



La evaluación en el contexto escolar de Francia y Portugal. Actores y representaciones sociales

Juan-Francisco Remolina-Caviedes

► To cite this version:

Juan-Francisco Remolina-Caviedes. La evaluación en el contexto escolar de Francia y Portugal. Actores y representaciones sociales. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 2012. hal-02191833

HAL Id: hal-02191833

<https://hal.science/hal-02191833>

Submitted on 23 Jul 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La evaluación en el contexto escolar de Francia y Portugal. Actores y representaciones sociales

*Juan Francisco Remolina Caviedes**

RESUMEN

Este trabajo trata acerca de las representaciones sociales de la evaluación escolar. Surge del interés por comprender cómo el conocimiento y el aprendizaje escolar son sustituidos en importancia por la evaluación. Mediante un estudio cualitativo de comparación, se pretendió caracterizar y comprender las representaciones sociales de los actores escolares en torno a la evaluación. Se realizaron entrevistas en Francia y Portugal a un director escolar, tres docentes, cuatro alumnos y un padre de familia en cada país, para un total de 18 entrevistas. Los resultados mostraron algunas concepciones de autoridad, poder, control y desigualdad como parte del discurso que los actores de ambos países construyeron en torno a la evaluación.

Palabras clave: Evaluación escolar, representaciones, poder, control.

ABSTRACT

This paper is about the social representations of the school evaluation. It came from the willing to understand how the knowledge and school learning are substituted in importance by the evaluation. Through a qualitative study of comparison this paper intended to characterize and understand the social representations of the scholar actors around the evaluation. We proceeded some interviews in France and Portugal. A school director was interviewed, three teachers, four students and one father in each country, summing a total of eighteen interviews. The results show some authority conception, power, control and inequality as part of a speech where the actors in both countries built around the evaluation.

Keywords: Scholar evaluation, representations, power, control.

* Docente del Colegio Víctor Félix Gómez Nova de la ciudad de Piedecuesta (Santander-Colombia); alkaviedes@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Muchas veces, el conocimiento y el aprendizaje son sustituidos, en importancia, por la evaluación. La hora del aprendizaje se ha convertido en la hora de la evaluación (Santos, 1995) y esto es motivo suficiente para elegir la evaluación escolar como tema central del presente trabajo de investigación, que se desarrolla en instituciones de educación secundaria en Francia y Portugal. Otras razones también lo justifican: primero, la evaluación docente en Colombia, un asunto de gran tensión y polémica que enfrenta a un sector del gremio de maestros con el gobierno central (Gutiérrez *et al.*, 2006); segundo, las evaluaciones nacionales de estudiantes colombianos de secundaria, pues en algunas regiones o departamentos es el único requisito de acceso a la educación superior pública, con un agravante: los altos puntajes corresponden, en su mayoría, a estudiantes de estratos socioeconómicos altos (s/a, 2010), lo cual reduce las posibilidades de acceso a una educación superior de calidad, sobre todo a estudiantes pertenecientes a sectores socioeconómicos vulnerables; tercero, las pruebas internacionales, como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) en las que Colombia ha participado en sus dos últimas ediciones (2006 y 2009), y los resultados obtenidos están condicionando el debate educativo nacional de cara a futuras reformas (Mineducación, 2010).

Un contexto diferente al colombiano permite poner en perspectiva cada una de las razones anteriores, y establecer posibles comparaciones que, a la luz del debate educativo internacional, puedan aportar elementos de interés en torno al tema de la evaluación escolar.

Este artículo se divide en cinco secciones: problemática de investigación, fundamentos teóricos, metodología, análisis de resultados y conclusiones.

PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN

La evaluación ha sido considerada como un elemento primordial de cambio relacionado con la obtención de datos, que ayude a determinar el alcance o no de objetivos o metas educativas



(Taba, 1947), lo cual conduce a una eventual toma de decisiones (Stufflebeam, 1966). Así, se ha venido configurando en una estructura generadora de tensiones y conflictos gracias a las diferencias de estatus, propias de las relaciones interpersonales (Colangelo y Zaffran, 1976). En este sentido, muchos son los perfiles de evaluación que se han estudiado como formas ideológicas, promotoras de un conjunto particular de valores sociales y profesionales (Smith, 2007), dentro de las cuales el Estado es el actor principal. Este protagonismo obliga a inscribir el problema de la evaluación en el ámbito de las relaciones de poder (Popkewitz, 1992), manifiesto en la promulgación de políticas gubernamentales de índole multicultural, de tipo lingüístico y migratorio (Adam, 2005; Shohamy, 2008); esto demuestra que los efectos negativos y perjudiciales de las prácticas evaluativas van mucho más allá de la simple medición (Marbley *et al.*, 2008). Esta advertencia, sumada a los estudios que profundizan en el tema de la evaluación como elemento mediador entre conocimiento y poder (Joao *et al.*, 2005; Milne, 2009; Sheinfeld *et al.*, 1981), genera gran inquietud, y más aún si autores como Popkewitz (1992) ponen sobre el tapete la perversidad de conceder a la ciencia —y su relación con el mundo empírico— la facultad de moverse dentro del reino de la ideología y el control social, al aceptar la creencia de que el conocimiento trata acerca de la predicción y la administración. Es interesante observar estas situaciones y comprenderlas dentro de la escuela: un espacio de interacciones sociales donde las relaciones personales están determinadas por el cumplimiento de roles y las diferencias de estatus; espacio igualmente vinculado al conocimiento y a la formación de los futuros ciudadanos.

