



Horizontes Educativos

ISSN: 0717-2141

rhorizontes@ubiobio.cl

Universidad del Bío Bío

Chile

Borjas, Mónica; Silgado Garay, Miguel Enrique; Castro Vidal, Raúl Alberto
LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS: LA PERSISTENCIA DEL PASADO
Horizontes Educativos, vol. 16, núm. 1, 2011, pp. 19-29
Universidad del Bío Bío
Chillán, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97922274003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS: LA PERSISTENCIA DEL PASADO

Assessment of Science learning: Persistence of the past

Mónica Borjas¹, Miguel Enrique Silgado Garay² y Raúl Alberto Castro Vida³

¹*Instituto de Estudios en Educación (IESE), Facultad de Educación, Universidad del Norte:
Km 5 Vía Puerto Colombia, Barranquilla, Colombia. Tel. (57) (5) 3509509
mborjas@uninorte.edu.co*

²*Compañía de Jesús - Colegio San José Barranquilla, Atlántico, Vía 5 CUA - 175 Pto.
Colombia / PBX: (57 5) 3670600. Barranquilla, Colombia. mesilgado@gmail.com*

³*Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción, Atlántico, Transversal 1F N° 88-60,
Barrio Santo Domingo, Barranquilla, Colombia. racastrov@gmail.com*

Resumen

El presente trabajo se constituye en una experiencia de estudio de caso en la cual participó un grupo de docentes del área de Ciencias Naturales de una institución educativa de carácter oficial de la ciudad de Barranquilla. Se trata de establecer la relación existente entre las experiencias de vida de los docentes con las concepciones que estos poseen sobre la evaluación educativa, las cuales se evidencian en su práctica pedagógica. El marco teórico se centró en el análisis de referentes alrededor de las concepciones de los docentes de ciencias y los presupuestos conceptuales que guían la evaluación educativa. La metodología se apoyó en el paradigma hermenéutico, siendo por tanto esta de carácter cualitativo, cuyas técnicas fueron especialmente la historia de vida, la entrevista y la observación no participante. Las principales conclusiones señalan una coherencia entre las experiencias previas de los docentes cuando éstos eran estudiantes, con sus prácticas evaluativas actuales en el aula.

PALABRAS CLAVE: Evaluación educativa, evaluación formativa, experiencia del docente.

Abstract

The present research is based on a case study experience with a group of Natural Science teachers belonging to a state educational institution from Barranquilla-Colombia. We intend to establish a relationship between teachers' life experiences and their conceptions about learning assessment, which may be evident in their daily teaching practice. The theoretical framework focuses on an analysis on Science conceptions and assumptions underlying learning assessment and evaluation. Based on the hermeneutics paradigm, the focus of the research is qualitative, and the techniques used are life history, interviews and observations. The main findings show coherence between teachers' previous experiences as students and their current assessment practices in the classroom.

KEYWORDS: Learning assessment, formative assessment, teacher experience.

Recibido: 20/01/11 Aceptado: 14/03/11

Horizontes Educativos, Vol. 16, N° 1: 19-29, 2011

INTRODUCCIÓN

El objetivo general del presente trabajo es analizar la relación entre las concepciones de un colectivo de docentes evidenciadas en su práctica evaluativa, y las experiencias de su historia de vida. La institución educativa en la que se encuentra inscrita el colectivo de Ciencias Naturales se ubica en la localidad norte- centro histórico de la ciudad de Barranquilla donde atiende los niveles de preescolar, en el grado de transición, el nivel de Educación Básica (primaria y secundaria) y el Nivel de Educación Media. El eje central del análisis que se presenta en este artículo lo constituyen las concepciones y las prácticas que giran en torno a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Investigadores como Clark y Peterson (1986), Cañal y Porlán (2000) afirman que las concepciones se vinculan, además de lo aprendido en las aulas, a las ideologías predominantes, a las rutinas de acción y a los saberes provenientes de la experiencia propia y la de los otros; es decir éstas poseen un componente histórico por lo que algunas resultan difíciles de cambiar. Este componente inicia su estructuración desde la primera infancia convirtiéndose en eje dinamizador que el sujeto utiliza para interpretar, comprender y explicar la realidad; para orientar sus decisiones y acciones en diversos contextos; para establecer deducciones, inferencias y realizar predicciones de sucesos o fenómenos (Bandura, 1986; Marrero, 1993; Nespor, 1987).

