Sí, porque hoy se toma más en cuenta a los alumnos, el parecer de los alumnos y la manera tradicionalista ha cambiado. (Sauce, Docente Inst. 1).

Es notoria la tensión que genera este punto, por las tensiones propias del momento en México respecto al debate sobre la evaluación educativa en general, aunque también lo es que las RS de cada uno de los actores involucrados están más o menos bien definidas al respecto. En este sentido, es claro que estas valoraciones sobre los cambios recientes en la evaluación, los cuales apuntan principalmente a su regulación por las normas derivadas de la Reforma, se basan en conocimientos y creencias colectivas o, por lo menos, de grupos de interés en particular.

Modos de asumir la evaluación por los estudiantes

Las RS de los *Modos de asumir la evaluación los estudiantes* mostraron nuevamente la tensión entre miradas que se ubican en un contexto real de actuación (padres y docentes) y otras que se ubicaron en la dimensión formal y normativa del deber ser (directivos). Los siguientes ejemplos son códigos vivos de algunas de esas representaciones:

Los chicos todavía quieren conseguir un número, pero empieza a haber un incipiente cuestionamiento al por qué el número. Ya no se preocupan mucho de... este... tanto de que esté bonito, sino de que ya están llevando ellos mismos otros procesos. (...) yo los veo a ellos a veces un poquito más conscientes de que "es que mi esfuerzo, es que las diferencias...es que..." ese tipo de cosas y a veces nosotros los maestros somos un poco rígidos... (Magnolia, Directora, Inst.2).

En general, en este momento creo que muy bien. Yo considero que la juventud de nuestro país es una juventud con mucho potencial. De donde se tendrían, pues, que hacer los ajustes sería en la manera en la que el maestro vea ese potencial. No lo alcanza como a percibir realmente; entonces al no percibirlo empieza la deficiencia en esa comunicación y el alumno se frustra también, porque al sentir que puede y el maestro a negarle que él pueda, va a bajar su expectativa de la evaluación. Afortunadamente son pocos, pero todavía sucede. Pero creo que los alumnos sí tienen una percepción de que les da cuenta dónde están. (Álamo, Director Inst. 1).

Sí, los chicos se expresan regularmente, dicen que no les fue bien pero muchas veces le echan la culpa al profe ¿no? Dicen "no, es que el profe no me evaluó bien" A veces que "le faltó que me evaluara esto" ¿no? "le faltó algún punto". (Granado, Padre de Familia Inst. 2).

Poca responsabilidad, poco interés a seguir estudiando. Y este... yo creo que también el nivel o el área donde estamos situados, este... pues muchas personas son muy conformistas, se conforman con lo que están haciendo. (Galán de noche, Docente Inst. 2).

Las representaciones expresadas sobre cómo asumen los estudiantes la evaluación, se orientan principalmente a justificar desde el lugar del padre de familia y del docente los factores externos que afectan la percepción por parte de los primeros frente al proceso evaluativo, para lo cual refieren el caso del interés casi exclusivo de los jóvenes por la buena calificación numérica de sus tareas y los problemas del contexto que generan en ellos una actitud descuidada y conformista frente a la evaluación. Por otra parte, es notoria la defensa que hacen los directivos sobre la actitud positiva que se empieza a vislumbrar en los estudiantes en relación con este proceso.

Modos de asumir la evaluación por los padres de familia

En cuanto a las RS de los *Modos de asumir la evaluación por los padres*, se destacaron principalmente los modos “tradicionales” de percibirla, asociados a darle importancia casi exclusiva a las calificaciones; su falta de integración al proceso evaluativo y su escaso acompañamiento a los hijos; el problema de comunicación entre docentes y padres por la inexistencia de espacios y tiempos necesarios; las difíciles condiciones de vida, en las que la evaluación y la escolaridad misma son desplazadas o aplazadas por asistir al trabajo y responder por otras tareas familiares, entre otras. Los siguientes ejemplos son códigos vivos de algunas de esas representaciones:

Creo que también los papás todavía están con la tendencia de... “¿Por qué no me le dejan tareas? Yo le pregunto a mi hijo y me dice que no tiene tareas”. Este... ese el tipo principal de preguntas que hacen los papás, quieren ver todavía al hijo haciendo planas, haciendo tareas. (Mandarina, Docente Inst. 2).