En el ámbito escolar existen dos actores relacionados, de manera directa, con la evaluación, acerca de los cuales da cuenta la mayoría de trabajos investigativos. Ellos son el docente y el estudiante. Su protagonismo, quizá, está determinado por el orden ideológico y las relaciones de poder citadas anteriormente, que son intercambiadas por cada persona como objeto del proceso evaluador. En este sentido, la evaluación de los maestros se justifica a partir de la relación directa entre la calidad docente y el aprendizaje del estudiante, determinándose, de este modo, que los “buenos” profesores son quienes producen ganancias en el



rendimiento de los alumnos, según los resultados de las pruebas estandarizadas (Hinchey, 2010). Otros autores como Weisberg y colaboradores (2009) asumen una postura crítica. Consideran que el sistema de evaluación docente es un fracaso en términos de fiabilidad y precisión. A ellos se suma Losak (1975), quien devela el carácter subjetivo de la evaluación de desempeño docente en función de la influencia que ejercen algunas variables psicológicas sobre factores como el juicio y las relaciones de poder.

Respecto al estudiante y a su relación con las prácticas evaluativas, la literatura científica se encuentra igualmente dividida. Algunos informes dan cuenta del aprovechamiento de diversos tipos de evaluación en el mejoramiento del aprendizaje en distintas áreas del conocimiento (Enell, 1979; Wolf *et al.*, 2010), así como el manejo conjunto de la evaluación sumativa y formativa en experiencias educativas de importante producción escolar (Kealey, 2010). También existen críticas frente a la hegemonía de la evaluación sobre el estudiante (Joao *et al.*, 2005; Leach *et al.*, 2001). Escritos más radicales denuncian el uso de la evaluación como elemento de castigo, que moviliza sentimientos de culpa y fracaso (Jorro, 2000; Rey, 2010), los cuales guardan estrecha relación con la deserción escolar (Natriello y Scott, 1981). Asimismo, se ha intentado develar su carácter ideológico y político frente al hecho de que el estudiante es el único actor evaluado en la escuela, siendo el más vulnerable (Santos, 1995). Todos estos planteamientos dejan clara la importancia de la evaluación escolar desde el punto de vista ideológico y relacional, como elemento promotor de un conjunto particular de valores. Llevarla al plano de las representaciones sociales (Moscovici, 2003), no solo de estudiantes y docentes, sino también de directores y padres de familia y, en este caso, de centros escolares de educación secundaria, resulta de gran importancia, especialmente cuando se tiene la oportunidad de entrevistar a actores escolares pertenecientes a diferentes contextos educativos. Un estudio cualitativo que compara instituciones escolares de secundaria de diferentes países, en este caso Francia y Portugal, nos permitiría no solo comprender las semejanzas y las diferencias de dos sistemas educativos, sino también posibilitar el hallazgo de elementos de discusión que amplíen y enriquezcan el debate educativo en torno a la evaluación escolar y su función ideológica y relacional.



Partimos de la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué tipo de representaciones sociales manifiestan los actores escolares de los sistemas educativos de Francia y Portugal en el discurso que construyen en torno a la evaluación?

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La fundamentación teórica giró en torno a dos elementos clave para la investigación. Por un lado, las representaciones sociales, como herramienta imprescindible para el desarrollo del estudio y, por otro, los ejes temáticos que sirvieron de base para la construcción del instrumento metodológico, los cuales surgen de la revisión bibliográfica. Estos se han establecido como categorías conceptuales, a fin de dar interpretación al discurso construido por los actores escolares, buscando responder la pregunta de investigación. Los ejes temáticos o categorías conceptuales fueron los siguientes: significaciones, valores, finalidades-funciones y tipos.

Las representaciones sociales

Las representaciones son un conjunto de estímulos hechos por el hombre, cuya finalidad es servir de sustituto a una señal o un sonido que no puede darse naturalmente. Algunas representaciones funcionan como sustitutos de estímulos, produciendo la misma experiencia que produciría lo natural (Moscovici, 2003). Constituyen un lazo profundo entre cognición y comunicación, entre operaciones mentales y operaciones lingüísticas, entre información y significación. Como procesos que hacen parte del entorno educativo –y, por ende, de la evaluación– a través de su visión funcional del mundo, las representaciones sociales nos permitieron dar sentido a una conducta y comprender la realidad mediante el propio sistema de referencias, que ha posibilitado, a los diferentes actores, adaptarse y definir su lugar en el entorno. El uso de las representaciones sociales es justificable, ya que “todas las interacciones humanas, surjan ellas entre dos personas o entre dos grupos, presuponen representaciones” (Moscovici, 2003); estas, de conformidad con la problemática de investigación, admiten un examen de las concepciones asumidas en torno a la



evaluación, dejando entrever un perfil ideológico de la misma, promotor de un particular conjunto de valores. La caracterización y la comprensión de este perfil ideológico, presente en cada uno de los actores escolares, además del docente y el estudiante, permitirá un trazo global acerca de los valores involucrados, las concepciones educativas y la percepción relacional que justifican la práctica evaluativa escolar.