La concepción que sobre la evaluación tienen los docentes, puede constituirse en un obstáculo epistemológico que afecta su práctica pedagógica; en este sentido, investigadores como Rodríguez y López - Mota (2006) y Contreras y Carrillo (1995) afirman que las concepciones del profesor, desempeñan un papel decisivo en la gestión curricular y en consecuencia en

la evaluación. De ellas dependerán tanto los objetivos que se deseen valorar, como la selección de criterios, así como el diseño de las estrategias y experiencias que estos les presenten a sus estudiantes. Es decir, que las concepciones que sobre la educación tenga el docente influyen de manera significativa en la determinación del estilo pedagógico de que asuma (Vilches y Gil-Pérez, 2010), lo cual incidirá en las acciones y decisiones que toma a la hora de planear, gestionar y evaluar el currículo, a la hora de enseñar y a la hora de evaluar los aprendizajes de los estudiantes (Young, 1981, citado en Gimeno, 2002); de ahí la importancia de develar estas concepciones, para transformarlas si resultaran perjudiciales al proceso formativo.

Grundy (1998), señala que en cada modelo pedagógico y en la práctica misma del docente subyace una concepción, entre otras, de educación, de formación, de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. En la práctica educativa guiada por el modelo conductista, por ejemplo, la concepción de la evaluación se relaciona con un interés por los resultados, la medición de desempeños, asociando la evaluación a premios y castigos. El propósito de la evaluación, en este caso, es la medición de la eficiencia.

La evaluación educativa que se requiere es la de carácter formativo; una evaluación cuyo centro e interés sea el individuo, el ser humano, no los procesos o los resultados (Álvarez, 2005). Se hace necesario, entonces ante todo, que el docente sea consciente de sus concepciones sobre educación, sobre los propósitos formativos y sobre evaluación. Se trata de sacar a la luz, los supuestos, las ideologías, los valores y los conocimientos asociados a este proceso, de forma tal que se develen los intereses y los fines que lo animan para desechar la evaluación como instrumento de control y poder, transformándolo en un proceso dinámico e integral de carácter formativo y pedagógico adecuado a las necesidades, acciones y metas

formativas, de tal manera que se garantice el desarrollo pleno e integral de los alumnos, de los docentes, de la escuela misma y de la sociedad en general.

Se requiere una reflexión pausada y crítica, alrededor de las necesidades pedagógicas del proceso enseñanza-aprendizaje y de los procesos de evaluación abordados desde interrogantes tales como: ¿A quién evalúo?, ¿Qué tipo de ser humano estamos formando y orientando a través de la evaluación?, ¿Para qué se evalúa?, ¿Por qué se evalúa?, ¿Qué se evalúa?, ¿Cómo se evalúa?, ¿Cuándo se evalúa?, ¿Cómo evalué? a fin de recrear la experiencia evaluadora devolviéndole el sentido transformador que por naturaleza debe tener si se trata de una evaluación formativa.

Los estudiantes necesitan vivir experiencias formativas de aprendizaje, la evaluación es una de esas experiencias (Sanmartí, 2007; Castillo, 2007), por lo tanto, evaluar debe ir más allá de la acción de recoger datos y evidencias para emitir veredictos y juicios de valor respecto a niveles de desarrollo y desempeño de un determinado individuo; más bien este proceso se relacionará directamente con la comprensión de los procesos educativos que conlleve a la toma de decisiones para mejorar, renovar y reorientar procesos pedagógicos, académicos y administrativos, y más aún debe impactar los proyectos de vida de la comunidad educativa. Lo anterior le concede a la evaluación un carácter complejo (Martínez, 2009; Medina, 2003; Mateo, 2000) en donde están presentes diversas dimensiones y factores: ideologías, teorías, experiencias, normativas lo que implica que el docente debe profundizar en el análisis crítico que le permita re-crear la evaluación de los aprendizajes para posibilitar con ella más aprendizajes en el estudiante y en el docente, quien, desde ella; puede valorar la calidad de su docencia y, por ende, de la educación (Gimeno, 2002; Tardif, 2004).