(...) no tenemos contacto con los padres, me ha tocado de repente nada más que algún padre de familia se acerca este... para decirme: oiga maestra por qué mi hijo no tiene 5. (Ceiba, Docente Inst. 1).

Entonces este... yo pienso que aquí los padres debemos de estar más al pendiente de la educación de los muchachos porque si ellos no ven el apoyo, pues, difícilmente pueden salir adelante con ciertos contenidos ¿no? (Granado, Padre de Familia Inst. 2).

No, (se limitan a preguntar) solamente por qué tienen tantas faltas o... por qué tan baja calificación. (Balsamita, Madre Familia, Inst.1).

Yo creo que la siguen recibiendo de manera tradicional. Todavía tenemos a la mayoría diciendo “es que por qué no tengo 10?” o “por qué tiene ella 10 y él tiene 8, si entregó todo” y así son este tipo de circunstancias... siempre aspiran a tener el más alto número. Y muchas veces no se preocupan tanto por qué tanto está aprendiendo el chico ¿verdad? (Magnolia, Directora, Inst.2).

Estas RS apuntan básicamente al poco nivel de compromiso de los padres con la evaluación, incluso como autocrítica, generalmente asociada a factores contextuales como su falta de educación e incomprensión del proceso formativo y de su importancia. Así, los modos de asumir y representar la evaluación por parte de los padres de familia se constituyen como un elemento interpretativo de la situación social y del contexto que los ubica en un lugar marginal y distante de los propósitos renovadores de la función formativa que tiene la evaluación.

Orientación Institucional de la Evaluación

Las RS de la *Orientación Institucional de la Evaluación* resultan muy fragmentadas en términos de los objetivos supuestos. Así, mientras para unos esta orientación busca que la evaluación sea formativa, para otros se trata de “no etiquetar a los estudiantes”, y para unos terceros, en última instancia, busca “que todos pasen”, refiriéndose a su carácter principalmente de promoción o de índice de aprobación. Como una representación más inclusiva, es decir, que resulta compartida, aparece la que establece que esta orientación está dada principalmente desde los Consejos Técnicos (C.T.), a partir de los cuales es apropiada por parte de los docentes. Los siguientes ejemplos son códigos vivos de algunas de esas representaciones:

(...) Formativa. Es la orientación y es el reto. Es nuestro talón de Aquiles... que más le digo, es todo eso. (Magnolia, Directora, Inst.2).

Sí, por ejemplo, que sea una evaluación instructiva, que no etiquetemos a los chicos como que “este chico es problema”, “este es el flojo”, “este no hace nada”, y “éste... no logró”. (Mandarina, Docente Inst. 2).

*Por medio de las juntas que tenemos cada mes (se refiere a los Consejos Técnicos), nos dan mención de cómo se debe hacer una evaluación y qué tipos de evaluación hay, y que nosotros podamos decidir cuál hacer ¿verdad? (Galán de noche, Docente Inst. 2).
Que todos pasen. (Ceiba, Docente Inst. 1).*

No necesariamente irnos por el conocimiento de la asignatura, sino ir más allá para tratar de promover que los muchachos... este... siempre estén en constante movimiento y

conocimiento activo siempre, o sea que no... que no nos dejemos llevar solamente por la asignatura, que la asignatura finalmente a veces es impracticable en la vida cotidiana; pero el hecho de hablar de la cuestión de los valores, este... ayuda más a un alumno como persona que la misma evaluación. (Sauce, Docente Inst. 1).