Categorías conceptuales

Significaciones

Acerca de la educación

La evaluación está determinada por un contexto social mucho más amplio y complejo: el sistema educativo. Esto obliga a tener en cuenta las significaciones en torno a la educación, que están relacionadas con el futuro y la visión que tiene el hombre con el mundo, y define las finalidades y los valores de los diversos sistemas educativos. Para este trabajo se tomaron en cuenta discusiones en torno al utilitarismo del saber (descrita en la categoría finalidades), el valor de la educación (categoría valores) y su misión liberadora (categoría de finalidades), de acuerdo con el enfoque crítico del trabajo.

Acerca de la palabra “evaluación”

Recurriendo a sus raíces etimológicas, su origen procede de la expresión *ex-valuate*, es decir, “extraer valor de”, lo que a su vez está relacionado con el hecho de “hacer resaltar el valor de” (Roegiers, 2010). Posee un valor polisémico que mezcla y entrecruza significaciones y dominios, lo cual lleva a establecer vínculos y puentes entre diferentes niveles de realidad (Hadji, 1995). Es una “bipolaridad” debida a la necesidad de responder a las exigencias de “dominios” independientes: la escuela, el alumno, el personal educativo, el sistema escolar, la familia, el contexto social, la política educativa, etcétera (Gillon, 2004).

Valores

En cuanto a los valores de la educación, Houssaye (1999) aporta tres elementos importantes: los objetivos (el porqué), los medios (gracias a qué) y los criterios (en función de qué). Esto permite preguntar y preguntarnos: ¿qué es lo que vale la pena ser enseñado? La respuesta aportada por Reboul (2006) es de gran transcendencia, dado el condicionamiento del valor educativo sobre el evaluativo. Él responde que todo aquello que une y que libera bien vale la pena ser enseñado.

De igual forma, podríamos trasladar estos interrogantes al acto evaluativo; indagar por los objetivos de la evaluación (por qué evaluar), los medios (gracias a qué evaluar) y los criterios de la evaluación (en función de qué evaluar). Por último: ¿qué es lo que vale la pena ser evaluado?

Finalidades-funciones

De la educación

Larrosa (1999) afirma que, cuando el saber es considerado como cosa universal, objetiva, impersonal, externa al ser humano, entonces es susceptible de ser empleado como objeto útil. Se reduce la vida a su dimensión biológica. La educación cumple así con las exigencias del mercado y las finalidades del Estado. Es una clara evidencia de que la educación se ha convertido en un subsector de la economía, a través del cual opera la política educativa neoliberal (McLaren, 2007), lo que desemboca en un importante condicionante de la evaluación.

De la evaluación

Como la evaluación resalta el valor de un objeto contrastándolo con una escala de valores, indicadores y criterios (Poggi, 2008; Roegiers, 2010; Zarka, 2009a; Rey, 2010), el observador o evaluador adquiere cierta importancia, toda vez que invita a reflexionar acerca de su ontología y su relación con lo observado, así como sobre los valores ocultos o no, que motivan su actividad evalua-

dora. De igual manera, nos cuestionamos acerca de la validez de una escala que refleja cierta subjetividad, muchas veces incuestionable (Zarka, 2009a). Esta valoración traslada su carga de valor a la esencia del ser humano, creando realidades de desigualdad (Rey, 2010). La sociología de la educación opera, habitualmente, analizando los mecanismos que transforman las diferencias culturales en desigualdades escolares; estas últimas conservan dos caras ocultas: por un lado, están las “desigualdades reales” relacionadas con la apropiación del conocimiento y, por otro, las “jerarquías explícitas” que, según Perrenoud (1984), son una traducción de las primeras por intermedio de la evaluación. En muchos casos, la evaluación deja de preocuparse por el conocimiento para configurarse en norma de verdad con la cual ejercer poder (Zarka, 2009b); con ello se inscribe en círculos de autoridad dentro de los cuales la Política y el Estado esconden un juego de ética y moral bajo tecnicismos científicos (Poggi, 2008; Santos, 2003; Dias Sobrinho, 2004).

Otro elemento que llama la atención es el uso dado a la evaluación por parte de algunos organismos internacionales, que buscan promover un proceso de asimilación mundial de los diferentes sistemas educativos nacionales (McLaren, 2007; Tröhler, 2009). Es el caso de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que a través de su proyecto PISA evalúa “la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, hacia los 15 años”, por cuanto “se trata de una población que se encuentra a punto de iniciar la educación postsecundaria o que está a punto de integrarse a la vida laboral”.

Respecto a las funciones, se tiene en cuenta los planos de información y enjuiciamiento (Rosales, 1990). Ambos constituyen realidades distintas relacionadas con la toma de decisiones. Puede decirse que la evaluación cumple con tres tipos de funciones: diagnóstica, formativa y sumativa. “Es decir, que las funciones informativa y enjuiciadora dan lugar a la función evaluadora, la cual a su vez puede desempeñar funciones diagnóstica, formativa y sumativa” (Rosales, 1990).

Tipos

Relacionados directamente con el proceso de decisión, se encuentran cuatro tipos de evaluación: de contexto, de *input* o entrada, de procesos y de producto (Stufflebeam *et al.*, 1974).

La evaluación de contexto es la más importante; su objetivo es ofrecer un fundamento teórico en la búsqueda de determinar los objetivos de la planificación.

La evaluación de *inputs* o entrada tiene como fin proporcionar información que permita determinar cómo utilizar los recursos con miras a atender los objetivos.

La evaluación de procesos, como retroalimentación periódica, ayuda a controlar las operaciones de los proyectos ejecutados.

La evaluación de producto ayuda a juzgar y reaccionar frente a la realización de los proyectos a través de la medición y la interpretación de los resultados obtenidos.