Pero más allá de su aprovechamiento en

el contexto escolarizado, la evaluación debe posibilitar aprendizajes para la vida de los seres humanos que participan en ella. De ahí la importancia de revisar las concepciones de evaluación que tiene el profesorado, de tal forma que este proceso dé un giro: de ser una actividad de carácter punitivo, jerarquizador y de control, a ser una experiencia de valoración auténtica que deleve, comprenda y refleje no sólo los aprendizajes, logros y desempeños, sino también temores, necesidades, motivaciones, expectativas, actitudes; que se convierta en un aliado de la formación armónica e integral de los estudiantes. La evaluación con su carácter formativo y participativo deberá dar voz y voto a estudiantes, padres, docentes; es decir, cumplir con la función social fundamental de reconocimiento, comprensión y valoración personal del otro y del contexto para contribuir a la transformación de la sociedad.

METODOLOGÍA

La presente investigación se realizó desde el enfoque cualitativo, orientado a observar y analizar eventos y fenómenos de carácter social a partir de sus características, cualidades y rasgos determinantes, teniendo en cuenta la percepción de los miembros de la comunidad estudiada (Mella, 1998). El diseño metodológico se centró en un estudio de caso único, el cual posibilitó la re-creación profunda de la realidad pedagógica de los docentes del área de Ciencias Naturales en una institución oficial de la ciudad de Barranquilla. El caso único lo constituyó el colectivo docente del área, como un todo; como dijera Stake (2007, p.16) un caso es “un sistema integrado”.

Específicamente se trató de un estudio instrumental de caso, porque como plantea Sandín (2003) la idea en esta medida es “obtener mayor comprensión de una temática o refinar una teoría” (p. 57), lo que quiere decir que el caso a investigar contribuirá a clarificar o comprender un

22

fenómeno, que para nuestro trabajo es la evaluación. En este tipo de estudio “el caso juega un papel secundario” (Sandín, 2003: 57); lo importante es lo que se pueda comprender de él. Este diseño metodológico resulta ser pertinente y adecuado para el análisis propuesto, ya que, como lo indica Martínez (2009, citando a Yin, 1989) a través de él se registra un fenómeno a fin de conocerlo y comprenderlo a profundidad. Tal como lo manifiesta Eisner “necesitamos crear una forma de crítica educativa para explicar lo que vemos a los que tienen interés en nuestras escuelas” (1998; p. 41).

El colectivo del área de Ciencias Naturales, como objeto de estudio estaba conformado por cuatro (4) docentes que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje en asignaturas relacionadas con el área, tales como Biología, Física y Educación Ambiental, en los niveles de Educación Básica Secundaria y Educación Media. Las edades de los docentes estaban entre los 32 y 54 años. De los integrantes del Colectivo, tres (3) fueron mujeres y uno (1) hombre. Dos (2) de los docentes son bachilleres egresados de Escuelas Normales. Con relación a la formación profesional de los docentes, tres de los docentes tienen estudios de pregrado relacionados con las Ciencias de la Educación, sólo uno posee su pregrado en Psicología. Ninguno de los docentes posee formación de postgrado. Con relación a la experiencia laboral cabe anotar que uno de los docentes, el de mayor edad tiene 27 años trabajando en la institución, dos de los docentes tienen aproximadamente cinco años de estar vinculado al plantel y sólo uno recientemente cumplió un año de pertenecer a esta comunidad educativa.