Las anteriores representaciones parecen indicar que la asunción del discurso institucional sobre la evaluación y, en este caso, su orientación, es asumida de manera declarativa y fragmentaria por los distintos actores, sin llegar a ser claro su sentido formativo, en términos de la integración conceptual y metodológica de sus elementos. Es decir, no precisan cómo se conceptúa ni se logra la transposición didáctica o pedagógica entre las supuestas orientaciones y su aplicabilidad en la práctica evaluativa del aula.

Asunción de la orientación institucional de la evaluación

190 Las RS de *Asunción de la Orientación Institucional de la Evaluación* se refirieron principalmente a que a pesar del reconocimiento de las normativas al respecto y a la necesaria complementariedad en su aplicación entre lo dicho por la Secretaría de Educación Pública (SEP), la manera de socializarlo en los Consejos Técnicos y su aplicación por el docente en el aula, hay un espacio disperso y problemático. Los siguientes ejemplos son códigos vivos de algunas de esas representaciones:

Es una situación de doble vía, digamos, porque se cumple cabalmente con las instrucciones teóricas, pero hay muchas cosas que quedan libres y que además son... deben ser libres ¿no? porque también están tomadas de teorías de personas... de pedagogos que buscan eso, buscan la libertad en la educación. (Álamo, Director Inst. 1).

Bueno, asumimos las propuestas, los lineamientos, los agarramos y este... de ahí pues cada maestro decide cómo evaluar a sus alumnos. (Galán de noche, Docente Inst. 2).

Nos sacan índices en cada Consejo Técnico... este... de cuántos reprobados había el bimestre anterior y cuántos con la escuela de tal lado y la escuela de acá. (Ceiba, Docente Inst. 1).

Todavía creo que no queda muy claro o no es muy aceptada la situación de qué es evaluación... bueno, más bien tiene que ver con calificación... la situación de cómo entender lo que es el anexo al Acuerdo 696, lo que va con el Plan de Estudios (...) (Magnolia, Directora Inst.2).

Siempre se cumple y se discute cómo hacerlo y cómo desarrollar los planeamientos que establece la propia SEP. Pero claro que si existe otra alternativa, es complementaria, solamente complementaria. (Granado, Padre de Familia Inst. 2).

Las representaciones citadas apuntaron por lo menos a dos grandes modos: uno desde la formalidad reglamentada y declarada en los espacios de gobierno escolar; y otro, desde el reconocimiento de las dificultades e, incluso, desde el rechazo mismo a su implementación en el aula, consciente o inconscientemente, sea por el camino de plantearse otras opciones evaluativas o sea por el de aceptar que dicha orientación no logra persuadir ni obligar a cambiar actitudes y concepciones que se consideran obsoletas.

De todas maneras, la imposibilidad de lograr estos acuerdos básicos sobre la asunción de las orientaciones institucionales de la evaluación, incluso con la libertad de poderlas reconfigurar contextualmente, denota un problema comunicativo y político entre los distintos actores, lo cual afecta la coherencia del proceso y distorsiona su interpretación y realización en el aula.

Elementos favorables y desfavorables de la Orientación Institucional de la Evaluación

191

Las RS sobre *Elementos favorables y desfavorables de la Orientación Institucional de la Evaluación*, principalmente en el marco de la Reforma, apuntaron principalmente por parte de los padres y los docentes a elementos desfavorables, como la elaboración del portafolio, dada la dificultad de su seguimiento con grandes grupos de estudiantes; la confusa socialización del principio según el cual no hay reprobados en el nuevo enfoque de la evaluación, la cual da lugar a la desmotivación de los estudiantes; y la falta de corresponsabilidad de la SEP en relación con las exigencias formativas y de actualización de los docentes, lo cual apuntaría, según uno de los actores, a trabajar casi exclusivamente para los indicadores.