METODOLOGÍA



Desde una perspectiva sociológica y filosófica de la educación, se busca comprender algunos cuestionamientos que surgen del marco conceptual. La pregunta de investigación indaga por el tipo de representaciones sociales manifiestas en el discurso que construyen los actores escolares en torno a la evaluación, y para encontrar respuestas es necesario interrogarlos. Un estudio empírico, establecido desde una perspectiva comprensiva, justifica la realización de entrevistas. Como el trabajo trata acerca de las representaciones sociales, las “significaciones” de los actores o “dominios”, que son difíciles de medir y cuantificar, se escogió una metodología cualitativa.

La elección de las personas que formaron parte de la investigación estuvo condicionada a dos escuelas secundarias de Francia y Portugal, tal como se justificó en la problemática de investigación. El número de entrevistados no pretendió ser una muestra representativa, ya que se debió convocar a sujetos que, de manera voluntaria, quisieran participar en el estudio, lo cual no es siempre fácil de encontrar. En Francia y Portugal se entrevistaron, por cada país, a un director escolar, tres profesores de las áreas de lengua materna, matemática y educación física, cuatro alumnos

entre 14 y 15 años de edad y a un padre de familia; en total fueron 18 entrevistas efectuadas en las ciudades de Reims (Francia), Oporto y Rio Tinto (Portugal).

Para la recolección de datos se diseñó un instrumento que permitió a los diferentes actores escolares producir un discurso en torno a la evaluación, el cual consistió en una guía de entrevistas. La recolección de los datos cualitativos se efectuó a través de entrevistas semidirigidas. En Francia, se registraron los datos durante enero y febrero de 2011, y en Portugal, durante abril y mayo del mismo año. Con una duración promedio de entre 15 y 35 minutos, se llevaron a cabo en la lengua oficial de cada país. Los datos obtenidos en registro de audio fueron transcritos a fin de ser tratados objetivamente (Lessard-Hébert *et al.*, 1997). De esta manera, nuestra guía de entrevista se ha construido a partir de cuatro categorías relacionadas con significaciones, valores, finalidades y funciones, y tipos de evaluación, las cuales surgen de la problemática de investigación y del marco conceptual.



Tratamiento de datos

Luego de la adquisición de los datos cualitativos a través de las entrevistas, se procede a su tratamiento según el método clásico del análisis de contenido de Bardin (1977). Siguiendo las fases descritas por Lessard-Hébert y colaboradores (1997), se condensaron los datos categorizando el material recolectado. A partir de las categorías *a priori* surgidas del marco teórico, se realizó una triple codificación completa por grupo general de entrevistas (Reims y Oporto), codificaciones espaciadas por un intervalo de siete días y se compararon los resultados de las tres sesiones buscando la confirmación de categorizaciones textuales y la aparición de categorías emergentes.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Algunas subcategorías no fueron previstas al inicio de la investigación, sino que surgen de las entrevistas, durante el proceso de análisis. Al no corresponder con ninguna de las categorías iniciales, se catalogaron como “subcategorías emergentes”.

Teniendo en cuenta que no existe un formato impuesto para analizar y presentar datos cualitativos (Miles *et al.*, 2003), se procedió a realizar un estudio de caso múltiple. De conformidad con las categorías principales de investigación, a continuación presentamos el análisis de los resultados obtenidos.

Significaciones

De forma general, podemos decir que la concepción de educar está relacionada con el futuro, con la vida, dentro de un marco social que exige el cumplimiento de normas, principios y valores, ligados al aprendizaje de conocimientos necesarios para ejercer una profesión, siendo fundamental un apoyo, un acompañamiento. La evaluación es concebida como un proceso de verificación, de comprensión y mejora, de control de conocimientos, encargada de clasificar y cuantificar la producción escolar. Está relacionada con las notas y los exámenes escolares. Este proceso cognitivo, al ser humano, permite adaptarse. La notación o la calificación es una imposición de los sistemas escolares que no puede ocultar un carácter subjetivo. En lugar de valorar el trabajo escolar, cataloga al estudiante y disminuye la calidad de su pensamiento al diseñarse en función del profesor. Es también considerada como meta u objetivo, incluso como elemento de gestión escolar.



Valores

En cuanto a los valores de la evaluación, podemos decir que no encontramos un elemento común a todos los actores. Para los alumnos, lo más importante es el conocimiento y el aprendizaje; igual valoran el éxito en las pruebas, la justicia y la preparación previa. El valor que los docentes conceden a la evaluación está relacionado con una planeación que ofrezca garantías al alumno, un proceso justo, transversal a otros dominios o áreas del conocimiento. Los padres de familia consideran valioso en una evaluación el desempeño docente, fundamental para el éxito de sus hijos en las pruebas escolares. El conocimiento, el aprendizaje y la garantía de un proceso claro para el alumno fueron los más valorados por los directores.

Finalidades y funciones

Finalidades

Eliminar las desigualdades sociales fue uno de los principales objetivos relacionados con el proceso educativo, así como fomentar procesos de autoaprendizaje. En cuanto a la evaluación, el análisis de contenido nos permitió encontrar dos elementos inicialmente no relacionados con el marco teórico: finalidades negativas y finalidades positivas de la evaluación.