La selección del caso fue intencional. Los criterios que permitieron seleccionar este colectivo como el caso de estudio se centró especialmente en: a) la naturaleza institucional: se trata de una institución de carácter oficial (pública); b) la organización

del colectivo: está integrado por docentes de diferentes disciplinas del área (biología, química, medio ambiente y física); c) la dinámica: los docentes del colectivo se encuentran organizados como grupo o equipo de trabajo (conforman el área de Ciencias Naturales) según directrices institucionales y d) acceso: todos los docentes del colectivo decidieron participar de manera voluntaria en la investigación.

Para la recolección de la información se optó por utilizar los siguientes dispositivos metodológicos: historias de vida, entrevistas estructuradas y observación. Se elaboraron cuatro (4) historias de vida temáticas. Para los objetivos de esta investigación se optó por este tipo de historia de vida por cuanto en ellas se narran rasgos de la historia de vida completa, pero delimitan la descripción a un tema, asunto o periodo particular de la vida del sujeto explorándolo a fondo (Mckernan, 2001): para nuestro caso el asunto fueron las prácticas evaluativas. La observación fue de tipo no participante, se realizaron un total de treinta y dos (32) observaciones apoyadas en un formato que permitió centrarnos en aspectos relativos a las estrategias, instrumentos y relaciones presentes en los eventos evaluativos. Por su parte, la entrevista fue de tipo semiestructurada y permitió complementar la información recolectada en las historias de vida y en la observación. Para la obtención de un análisis de mayor profundidad se realizó una triangulación intra-metodológica, que da cuenta de los resultados de distintas estrategias de recolección de información sobre los mismos sujetos.

RESULTADOS

A continuación se presenta la interpretación y el análisis de la información recolectada, agrupados alrededor de los siguientes aspectos: propósito de evaluación, énfasis de la evaluación del aprendizaje y las formas de evaluación.

• SOBRE EL PROPÓSITO DE EVALUACIÓN

Teniendo en cuenta la información derivada de las técnicas de recolección de datos se identificaron, para este aspecto, las siguientes categorías: la evaluación para la obtención de información sobre el aprendizaje y la evaluación para la medición de contenidos. Los resultados derivados de las historias de vida dieron cuenta que los docentes, al recordar su experiencia como estudiantes, señalan que en esa etapa, la evaluación era realizada con el objeto de recolectar información a fin de constatar los aprendizajes que ellos habían alcanzado. Esta experiencia de los docentes en su etapa estudiantil, se replica en sus prácticas pedagógicas actuales en las cuales se exhiben acciones propias de un currículo técnico enfocado hacia la reproducción de conceptos derivados de una programación anual tendiente a garantizar el aprendizaje de los conocimientos básicos seleccionados por ellos mismos (Grundy, 1998), como se ve a continuación:

Si bien es cierto que una de las funciones de la evaluación es la recolección de información relacionada con los aprendizajes de los estudiantes, esta información debe orientarse a la toma de decisiones pertinentes y sobre todo oportunas encaminadas a la regulación y autorregulación de los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje (Díaz, 2005). En este sentido resulta relevante la retroalimentación direccionada por el docente donde el diálogo se constituye en el eje que orienta los procesos de autoevaluación para que el mismo estudiante comprenda su propio proceso de aprendizaje y asuma con responsabilidad los compromisos que dependen de él, de ahí la importancia de favorecer procesos de metacognición dándole protagonismo al estudiante en su proceso formativo (Jorba y Sanmartí, 1996).

Aunque el discurso del docente revela claridad en los conceptos, teorías, referentes y modelos sobre una evaluación de carácter formativo, su experiencia previa