Como favorables, se señalaron por parte de los distintos actores, incluyendo a los Directores, elementos como la evaluación inclusiva que reconoce los distintos ritmos de aprendizaje; el seguimiento permanente a los estudiantes y a su proceso formativo; la reducción de los índices de reprobación; el respeto y reconocimiento de las diferencias; y el mayor uso de las herramientas informáticas en el proceso formativo. Los siguientes ejemplos son códigos vivos de algunas de esas representaciones:

Este... hay como un sobre-discurso y una incongruencia total con nuestra Secretaría de Educación Pública, porque por un lado tu lees en los programas, cuál es el objetivo de la evaluación, en qué momentos tienes que hacerlo, que la evaluación se hace para mejorar, para tomar nuevas decisiones, para buscar corregir caminos, pero ellos como institución

no lo aplican... este... no toman su parte de responsabilidad. Ellos dicen el maestro sabe, no sabe, pero en ningún momento son corresponsables. (Ceiba, Docente Inst. 1).

Bueno, se me hace bien eso de la evaluación inclusiva, que el alumno no se sienta rechazado, rezagado, porque tenga otro ritmo para aprender o porque no se pueda comparar con las actividades de otros compañeros, eso sí se me hace bien. Creo que antes sí era muy drástico, a veces ofensivo para el alumno, el etiquetarlo, el compararlo con productos de los compañeros... los excelentes y los malos. (Mandarina, Docente Inst. 2).

Para nosotros los padres es importante que nos den a conocer a diario qué está sucediendo con el muchacho y ese es el vínculo ¿no? (...) (Granado, Padre de Familia Inst. 2).

Que empezamos a ver que hay una reducción en la reprobación, ya se considera de una manera más... un poco, un poquito más consciente. El hecho de que el chico está asistiendo a pesar de las diferencias individuales que se dan... que ya se están considerando estilos de aprendizaje, que ya se están considerando otras situaciones, que cada quien aprende de diferente manera, empiezan incipientemente. Hay maestros que empiezan a utilizar herramientas y recursos digitales... para registrar... todo esto nos lleva a bajar un poquito más la reprobación, ya no existe tan marcado ese código que existía de que "nos vemos en las calificaciones". (Magnolia, Directora, Inst.2).

192

Se debe señalar que es evidente el reconocimiento por parte de estos mismos actores de elementos favorables de esa orientación, la mayoría derivados de la Reforma y del Acuerdo 696, como en el caso referido del mejor trato, seguimiento y atención a los estudiantes; el reconocimiento de las diferencias y las implicaciones que esto lleva para un mejor aprendizaje; y el uso de las herramientas informáticas en el aula; lo cual parece indicar que a pesar de las tensiones señaladas, el proceso de mejora educativa se ha asumido con base en mejores fundamentos conceptuales, didácticos y pedagógicos, pero que su implementación curricular y administrativa lo hace aún muy difícil.

Representaciones sociales emergentes

Las *Representaciones sociales emergentes* se refirieron principalmente a aspiraciones e inquietudes muy personales de los entrevistados en relación con las prácticas evaluativas, la cultura escolar, la distancia política con los mecanismos de administración educativa, entre otras, no vinculadas necesariamente a los elementos o momentos protocolarios de la evaluación.

Los siguientes ejemplos son códigos vivos de algunas de esas representaciones:

Estoy un poco en desacuerdo con la manera actual como se trata a los alumnos en el sentido de la evaluación, porque hay muchos docentes, y yo lo he visto a través de todo el tiempo que tengo, que tratan de maquillar la forma del trato con los alumnos para ganarse a los alumnos y yo creo que la educación debe ser con disciplina. (Sauce, Docente Inst. 1).

No, pues, simplemente que sí estamos confiados como padres que la escuela está otorgándoles una buena educación. Es lo principal ¿no? lo que le preocupa a un padre es que les ayuden en clase pero también que les ayuden a formar valores importantes que a veces es el complemento, la responsabilidad de nosotros es en casa ¿no? (Balsamita, Madre Familia, Inst.1).

Muchas veces el prefecto, el maestro, el director, el subdirector, la secretaria... se convierte en su familia. O sea muchos de ellos están 5, 6 horas aquí... o sea, sí se llevan una gran enseñanza de forma de vivir, del entorno en el que están. Imagínese que si la escuela no cumple, ni la familia cumple... entonces... es un caos ¿no? (Granado, Padre de Familia Inst. 2).