Finalidad negativa

Prevalece un aspecto condicionante y otro usurpador. La evaluación condiciona no solo el trabajo de los alumnos dentro del aula de clase sino también la labor docente. Así como se estudia para una evaluación, igualmente se enseña porque se evalúa. Además, la evaluación se apropia de un tiempo importante de los procesos escolares. Usurpa tiempo asignado a las clases, el aprendizaje, la preparación y el acondicionamiento del profesor en función del mejoramiento educativo. Buscamos interpretar estos elementos tomando prestados aspectos de la crítica de la economía política de Marx (1968). El uso básico del dinero es servir como medio para conseguir un objetivo final llamado mercancía. Vender para comprar distingue la forma básica del dinero; este, considerado capital, surge del proceso inverso de circulación. La mercancía es el medio a través del cual se consigue el dinero. Comprar para vender. Si hacemos una analogía podemos considerar la evaluación como el medio a través del cual se alcanza un objetivo: aprender. Entonces, se evalúa para aprender. La evaluación como “capital” surge del proceso inverso: aprender para evaluar. Intentamos comprender el condicionamiento que la evaluación ejerce sobre el aprendizaje y la práctica docente. Es una transposición de fines por medios, cuyo valor excedente es atribuible a la evaluación, no al aprendizaje, dentro de un proceso que podríamos llamar de “capitalización evaluativa”.

Finalidad positiva

La evaluación es considerada como una guía de verificación y mejora, creída imprescindible dentro de los procesos de aprendizaje. Permite establecer puntos de referencia sobre los cuales volcar los esfuerzos educativos. Gracias a sus procesos de autorreflexión y comprensión, puede implementarse en cualquier dominio de la actividad humana. Enfocada en el potencial humano, y pretendiendo el progreso del alumno, favorece el trabajo en equipo y restablece el diálogo constructivo entre alumno y profesor, e incluso entre pares docentes.

Funciones

Impactos emocionales

Sin estar considerados en el marco teórico, los impactos emocionales surgen del análisis del contenido. Los alumnos fueron los únicos actores en hacer alusión a impactos emocionales positivos: motivación, superación, satisfacción profesional docente, autorreflexión y persistencia. También hicieron la mayor cantidad de referencias a impactos emocionales negativos: decepción, desánimo, tristeza, miedo, estrés, enfado y rencor hacia los demás. Observamos que el alumno, siendo el actor más vulnerable, recibe la mayor cantidad de presión emocional por efectos de la evaluación.



Instrumento de control y poder

La autoridad del docente es legítimamente reconocida no solo por el alumno, sino también por los padres de familia. Es quien ostenta un saber, un diploma que lo hace superior a sus estudiantes. El uso de la evaluación como mecanismo de recompensa, que incentiva el trabajo escolar, fue reconocido por alumnos, docentes y uno de los directores escolares. La evaluación condiciona el proceso educativo mediante juicios de valor emitidos por una autoridad legítimamente reconocida (Santos, 1995), como formas de gratificación y sanción (Damião, 2010; Delorme, 1990; Perrenoud, 1986; Spinillo, 1995). A través de una media o promedio escolar, que conforma

el *dossier* o registro académico, la evaluación tiene la facultad de decidir el futuro de los alumnos. Según Foucault (1975), este tipo de codificaciones señalan la “formalización” de lo individual al interior de las relaciones de poder.

Elemento constructor de desigualdad

Si bien los docentes de ambos países hicieron hincapié en no utilizar la evaluación para diferenciar a los alumnos, encontramos que la nota, la calificación numérica, inevitablemente clasifica al estudiante dentro de “jerarquías explícitas” (Perrenoud, 1984) de “buenos”, “malos”, “regulares” y “débiles”. La sociedad demanda una visión cifrada de las capacidades del alumno. Esta visión numérica genera un espíritu competitivo entre estudiantes, incentivo motivacional inherente a las funciones evaluativas (Damião, 2010), considerado por otros como insano e impropio dentro de la filosofía educativa (Grandserre, 2010), que sanciona la diferencia e impone una realidad a través de un enfoque normativo: el mundo del éxito y el del fracaso (Rey, 2010).

Proceso político e ideológico

Surge la inquietud de la evaluación docente por parte del alumno. Como proceso político, que guarda relación con las orientaciones o directrices que rigen la actuación de los actores escolares, es generalizado el impedimento a alumnos y padres de familia de evaluar el desempeño de docentes y directivos escolares. En Portugal, la evaluación docente se lleva a cabo por pares; los profesores de una institución son evaluados por colegas del mismo establecimiento. Este asunto ocupó la agenda programática de los partidos políticos previamente a los comicios de junio del 2011. Como proceso ideológico, más allá de un conjunto de ideas fundamentales propias del pensamiento institucional (RAE, 1992), se basa en percepciones invertidas de la realidad, lo negativo como positivo y viceversa (Zarka, 2009a). Algunos docentes, padres y jefes escolares estuvieron en favor de permitir a alumnos y padres de familia evaluar al maestro. Otros, incluida la mayoría de los estudiantes, mostraron inconformidad. Aducen la prevalencia subjetiva de los alumnos, reafirmando este carácter como

una de las operaciones conflictivas de la evaluación (*idem*). Algunos alumnos y docentes consideran que la evaluación concierne solo al docente, por su superioridad académica.

El estudio de caso múltiple no mostró que existiera un consenso general frente a la designación de un beneficiario o beneficiarios en particular. Si existe, podríamos decir que no es fácilmente identificable dentro del ámbito escolar, o que tal vez no forme parte de la escuela.

