

SIGNIFICADO QUE LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DEL
COLEGIO LUIS EDUARDO MORA OSEJO LE OTORGAN A LA EVALUACIÓN

PABLO ANTONIO BONILLA ACOSTA

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS
SEDE VIRTUAL Y A DISTANCIA
FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES
ESPECIALIZACIONES
BOGOTÁ D.C.
2017

**SIGNIFICADO QUE LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DEL
COLEGIO LUIS EDUARDO MORA OSEJO LE OTORGAN A LA EVALUACIÓN**

PABLO ANTONIO BONILLA ACOSTA

Director: NOMBRE DEL DIRECTOR

**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS
SEDE VIRTUAL Y A DISTANCIA
FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES
ESPECIALIZACIONES
BOGOTÁ D.C.
2017**



DEDICATORIA

A todos aquellos que me han enseñado, aún
sin proponérselo.



AGRADECIMIENTOS

Mis más sinceros agradecimientos a todas aquellas personas que han allanado el camino para que hoy en día este aquí presentando el presente estudio.

Contenido

Contenido	5
Introducción.....	6
1. Problema.....	8
1.1 Descripción del problema	8
1.2 Formulación del problema	11
2. Objetivos.....	12
2.1 Objetivo general.....	12
2.2 Objetivos específicos	12
3. Justificación	13
4. Marco de Referencia.....	16
4.1 Marco Teórico.....	16
4.1.1 Episodios evaluativos	16
4.1.2 Evolución y significado de la evaluación	21
5. Metodología.....	37
5.1. Enfoque y alcance de la investigación	37
5.2 Técnica de recolección de datos	38
6. Resultados.....	42
Grupo Focal Uno	42
Grupo Focal Dos	47
Grupo Focal Tres	51
7. Conclusiones.....	54
8. Recomendaciones	59
Referencias Bibliográficas.....	61

Introducción

A lo largo de años de práctica escolar, universitaria y profesional hemos aprendido que la existencia y el éxito en el ámbito educativo y del trabajo depende tanto de los resultados obtenidos en acciones de tipo evaluativo como de las decisiones y acciones que los otros y nosotros mismos tomamos y emprendemos respecto de aquellos, razón por la que ante la sola idea de ser evaluados experimentamos sensaciones de angustia y nerviosismo acompañadas de reacciones físicas que delatan nuestras reservas ante la evaluación.

Tales sensaciones y reacciones sin duda las desarrollamos y aprendimos en la escuela en nuestra etapa de infantes escolarizados. Allí es donde todo aquel que ha sido escolarizado tiene contacto por vez primera con la evaluación. Cuando adultos recordamos los eventos que nos llevaron a desarrollar sentimientos adversos hacia la evaluación y en ocasiones esos recuerdos resultan jocosos y en momentos de divertimento con los que fueron nuestros compañeros de clase.

Pero acaso tenía una alguna idea sobre la evaluación en aquellos tiempos de la escuela primaria, estaríamos en condiciones de develar los secretos evaluativos de nuestros docentes, qué tendríamos que decir respecto a la evaluación, pues bien, el estudio sobre las concepciones, percepciones o significados de evaluación de algunos niños de quinto grado de educación básica primaria de un colegio público del distrito capital que aquí se presenta, pretende develar las percepciones, concepciones o significados que circulan entre los

Para cumplir con el propósito señalado se planteó y definió como problema de indagación la poca o nula atención que los docentes prestan a la conceptualización de la evaluación con los estudiantes, dejando que esta se construya libremente bajo la influencia

de las acciones evaluativas a las que se enfrentan. Se vio en este hecho la posibilidad de rastrear las ideas evaluativas de los estudiantes de último grado de educación primaria para constatar a través de las ideas evaluativas de los estudiantes, el enfoque evaluativo presente en la sección primaria del colegio. Definido el problema se propusieron como objetivos del estudio la caracterización de la concepción de evaluación de un grupo de estudiantes de último grado de educación básica primaria del Colegio Luis Eduardo Mora Osejo I. E., y determinar la orientación evaluativa de esa concepción.

Se recorrió el sendero de la descripción para dilucidar el sentido o significado de la evaluación a partir del planteamiento de Guba & Lincoln (1989) sobre las cuatro generaciones de la evaluación. También se definió el enfoque cualitativo-descriptivo para el desarrollo del estudio, empleando como herramienta de indagación el grupo de focal

La información así obtenida fue procesada mediante un análisis individual y de conjunto de las respuestas de los estudiantes, definiéndose descriptores a partir de la identificación de regularidades en las opiniones o comunicaciones dadas en cada uno de los tres grupos focales que se realizaron.

Finalmente se cotejo la información obtenida a la luz de los objetivos propuestos encontrándose que la concepción de evaluación de los estudiantes de quinto grado del Colegio Luis Eduardo Mora Osejo I.E., está determinada por cuatro elementos: los nervios y el miedo al fracaso; las notas o calificaciones; la pregunta como un indicador de estar en evaluación; y condiciones ambientales y comportamentales rígidas donde prima la individualidad para la presentación de exámenes o pruebas y que se encuentra próxima a una evaluación orientada a la medición y la constatación que llevan a la selección y la certificación de los estudiantes.

1. Problema

1.1 Descripción del problema

La escuela, es el lugar donde tenemos contacto por primera vez, entre otras tantas cosas, con muchas palabras, términos que refieren a conceptos, practicas o a cosas desconocidas que nos parecen extrañas y sin sentido, después, gracias al aprendizaje mediado por una acción de enseñanza en el mejor de los casos, nos parecen comunes, cotidianas y las empleamos para dar cuenta del mundo circundante, para comunicarnos con los otros, con quienes compartimos o creemos compartir el significado de los términos que hemos aprendido.

Términos como célula, gravedad, átomo, sustantivo, adjetivo, y otros tantos que remiten a conceptos son abordados desde las diferentes disciplinas y hay un esfuerzo sistemático de enseñanza para que cada estudiante construya el significado de que está cargado el término como referente a un concepto. Sin embargo, términos como evaluar, aprender, atender, analizar, por señalar solo algunos, se emplean cotidianamente en la escuela sin que se vea la necesidad de explicitar su significado, simplemente se emplean, se hace uso de ellos para referir a situaciones concretas de la vida escolar, soslayando la revelación explícita de su significado, dejando al sujeto el trabajo de configurar en función de una serie de factores vinculados a su historia previa y de sus propias experiencias, una actitud general y una toma de postura respecto al significado de estos y otros términos. Significado de carácter personal que configura lo que se ha llamado “precepción o concepción” (Santiuste, 1991). Así, cada estudiante construye una percepción o concepción o significado del evaluar, aprender, atender, analizar y otras tantas acciones que en mayor o menor medida se dejan en la escuela a esa libre significación por parte del estudiante.

El caso de la evaluación es crítico, porque aunque en la escuela “se evalúa mucho” no existe una mediación estructurada y consciente de los docentes para que los estudiantes construyan el significado de evaluación prescrito en los documentos oficiales del colegio que reglamenta la evaluación y menos una significación que funcione como herramienta de autorregulación para desenvolverse de mejor forma en las exigencias del aprender tanto en la escuela como fuera de ella en “una era de la evaluación”, en la que se destaca la idea de “cultura de la evaluación” y de capacidades para evaluar en el seno de las organizaciones (Dahler- Larsen, P. 2007).

Si bien, la legislación actual exige a las instituciones educativas la elaboración del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) como marco general por el que se regirá tanto la evaluación del aprendizaje como la promoción de los estudiantes en cada colegio, en muchos de estos SIEE el énfasis está puesto en la promoción de los estudiantes más que en la conceptualización de la evaluación como herramienta de regulación y autorregulación del aprendizaje. No es que no exista en los SIEE conceptualización alguna sobre evaluación, la hay, mas la experiencia indica que son letra muerta y que los mayores esfuerzos y recursos institucionales de divulgación y comprensión de los SIEE se destinan al tópico de la promoción de los estudiantes, descuidando la tarea de hallar conjuntamente con los estudiantes el significado de la evaluación y su importancia en la tarea de aprender, más aún, los docentes mismos dan por hecho el sentido y significación de la evaluación; suponen que hay comunidad de significado entre ellos.

Sin la intención explícita e intencionada de desarrollar una concepción o percepción particular de evaluación en los estudiantes y centrados los esfuerzos y recursos de los

colegios en la promoción de los estudiantes, el sentido o significado que tengan los estudiantes de la evaluación será fruto de la libre interpretación que hagan con base en su experiencia evaluativa e influenciada por las ideas evaluativas “que generalmente los docentes transmiten a sus alumnos” (Calatayud, M. A. 2000), así como sucede con los estilos de aprendizaje que desarrollan los estudiantes en función del estilo de enseñanza del docente (MONEREO, C. 1990) de las que generalmente no se es enteramente consciente.

En este contexto de aprendizaje de significados y en especial el de la evaluación desde la experiencia evaluativa en las aulas por influencia de las prácticas evaluativas de los docentes, cabe la pregunta por el significado de la evaluación que logran construir los estudiantes como producto de un entorno evaluativo propuesto por los profesores, por sus características y por las pasiones que necesariamente la evaluación estimula, ya que no es neutra emocionalmente, afecta al individuo y según sea su experiencia con la evaluación; gratificante o traumática, podrá hacer de esta con mayor o menor facilidad una herramienta para el aprendizaje y su existencia cotidiana.

De otro lado, “la evaluación condiciona el desarrollo del sistema educativo en todos sus ámbitos. En función del modelo evaluativo que se aplique, así se organizan los procesos previos de funcionamiento” (Casanova 2006), por lo que desde el punto de vista de gestión de la organización educativa, cobra interés e importancia la idea de evaluación que van construyendo los estudiantes porque es una forma de revisar indirectamente las prácticas evaluativas que circulan en la institución.

Ahora bien, tal construcción por parte de los estudiantes de lo que entienden por evaluación se realiza a lo largo de su trayecto por los diferentes niveles de educativos, desde el jardín de niños hasta su último grado de escolaridad alcanzado, sin embargo es en

escuela, en la educación básica primaria donde se forja el molde de la evaluación que nos acompañará durante el resto de nuestra existencia, razón por la que resulta de interés indagar por el significado de evaluación que los niños logran construir en terminar la educación básica primaria y establecer si esta se orienta a una evaluación al servicio de la selección o al servicio del aprendizaje en términos de Philippe Perrenoud (2008); a una evaluación como medición o como comprensión en términos de Miguel Ángel Santos Guerra (1998); a una evaluación para conocer o para examinar en términos de Juan Manuel Álvarez Méndez (2001), dicotomía que pone de manifiesto dos lógicas de la evaluación opuestas y necesarias.

En consonancia con lo anterior, resta decir que el objeto del estudio propuesto es indagar por el significado de la evaluación que los estudiantes de último grado de educación básica del Colegio Distrital Luis Eduardo Mora Osejo Institución Educativa han configurado en virtud de la interacción con los docentes en la infaltable experiencia de evaluación y determinar su proximidad a una u otra lógica de la evaluación.

1.2 Formulación del problema

Ha sido propósito del presente estudio caracterizar el significado que los estudiantes de último grado de educación básica primaria del Colegio Distrital Luis Eduardo Mora Osejo Institución Educativa a través de las respuestas a las siguientes preguntas: ¿El significado construido por los estudiantes se aproxima a la lógica de la medición, la selección y el examinar o a la lógica de la comprensión, el conocer y el aprendizaje? ¿Qué tipo de reacción emocional provoca en los estudiantes la evaluación de sus aprendizajes?

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Caracterizar el significado que los estudiantes del Colegio Distrital Luis Eduardo Mora Osejo Institución Educativa le otorgan a la evaluación.

2.2 Objetivos específicos

Evidenciar el contenido emocional y racional que un grupo de estudiantes del Colegio Distrital Luis Eduardo Mora Osejo Institución Educativa le otorga a la evaluación.