(...) creo que las decisiones que toman a veces (en la SEP) son de escritorio y no saben ni lo que están haciendo, lo promueven como al vapor, a lo que se les ocurre o a lo que sea, pero la realidad es otra. (Sauce, Docente Inst. 1).

(...) no es desaparecer la escuela como tal, pero hacer que la escuela impulse a salir de esos lugares (comunes) y evaluar las cosas que en ellos se generen. No es lo mismo que un alumno hable de biología o de animales en un salón, con un dibujo o una proyección de un animal, a que lo tome en sus manos y lo meta en un lugar y lo analice y lo fotografíe y haga un ensayo de lo que sucedió, junto con un equipo de personas... ese cambio de sitio en lo particular hace la total diferencia ¿no? Y eso es la parte que yo creo que no es tanto que el alumno no, que el maestro no quiera, o no sepa cómo evaluar, sino que no provoca esa innovación de buscar esos espacios o esas formas que le van a cambiar la visión para evaluar. (Álamo, Director Inst. 1).

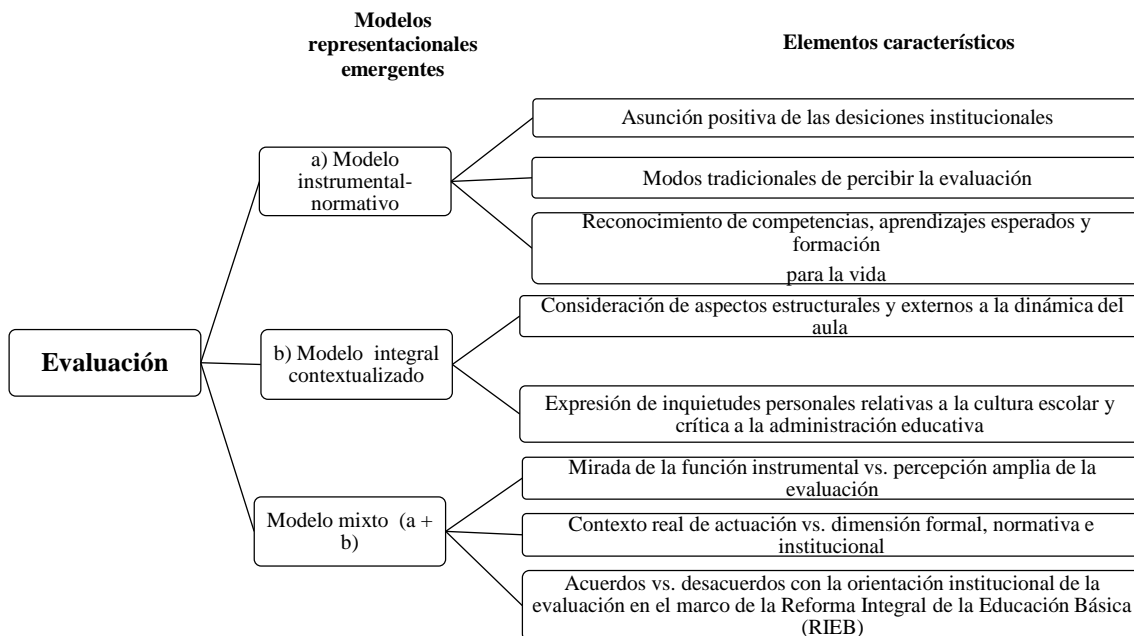
Como se puede notar, los distintos actores manifiestan percepciones, algunas muy subjetivas, otras desde una perspectiva más sociocultural, y unas terceras de carácter más político, lo cual configura en parte la tensión entre el magisterio, el estilo y percepción de las decisiones administrativas por parte de las autoridades educativas. Se podría sostener entonces que cuando se trata de RS emergentes respecto del problema de la evaluación, es cuando mejor aflora la voz de los actores involucrados y se pueden reconocer estas representaciones como elementos interpretativos auténticos de la

evaluación como práctica social multideterminada que involucra a muchas otras instancias y actores.