Instrumento de sanción

El estudio de caso múltiple mostró que, en Francia, un profesor y un padre de familia consideraron la evaluación como instrumento de sanción. En Portugal, dos docentes y el padre de familia sugirieron que la evaluación, como juicio, algunas veces acarrea medidas sancionatorias (Jorro, 2000), poniendo en causa la vida de las personas. A nuestro parecer, es necesario un enfoque metodológico complementario con el fin de confirmar o refutar el carácter de sanción aducido.



Imágenes construidas

Los actores escolares construyen imágenes entre sí con el fin de identificarse e identificar a los demás. Este proceso es también condicionado por los resultados de las evaluaciones. Los docentes son identificados con la imagen de juez, de artesano; imágenes de superioridad, en ocasiones conflictivas, relacionadas por alumnos y padres de familia. Cuando el alumno construye una imagen de sí mismo basado en los resultados escolares, esto puede conllevar graves consecuencias dada su vulnerabilidad psicológica. Pareciera que en otros escenarios, ajenos al proceso evaluativo, prevalecen concepciones diferentes a imágenes negativas de injusticia y superioridad que bien valdría la pena indagar.

Tipos de evaluación

Teniendo en cuenta que algunos autores (Damião, 2010; Mateo, 2000) se refieren a los términos “sumativa” y “formativa” como

funciones básicas de la evaluación, podemos constatar que existe una tendencia general a considerarlas como tipos de evaluación. Asimismo, los alumnos solo tienen noción de la evaluación final o de resultados.

CONCLUSIONES

Concluimos este trabajo asociando los resultados obtenidos con la problemática y con la pregunta de investigación propuestos inicialmente, sin pretender hacer generalizaciones e intentando encontrar elementos de discusión que puedan enriquecer el debate educativo en torno a la evaluación escolar, e igualmente destacando el carácter exploratorio de la investigación.

Es clara la importancia de la evaluación escolar estudiada desde el punto de vista ideológico y relacional, ya que promueve un conjunto particular de valores sociales asociados con cada uno de sus actores. En cuanto a nuestra pregunta de investigación, podemos decir que las representaciones sociales de la evaluación, presentes en el discurso que construyeron directivos, docentes, estudiantes y padres pertenecientes a instituciones de educación secundaria de diferentes países —en este caso Francia y Portugal—, estuvieron relacionadas con un proceso cognitivo de adaptación. De igual manera, es considerada como un proceso de comprensión y mejora que, a través de la verificación y el control de conocimientos, se encarga de cuantificar y clasificar el trabajo escolar. Es indudable su relación con las calificaciones, las notas y los exámenes escolares, de ahí que pueda fungir como objetivo o meta educativa, lo que se convierte en una imposición estatal. Esto último no deja de ocultar un carácter subjetivo que, lejos de valorar el trabajo escolar, permite catalogar y clasificar al estudiante, disminuyendo la calidad de su pensamiento en función de un modelo prevalente; estas afirmaciones, sin embargo, no pueden ser generalizadas, como ya lo afirmamos anteriormente.

En cuanto a las similitudes encontradas en ambos sistemas escolares, se constata la relación de la evaluación con un proceso de verificación y control asociado a las notas o calificaciones. Las diferencias entre uno y otro país estuvieron planteadas en torno a considerar las calificaciones como una imposición del sistema.

Esta concepción fue recurrente entre la mayoría de los actores escolares entrevistados en Francia, mientras los portugueses la consideran más como un proceso cognitivo de adaptación humana. Desde la dirección escolar existen planteamientos contrarios. Concepciones administrativas y pragmáticas, en el caso del directivo portugués, enfrentadas a posturas críticas de su homólogo francés, muestran la evaluación como un elemento inherente a una estructura de jerarquías basada en la clasificación y la rotulación del individuo.

Desde el punto de vista del valor que cada actor escolar confiere a la evaluación, es importante destacar los intereses del estudiante como punto central para los demás actores. Se trata de un aspecto privilegiado que demuestra la atención de todo un sistema por la formación del futuro ciudadano, pero que también prueba su grado de vulnerabilidad, en virtud del carácter pasivo del estudiante, resultado de un modelo de imposiciones propio de cada sistema escolar.

En cuanto a las funciones de la evaluación, los actores escolares, para reconocerse y diferenciarse entre sí, construyen un paisaje de imágenes condicionadas por los resultados de las pruebas escolares. Emerge la figura del profesor justo y parcializado, así como la imagen del buen y el mal estudiante, tal como lo definió la figura del padre de familia tanto de Francia como de Portugal. Las imágenes que los estudiantes construyen de sí mismos pueden acarrear consecuencias psicológicas graves para el normal desarrollo de su adolescencia. En este sentido, es de vital importancia establecer nuevos espacios escolares que relacionamente vinculen conceptos de diversidad, simpatía, confianza e interés mutuo, tal como lo afirmó una profesora portuguesa.

De acuerdo con la línea secuencial de los procesos didácticos (Rosales, 2003), los tipos de evaluación se clasifican en tres grupos: evaluación inicial, correspondiente a pruebas diagnósticas; evaluación continua, en función formativa, interesada en la comprensión y la mejora de los procesos educativos, y evaluación final, de carácter sumativo, que es la más mencionada por los estudiantes; involucra pruebas orales, escritas, institucionales, nacionales e internacionales. Las funciones formativa y sumativa han sido consideradas como tipos de evaluación. De igual manera, la innovación



evaluativa por parte del docente depende más de un interés personal que de una política gubernamental o institucional.