Establecer diferencias y semejanzas entre la percepción de la evaluación de los estudiantes del Colegio Distrital Luis Eduardo Mora Osejo Institución Educativa con la concepción de evaluación orientada a la medición, al examen y a la selección; y con la concepción de evaluación orientada a la comprensión, al conocimiento y al servicio del aprendizaje.

3. Justificación

¿Por qué y para qué un estudio sobre el significado de la evaluación de los estudiantes de un colegio? ¿Qué importancia tiene un estudio como el que se presenta aquí? Las respuestas a estos interrogantes recorren un único camino desde diferentes motivaciones que se entrelazan en el tiempo y dan origen y sustento al estudio que aquí se presenta: una de carácter administrativo y de gestión, y otra de orden académico.

El interés administrativo se centra en la necesidad de conocer lo que sucede en las aulas de clase en torno a la evaluación desde la mirada de los estudiantes, sujetos sobre los que recae principalmente la acción evaluativa en los colegios. Es sabido que en evaluación las capacitaciones sobre que entender y como hacer la evaluación está en función de los docentes, sin embargo, los estudiantes, a quienes con mayor frecuencia se evalúa en la escuela están excluidos de estas, parece ser que no importa mucho si los estudiantes no saben sobre evaluación siempre y cuando respondan bien las evaluaciones que hacen los docentes.

Ahora bien, que estén excluidos de la tarea de comprensión de lo que se entiende por evaluación, no implica que no tengan una idea sobre lo que esta es, es decir, que tengan una noción sobre ella, significación que construirán a partir de su experiencia evaluativa en las aulas de clase bajo la influencia de las practicas evaluativas de los docentes, por lo que indagar por lo que los estudiantes entienden por evaluación es indagar en parte por las prácticas de evaluación que circulan en la institución. Conocimiento que se constituye en materia prima para la gestión de la evaluación y los aprendizajes en una institución educativa.

Desde el punto de vista académico son pocos los trabajos que indagan por las concepciones de los estudiantes sobre evaluación, tal como lo constatan Dorman, J.P.; Waldrip, B. G. y Fish, D. L. (2008) en su estudio sobre las percepciones de los estudiantes sobre las tareas de evaluación, en el que destacan que el 26% de los estudiantes a los que se le aplicó un cuestionario sobre las tareas de evaluación en la clase de ciencias naturales mostraban percepciones favorables hacia estas, mientras que el 21% de los estudiantes tenían percepciones desfavorables o negativas, además que en este grupo se ubicaron en alto grado niños entre los 8 y 10 años de edad, específicamente de una parte de Australia, por lo que los autores suponen que algún factor relacionado con las formas como se presenta la evaluación en esa zona está afectando a los estudiantes.

Del estudio de Dorman llama la atención las edades de los niños que presentan percepciones negativas sobre las tareas de evaluación, edad en la que, en nuestro medio, la mayoría de los estudiantes finaliza el ciclo de básica primaria: razón para hacer el estudio en el grado quinto.

Aunque la propuesta de indagación de Dorman es interesante, lo es más, la ruta planteada por Calatayud (2000 p. 91) que cree “interesante conocer y comprender dichas concepciones, puesto que ello nos va a permitir vislumbrar las ideas que generalmente los docentes suelen transmitir a sus alumnos de primaria, en las edades en las que el tema de la evaluación se introduce por vez primera en la escuela”, con lo que se toma un camino diferente en la indagación de las prácticas evaluativas desde las experiencias del estudiante frente a la evaluación y lo que construye como noción a partir de ella.

El supuesto o expectativa del presente estudio es que en la medida que los docentes del Colegio Luis Eduardo Mora Osejo I. E., conozcan las emociones, pasiones y concepción que los estudiantes han construido en torno a la evaluación en virtud a su experiencia evaluativa con los estudiantes, revisen sus prácticas evaluativas a la luz de los resultados del presente estudio y hagan los ajustes necesarios si es el caso para que la evaluación represente una oportunidad para comprender y mejorar el desempeño y el aprendizaje de los estudiantes y la escuela no sea el lugar donde “se evalúa mucho... y se cambia poco”(Santos Guerra, 1998 p 31).

4. Marco de Referencia

4.1 Marco Teórico

Para dilucidar el sentido o significado de la evaluación se recorrerá el sendero de descripción para concluir en una posible delimitación de sentido más que en una definición. Se presentarán diversas situaciones que aquí se han llamado episodios, eventos, hechos o acontecimientos evaluativos desde los más alejados de lo que algunos estarían dispuestos a aceptar como tales, hasta los más particulares centrados en la escuela en la relación alumno-profesor, todas en el marco de la llamada evaluación intuitiva o informal. Luego se abordará el problema de la delimitación de sentido o significado de la evaluación desde una perspectiva evolutiva de las ideas evaluativas mediante la reseña de los diferentes momentos de construcción del concepto de evaluación a partir de los postulados de Guba y Lincoln, esto en el marco de lo que se ha llamado evaluación formal.

4.1.1 Episodios evaluativos

El concepto de evaluación es una elaboración humana que ha tenido un largo proceso de construcción y reconstrucción en función de múltiples influencias. (Guba & Lincoln, 1989). El mismo refiere a hechos, eventos o episodios del mundo de lo real independiente de nosotros que generalmente pasan desapercibidos para el grueso de los humanos y solo el ojo experto del evaluador los identifica como tales y siempre en virtud de las lentillas del entendimiento que lleve puestas.

Estos episodios evaluativos existen a pesar nuestro, hacen parte del mundo que se procura comprender con el intelecto mediante las representaciones que hacemos de él y con

las que construimos nuestra propia realidad, inundan la cotidianidad de las personas y de los organismos, son “parte importante tanto de la vida primitiva como de la moderna” (Stake, 2006 p. 43), tiene efectos sobre la vida de las personas y los organismos y su impacto para estas y estos tal vez sea mayor del que se piensa, sin embargo, la mayoría de estos episodios no se identifican como tales al apartarse de la formalidad con la que generalmente se nos ha presentado la acción de evaluar, y al pertenecer al ámbito de la llamada evaluación informal, caracterizada por ser intuitiva, imperceptible, escurridiza e involuntaria en contra posición de los procedimientos deliberativos, visibles, instituidos, predeterminados y formales que caracterizan a la evaluación formal (Stake, 2006; Mancovsk, 2011), y que determina la otra fracción de episodios evaluativos claramente identificables para la mayoría de las personas, principalmente en escenarios institucionalizados como el mundo comercial, industrial, empresarial y educativo. (Stake, 2006)

Los episodios evaluativos atraviesan la existencia de los organismos y llegan a ser determinantes incluso en el momento de conservar la vida como en el caso de la relación presa - predador en el que la vida de cada uno depende de la habilidad de uno y otro para identificar y valorar las señales del entorno para emprender la huida o lanzar el ataque: la presa ha de agudizar los sentidos en busca de señales indicativas de la presencia del predador: olores, movimientos, ruidos en la vegetación, de sus congéneres y de otros organismos; el predador ha de estar alerta a toda señal que indique si su presencia ha sido detectada o no y de todas aquellas que muestran el momento oportuno para iniciar el ataque. Información deficiente, ligereza en el procesamiento de esta, puede llevar a pésimas

elecciones que ponen en peligro la subsistencia o la integridad física tanto de la presa como del predador.

Con los lentes del evaluador, tanto presa como predador evalúan constantemente su entorno, aunque no lo saben: recogen información de aspectos concretos del ambiente; procesa la información contrastándola con informaciones almacenadas en la memoria que indiquen la presencia o ausencia de elementos de alarma y hace elecciones en función del resultado del procesamiento cerebral de la información percibida: si la primera olfatea el ambiente y percibe el olor del predador sin duda se desplazará en dirección contraria a la procedencia del olor, si no hay indicios del predador continuará con su tarea de descanso o de alimentación manteniéndose atento a las señales del entorno; el segundo hará lo mismo con la información percibida por él y elegirá esperar o lanzar el ataque o desistir si la información que recoge del entorno le indica que su presencia ha sido detectada antes de tiempo, lo que lo llevara muy posiblemente a mantener su posición, con lo que evitará gasto de energía en un ataque que desde el principio es fallido al perder el factor sorpresa.

En la cotidianidad reciente de las ciudades, con un tráfico cada vez más caótico, las acciones de evaluación juegan un importante papel para salvaguardar la integridad física y la vida misma de las personas: un peatón que en la intersección de dos avenidas desea pasar de un lado al otro de la calle, ha de elegir el momento oportuno para hacerlo y para ello es necesario que recabe información suficiente y necesaria del entorno sobre el estado de las luces del semáforo, de los vehículos que circulan por cada una de las calzadas, de los otros peatones, procesar la información, estimar su valor, hacer la instantánea en milisegundos de la situación y decidir si cruza o no la calle, además de identificar la ruta más segura, aunque

no siempre será así, porque si bien “nacemos siendo evaluadores, no necesariamente somos buenos evaluadores” (Stake, 2006 p 42).

Fuera del tráfico citadino los eventos evaluativos se multiplican. Se encuentran en el supermercado cuando se va a comprar un producto y se ha de decidir por una marca entre muchas otras, aquí se podrá argumentar que la publicidad influye y orienta la elección, hecho imposible de negar, sin embargo es de notar que la elección puede estar en función de la publicidad de los productos y no de las cualidades o componentes de los mismos lo que reafirmaría los malos evaluadores que somos los humanos, mas no negaría el hecho que se está ante un episodio evaluativo. En general en la compra de productos y servicios los actos evaluativos están presentes, así como en la elección de la ruta de viaje para ir de un lugar a otro o en el complicado acto de seleccionar el traje con el que se irá al trabajo o a un evento especial.

También se encuentran en la interacción cotidiana entre las personas cuando estas son objeto de expresiones que “alientan, estimulan, corrigen, critican, felicitan, recriminan, aprueban, señalan faltas o aciertos, ponen límite, advierten o sancionan en función de una norma esperada, en relación con sus actuaciones y opiniones en general” (Mancovsk, 2011 p 28). Estos episodios son frecuentes e imperceptibles para la mayoría de las personas como un evento evaluativo: se es alagado o criticado pero no evaluado, sin embargo la acción de alagar o criticar el actuar de una persona conlleva un proceso que comienza con la fijación del elemento o aspecto a criticar o alagar, pasa por la toma de información sobre el aspecto fijado, el procesamiento de la información y un juicio de valor que se emite respecto del actuar de la otra persona que puede llevar a una toma de decisión por parte de quien es receptor del juicio de valor emitido.

Estas actuaciones propias de la evaluación informal que se dan entre las personas a nivel de familiares, amigos, conocidos, compañeros de trabajo o de estudio, también se presentan en la relación empleador-empleado, jefe-subalterno, maestro–estudiante, justo allí donde la evaluación formal aparentemente prima en virtud de la revisión y seguimiento tanto de la labor desempeñada como de los resultados de esta, así como del cumplimiento y estado de las metas planteadas.

En el contexto particular de la escuela y de la labor docente, está “participa de la acción global ejercida por el maestro sobre el trabajo escolar de los alumnos y se basa en el flujo de la interacción maestro-alumno” (Perrenoud, 2008 p. 228), puede ser más o menos explícita e intencional y servir para mantener el orden de la clase (Mancovsk, 2011), así como para que el maestro establezca escalas de excelencia intuitivas con base en las cuales decide si interviene o no en el trabajo que ejecuta el estudiante, si le prestar ayuda o le dejar hacer al estudiante (Perrenoud, 2008) sin importar el ámbito académico cognoscitivo o del comportamiento social y la convivencia.