En síntesis, las RS de la evaluación manifiestas en este estudio permitieron observar la emergencia y coexistencia de tres modelos principales de representación: a) las RS de la evaluación asociadas a su función más instrumental y normativa; b) las RS de la evaluación relativas a su dimensión integral y contextualizada; y c) las RS de la evaluación en las que coexisten los dos modelos anteriores, es decir, un modelo mixto en el que conviven la mirada instrumental y a la vez integral del problema de la evaluación por parte de los actores indagados.

La Figura 2 presenta los tres modelos emergentes de representación de la evaluación referidas y sus elementos característicos.

Fuente: Elaboración propia



194

Figura 2. Modelos emergentes de representación de la evaluación

Los modelos representacionales emergentes en este caso constituyen y se manifiestan en una especie de sincretismo evaluativo en el que convergen prácticas y modos de asumir la evaluación en escenarios comunes, pero bajo perspectivas que por momentos privilegian horizontes de trabajo diferenciado, cuando no claramente enfrentados, que obstaculizan una mejor y más coherente orientación del proceso formativo de los estudiantes en las áreas involucradas. Cada modelo, por supuesto, corresponderá a cargas ideológicas que emergen de las historias personales y familiares,

la orientación institucional adoptada en cada caso, y los elementos que definen el capital sociocultural, de los padres de familia, los maestros y los Directivos escolares.

CONCLUSIONES

En general, se encontraron muy distintas representaciones del *Significado de la evaluación* por parte de los actores de las comunidades educativas involucradas en este estudio, desde las asociadas a su función más instrumental, hasta las más complejas, relativas a una dimensión integral más amplia.

Las representaciones de *los Elementos que se evalúan* apuntaron a propósitos e instancias diversas; sin embargo, algunas constantes en la orientación de su significado tienen que ver con directrices institucionales como la noción misma de competencias, los aprendizajes esperados y la formación para la vida.

Las representaciones de *Para qué se evalúa* resultaron contrastantes o al menos diversas. Se retomó en este punto una consideración muy instrumental, por una parte, y una más crítica, por la otra. En un punto medio, un poco vacilante, apareció una voz externa a la dinámica intrínseca de la institución que parece tratar de conciliar estas dos posturas, pero no logra una integración coherente.

Las representaciones de *Dificultades de la evaluación* tuvieron que ver básicamente con aspectos estructurales y externos a la dinámica del aula de clase. Elementos como la indisciplina, determinada en parte por la cultura familiar; la inasistencia y sus motivaciones socioeconómicas en sectores deprimidos de la ciudad en donde se sitúan las dos escuelas; y la falta de capacitación o la resistencia al cambio por parte de los docentes, derivados de conflictos institucionales, entre otros, aparecieron como definitivos de la manera como son entendidas dichas dificultades.

Las representaciones de los *Cambios recientes en evaluación* fueron múltiples y algunas coinciden con una caracterización generalmente positiva, asociadas a factores como mayor consciencia sobre los procesos, mayor consideración y participación de la voz de los estudiantes comprensión de su complejidad por parte del docente, uso de nuevos instrumentos, entre otras.

Las representaciones de los *Modos de asumir la evaluación los estudiantes* mostraron nuevamente la tensión entre miradas que por momentos se ubicaron en un contexto real de actuación (padres y docentes) y otras que se ubicaron en la dimensión formal y normativa del deber ser de la evaluación (directivos).

En cuanto a las representaciones de los *Modos de asumir la evaluación por los padres*, se destacaron principalmente los modos “tradicionales” de percibirla, asociados a la importancia dada casi exclusivamente a las calificaciones; su falta de integración al proceso evaluativo y su escaso acompañamiento a los hijos; el problema de

comunicación entre docentes y padres por la inexistencia de espacios y tiempos necesarios, entre otros.