La pregunta de investigación indagaba acerca del tipo de representaciones sociales manifestadas por los actores escolares de los sistemas educativos de Francia y Portugal en el discurso que construían en torno a la evaluación. Teniendo en cuenta el carácter exploratorio del trabajo y sin abusar de las generalizaciones, podemos responder diciendo que se evidenciaron algunas concepciones de autoridad, poder, control y desigualdad, puntualizando que tan solo fue entrevistado un padre de familia por cada país. Pero también se reconoce la evaluación como un instrumento de comprensión y mejora, con el cual la mayoría de los entrevistados estuvo de acuerdo. En cuanto a la autoridad, el poder y el control, la formación académica y los diplomas son instrumentos legitimadores, aspecto enfatizado por el director escolar francés y por los estudiantes de ambos países, al igual que las medias o los promedios académicos. Estos últimos determinan una carrera universitaria o una profesión, lo cual concede a la evaluación un poder extralimitado acerca del futuro. Muy a pesar de que los docentes afirman no utilizar la evaluación como instrumento de diferenciación y clasificación, la visión cifrada de las capacidades que en general demanda la sociedad, inevitablemente cataloga y clasifica al estudiante, según el director escolar francés. Entonces, las diferencias naturales, relacionadas con los ritmos individuales del aprendizaje, se transforman en desigualdades. Si el enfoque de la evaluación se centra en el desarrollo del potencial humano, entonces puede favorecer el trabajo en equipo y el diálogo entre sujetos que persiguen un fin, un bien común, ya que la evaluación también puede generar procesos de autorreflexión y autocrítica.

Los impactos emocionales se encuentran asociados con la evaluación escolar. Así como la motivación, la superación personal y la persistencia son activadas por los resultados de las pruebas escolares, tal como lo afirmaron los estudiantes de ambos países, igual el estrés, la decepción, el miedo y la culpa violentan el estado anímico del estudiante, situaciones que pueden ser contraproducentes para el normal desarrollo de su personalidad.

Para entender el condicionamiento de la práctica educativa por parte de la evaluación es necesario recurrir a una analogía

económica basada en las ideas de Marx, que analiza el proceso de la trasposición de los medios en fines. En comparación con el dinero, la evaluación se ha convertido en el fin perseguido por todo un sistema educativo. Entonces, podemos considerar esta transformación como un proceso de “capitalización”, el cual permite a la evaluación usurpar y apropiarse del tiempo destinado al aprendizaje. Finalmente, vale la pena destacar una de las afirmaciones hechas por el director escolar francés, quien sostiene que la evaluación escolar debe ser rescatada de su concepción numérica y normativa, lo cual la convierte en peligrosa y perversa. Tal vez, como afirmara un docente portugués, sea necesario cambiar el paradigma educativo para lograr modificar la actual ideología cuantitativa de la evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, Michelle. “High School Exit Exams and Hispanics”, en *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, Prakken Publications, Phoenix, US, vol. 70, núm. 5, 2005, pp. 52-57.
- Bardin, Laurence. *Análises de conteúdo*, Lisboa, Edições 70, 1977.
- Colangelo, Nick y Ronald T. Zaffran. “Reflections on a Guidance Department Evaluation”, en *Humanist Educator*, 15, 1, 1976, pp. 29-34.
- Damião, Margarida Silva. *Comprender a avaliação: fundamentos para práticas educativas*, Lisboa, Edições Colibri, 2010.
- Delorme, Charles. *L'évaluation en questions*, París, CEPE/ESF, 1990.
- Dias Sobrinho, José. “Avaliación ética y política en función de la educación como derecho público o como mercancía?”, en *Educ. Soc.*, 2004, 25, pp. 1-16.
- Foucault, Michel. *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, París, Éditions Gallimard, 1975.
- Gillon, Claude. *Les évaluations scolaires*, París, Hachette Éducation, 2004.
- Grandserre, Sylvain. “Qui a besoin de ces évaluations nationales de CM2?”, en *L'Expresso*, 17 de diciembre de 2010. Fecha



de acceso, 20 de enero de 2011. Disponible en <http://resistancepedagogique.blog4ever.com>

Gutiérrez, Hugo Cerda y Adalberto León Méndez. *La evaluación en la educación colombiana: a propósito de un estudio sobre la realidad evaluativa en la Universidad Cooperativa de Colombia*, Medellín, Universidad Cooperativa de Colombia, 2006.

Hadji, Charles. *L'évaluation, règles du jeu: des intentions aux outils*, París, ESF, 1995.

Hinchey, Patricia H. *Getting Teacher Assessment Right: What Policymakers Can Learn from Research*, Boulder, CO, National Education Policy Center, University of Colorado at Boulder, 2010.

Houssaye, Jean. "Valeurs et éducation", en Jean Houssaye (dir.). *Education et philosophie, approches contemporaines*, París, ESF, 1999, pp. 231-268.

Joao, Oscar, Juan Escobar y Rolando Pacheco. *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*, San Salvador, 2005.

Jorro, Anne. *L'enseignant et l'évaluation: des gestes évaluatifs en question*, Bruselas, De Boeck, 2000.

Kealey, Edith. "Assessment and Evaluation in Social Work Education: Formative and Summative Approaches", en *Journal of Teaching in Social Work*, 30, 1, 2010, pp. 64-74.

Larrosa, Jorge. *Savoir et éducation*, París, ESF, 1999.