Lo intuitivo de la evaluación no desaparece, siempre está presente en el actuar humano, nos acompaña y nos marca, sino recuerde usted lector los comentarios recibidos desde niños por vuestros padres, hermanos, amigos y maestros que sin ser llamados evaluación nos dejaban el sabor de estar siendo supervisados, juzgados, valorados, recriminados y nuestro comportamiento ajustado a los requerimientos de esos juicios, valoraciones, recriminaciones y halagos. La evaluación está ahí aunque no la percibamos, determina nuestro actuar, aún en el trabajo y en la escuela, como ya se indicó, donde entramos en contacto con la formalidad de la evaluación y aprendemos a identificarla con acciones que allí se realizan como las pruebas o exámenes escritos u orales, las revisiones

de cuaderno, la presentación de trabajos que son devueltos con correcciones y calificaciones, las tareas de clase y para la casa que son revisadas, todos episodios evaluativos formalizados y ritualizados que llevan a dejar de lado la vitalidad del evento evaluativo en tanto acciones que nos han permitido sobrevivir como especie y que determinan tal como lo afirma Robert Stake (2006 p. 41) antes de abordar en 385 páginas los asuntos de la evaluación formal:

“La evaluación informal podría esgrimir cierta superioridad sobre la formal porque nosotros (homo sapiens) hemos sobrevivido como especie. Somos los mejor adaptados, o, al menos, estamos mejor adaptados que los que no sobrevivieron. Probablemente intervino la suerte, pero no es descabellado afirmar que la supervivencia implicó tomar en su momento muchas de las elecciones apropiadas. Y elegir es una cuestión de evaluación.”

4.1.2 Evolución y significado de la evaluación

Si bien la evaluación intuitiva o informal es parte integral de nuestra existencia, es la evaluación formal la que brilla en el mundo de los humanos. Indicios de esta se pueden ubicar en los ritos de iniciación de comunidades primitivas (Robert Alt citado por Carlino, 1999) y en la china imperial como respuesta a las presiones e influencias de la burocracia patrimonial junto con los clanes para hacerse con los cargos de la función pública de tal forma que atentaban contra el poder del imperio patrimonial chino (Weber, 2004).

Según Robert Alt (citado por Carlino, 1999), cuando los procesos sociales se organizan en instituciones sociales para transmitir tanto la cultura material como la espiritual, surge como consecuencia la necesidad de comprobar si los individuos de una nueva generación han aprendido “lo que es necesario que sepan”, verificación que no se hace ya espontáneamente sino en función de una “escala rígida y sistemática” con la que se

compara al “nuevo adulto” para constatar si su “proceso de adaptación” fue suficiente o no, surgiendo así “la prueba en el terreno educativo”, que se concreta en los ritos de iniciación de las comunidades primitivas, en el que los jóvenes tienen que “demostrar que cumplen con los requisitos pedidos para ser considerados adultos” (Robert Alt citado por Carlino, 1999 p. 31-32). En este escenario, el rito es el instrumento de verificación, una prueba que responde a una necesidad de constatación, comprobación y posterior certificación, aprobación, de visto bueno para ser llamado y considerado adulto, y esta al final de un proceso de aprendizaje de aquello necesario para ser tomado como adulto en el seno de la comunidad; es la prueba de que se es adulto.

Acciones semejantes se pueden observar en las actividades sociales cuya finalidad era el dominio de un oficio, en el que el maestro artesano guiaba al principiante en el aprendizaje de las destrezas necesarias para desempeñarse como tal y el aprendiz tenía que demostrar que poseía aquellas específicas del oficio que quería ejercer, con lo cual se certificaba la competencia ocupacional del mismo y era habilitado para ejercer el oficio sin la tutoría del maestro (Stobart, 2010). En este caso se puede entrever tres posibles formas de llegar a la certificación del nuevo artesano: una, en un continuo revisar y estimar la presencia y estado de desarrollo de las habilidades y destrezas del aprendiz con las consecuentes acciones de mejora o consolidación de las mismas, hasta que el maestro considerara que estaba listo para el camino en solitario certificando su destreza; otra, mediante una prueba final después de un periodo de instrucción, prueba en la que como en los ritos de iniciación, el aprendiz debe demostrar la competencia en el oficio; una tercera podría ser la combinación de las dos anteriores en la que la primera garantiza en cierta forma el éxito en la pruebas de la segunda. Sin embargo, es poco posible que el sendero

evaluativo sugerido en la primera opción, cercana a las formas que toma la evaluación informal o intuitiva que sin duda se dio, se experimento y se sigue dando y experimentando sin el reconocimiento que debería tener, haya cobrado mayor importancia en los círculos académicos de épocas pasadas como si sucedió con la senda evaluativa sugerida en la segunda opción, la cual se posesiono en la órbita del ámbito educativo y otras esferas, llegando con nuevos ropajes hasta nuestros días, después de un inicio por fuera del entorno educativo en la china imperial.

En el escenario del régimen burocrático-patrimonial chino en el que el “príncipe intenta afirmar su poder contra las tendencias a la apropiación manifestadas por los funcionarios” (Weber, 2004 p. 787), el “poder patrimonial imperial” para evitar esa “constante amenaza de apropiación de cargos, impedir la formación de clientela y la de monopolios de los notables”, impuso entre otras medidas y “por primera vez en la historia, la exigencia de exámenes y de testimonios de capacidad” (Weber, 2004 p. 791) para otorgar los cargos del poder patrimonial imperial chino, constituyéndose el examen en un instrumento, “para descubrir a las personas de talento de entre la gente corriente” (Stobart, 2010 p. 30).

Se trató del “más radical cumplimiento posible de la objetividad burocrática... y del abandono del sistema de asignación de cargos por gracia y favor a los funcionarios patrimoniales” (Weber, 2004 p. 791), en la medida que la posesión y permanencia en el cargo así como el ascenso o descenso era consecuencia de su conducta y resultados de los exámenes que con el tiempo fueron cada vez más abiertos a la población y parte de un sistema en niveles en el que el número de participantes era sustancialmente menor de un examen a otro. Solo los que aprobaban todas las pruebas, incluida la final realizada por el

emperador, llegaban a ocupar los más altos cargos de la administración imperial y aquellos que no llegaban a los exámenes finales, eran asignados en cargos inferiores como el provincial y el metropolitano (Stobart, 2010; Weber, 2004).

Aunque con los exámenes se seleccionaba a los funcionarios y se les exigía testimonio de capacidad, la prueba que tenían que afrontar no tenía como fin valorar la capacidad y competencias para el cargo sino la “capacidad caligráfica...y el modo de pensar orientado a los clásicos. La prueba era una especie de examen de cultura general y determinaba si la persona sometida a ella era un *gentleman* (especie de caballero inglés de cierto rango social), pero no tendía a mostrar que poseía conocimientos especializados” (Weber, 2004 p. 792). Se recordará que el fin de la medida del “poder patrimonial imperial” era afirmar el poder del soberano, el emperador, y en esa medida la acción evaluadora cumple con su finalidad de reducir el poder de los clanes y de los funcionarios patrimoniales, dejando de lado la capacidad de especialista para desempeñar el cargo en cuestión. La finalidad de los exámenes esta desligada de la certificación de la idoneidad para el desempeño del cargo y no está en relación directa con el aprendizaje, aunque se les pidiera a los examinados que “escribieran comentarios sobre clásicos confucianos, compusieran poesía y escribieran ensayos sobre historia, política y sucesos de actualidad” (Stobart, 2010 p. 30), lo que tenían que hacer con destreza para aprobar el examen, empero no se les certificaba su habilidad y conocimientos, se les seleccionaba en función de las unas y los otros. La finalidad última era la de la selección de personas, actividad altamente extendida en nuestros días, aunque con técnicas mucho más refinadas y apoyadas en las ideas de científicidad, herencia del siglo XIX.

Certificar y seleccionar se encuentran en los inicios del actuar evaluativo consciente de las comunidades humanas, consciente en tanto que hay una finalidad para ciertas acciones que hoy se asocian a la evaluación, mas no es posible afirmar que en aquellos tiempos las personas evaluaran tal como hoy se entiende esta actividad humana. Sin embargo, las finalidades de certificar y de seleccionar aún se mantienen en los diferentes ámbitos de la existencia humana y en el entorno educativo tal vez con mayor fuerza. Es allí donde con regularidad la prueba y el examen son las estrellas de la evaluación, se han empleado, como se ha dicho, desde de la antigüedad, empero es en la edad media que se empiezan a emplear en las universidades con fines selectivos y en el siglo XVIII con el mayor número de estudiantes se acentúa el requerimiento de la “comprobación de los méritos individuales” (Escudero, 2003 p. 11 - 43), pero es en el siglo XIX, en la época victoriana donde se asocia con mayor fuerza, la prueba y al examen con la asignación de notas al trabajo en la escuela, lo que será otra de esas herencias del siglo XIX (Díaz Barriga, 1992; Stobart, 2010).

El uso más común de la evaluación que está enraizado en la cultura es precisamente el de constatar para certificar y seleccionar apoyado en el empleo de pruebas y exámenes, que se fueron convirtiendo sistemáticamente por acción de los evaluadores de la llamada primera generación de la evaluación o de la medición, en instrumentos cada vez más apropiados para la recolección de datos de las personas, aspecto que entre otros caracteriza a esta generación (Guba & Lincoln, 1989).

En este periodo evaluación, examen y medición son prácticamente sinónimos y los evaluadores y sus acciones están fuertemente influenciados por el paradigma positivista, se preocupan por la determinación, diferenciación y cuantificación de variables según

parámetros individuales, así como por la correcta aplicación y comprensión de pruebas y exámenes en necesarias condiciones de igualdad para su aplicación y contrastación con grupos referenciales para su lectura estandarizada. Su rol era técnico, de él o ella se esperaba que tuviera la panoplia de los instrumentos disponibles, de modo que cualquier variable susceptible para la investigación pudiera ser medida (Guba & Lincoln, 1989; Ferreres & González, 2006).

Las pruebas y exámenes contruidos en este periodo fueron empleados para medir desde el buen uso de la ortografía hasta la inteligencia y las habilidades cognitivas de las personas en diferentes ámbitos de la sociedad, tanto para una selección justa en el ingreso y la promoción en diversas instituciones, como para diagnosticar necesidades especiales de las personas. En las escuelas, donde el principal objetivo era enseñar a los niños la verdad conocida, se empleaban los exámenes para que estos demostraran el dominio de los hechos al regurgitar estos en pruebas que eran esencialmente de memoria (Stobart, 2010; Guba & Lincoln, 1989). El objetivo de estos exámenes además de la constatación de lo aprendido era detectar diferencias individuales a través del establecimiento de puntuaciones diferenciadas para determinar la posición del sujeto en el seno de una población (Escudero, 2003), lo que permitía clasificar y seleccionar a los individuos, determinar lo que Perrenoud llama escalas de excelencia.

Un periodo posterior al de la medición, que supone un avance respecto a este, se caracteriza por la descripción de las fortalezas y las debilidades con respecto a ciertos objetivos declarados útil para guiar refinamientos y revisiones de un proceso que solo estaban disponibles al final de este y no durante el mismo como sucede en lo que se llamará evaluación formativa. El papel del evaluador en esta generación pasa de técnico a

descriptor sin descuidar los aspectos técnicos que fueron retenidos del periodo anterior (Guba & Lincoln, 1989).

Es en esta segunda generación de evaluadores, también llamada de la descripción, que nació la evaluación de programas de la mano de Ralph W. Tyler para quien la evaluación está ligada necesariamente al diseño y desarrollo del currículo,

“...tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tales como se las proyectó, producen realmente los resultados apetecidos; por lo tanto, supone determinar tanto los aciertos como los defectos de los planes. Así, ayuda a verificar la validez de las hipótesis sobre las que se fundó la organización y preparación del currículo y a comprobar la eficiencia de los instrumentos que lo aplican, o sea los docentes y restantes factores. Su resultado final permitirá determinar cuáles son los elementos positivos del currículo y cuáles, por lo contrario, deben corregirse” (Tyler, 1982 p. 108).