HISTORIA DE VIDA	OBSERVACIÓN
<p><i>“Durante mi primera etapa escolar, me enseñaron a leer con la “Cartilla Alegría de Leer”. La profesora nos evaluaba llamando a cada estudiante para preguntarle o leer en público... (Docente No. 1).</i></p> <p><i>“Durante mi época de primaria..., evaluaban con exámenes orales, preguntas de las lecciones y lecturas, evaluaban las combinaciones, los números, las letras, algunas operaciones básicas... (Docente No. 3).</i></p> <p><i>“Cuando pequeña, la palabra evaluación como tal no se escuchaba, y consistía en que uno se aprendiera las lecciones de memoria y nos preguntaban sobre ello” (Docente No. 4).</i></p>	<p><i>“Después de la explicación del tema, la docente interrogó a los estudiantes respecto al tema: “¿Qué son aromáticos? ¿Cómo sabemos que es un aromático?” Esas preguntas fueron respondidas en forma sincronizada, a una sola voz...” (Docente No. 1)</i></p> <p><i>“Descripción de un instrumento de evaluación de Ciencias en el grado Séptimo: la evaluación contenía 17 preguntas del tipo responder el concepto (componente del saber)”. (Docente No. 1).</i></p> <p><i>“Según los resultados podré conocer quiénes estudiaron y quiénes no lo hicieron” (Docente No. 3)</i></p>

24

se constituye en un referente al que este recurre, favoreciendo la consolidación de sus concepciones las cuales luego subyacen en su estilo pedagógico y por lo tanto en su forma de evaluar en el aula (Young, 1981, citado en Gimeno, 2002).

Con relación a la segunda categoría identificada: la evaluación para la medición, los docentes del caso estudiado, recuerdan que por lo general este proceso era conducente a una cuantificación de su desempeño representada en una calificación como consecuencia de la valoración y de la comparación que sus maestros realizaban, teniendo en cuenta los productos o resultados del aprendizaje con relación a los objetivos o estándares establecidos. En su práctica evaluativa actual, los mismos docentes perpetúan la práctica de la medición de saberes:

evaluación tiene un propósito técnico (Grundy, 1998; Gimeno, 2002): su fin es medir al individuo, medir sus conocimientos sobre aquellos contenidos o saberes que han sido enseñados, en correspondencia con una programación y unas metas y objetivos previamente establecidos por los docentes.

Este tipo de concepción orienta prácticas evaluativas que “generan una dinámica que se aleja de los objetivos de formación” (Pérez Gómez, en Santos, 1995, p. 76). La evaluación asociada a la medición es controladora, propia de un paradigma positivista y de un enfoque instrumental. Se evidencia cuando los docentes enfatizan en el rigor estableciendo en el aula relaciones de poder vertical en las que predomina la heteroevaluación (Posada, 2000; Álvarez, 2005). Esta visión

HISTORIA DE VIDA	OBSERVACIÓN
<p><i>“Las evaluaciones (en primaria y secundaria) eran orales y escritas, se preguntaba la lección y en ese momento no promovían el facilismo y la calificación era cuantitativa del 1 al 10”. (Docente No. 2).</i></p> <p><i>“En la universidad la evaluación consistía en exámenes parciales y finales. Se calificaba del 1 al 5”. (Docente No. 3)</i></p> <p><i>En el preescolar, las evaluaciones giraban en torno a la lectura y a realizar bien las cuatro operaciones, las notas iban del 1 al 5. (Docente No. 4).</i></p>	<p><i>“...la caja taxonómica es una nota, aquellos alumnos que quieran mejorar la nota del primer periodo procuren hacerla”. (Docente No. 1).</i></p> <p><i>“los estudiantes que participen obtendrán puntos en la nota de participación...” (Docente No. 2)</i></p> <p><i>“Después de haber revisado una evaluación semestral y haberla calificado, la docente comunicó a los estudiantes la nota que habían obtenido y su decisión de realizar una actividad de “recuperación” consistente en la realización de un examen dentro de algunos días.” (Docente No. 3).</i></p>

La evaluación asociada con el propósito de cuantificación se entiende como un proceso de verificación, coherente con procesos de clasificación y jerarquización (Álvarez, 2005); en este sentido, la

reduccionista de la evaluación desfigura su carácter formativo: el estudiante antes que medirse, debe verse como sujeto que siente, que es, que hace, que convive; de ahí que la evaluación cuantificadora

cercena al ser humano alterando la función educadora del docente, quitándole además la posibilidad de conocer, de comprender, de acompañar al educando en su conformación de proyecto de vida.