Las representaciones de la *Orientación Institucional de la Evaluación* resultaron muy fragmentadas en términos de los objetivos supuestos. Así, mientras para unos esta orientación buscaba que la evaluación fuera formativa, para otros se trataba de “no etiquetar a los estudiantes”, y para unos terceros, en última instancia, de “que todos pasen”, refiriéndose a su carácter principalmente de promoción en relación con los índices de aprobación.

Las representaciones de *Asunción de la Orientación Institucional de la Evaluación* se refirieron principalmente a que a pesar del reconocimiento de las normativas al respecto y a la necesaria complementariedad en su aplicación entre lo dicho por la SEP, la manera de socializarlo en los Consejos Técnicos y su aplicación por el docente en el aula, hay un espacio disperso y problemático que corresponde a lo que algunos actores entienden como “la libertad necesaria de su interpretación por parte de los docentes”; las interferencias que provoca el centramiento en los índices de aprobación, y el mantener la calificación como paradigma.

Las representaciones sobre *Elementos favorables y desfavorables de la Orientación Institucional de la Evaluación* mostraron como desfavorables elementos como la elaboración del portafolio, dada la dificultad de su seguimiento con grandes grupos de estudiantes; la confusa socialización del principio según el cual no hay reprobados en el nuevo enfoque de la evaluación; y la falta de corresponsabilidad de la SEP en relación con las exigencias formativas y de actualización de los docentes, lo cual apuntaría, según alguno de los actores involucrados, a trabajar casi exclusivamente para los indicadores preestablecidos institucionalmente.

Como favorables, se señalaron principalmente por parte de los docentes y los padres elementos como la evaluación inclusiva que reconoce los distintos ritmos de aprendizaje; y el seguimiento permanente a los estudiantes; y por parte de los directivos, la reducción de la reprobación, el respeto y reconocimiento de las diferencias y el mayor uso de las herramientas informáticas en el proceso formativo.

Finalmente, las *Representaciones Sociales Emergentes* se refirieron preferiblemente a aspiraciones o inquietudes muy personales y subjetivas de los entrevistados en relación con las prácticas evaluativas, la cultura escolar, la distancia política con los mecanismos de administración educativa, entre otros elementos problemáticos.

REFERENCIAS

Abric, J.-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones* (J. Dacosta y F. F. Palacios Trads.). México, D.F.: Ediciones Coyoacán. (Obra original publicada en 1994 bajo el nombre de *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France).

- Alasino, N. (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(4), 1-11.
- Álvarez, J. M. (2009). La evaluación en la práctica de aula: Estudio de campo. *Revista de Educación*, (350), 351-374.
- ATLAS.ti (Versión 1.0.38) [Software de computación]. Berlín, Alemania: Scientific Software Development GmbH.
- Barrera, I., y Myers, R. (2011). Estándares y evaluación docente en México: Estado del debate. *PREAL Serie Documentos* N° 59. Recuperado de <http://www.politeia.org.mx/IMG/pdf/PREAL59EstandaresYevaluacionDocenteEnMexico.pdf>.
- Bertoni, A., Poggi, M., y Teobaldo, M. (2009). Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja. En S. Hirschberg (Coord.), *Hacia una cultura de la evaluación* (pp. 7-14). Buenos Aires, Argentina: ONE 2009/Censo.
- Buendía, L., Carmona, M., González, D., y López, R. (1999). Concepciones de los profesores de educación secundaria sobre evaluación. *Educación XX1*, 2, 125-154. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.2.0.377>
- Castorina, J. A., Barreiro, A., y Toscano, A. G. (2008). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En J. A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la Sociedad* (pp. 205-238). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Cisterna, F. (2005). Evaluación, constructivismo y metacognición. Aproximaciones teórico-prácticas. *Revista Horizontes Educativos*, (10), 27-35.
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (11 de septiembre de 2013). *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*.
- Contreras, S. (2015). Creencias y Practicas Docentes. En E. Backhoff y J. C. Pérez (Coords.), *Segundo estudio Internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje (TALIS 2013)*. México: INEE.
- Fernández, M. T., Tuset, A. M., Pérez, R. E., y García, C. (2013). Prácticas educativas y creencias de profesores de secundaria pertenecientes a escuelas de diferentes contextos socioeconómicos. *Perfiles Educativos*, 35(139), 40-59.
- Jodelet, D. (1993). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Barcelona, España: Paidós.
- Martínez Rizo, F. (2013). El futuro de la evaluación educativa. *Sinéctica*, (40), 1-11.
- Minayo, M. C. (2004). *El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud*. Buenos Aires, Argentina: Lugar.
- Morán, P. (2012). *La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