Sin embargo, para Tyler “el proceso de evaluación significa, fundamentalmente, determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación” (Tyler, 1982 p. 109) y para el establecimiento del currículo es necesario: definir tanto los objetivos que se desean conseguir como las actividades con las que se pueden alcanzar; organizar convenientemente las experiencias para el aprendizaje y constatar si los objetivos se han alcanzado, lo cual implica: “objetivos de conducta” claramente definidos; proponer actividades apropiadas y variadas donde el estudiante exprese “la conducta señalada por los objetivos educacionales” y además la alienten y la evoquen; elegir instrumentos pertinentes a cada objetivo; analizar e interpretar los resultados fruto de la observación y de las pruebas a partir de una “síntesis analítica, antes que de una simple calificación numérica”; determinar la objetividad, fiabilidad y validez de las medidas; finalmente, constatar si ha habido cambios en la conducta de los estudiantes,

es decir aprendizaje, y si no los hay, hacer los ajustes necesarios en función de los errores encontrados en la evaluación (Tyler, 1982 p. 119).

La tercera generación de la evaluación o del juicio, se ubica temporalmente “entre mediados de la década de los sesenta y mediados de los setenta” (Ferrerres & González, 2006) tanto en EEUU como en Europa en medio de condiciones sociales y políticas favorables especialmente en EEUU en respuesta al lanzamiento del Sputnik I por parte de los soviéticos y a una política de estado en contra de la pobreza. Respuesta que volcó la mirada en la educación y con ello recursos públicos para la implementación y evaluación de nuevos programas educativos especialmente en ciencias y matemáticas. Mas, las evaluaciones basadas en pruebas estandarizadas y en objetivos educacionales, no sirvieron para el diagnóstico de las necesidades y valores de los niños más necesitados a pesar de los esfuerzos evaluativos que siempre arrojaban resultados negativos. Por lo que en los EEUU el “National Study Committee on Evaluation” recomendó el desarrollo de nuevas teorías y métodos de evaluación con lo que se produjo una avalancha de conceptualizaciones sobre la evaluación que se apartaron de las anteriores, reconociendo la necesidad de evaluar las metas, examinar las inversiones, analizar el perfeccionamiento y la prestación de servicios, determinar los resultados que se desean obtener del programa” e insistieron en la necesidad de enjuiciar el mérito o valor del objeto de la evaluación (Guba & Lincoln, 1989; Stufflebeam & Shinkfield 1987).

Esta llamada a incluir el juicio en el acto de evaluación marcó el surgimiento de evaluación de tercera generación, una generación en la que la evaluación se caracterizó por los esfuerzos para llegar a juicios, y en el que el evaluador asume el papel de juez, pero

conservando tanto la técnica de la primera generación como las funciones descriptivas de la segunda (Guba & Lincoln, 1989).

En esta generación destacan los aportes de Lee J. Cronbach, y Michael Scriven. El primero sugiere: asociar los conceptos de evaluación y de toma de decisiones refiriendo estas, al perfeccionamiento de los programas y la institución, al mérito y necesidades de los estudiantes y a la calidad del sistema; emplear la evaluación en el mejoramiento del programa en curso y más que en la estimación del valor del producto final; defiende la comparación en la evaluación referida a criterios absolutos y no entre poblaciones; desde el punto de vista técnico amplía la gama de instrumentos para la recogida de información más allá de la pruebas de rendimiento incluyendo los cuestionarios, las entrevistas, la observación sistemática y no sistemática y las pruebas de ensayo (Escudero, 2003).

El segundo, define la evaluación como “la valoración sistemática del valor o mérito de las cosas” y diferencia a la evaluación como actividad metodológica de sus funciones o finalidades: como actividad metodológica sería igual en todo caso y consiste en el compendio y organización de información a través del establecimiento de unas metas que faciliten la definición de escalas comparativas o numéricas con el único propósito de la evaluación y del evaluador de juzgar el valor de algo. Las finalidades o funciones a diferencia de la actividad evaluadora son de carácter variable en función del uso que se hace de la información recogida y diferencia principalmente dos: la formativa y la sumativa. La primera es parte del proceso en desarrollo y está orientada a la mejora y el perfeccionamiento del proceso mientras este está en ejecución, la segunda se ubica al final del proceso, cuando ya ha terminado y sirve para determinar y comprobar la eficacia del proceso y decidir sobre la continuidad del mismo (Stufflebeam & Shinkfield 1987).

Un cuarto momento o cuarta generación de la evaluación propuesta por Egon Guba y Yvonna Lincoln al que llaman constructivista, pero que también denominan interpretativo o hermenéutico, aboga por la superación de los tres problemas o defectos generalizados de las tres primeras generaciones: una visión de gerencia y gestión de la evaluación, la falta o escasa consideración del pluralismo de valores y un excesivo apego en el paradigma científico de la investigación que lleva a aislar el evaluando de su contexto y solo considerarlo bajo el rigor de condiciones controladas y a una dependencia excesiva de la medición cuantitativa formal (Guba & Lincoln, 1989).

La opción evaluativa propuesta por estos autores se enmarca en los planteamientos metodológicos del paradigma constructivista en contra posición al positivista y en el enfoque “respondente” o comprensivo de Robert Stake que “consiste en determinar y representar la calidad a través de la experiencia subjetiva, utilizando la descripción verbal y la experiencia indirecta de méritos y deficiencias. Se trata de una evaluación cualitativa: más episódica y holística” (Stake, 2006 p 42). La evaluación de cuarta generación es un proceso: sociopolítico; de colaboración; de enseñanza-aprendizaje; continuo, recursivo y divergente; emergente; con resultados impredecibles; que crea realidad y que retiene como características del evaluador el de técnico, analista y juez de las tres primeras generaciones agregando destrezas para recoger e interpretar datos cualitativos combinándolas con la de historiador y mediador de juicios (Escudero, 2003).

Es de notar que las reflexiones sobre la evaluación realizadas en las diferentes generaciones, en especial las tres últimas, están principalmente relacionadas con la evaluación de programas y la evolución de la evaluación como un campo de profesionalización en el que se discute sobre modelos, instrumentos y prácticas evaluativas

para evaluar centros, profesores, programas, escuelas y reformas educativas entre otros, por lo que no hay que confundir este con la evaluación como parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje limitado en el tiempo y en el espacio en el que intervienen por un lado los estudiantes y por el otro el docente (Salinas, 2002). Esta evaluación que tiene como escenario el salón de clase durante una jornada escolar esta indiscutiblemente influenciada por los desarrollos del pensamiento educativo, aunque algunos años atrás de este.

En este breve, supremamente breve paseo histórico del surgimiento y evolución de lo que se ha entendido como evaluación a lo largo de ciento de décadas de actividad evaluativa desde la china imperial hasta el más reciente desarrollo que invita al cambio de paradigma epistemológico en el que la realidad se construye, se evidencia que la evaluación es ante todo una actividad que conlleva al menos dos acciones independientes del modelo que se trate: la primera es la necesaria recogida de información; la segunda, la indispensable definición del propósito o finalidad de la evaluación.

Acciones que se evidencian en el actuar en la china imperial que a través de los exámenes, se recababa información con el propósito de seleccionar funcionarios con habilidad caligráfica y un modo de pensar orientado a los clásicos que garantizaran el mantenimiento de la autoridad burocrática del régimen; en la edad media, el siglo XIX y principios del XX se obtenía información a través de pruebas orales o escritas al principio poco rigurosas en cuanto su confección que con el tiempo tuvieron rigor técnico y fueron estandarizadas con la finalidad de clasificar a las personas y certificar sus habilidades y conocimientos en un ámbito profesional o laboral concreto, práctica que hoy es común tanto en la escuela como fuera de ella; en las décadas del 40 y 50 con base en la información obtenida, nuevamente por medio de exámenes se buscaba establecer el

cumplimiento de los objetivos propuestos; posteriormente mediante el empleo de otras técnicas para obtener información, se empleó esta para hacer juicios de valor y tomar decisiones y más recientemente para interpretar y comprender una realidad construida, con lo que la evaluación pasó de ser exclusivamente para la selección y certificación a ser para la comprensión del evaluando y la consecuente mejora.

En la especificidad de la escuela la evaluación como acción ha tenido y sigue teniendo un importante papel en su vida institucional y ha estado desde la edad media asociadas al examen (Carlino, 1999), a la asignación de notas herencia del siglo XIX (Díaz Barriga, 1992), pasando por periodos de pensamiento evaluativo asociado a las ideas de proceso, enjuiciamiento, valía o mérito y toma de decisiones (Stufflebeam & Shinkfield 1987; Ferreres & González, 2006), y finalmente a ser entendida como globalizada, formativa, integradora y diferenciada (Castillo & Cabrerizo, 2003), lo que ha significado un largo recorrido desde una concepción de evaluación entendida como sinónimo de medición de estados de los estudiantes, de rendimiento de diversos tipos de productos y aprendizajes hasta una idea que en la que se pone énfasis en el diagnóstico del aprendizaje, en la explicación de sus causas y en el enjuiciamiento del valor de las realidades diagnosticadas (Gimeno, 2008).

Aunque hoy día mucha de la literatura evaluativa promulgue a la evaluación como una actividad global, formativa, integradora y diferenciada que se aparta de la medición y del rendimiento académico y que aboga por una evaluación para el aprendizaje (Stobart, 2010) en la que la regulación y la autorregulación del aprendizaje (Jorba & Sanmartí, 2000) sería la clave en la relación enseñanza-aprendizaje, todavía en las prácticas y propuestas evaluativas de algunas instituciones educativas a los que más se evalúa es a los estudiantes,

a quienes se les evalúa generalmente los conocimientos aprendidos en función de resultados directos y observables, con instrumentos inadecuados y de forma cuantitativa (Santos Guerra, 1995), prácticas y propuestas fruto de decenas de años de inmersión en el enfoque técnico positivista de la evaluación que los primeros actores en el campo de la evaluación y la educación aplicaron a los rudimentos de la evaluación perfeccionándolos a tal punto que hoy día las practicas evaluativas de la china imperial y del siglo XIII y XIX aún se pueden apreciar vestidas con bellos y pulcros ropajes académicos en las instituciones educativas.

Inmersos en la postura positivista, la actividad evaluativa ha estado al servicio de la selección y la certificación y aunque es una de sus funciones, válida por cierto, cabe preguntarse si en la escuela, se debieran concentrar los esfuerzos en que todos los estudiantes alcancen o logren las metas o propósitos de aprendizaje propuestos o deseables y para ello configurar un sistema evaluativo que permita identificar tanto el estado del proceso enseñanza-aprendizaje como los diferentes elementos que lo afectan para valorarlos y actuar en consecuencia con la finalidad última que todos desarrollen sus habilidades y destrezas y construyan los conocimientos necesarios y suficientes para comprender la realidad en que se encuentran.

Sin duda, ante tal posibilidad la respuesta es toda una perogrullada, sin embargo, la experiencia indica que la lógica de la selección es poderosa y está anclada en el actuar de nosotros los docentes. El discurso en contra se maneja, pero no se comprende pues aún hoy en las reuniones de docentes en las que se valora el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes para determinar su promoción se escuchan las mismas frases que Miguel Ángel Santos Guerra en 1998 reporta en reuniones similares: “los alumnos no trabajan, son torpes, vienen mal preparados tienen problemas,” (Santos Guerra, 1998 p.41-44) etc.

Una prueba más de lo anterior es el constante cuestionamiento que sufrió el decreto reglamentario que rigió la evaluación entre los años 2002 y 2009, el famoso y desprestigiado decreto 230. De este la parte que más tinta y tiempo de debate tuvo fue la restricción a la pérdida del año escolar de los estudiantes, que se limitó al 5%. Se perdió de vista por completo, el gran reto que significaba el tener que “garantizar un mínimo de promoción del 95% de los educandos” que finalizaran el año escolar en cada grado. En lugar de recurrir a formas novedosas de evaluar orientadas por un paradigma alternativo, se siguió recurriendo a los mismos instrumentos en conjunción con el paradigma positivista para promover estudiantes sin las habilidades, destrezas y conocimientos para abordar la compleja realidad.