Leach, Linda, Guyon Neutze y Nick Zepke. "Assessment and Empowerment: Some Critical Questions", en *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26, 4, 2001, pp. 293-305.

Lessard-Hébert, M., M. Goyette y G. Boutin. *La recherche qualitative, fondaments et pratiques*, Bruselas, De Boeck, 1997.

Losak, John. "The Myth of Rational Evaluation", Paper presented at the *Annual Meeting of the American Association of Community and Junior Colleges*, Seattle, Washington, 13-16 de abril de 1975.

Marbley, Aretha Faye, Fred Bonner y Rachelle Berg. "Measurement and Assessment: Conversations with Professional People of Color in the Field of Education", en *Multicultural Education*, 16, 1, 2008, pp. 12-20.

Marx, Karl. *O Capital. Crítica da economia política*, Río de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.



- Mateo, Joan. *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*, Barcelona, Cuadernos de Educación, 2000.
- McLaren, Peter. *Pedagogía crítica: contra o império*, Mangualde, Pedago, 2007.
- Miles, M. B., A. M Huberman y M. H. Rispal. *Analyse des données qualitatives*, París, De Boeck Université, 2003.
- Milne, Catherine. "Assessing Self-Evaluation in a Science Methods Course: Power, Agency, Authority and Learning", en *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25, 5, 2009, pp. 758-766.
- Mineducación. *Evaluación*, Bogotá, Ministerio de Educación, 2010. Fecha de acceso, 12 de noviembre de 2010. Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-179264.html>
- Moscovici, Serge. *Representações sociais: Investigações em psicologia social*, Petrópolis, Editora Vozes, 2003.
- Natriello, Gary y Paul Scott. "Secondary School Evaluation Systems and Student Disengagement", Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Los Ángeles, CA, 13-17 de abril de 1981.
- Perrenoud, Philippe. *La fabrication de l'excellence scolaire*, Ginebra, Droz, 1984.
- Perrenoud, Philippe. "L'évaluation codifiée et le jeu avec les règles. Aspects d'une sociologie des pratiques", en J.-M. de Ketele (dir.). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*, Bruselas, De Boeck, 1986, pp. 11-29 .
- Poggi, Margarita. "Evaluación educativa. Sobre sentidos y prácticas", en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1, 2008, pp. 37-44.
- Popkewitz, Thomas S. "A Political/Sociological Critique of Teacher Education Reforms: Evaluation of the Relation of Power and Knowledge", en *Focus on Evaluation and Measurement*, 1 y 2, 1992, pp. 287-314.
- RAE. *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa, 1992.
- Reboul, Olivier. *La philosophie de l'éducation*, París, Presses Universitaires de France, 2006.
- Rey, Angélique del. *À l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, París, La Découverte, 2010.



- Roegiers, Xavier. *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les acquis des élèves*, Bruselas, De Boeck, 2010.
- Rosales, Carlos. *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*, Madrid, Narcea, 1990.
- Rosales, Carlos. *Criterios para una evaluación formativa*, Madrid, Narcea, 2003.
- Santos, Miguel Ángel. *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Málaga, Algabe, 1995.
- Santos, Miguel Ángel. *Uma seta no alvo*, Oporto, ASA, 2003.
- Sheinfeld, Sherri N. y Gary L. Lord. "The Ethics of Evaluation Researchers: An Exploration of Value Choices", en *Evaluation Review*, 5, 3, 1981, pp. 377-391.
- Shohamy, Elana. "Language Policy and Language Assessment: The Relationship", en *Current Issues in Language Planning*, 9, 3, 2008, pp. 363-373.
- Sin autor. "Los mejores colegios 2010", 16 de noviembre de 2010. Fecha de acceso, 6 de marzo de 2011. Disponible en <http://www.dinero.com/caratula/edicion-impres/ articulo/los-mejores-colegios-2010/107216>
- Smith, Nick L., "Empowerment Evaluation as Evaluation Ideology", en *American Journal of Evaluation*, 28, 2, 2007, pp. 169-178.
- Spinillo, Alina G. "Avaliação da aprendizagem numa perspectiva cognitiva", en *Psychologica*, 14, 1995, pp. 83-99.
- Stufflebeam, Daniel. "Evaluation Under Title 1 of the Elementary and Secondary Educational Act of 1965", Paper presented at *Evaluation Conference sponsored by the Michigan St. Department of Education*, East Lansing, Mich., 24 de enero de 1966.
- Stufflebeam, Daniel, Walter J. Foley, William J. Gephart y Egon G. Guba. *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, Québec, Éditions NHP, 1974.
- Taba, Hilda, "What is Evaluation up to and up Against in Intergroup Education?", en *Journal of Educational Sociology*, 21, 1947, pp. 19-24.
- Tröhler, Daniel. "Armonizar el globo educativo: Política mundial, rasgos culturales y los desafíos a la investigación educativa", en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13, 2, 2009, pp. 1-14.

Weisberg, Daniel, Susan Sexton, Jennifer Mulhern y David Keeling. "The Widget Effect: Our National Failure to Acknowledge and Act on Differences in Teacher Effectiveness. Executive Summary. Second Edition", en New Teacher Project, 2009.

Zarka, Yves Charles. "L'évaluation : un pouvoir supposé savoir", en *Cités*, 37, 2009, pp. 113-123.

Zarka, Yves Charles. "Qu'est-ce que tyranniser le savoir?", en *Cités*, 37, 2009, pp. 1-2.