- Moreno-Olivos, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(2), 84-97.
- Moscovici, S. (1979). La representación social: un concepto perdido (2ª ed.). En *El Psicoanálisis, su imagen y su público* (pp. 27-44). Buenos Aires, Argentina: Editorial Huemul.
- Murillo, J., y Román, M. (2008). La evaluación educativa como derecho humano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 1-5.
- Murphy, D. (2002). El desarrollo de una cultura de la evaluación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 7(13), 75-85.
- OREALC/UNESCO. (2013). *Situación educativa regional de cara al 2015. Educación Post 2015* N° 2. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Situacion-educativa-regional-cara-2015-Ed-Post-2015-nov-2013.pdf>.
- Piña, J. M., y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 26(105-106), 102-124.
- Prieto, M., y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245-262.
- 198 Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferrer, G., Martínez, F., Aylwin, M., y Wolff, L. (2008). *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita*. Santiago de Chile: Preal.
- Román, M. (2010). La voz ausente de estudiantes y padres en la evaluación del desempeño docente. *PREAL Serie Documentos* N° 49. Recuperado de http://www.cide.cl/documentos/preal_49_MR.pdf.
- Santos Guerra, M. A. (2005). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigaciones en Educación*, 5(1), 67-85.
- SEP. (2012). *El enfoque formativo de la evaluación. Serie: Herramientas para la evaluación en Educación Básica*. México: SEP.
- SEP-UNAM. (2011). *Módulo 4. Evaluación para el aprendizaje en el aula. Diplomado para maestros de primaria: 2º y 5º grados*. México: SEP.
- Simons, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid, España: Morata.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Vergara, C. E. (2012). Análisis de las concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes destacados de educación básica. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(3), 250-274.

SOBRE EL AUTOR

John Saúl Gil Rojas

Profesor Titular de la Universidad del Valle, Licenciado en Lenguas Modernas y en Literatura, Magister en Lingüística y Español, y Doctor en Educación. Sus áreas de interés investigativo son la didáctica de la lectura y la escritura, el análisis del discurso y las narrativas factuales en relación con la construcción de identidades magisteriales.

Correo electrónico: john.gil@correounivalle.edu.co

Anexo:

Eje Temático 2: Representaciones Sociales sobre la evaluación²

Datos generales del entrevistado	
Nombre:	
Sexo: (M) (F)	Edad:
Escolaridad:	
Área de formación:	
Cargo:	
Experiencia en años como docente o directivo: (0-5) (6-10) (11-15) (Más de 16)	
Núcleos temáticos de la entrevista	
1. ¿Para Ud. qué significa la evaluación?	
2. ¿Qué se evalúa en la Secundaria?	
3. ¿Para qué se evalúa en este nivel?	
4. ¿Cuál es la principal dificultad de la evaluación?	

² Datos generales y núcleos temáticos para la entrevista semiestructurada de docentes, directivos y padres de familia.

5. ¿Considera que ha cambiado la evaluación en los últimos años?
6. ¿Cómo asumen los estudiantes la evaluación?
7. ¿Cómo reciben los padres de familia la evaluación?
8. ¿En general, cuál es la orientación institucional de la evaluación?
9. ¿Considera que se cumple con esta orientación?
10. ¿Qué elementos destacaría y que otros cambiaría en esta orientación?
11. ¿Tiene algo más que decir sobre la evaluación?