La concepción de la evaluación de la primera generación ha estado presente y sigue estando en la práctica evaluativa de las instituciones, más ahora cuando en el marco de la libertad institucional para definir el modelo evaluativo dado por el decreto reglamentario 1290 de 2010, se ha vuelto a escalas cuantitativas para definir la promoción y medir tanto las habilidades como el conocimiento de los estudiantes. No son pocas las instituciones educativas en las que se ha impuesto tales escalas que algunos nos retrotraen a nuestros años de colegio en el que el objetivo era el tres o el seis para pasar las asignaturas y no tener que reiniciar el año escolar, esto antes de la ley 115 de 1991 y su decreto reglamentario 1860 de 1994.

En este escenario, hoy más que nunca es necesario insistir en una evaluación al servicio del aprendizaje y para el aprendizaje que permita la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la medida que se introducen los cambios necesarios para que

todos los alumnos aprendan significativamente todo lo que requieren aprender para desenvolverse en un mundo cambiante.

Una evaluación que retome lo mejor de los dos modelos y se establezca como un proceso ordenado y sistemático que lleva a comprender lo que sucede en el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuye a mejorar tanto las prácticas de enseñanza como los aprendizajes de los estudiantes, proceso que implica necesariamente:

- ✓ El diálogo e interacción continúa entre los actores de los procesos de enseñanza-aprendizaje que entraña acciones de heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación o evaluación por pares;
- ✓ Recoger información sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de diferentes técnicas e instrumentos válidos, confiables, prácticos y útiles que proporcionen información suficiente y necesaria para conocer el avance de los estudiantes y reorientar las prácticas de enseñanza con miras a la consecución de los logros de aprendizaje propuestos.
- ✓ Comparar el estado de avance de los procesos con lo planteado como logros, con base en indicadores claros, precisos, consensuados y conocidos tanto por el docente como por los estudiantes que posibiliten la comparación con los avances de los estudiantes y la comprensión de lo que acontece en los procesos de enseñanza y aprendizaje
- ✓ Diseñar y aplicar diferentes estrategias que respondan a los requerimientos de enseñanza y aprendizaje para que los estudiantes alcancen los logros propuestos;
- ✓ Hacer juicios de valor fundamentados en el análisis de las informaciones recogidas sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza de estudiantes y docentes respectivamente;

- ✓ Asumir la evaluación como una estrategia de aprendizaje mediante la regulación intencional de los aprendizajes cuando el estudiante se enfrenta con una dificultad concreta.
- ✓ Diálogo para aproximarse a la verdad desde los diferentes puntos de vista de los que intervienen en el proceso evaluativo, a fin de emitir juicios de valor consensuados que contemplen las percepciones de los implicados en el proceso evaluativo. Diálogo que habrá de realizarse en condiciones que garanticen la libre opinión y la seguridad que será tenida en cuenta.
- ✓ Interacción continúa entre estudiantes y entre estudiantes y docentes que estos pueden guiar e intervenir en la regulación de los aprendizajes de los estudiantes. Teniendo presente que los que participan de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación son seres humanos con sus propias historias de vida, fortalezas y limitaciones, razón por lo que es menester del docente como del estudiante aproximarse al punto de vista del otro a través del diálogo.
- ✓ Comprensión para llegar a conocer el porqué de las cosas, del por qué están como están. Aproximarse a las motivaciones, a las razones de las dificultades y de los aciertos para superar las primeras y afianzar los segundos.
- ✓ Mejora en función de las decisiones y acciones pertinentes para depurar los procesos en busca de la consecución de los logros propuestos.
- ✓ Comprender que el fin último de la evaluación es mejorar el aprendizaje y la enseñanza, optimizar los procesos para que la totalidad de los estudiantes alcancen los logros planteados.

5. Metodología

5.1. Enfoque y alcance de la investigación

El estudio que se presenta tiene un corte cualitativo-descriptivo: cualitativo en tanto que se orienta a describir e interpretar los significados (Arnal, J., Rincón, D. D., & Latorre, A. 1994) que un grupo de estudiantes de educación básica primaria le confieren al término evaluación, “sin recurrir a procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación”, sino al “análisis interpretativo” entendido como el “proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico” (Strauss, A., & Juliet, C. 2002); descriptivo porque el estudio pretende describir la percepción o significado que sobre la evaluación han construido los estudiantes del Colegio Distrital Luis Eduardo Mora Osejo Institución Educativa en su experiencia con las prácticas evaluativas de los docentes de la institución, a partir de la determinación de los atributos particulares de su percepción con el “propósito de decir como es esta” (Hernandez S, R., Fernandez C, C., & Baptista L, P. 1997) en el contexto particular en el que están inmersos los estudiantes.

En el marco de una mirada cualitativa además de su orientación inductiva en la comprensión e interpretación de los significados desde los individuos o las comunidades, los datos tienen una importancia particular en virtud de la confusión provocada por el diferente uso de la expresión “datos cualitativos” tanto en sociología como en estadística, ya que para la primera estos corresponden a “los discursos producidos por los sujetos sociales” y para la segunda lo son los que muestran atributos nominales u ordinales que expresan presencia de una cualidad o de un principio de ordenación, pudiéndose medir su

frecuencia. (Beltrán, M. 2000). Aunque la idea estadística de dato cualitativo es rechazada por Beltrán a favor de la sociológica no hay que descartarla en la medida que aborda la misma realidad con otros lentes, aunque se consideraran en menor medida este tipo de datos, sin embargo, el grueso de los datos se consideraran desde la óptica sociológica resaltando que además de ser discursivos, son no estructurados, es decir, “no se cuenta con un conjunto de categorías o valores a priori o, al menos, el dato no es encasillado en estos o aquellas en el momento en que se recolecta la información.” (Echeverría, H. D. 2008 pág 19), en razón a que las categorías para la asignación de las respuestas se generan a partir de los datos y no con anterioridad a estos. (Echeverría, H. D. 2008 pág 20)

5.2 Técnica de recolección de datos

En consonancia con lo anterior, para la recolección de la información sobre la concepción de evaluación de los estudiantes de quinto grado del colegio Luis Eduardo Mora Osejo, se empleó una técnica que arroja datos no estructurados: el grupo focal, técnica de carácter grupal más de tradición anglosajona que su análogo de tradición española: el grupo de discusión (Corbetta, 2007), este de carácter más espontáneo y libre, menos directivo y rígido que el grupo focal (Domínguez & Davila, 2008).

El grupo focal es una técnica discursiva de carácter grupal cuyos orígenes se ubican en un escenario de tradición sociológica anglosajona e indistinguible de la entrevista focalizada planteada por el sociólogo norteamericano Robert Merton en respuesta a las dificultades para abordar diferentes aspectos sociales desde una perspectiva de la medida estadística. Aunque cercano al llamado grupo de discusión se diferencia de este en la significación de la “discusión” y al tipo de situaciones enunciativas a las que se recurre: en

el grupo focal se considerar algo debatiéndolo, en el grupo de discusión se tiene una conversación acerca de algo; en el primero recurre a la discusión organizada y dirigida desde experiencias particulares (debate) y el segundo a la discusión en un trato recíproco que implica una construcción grupal del sentido (conversación) (Domínguez & Davila, 2008).

En el cuadro que se presenta en seguida Mario Domínguez y Andrés Dávila (2008) hacen un resumen comparativo de las principales características diferenciadoras entre el grupo focal y el grupo de discusión.

Cuadro 1. Resumen comparativo entre grupos de discusión y grupos focales

GRUPO DE DISCUSIÓN	GRUPO FOCAL
Se busca la asunción grupal de la responsabilidad (tratando de evitar una dependencia del moderador).	Se impone la dependencia del grupo respecto al moderador (en lugar de una asunción de responsabilidad grupal).
Proceso sinérgico pleno: las personas trabajan juntas, y no por separado, en el mantenimiento de una conversación: proceso de transformación constante de cada individualidad a través de la propia acción colectiva.	Proceso sinérgico condicionado: las personas trabajan tanto juntas como por separado con <i>el</i> moderador: sus intervenciones y las respuestas de otros participantes harán de espejo de confrontación para cada cual.
El preceptor (o moderador no directivo) ha de asegurarse de que en el grupo se produce una y única conversación. El <i>guión</i> da cuenta de su estrategia para el tratamiento de los objetivos a través de cada grupo en cuestión. No es un corsé ni algo cerrado que haya que seguir al pie de la letra: el <i>guión</i> hay que trabajarlo minuciosamente (temas, conceptos...), ordenándolo <i>de</i> lo general a lo concreto, y así poder tenerlo presente durante la sesión para valorar de qué manera resulta reconocible en el ir y venir (o discurso) del grupo de discusión.	El papel del moderador se caracteriza por su directividad. En la <i>guía</i> se atiende a una discusión en forma de debate, por lo que incluye tanto preguntas (según un orden preestablecido) como materiales de estímulo, además de utilizar técnicas proyectivas, atender a criterios de evaluación...; teniendo además en cuenta que, durante la sesión de grupo, difícilmente podrá omitirse ningún aspecto que previamente haya sido negociado en la demanda del estudio como parte de dicha guía.
El preceptor suscitará una conversación mediante una dinámica abierta: ➤ Incitando a que hablen quienes permanecen en silencio y a que dejen de hablar quienes no callan y así tratan de imponer su criterio. ➤ Repartiendo «juego» pero sin imprimir un ritmo determinado al grupo. ➤ -- Manteniendo una actitud de escucha y observación activas.	Las principales tareas del moderador son: ➤ Ser un motor del grupo. ➤ Lanzar preguntas al grupo y a la vez ofrecerle respuestas (desde una posición de liderazgo) a las que este plantee. ➤ Controlar al grupo (decidiendo así quién, cuánto y cuándo interviene) para conseguir que los participantes del mismo no dejen de abordar los temas que les propone.
Donde interesa la espontaneidad del grupo, pues se pretende dar la oportunidad de que emerja el proceso grupal de <i>conversación</i> que dará lugar a un posterior análisis de discurso.	Donde interesa la espontaneidad de quienes participan, pues se atiende más al proceso interactivo entre estos y las intervenciones del moderador (<i>debate</i> que suele ser sometido a un análisis de contenido contextualizado y no tanto de discurso).

En esta parte del estudio se recurrió al grupo focal como técnica para la recolección de información y se definió para su ejecución tomar la pregunta “Cuando el profesor o profesora habla de evaluación, ¿qué es lo primero que te viene a la memoria?” del estudio realizado por Amparo Calatayud (2000) en el que indagó por la percepción de evaluación de niñas y niños alumnos de primaria en la provincia de Valencia España. Interrogante que a juicio de Calatayud “ayudaría a conocer y a comprender mejor las concepciones que suelen transmitir los docentes a los alumnos de primaria” (Calatayud, 2000) como elemento generador de debate a desarrollarse en cada uno de los tres grupos en que se organizaron los 18 niños que finalmente participaron en el estudio.

Para el desarrollo de cada uno de los grupos focales se apartó una zona del colegio exclusivamente para la realización de esta actividad proveyendo condiciones ambientales favorables a los niños participantes. Espacialmente los niños se ubicaron junto con el moderador alrededor de un heptágono de forma que cada uno tuviera su lugar y en medio se ubicó una grabadora digital con la que capto y almaceno el contenido del debate. Los niños fueron previamente avisados de la presencia de la grabadora y se les dio la opción de retirarse si así lo querían (no se presentaron casos).

Antes de proponerle la actividad y el punto de debate a los niños y estando dispuestos entorno al heptágono dispuesto, se les indico nuevamente el sentido del estudio y se conversó con ellos sobre cómo se sentían y que habían hecho el día anterior, esto con el fin de hacer un corte con la actividad académica de la venían y generar un espacio de confianza entre los niños que los alejara de la, siempre presente, impresión de estar a prueba.

Cuando en el recinto en el que se desarrolló el grupo focal todo estuvo dispuesto, se les indico a los participantes que ellos eran un grupo de niños y niñas a los y las se les había encomendado contar a otras personas (estudiantes, padres y docentes que asistirían a un evento sobre evaluación) lo que se les venía a la memoria cuando la profesora o el profesor les hablan de evaluación y que era necesario decidir que se les iba a decir a esas personas.