- **EL ÉNFASIS DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE**

Con relación al objeto o énfasis de la evaluación, se identificó una categoría común en la experiencia previa del docente y en su práctica pedagógica: la evaluación centrada en los contenidos.

Los docentes poseen la concepción de que el aspecto más importante de evaluar corresponde a la dimensión cognitiva, específicamente relacionada con la enseñanza de contenidos, dejando de lado otras dimensiones que complementan la visión integral del individuo; esto se asocia a un currículo tradicional y técnico,

donde se destacan prácticas de evaluación sumativa que pretenden constatar y valorar el nivel de retención y apropiación de saberes alcanzado tras un período de aprendizaje, centrándose en descubrir lo que los alumnos son capaces de reproducir, interpretar y explicar partiendo de los contenidos enseñados (Pozo y Gómez, 2006). Lo anterior se corresponde a la afirmación de Rodríguez y López-Mota (2009) cuando sostienen que las concepciones que los docentes tienen sobre la evaluación por lo general vienen marcadas por el cognocitismo.

Las historias de vida revelan que los docentes, en el pasado cuando eran estudiantes debían demostrar a sus profesores la serie de conocimientos, especialmente de carácter teórico, que ellos poseían. Esta visión de la evaluación fragmentada se evidencia en la práctica pedagógica actual de los mismos docentes:

HISTORIA DE VIDA	OBSERVACIÓN
<p><i>“...el examen final – en la primaria- que incluía todos los temas que estaban en el cuaderno y que se habían tratados durante el año” (Docente No. 1).</i></p> <p><i>Se dictaba el tema - se dejaba la tarea- y se preguntaba la lección anterior memorizada, se evaluaba de forma oral y escrita. (Docente No. 2)</i></p> <p><i>La nota numérica inicialmente de 1 a 5 dependía de qué tanto concordara lo dicho por el estudiante con lo consignado en el libro o en la lección. (Docente No. 2).</i></p> <p><i>“Recuerdo que nos tocaba aprender números y letras para poder entrar a la primaria, porque antes de empezar la primaria la señora hacía un examen y si uno no estaba apto, no lo dejaban entrar a primero. (Docente No. 3).</i></p>	<p><i>“Antes de realizar el examen, aún los alumnos estaban tratando de estudiar y aprender conceptos para el examen que iban a presentar... escribían en hojas, en las paredes y en los pupitres” (Docente No. 1)</i></p> <p><i>“En los educandos yo evalué la apropiación de los temas” (Docente No. 2)</i></p> <p><i>“Al observar el instrumento de evaluación se anota que este constaba de dos páginas, en las cuales había 4 preguntas sobre temas que habían estudiado los últimos dos periodos (cuatro meses...” Docente No. 2.</i></p> <p><i>“La docente expresó: para preparar la evaluación me puse a pensar en los temas más apropiados para ser evaluados en el examen” (Docente No. 4)</i></p>

26

Los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y específicamente las nuevas directrices como el decreto 1290 de 2009 sobre la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, proponen la evaluación integral de los procesos y desempeños desde el saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir; se trata de evaluar competencias. Este lineamiento dista de una evaluación centrada en los objetivos y contenidos asociados a enfoques tradicionales y academicistas del currículo. La evaluación centrada en contenidos coincide con la educación bancaria a la Freire hacía referencia, la cual reduce la formación a la reproducción de conocimientos, donde la sola dimensión cognitiva eclipsa el énfasis de la evaluación

asociada a la naturaleza integral del ser humano (Iafrancesco, 2005).