A partir de esta información y petición suministrada, se inició el debate sobre que comunicar a la audiencia prevista. Debate que se desarrolló con la exposición por parte de los niños de sus inquietudes sobre la evaluación y preguntas del moderador para aclarar las expresiones de aquellos o para solicitar opiniones sobre lo que uno u otro afirmaba. La duración de cada una de las sesiones de debate oscilo entre los 45 y 50 minutos, tiempo después del cual los niños mostraron señales de cansancio y agotamiento.

6. Resultados

Para el tratamiento de la información suministrada por técnica del Grupo Focal, se procedió a la transcripción de los audios de cada sesión para su posterior lectura analítica en busca de las ideas sobre evaluación expuestas por los niños tanto de forma explícita como implícita. Los resultados de la lectura se contrastaron con las notas de campo que se tomaron en dos momentos: uno en vivo cuando se realizó el Grupo Focal; otro al oír nuevamente el audio después de la transcripción del mismo. Con estos insumos se procedió a la identificación y descripción de las ideas o percepciones que sobre evaluación se presentaron en cada uno de los Grupos Focales. Percepciones que se presentan enseguida junto con algunas interpretaciones de lo expuesto por los niños en el desarrollo de los grupos focales.

Grupo Focal Uno

En este grupo focal fue posible identificar cuatro ideas o descriptores relacionados con la evaluación: el primero en relación con las sensaciones que se experimenta frente a la evaluación destacando la sensación de nervios y susto por al menos dos razones, el miedo a perder o sacar malas notas y a la recriminación y burla u ostentación de padres y compañeros respectivamente; el segundo en relación con la calificación o nota, elemento importante si bien no esencial en la evaluación; el tercero en relación con la pregunta, aspecto que siempre ha de estar presente cuando de evaluación se habla; y cuarto, la evaluación en relación con su función de comprobación de lo aprendido. Los descriptores señalados de ningún modo están aislados unos de otros, se entrelazan y complementan

como se muestra a continuación en la descripción de cada uno de ellos a partir de lo que dicen los niños.

De las sensaciones o sentires que experimentan los niños son: los nervios, el susto y el miedo a perder la evaluación lo que primero asoma ante la palabra evaluación. El niño que abre el debate con su intervención voluntaria y espontanea dice “a mí se me viene el mundo encima porque de pronto no estamos preparados para la evaluación o de pronto nos cogen de sorpresa y perdemos la evaluación pues sería una cosa muy triste porque no están chévere que cualquiera le diga yo gané y usted perdió algo así.” En esta intervención, se lee el susto y nerviosismo, dice “se me viene el mundo encima” que angustia más grande y no es para menos si no se está preparado y el perderla con lleva la desazón por la ostentación de los compañeros que han aprobado.

Una niña confirma la experiencia cuando dice: “yo también me pongo nerviosa y por los nervios tengo miedo que pierda la evaluación, lo que pasa es que a mí en la casa me regañan de pronto por perder algo o porque me vaya mal, entonces así a mí me dan muchos nervios cuando dicen vamos a hacer evaluación o les tenemos una sorpresa.”, la niña tiene miedo de la evaluación en función de las consecuencias de la perdida de la evaluación, no es a la evaluación en sí misma a la que genera el miedo y el nerviosismo, son las consecuencias desfavorables ante los compañeros y los padres porque los primeros se ufanan y sancionan, “yo gané y usted perdió” y los segundos regañan.

Una expresión más de la relación entre nervios, perdida y consecuencia lo refiere otro de los niños que afirma “a mí se me viene a la cabeza cuando hay una evaluación es que por una mala nota uno pueda perder la materia donde está la evaluación o al llegar a la casa

nos pueden regañar, a uno le dan nervios, cuando uno se saca bien a pues bien, cuando uno se saca mal los compañeros empiezan a molestar a decirle cosas feas.”, en este caso, además de los nervios y las consecuencias señaladas aparece la nota como indicador de pérdida de la evaluación, pero no solo es eso, es un instrumento de selección, discriminación, burla y ostentación entre los estudiantes tal como lo expresa uno de los niños: “los compañeros comienzan a decir que cuanto se sacó y si uno pierde le dicen a todos y los otros empiezan a mostrarle la nota a todo el mundo (cuando la ganan) y eso me pone muy triste”. La nota en este contexto ha tomado gran importancia al punto que uno de los niños sugiere que no se muestre la nota; “cuando terminen la evaluación no muestre (el profesor) las nota porque eso los pone nerviosos (a los estudiantes), al mostrarles la nota empiezan a exagerar que saco 5 o uno y así los niños se pueden poner más nerviosos para otra evaluación de otra materia.”

Hasta aquí los nervios son generados por la posibilidad de perder o sacar mala nota en la evaluación, sin embargo, un niño señala la inversa de esta situación, él afirma “cuando la profesora dice que hay que estudiar para la evaluación a uno le dan nervios, se asusta y de pronto uno del susto pierde la evaluación.” El círculo parece cerrarse, la posibilidad de perder y tener que asumir las consecuencias de la pérdida generan nervios que a su vez aumentan la posibilidad de pérdida de la evaluación porque los “nervios no dejan pensar” sostienen los niños que a su vez responden en coro al preguntárseles por la causa de los nervios, “que uno pierda la materia”, con lo que se está ante una creciente angustia provocada en última instancia por la sobre valoración de la calificación o nota.

La calificación y la pregunta son elementos importantes de la evaluación para este grupo de niños. Si bien es posible evaluación sin calificación, no lo es sin la pregunta. “Me

siento en evaluación cuando me hacen preguntas” afirma un niño, otro confirma, “cuando empiezan a hacer preguntas pues uno ya sabe que es una evaluación”, otro más dice “desde que le estén preguntando a uno, uno piensa que es evaluación.” La pregunta es un indicador de la presencia de la evaluación, es indispensable, sin esta no hay evaluación, la calificación podría no estar presente como en los ejercicios de clase y en las tareas que “las revisan y es como una evaluación”, también “cuando a uno solo le preguntan sin ponerle nota” y es “chévere”, “relajado” porque “si nos equivocamos tenemos la tranquilidad que no vamos a perder esa materia o no vamos a tener mala nota.”, sin embargo esta idea de evaluación sin calificación genera desconfianza como se evidencia en la aseveración que hace una de las niñas, “si la profesora dijera hagan eso pero no es para calificar, de todos modos yo la haría bien porque qué tal que diga que es para calificar y la califique, un niño complementa diciendo “uno se queda leyendo bien, inspeccionando eso”, continua otro “nunca hay que confiarse” y agregan un par de eventos en que solo al final les dijeron que estaban en evaluación con nota: “la otra vez ella dijo que solo nos iba a preguntar, todos contestamos y era evaluación”, la defensa no se hace esperar, “no nos mencionó la evaluación para que uno pudiera contestar todos los departamentos con tranquilidad”, continúa la defensa “si y todos se tranquilizaron y así en los ejercicios que ella nos coloca porque podemos ver libros para saber las preguntas.” Aunque tienen clara la intención de la docente no dejan de tener sus reservas cuando en el contexto del colegio se les dice que se evaluará sin nota.

Para este grupo de niños la evaluación tiene como fin la verificación de lo aprendido en las clases, reforzar y aprender por medio de la corrección. Idea que expresan con las siguientes palabras: “a uno le explican un tema de división y multiplicación entonces a uno

le ponen a hacer una evaluación de multiplicación y división para ver si entendió el tema que estaban explicando o no lo entendió, dependiendo de la nota que uno saca dicen, este niño si aprendió”; “cuando la profesora coloca una evaluación para reforzar lo que la profesora le ha enseñado, fulanito hizo esto y no aprendió nada y el otro fulanito hizo esto y aprendió algo.” Obsérvese que en el primer caso la nota es el indicador de aprendizaje de lo explicado y en el segundo lo es lo que haya hecho o dejado de hacer, también hay que decir que cuando los niños hablan de evaluación refieren a ejercicios de clase y puntuados, calificados.

Finalmente, a manera de cierre se les solicito a los niños expresar en una o dos frases lo que se le viene a la memoria cuando la profesora les habla de evaluación y esto fue lo que concluyeron, no olvidar que el ejercicio propone exponer las ideas frente a un auditorio interesado en la evaluación:

“Decirles que no es un terror porque ahí ellos pueden medir la inteligencia lo que ellos han aprendido.”

“Les podemos decir que no se pongan nerviosos cuando la profesora dice evaluación porque uno ahí puede probar su inteligencia se puede equivocar pero que por eso no se ponga triste ni rabioso.”

“Que no se ponga nerviosos que, si hace algo mal, lo vuelvan a repetir, de lo mal uno aprende, que estudien, que todo les va a salir bien.”

“Yo les diría que de los errores se aprende y que si pierden no queden como achantados que sigan adelante, que sigan estudiando que refuercen para que les pueda ir mejor.”

“Si por que digamos saca 1 y es una pregunta y uno revisa la pregunta y le dice a la profesora que le haga la recuperación y uno ya había estudiado entonces se saca 5 y borra ese 1.”

En estas, sus conclusiones, destacan la necesidad de tranquilizarse ante la evaluación, de estudiar y aprender del error y que con la evaluación se puede saber que tan inteligente se es. Valiosas recomendaciones de un grupo de personas expuestas a la evaluación todo el tiempo.

Grupo Focal Dos

Los descriptores identificados en este grupo focal están en relación con: la pregunta y la corrección como elementos constitutivos de la evaluación; los usos de la evaluación, útil para clasificar, ordenar, saber quién es más inteligente y si se aprendió o no; el aprendizaje en la medida que se memoriza y recuerda lo aprendido, también del repaso para presentarla y de la posterior corrección; las sensaciones, específicamente nervios.

Es de destacar la diferenciación que los niños del grupo hacen entre la evaluación “mental” o “a mente propia o conocimiento” y la de “ayuda”: en la primera dicen “uno tiene que aprendérselo y responder las preguntas”; en la segunda se recurre a “diccionarios, y a lo que ya se ha hecho en el cuaderno y hay veces ya cuando nos hacen preguntas que ya son de pensar, de analizar”, en la última según lo cuentan los niños se podría pensar en una evaluación que indaga precisamente por la capacidad de análisis de los evaluados, sin embargo tiene un peso menor en la calificación que se le otorga respecto a la mental o de conocimientos en la que no es válido ningún soporte bibliográfico para su realización. Un niño lo expresa en los siguientes términos y los demás lo confirman: “cuando la profe nos hace las evaluaciones nos dice saquen el diccionario y se ayudan con el diccionario pero califica es sobre 4.0 o sobre 4.5, si lo hace todo bien, pero a veces que hace evaluaciones como a mente propia a conocimiento” privilegiando la recordación de la información en las evaluaciones, enviando un mensaje implícito, no declarado e inconsciente de que la evaluación es un mecanismo para constatar lo que se sabe, lo que se ha memorizado. Los niños lo muestran en el siguiente relato: “ayer nos hicieron una evaluación sobre sociales, la profesora nos dijo que estudiáramos porque nos la va a volver a hacer, pero mental, sin ayuda del cuaderno, ósea ella nos dio las preguntas y al fin no la hicimos con cuaderno, si

no que nos dijo que teníamos que repasar todas esas preguntas y en la siguiente clase nos iba a hacer la evaluación.”

Junto con esta diferenciación están los nervios y la tensión que causa la idea de evaluación tal como lo expresa espontáneamente un estudiante al plantear la situación de debate: “Huí hijuemadre estudiar” y continua después de un periodo de risa, “hay veces que la profesora dice saquen el cuaderno y uno repase y repase o si no nos dice saquen una hoja, escriban su nombre y vamos hablar..., hasta nos dice la nota si sacan cuaderno sobre cuatro y si no es con cuaderno, es un cinco.” La tensión y los nervios como tema de discusión se diluyen en primera instancia por la aparición de la diferenciación entre la evaluación mental y la de ayuda, sin embargo, es una idea que reaparece con fuerza en el último tercio de la sesión del grupo focal entreverada con otras más.

Un niño diferente al de la espontánea expresión inicial es el que introduce el tema de los nervios y lo hace de la siguiente forma: “yo sigo diciendo que uno se asusta arto, pero en las de inglés, lo demás uno tiene que tranquilizarse y pensar, recordar. Uno lo que tiene que hacer en una evaluación es pensar y recordar todo con tranquilidad, mirar el cuaderno.” En seguida los otros participantes entorno del mismo tema afirman al retomar la idea de que es lo que se viene a memoria cuando se habla de evaluación:

“Nervios, muchos nervios porque uno dice ah ja cómo es esto y uno se preocupa porque es la nota que uno va a sacar, de pronto sea mala y lo regañen o algo así, pero al final cuando uno dice hay 5.0 ahí si la mamá se alegra y así sucesivamente”;

“pues uno siente nervios porque de todas maneras uuihss, yo, por ejemplo, yo siento nervios porque uno no sabe si la va a perder o va pasar porque pues de todas maneras con una materia que uno pierda ya está como para perder el año o para que lo regañen”;

“Para mí uno tiene que pensar en tranquilizarse, uno tiene que sentirse bien, al hacer las evaluaciones es como para leer no más, es un repaso del problema, que a uno le da nervios es la nota, porque la nota es lo esencial, a ver si usted se saca un uno puede perder cierta

materia, pero se puede hacer la recuperación, pero la idea no es esa, la idea es pasar de una vez ósea pasar con la sabiduría en la cabeza y tranquilo que uno ya sabe que sabe todo.”

“Lo que yo siento y lo que muchos sentimos siempre que van a hacer evaluación son un poco de nervios y pues no nada, hay que tener mucha seguridad y si uno sabe o no sabe, pues si no sabe uno tendría que leer sin saber uno tiene que estar relajado para toda evaluación y estar tranquilo”

“Como dijo mi compañero uno siente muchos nervios porque al perder una evaluación uno a veces dice... también dice la gane, bueno le llevo buenas notas a mi mama y lo felicita.”

“Sí, yo estoy de acuerdo con mi compañero Juan David que hay que estar relajado toca saber analizar todo y como mi compañera Lizet que todos sienten sus nervios pues al saber que uno gana la materia o la pierde”

En las intervenciones de los estudiantes el factor de nervios es la posibilidad de perdida y las consecuencias para la promoción al grado siguiente que esta trae, unido al regaño de los padres. La nota o calificación se reconoce como el indicador para aprobar o perder una materia al extremo de afirmar que es lo verdaderamente importante lo que evidencia el peso que estos estudiantes del Colegio Luis Eduardo Mora Osejo le asignan a la calificación en relación con la evaluación.

Dos ideas presentes en las anteriores comunicaciones de los estudiantes servirán de punto de entrada para el siguiente descriptor: “...lo que se hace en una evaluación es pensar y recordar...” y “...las evaluaciones...es un repaso de los problemas...” Estas aseveraciones llevan a considerar dos aspectos de la evaluación: uno los usos, otro si hay posibilidad de aprendizaje en la evaluación.

En el primer caso las afirmaciones de los niños ubican el uso de la evaluación en el terreno de la constatación en la medida que para abordarlas con éxito es necesario recordar lo que se ha trabajado previamente porque es “un repaso del problema”. Una niña confirma este hecho al afirmar: “la evaluación quiere decir que nos van a hacer como un repaso de todo lo que hemos hecho, de algunas cosas para que la profesora sepa lo que nosotros

hemos aprendido con ella y ella examine que capacidades tenemos en ciencias naturales en todas las materias.”, algunas otras intervenciones refuerzan la idea de evaluación como contrastación y verificación de aprendizaje: “la profesora hace las evaluaciones para el conocimiento de que uno aprendió con ella, y ella va notando lo que uno aprendió cuando ella explico en las actividades”; “en una evaluación uno siente que es lo que le va a preguntar la profesora de los conocimientos y ella va a evaluar lo que nosotros aprendimos en las clase que ella explico”.

Otro de los usos que los estudiantes identifican y aplican es el de la clasificación y jerarquización de los estudiantes según sus posibilidades de respuesta y las calificaciones que obtienen. “De los seis el que saca peores notas es él”, afirman los niños señalando a uno de ellos, “si quiere de le decimos el orden...” lo que hacen sin mayores angustias, al preguntar por él como establecen ese orden, entre todos responden “Por los boletines, las notas, por comportamiento, por evaluaciones o también la que nos hace la profesora que es de rapidez, ósea el que primero lo haga, digamos le pone una división usted tiene que analizarla rápido, el primero que pase se le revisa o los primeros cinco o primeros diez”.

En cuanto a la posibilidad de aprendizaje que es otro de los usos de la evaluación, se aprende porque “uno lo vuelve a recordar para que a uno no se le olviden las cosas”, ayuda a “memorizar”. También se aprende en de los errores al hacer la debida corrección. “En artes uno puede dibujar... ahora que estamos viendo dibujo técnico ella dice... pero esta cara no coincide, no corresponde con la imagen valla y corríjalo, lo borra y lo hace así”, sin embargo esta opción de corregir vale solo en artes y para aprender pero no para la nota “porque los demás ya nos ponen la nota y ya esa nota fue la que quedo, si le quedo mal, le quedo mal” dicen y agregan a continuación “se puede corregir pero ya no vale para la nota

de la evaluación, ya no vale por cinco sino por cuatro cinco, uno puede corregir para informarse bien”.

Otra forma de evaluarse y aprender son los entrenamientos a base de preguntas sobre los contenidos de las diferentes materias antes de la evaluación y que llaman incorrectamente “autoevaluación”. En una serie de pequeñas y atropelladas intervenciones explican: “

“Cuando se ha repasado varias veces antes de la evaluación y por ahí a veces cuando nosotros llegamos y hay evaluación nosotros nos ponemos a preguntarnos, por ejemplo, cual capital sigue y... Si para saber... nosotros nos estamos autoevaluando. Digamos, no sabemos algo entonces listo repase esto y ahorita nos volvemos a preguntar o volvemos a leer y luego nos volvemos a preguntar. Por ejemplo, yo le digo valentina ayudémonos para sacar cinco en la evaluación, ella dice bueno capital de amazonas yo le estoy diciendo este y dice bien, y después viceversa.”

Memorizar y recordar parece ser la clave para sacar cinco y aprobar, si bien mencionan el análisis y el pensar, parecen estar más cerca de la memorización y la recordación que de su verdadero significado, indicador de que la evaluación para estos niños está más cerca de la concepción tradicional centrada en la selección y la certificación y que la palabra evaluación es sinónimo de medición, de examen o prueba.

Por último, se dirá que el preguntar y el corregir están como telón de fondo en el discurso evaluativo de los niños del grupo, una y otra acción hace su presencia en los diferentes momentos en que se refieren a la evaluación.

Grupo Focal Tres

Los estudiantes participantes en este grupo evidenciaron y emplearon términos que en los otros grupos no aparecieron o no fueron centrales. Uno de esos aspectos que ocuparon

gran parte del tiempo y de aparición reiterada fue la referencia a la necesidad de estudiar y repasar para la evaluación; otro el fraude en la evaluación. Además de los mencionados, se refirieron a las reacciones de nervios y las notas o calificación cuando se habla de evaluación. La referencia a la pregunta como indicador de evaluación se evidenció durante toda la sesión. El término o palabra que emplearon libremente y que solo apareció en este grupo fue el de examen que emplearon indistintamente junto con el de evaluación.

Presentado el sentido del encuentro y planteada la situación desencadenante de la discusión, un niño se apresura a decir “pues estudiar, repasar todo lo que la profesora nos ha dicho para que saquemos buena nota en los boletines”, complementa otro “para pasar el año”, siguen tres niños más agregando cada uno su punto de vista, “yo opino que nosotros venimos al colegio a estudiar” dice el primero y continúa el segundo, “no a conseguir novio ni nada” y finaliza el tercero, “si no a estudiar, ni a escuchar música si acaso en el descanso, a estudiar a trabajar”, todas expresiones de adultos que los niños repiten en presencia de un adulto que podría estar interesado en oírlos como indicio de su plena disposición con su tarea de estudiantes. Este tipo de expresiones se repitieron por un largo periodo de tiempo a pesar de los esfuerzos del moderador para alcanzar la empatía necesaria que lleva a una comunicación fluida y espontánea donde se evidencian las concepciones sobre algo que en este caso era la evaluación.

Tras un momento de divagación en el recuento de un hurto ocurrido en el salón de clase y la pérdida de un libro del hermano de una de las participantes del encuentro y sin saber exactamente como, los niños comienzan a contar lo que sucede cuando la profesora anuncia que hay evaluación, “Todos en el salón hacen oohh aaah”, “yo saco el cuaderno y me pongo a leer”. Al preguntarles por la razón de la exclamación responden: “porque todos se

asustan” y “no han estudiado”. Una niña con autoridad dice “cuando dicen evaluación sorpresa uno tiene que estar estudiando así uno no sepa puede ir repasando, cuando le digan hay, si sabe qué hacer”. Hay susto ante la evaluación por no estar preparados, por no haber estudiado, situación que lleva a algunos niños a intentar el fraude.

Ante una situación de examen dicen los estudiantes que algunos niños “se asustan y se quedan temblando el lápiz”, otros “se quedan así mirando” para arriba y a los lados y algunos otros “tiran el lápiz y empiezan a mirar al compañero o dicen que van a botar algo a la basura y se paran y van mirando todos los puestos las respuestas”, “por eso cada vez que nos hacen examen nos separan, como nosotros somos pegados, entonces nos separan y nos hacen fila 1 y 2 para que las preguntas sean diferentes”. Todos estos eventos muestran claramente una evaluación de comprobación y selección que en unión con el valor de la nota o calificación provocan reacciones adversas hacia la evaluación como lo son los nervios y la tendencia de alguno al fraude.

En relación con la calificación en la evaluación no conciben la segunda sin la primera, al insinuarles la posibilidad de evaluación sin calificación la respuesta fue un rotundo no en coro, tal vez sea esa la razón por la cual apenas si hacen mención de este aspecto

7. Conclusiones

Se recordará que la pretensión del estudio fue la caracterización y la comparación de la concepción de evaluación de un grupo de estudiantes de último grado de educación básica primaria de un colegio oficial del Distrito Capital. Caracterizar en la medida que se identifican los elementos distintivos presentes en la concepción de evaluación que tienen los estudiantes de quinto grado del colegio en cuestión, caracterización que permite su contrastación con las dos principales lógicas de la evaluación hoy imperantes en el discurso académico evaluativo con el fin de vislumbrar que tan cercana esta la concepción de los niños a cada una de estas lógicas y si es posible que la evaluación pueda ser un elemento más que coadyuve en el aprendizaje de los niños en la escuela.

En el marco de los propósitos del estudio recordados arriba, se presentaran aquí, los elementos constitutivos de la concepción de evaluación de los estudiantes de quinto grado del Colegio Luis Eduardo Mora Osejo a partir los resultados de los grupos focales, para hacer enseguida la comparación con las lógicas de la evaluación y establecer si su orientación es hacia la evaluación como medición, examen y selección o a la evaluación como comprensión para conocer y al servicio del aprendizaje.

Un primer elemento, no deseable en una evaluación orientada a la comprensión y al servicio del aprendizaje y asociado con la evaluación dirigida a la selección y la certificación, es una reacción y un sentimiento negativo hacia la evaluación reportado por los niños participantes en el estudio. El miedo, el susto, los nervios tienen presencia continua en las comunicaciones de los niños, tanto de aquellos que reconocen abiertamente que dedican su tiempo y energía a menesteres diferentes a los que conlleva su condición de

estudiante como de aquellos que se dedican principalmente a cumplir con sus deberes de estudiantes consagrados.

Los nervios, el miedo y el susto, aunque necesarios para la supervivencia de los organismos, nublan el entendimiento, aturden, paralizan, cosa contraria a lo requerido en una situación de evaluación que busca comprender al evaluando para identificar las causas del estado del mismo para mejorar y alcanzar lo propuesto. En estas situaciones en las que la evaluación se piensa en función del aprendizaje y al servicio de este, el miedo debe dejar el campo a la tranquilidad y a la serenidad ante la evaluación, de tal forma que esta se vea como una actividad natural no aislada del proceso de enseñanza aprendizaje con la que se busca que todos lleguen donde tienen que llegar y alcancen lo que tienen que alcanzar, y se visualice más como un medio de aprendizaje que como una herramienta para la comprobación del mismo.

Aunque los niños manifiestan reacciones y sentimientos adversos a la evaluación, estos no son propiamente de la acción de evaluar sino de las consecuencias que acarrea esta: se teme perder la evaluación, sacar mala nota, fracasar y ser reprendido y objeto de mofa al estar entre los que reprobaban lo que genera nerviosismo ante la evaluación ¡Claro! también hay alegría por la felicitación recibida al estar entre los que aprueban. En estas condiciones la evaluación no puede ser otra que aquella que se orienta a la selección y a la certificación. Los niños reconocen además como usos de la evaluación el de permitir clasificar, ordenar en función de las calificaciones a los niños entre los mejores y los no tanto, le reconocen también su función de comprobación de lo aprendido en virtud de la calificación o nota obtenida, características que refuerzan las sensaciones de nervios y sentimientos de miedo y de temor hacia la evaluación.

Si los nervios ante la evaluación por el miedo y el susto que genera la posibilidad de pérdida de esta es el elemento que más destaca en la idea de evaluación de los estudiantes de quinto grado del Colegio Luis Eduardo Mora Osejo, la calificación o nota es el elemento que le sigue en importancia. La nota como la llaman los niños a la valoración numérica emitida por los docentes sobre el desempeño de los estudiantes define para un buen número de estudiantes el estar ante una evaluación verdadera: sin nota no hay evaluación, es en función de aquella que se determina si se aprueba o no, si se ha aprendido o no, ¿cómo saber si se ha aprendido si no hay nota?, es uno de los cuestionamientos que hace un niño ante la sugerencia de una evaluación sin nota. ¡Claro! algunos admiten la evaluación sin calificación, pero como ensayo, entrenamiento, preparación de la auténtica que necesariamente ha de llevar la nota: si es favorable se dirá que ha aprendido, sino que no lo ha hecho y tendrá que estudiar para la próxima y asumir las consecuencias que la mala nota acarrea.

La nota o calificación está anclada en el seno de la idea evaluativa de los estudiantes del colegio al punto de llevar a un grupo de niños a equiparar evaluación con calificación, hecho que puede deberse a la importancia dada en el documento institucional sobre evaluación de los estudiantes a la valoración numérica, en el que el promedio aritmético determina la aprobación o reprobación de un área o asignatura.

Otro elemento con el que se relaciona la evaluación es la pregunta. Allí donde hay preguntas hay evaluación. La pregunta es un indicador de estar en evaluación, condición que se evidencio tanto en el momento de la presentación del estudio a los estudiantes para que decidieran si participaban o no, hasta la realización de los grupos focales. Los niños, además de lo que reportaron en los grupos focales, comunicaron en conversaciones

informales sus impresiones primeras sobre cada uno de los eventos del estudio y el preguntar, el que se hicieran preguntas los colocaba en situación de evaluación.

Un aspecto más que sirve para caracterizar a la idea de evaluación de los niños de Luis Eduardo Mora Osejo, es la referencia a las condiciones que se deben tener para realizar la evaluación y que llevan a pensar que los niños identifican la evaluación con la prueba y el examen. Para los niños estar en evaluación es permanecer en silencio, ordenados en filas, concentrados en la hoja o en el tablero sin ayuda del docente u otro estudiante, tampoco del cuaderno o de libros porque si hay ayuda del docente es por buena gente con la intención que no pierdan el examen, si es de un estudiante, se configura el fraude en el examen o prueba y si es con el cuaderno o libro, la nota es inferior al máximo otorgado cuando no hay ayuda. Por donde se quiera ver, es mejor una evaluación individual en la que cada uno deja ver lo que sabe o ha aprendido.

A los cuatro elementos centrales de la visión de la evaluación de los estudiantes participantes en el estudio hay que añadirle la relación con el aprendizaje. Para los niños efectivamente la evaluación es una oportunidad para aprender, pero en atención a que hay que estudiar y repasar para la evaluación no porque esta actividad facilite el aprendizaje en su papel de autorregulación del mismo sino como actividad que comprueba lo aprendido con un carácter más sumativo que formativo. Hay oportunidad de aprendizaje antes de la evaluación al estudiar y repasar lo visto en clase, también lo hay después de la evaluación cuando se constata lo que se sabe y no se sabe con la consecuente necesidad de volver sobre lo preguntado y corregir el error para mejorar en futuras evaluaciones y sacar buena nota.

La corrección en la evaluación es volver sobre lo estudiado para aprender lo que se ha dejado de aprender porque la nota no tiene esa posibilidad de mejora. Que algunos estudiantes conciban la posibilidad de aprender de la corrección sin que implique mejora en la calificación es un hecho afortunado. A partir de este se puede promover una acción de autorregulación que lleva a una evaluación en el proceso mismo de aprendizaje y no al final como parece ser la norma en el Colegio Luis Eduardo Mora Osejo.

Considerando en conjunto los aspectos destacados de lo reportado por los niños de quinto grado participantes del estudio, es posible afirmar que la concepción de evaluación que estos manejan está más próxima de una visión de la evaluación en función de la comprobación y selección que en función de una visión centrada en la regulación del aprendizaje en la que la acción de evaluar tiene un rol central. Este hecho supone un gran reto para la institución, especialmente para los docentes y directivos de la sección primaria, porque en los primeros años de escolaridad se muestra una visión de evaluación al servicio de la selección y la certificación con el consecuente refuerzo de sensaciones y sentimientos adversos a la evaluación contrarios a la definición de evaluación presente en el documento oficial sobre evaluación que entra en contradicción con el mecanismo de promoción descrito en el mismo documento. El reto está en hacer coherente uno y otro tanto en el documento como en la práctica.

8. Recomendaciones

Tal como se ha venido exponiendo, la concepción de evaluación de los estudiantes de último año de educación básica primaria del Colegio Luis Eduardo Mora Osejo está determinada por los nervios y el miedo al fracaso, las notas o calificaciones, la pregunta como un indicador de estar en evaluación y las condiciones ambientales y comportamentales rígidas donde prima la individualidad para la presentación de exámenes o pruebas. Aspectos que afianzan una evaluación orientada a la medición y la constatación que llevan a la selección y la certificación de los estudiantes.

Se ha evidenciado de manera indirecta el actuar evaluativo de los docentes de la sección primaria en la medida que las acciones evaluativas de los profesores afectan e influyen a los estudiantes, más en el caso de los niños de primaria. Así que cabe afirmar a modo de hipótesis, para no caer en aseveraciones abusivas, que los docentes de la sección primaria presentan un actuar evaluativo consciente próximo a la concepción evaluativa de la primera generación de evaluadores en la que prima la medición y la constatación del aprendizaje para la certificación y promoción, sin reparar en las virtudes de una evaluación con enfoque comprensivo y formativo orientada al aprendizaje y la regulación del mismo.

Con el presente estudio se da la oportunidad de reflexionar a los docentes del centro educativo sobre sus prácticas evaluativas desde lo que dicen los estudiantes acerca de su experiencia evaluativa en el diario convivir en la escuela con los docentes.

Más que un decálogo de recomendaciones cabe una y fundamental. Realizar un análisis de los propósitos de la evaluación en la institución y ajustar las practicas a estos. Es importante definir el papel que va a jugar la evaluación en el proceso enseñanza-

aprendizaje y actuar en consecuencia. No hay nada más perjudicial que promulgar una evaluación donde el juicio valorativo se emite desde una concepción de “proceso reflexivo y permanente”, una perspectiva de evaluación “diagnostica, continua, formativa, dialogante y cualitativa” que termina reducida a una cifra como indicador de la cantidad de aprendizaje obtenido por el estudiante, por lo que es necesario hacer coherente los enunciados evaluativos con la acción evaluativa.

Referencias Bibliográficas

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- ARNAL, J., RINCÓN, D. d., & LATORRE, A. (1994). *Investigación educativa fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor.
- BELTRÁN, M. (2000). Cinco vías de acceso a la realidad social. En M. GARCÍA F., J. IBÁÑEZ, & F. ALVIRA, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (págs. 15-55). Madrid: alianza Editorial, S. A. .
- CALATAYUD, M. A. (2000). Reflexión de los alumnos de educación primaria sobre preconcepciones evaluativas. En *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (págs. 91-102). Barcelona: Editorial Grao, de IRIF, S.L.
- CARLINO, F. R. (1999). *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S. A.
- CASTILLO A., S., & CABRERIZO D., J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- CORBETTA, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social (edición revisada)*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España, S. A. U.
- DAHLER- LARSEN, P. (2007). ¿Debemos evaluarlo todo? o de la estimación de la evaluabilidad a la cultura de la evaluación. *Información Comercial Española, ICE Revista de Economía*(836), 93-104.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (1992). *Curriculum y evaluación escolar*. Buenos Aires: Aiques.
- DOMÍNGUEZ S., M., & DAVILA L., A. (2008). La práctica conversacional del grupo de discusión: jóvenes, ciudadanía y nuevos derechos. En Á. J. GORDO, & A. SERRANO, *Estrategias y páticas cualitativas de investigación social* (págs. 97-125). Madrid: Pearson Educación, S. A.
- DORMAN, J. P., WALDRIP, B. G., & FISH, D. L. (2008). Using the student perceptions of assessment questionnaire (SPAQ) to develop an assessment typology for science classes. *Journal of Science Education* , 9 (1), 13-17.
- ECHEVERRÍA, H. D. (2008). *La investigación cualitativa y el análisis computarizado de datos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- ESCUDERO E., T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve* , 9 (1), 11-43.
- FERRERES PAVÍA, V. S., & GONZÁLEZ SOTO, Á. P. (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Madrid: Praxis.
- GIMENO SACRISTAN, J. (2008). La evaluación en la enseñanza. En J. GIMENO SACRISTAN, & Á. I. PÉREZ GÓMEZ, *Comprender y transformar la Enseñanza* (págs. 334-397). Madrid: Morata S. L.

- GUBA, E. G., & LINCOLN, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- HERNANDEZ S, R., FERNANDEZ C, C., & BAPTISTA L, P. (1997). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Inreramericana de México, S.A. de C.V.
- JORBA, J., & SANMARTÍ, N. (2000). La función pedagógica de la evaluación. En *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (págs. 21-44). Barcelona: Editorial Grao, de IRIF, S.L.
- MANCOVSK, V. (2011). *La palabra del maestro: evaluación informal en la interacción de la clase*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- MONEREO, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje* , 3-25.
- PERRENOUD, P. (2008a). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue S. R. L.
- PERRENOUD, P. (2008b). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- SALINAS, D. (2002). *¡Mañana Examen! La Evaluación: entre la teoría y la practica*. Barcelona: GRAÓ, de IRIF, S.L.
- SANTIUSTE, V., BARRIGUETE, C., & AYALA, C. L. (1991). La percepción del aprendizaje por el alumno. detección de variables influyentes en el proceso. *Revista Complutense de Educación*, 2(3), 347-375.
- SANTOS GUERRA, M. Á. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe, S. L.
- SANTOS GUERRA, M. Á. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- STAKE, R. E. (2006). *Evaluación Comprensiva y Evaluación Basada en Estándares*. Barcelona: GRAÓ, de IRIF, S. L.
- STOBART, G. (2010). *Tiempos de Prueba. Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata S. L. & Ministerio de Educación de España.
- STRAUSS, A., & Juliet, C. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Ediciones Universidad de Antioquia.
- STUFFLEBEAM, D. L., & SHINKFIELD, A. J. (1987). *Evaluación Sistemática, guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós/MEC.
- TYLER, R. W. (1982). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel S. A.
- WEBER, W. (2004). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.