• FORMAS DE EVALUACIÓN

Las experiencias de la vida escolar de los docentes han contribuido a la permanencia y consolidación de las concepciones que hoy tienen sobre cómo evaluar. En la revisión de las historias de vida, los docentes manifestaron haber sido evaluados de forma cuantitativa. Son escasas las evocaciones de los docentes sobre procesos de evaluación cualitativa. Lo anterior es cercano a la práctica pedagógica actual de los docentes en la que se reproduce la visión sumativa de la evaluación:

HISTORIA DE VIDA	OBSERVACIÓN
<p><i>“En la secundaria mi profesora quien evaluaba escribiendo con lápiz rojo todos los errores cometidos durante la clase dictada a los niños de la escuela...”. (Docente No. 1).</i></p> <p><i>“En el bachillerato, recuerdo que nos exigían mucho en las notas altas” (Docente No. 1).</i></p> <p><i>Durante mi bachillerato, las evaluaciones no promovían el facilismo y la calificación era cuantitativa de 1 a 10” (Docente No. 2)</i></p> <p><i>“Las notas eran tomadas estudiando para los exámenes, que se hacían orales o escritos” (Docente No. 3).</i></p> <p><i>Las evaluaciones de primaria giraban en torno a la lectura y a realizar bien las cuatro operaciones, las notas iban del 1 al 5. (Docente No. 4)</i></p>	<p><i>“Hay alumnos que llevan 1 (insuficiente) y no han recuperado esa nota”. Y continúa la docente “...tienen que sacar un promedio de todas las notas que has sacado”, le contestó la docente. (Docente No. 1)</i></p> <p><i>“..el instrumento que utiliza consta de preguntas del tipo concepto-saber, los cuales evalúa por medio de ejercicios, interrogantes y problemas para resolver” Docente No. 2.</i></p> <p><i>“Tengo que calificarlos, cuando ya he calificado todos los exámenes miro globalmente las notas de los alumnos, si noto muchas deficiencias repasaré nuevamente los temas... y después volveré a recuperar el examen (Docente No. 3).</i></p> <p><i>Antes de comenzar el evento evaluativo, los alumnos manifestaron una actitud afanosa preguntaban a la profesora por el inicio de la prueba escrita y por el contenido que iba a aparecer en la misma” Docente No. 4</i></p>

Las evidencias reflejan el apego por formas tradicionales de evaluación como los exámenes orales o escritos y las pruebas objetivas, estos enmarcados en el enfoque instrumental y técnico. Desde el hacer pedagógico, las experiencias de evaluación cualitativas son esporádicas. Se hace necesario el compromiso con la evaluación profunda, cualitativa, emancipadora, formativa, al servicio de la mejora del individuo. Se requiere, incorporar prácticas naturalistas que lleven a la comprensión de los procesos, de los individuos para orientarlos y acompañarlos en el desarrollo de la autonomía: “será, siempre y en todos los casos, evaluación formativa, motivadora y orientadora. Lejos queda la intención sancionadora” (Álvarez, 2005. p. 15).

En general, con relación a la valoración de los desarrollos, alcances y desempeños de los estudiantes, los docentes privilegian una evaluación cuantitativa que corresponde a un currículo técnico, guiado por una programación donde se prevén objetivos y contenidos que se convierten en los patrones de medida de los resultados del aprendizaje, expresados en forma numérica; esta práctica se realiza ejerciendo un control de estrategias, de tiempo y de lugar intentando verificar el aprendizaje, certificar saberes, promover o no al alumno y cualificar el conocimiento adquirido según lo enseñado por los docentes (Grundy 1998; Flórez, 1999; Álvarez, 2005). Sin embargo, resulta relevante considerar que “la actividad evaluadora sobrepasa ampliamente la simple medida” (Rosales, 1996, pág. 27), se trata de una evaluación comprometida con la comprensión, con la construcción de valores y de formas de vida democráticas y transformadoras.

CONCLUSIONES

El presente estudio, coherente con lo planteado por Álvarez (2005), Gimeno (2002) y Grundy (1998), pone en evidencia

la falta de aprovechamiento del proceso evaluativo como experiencia de aprendizaje, de formación, de mejoramiento no sólo en lo referente a lo académico, sino como una oportunidad motivadora de mejoramiento personal. En general se evidencia el sentido de la evaluación guiado por el interés técnico, mediado por el control y la cuantificación aún cuando existen indicios ocasionales de una evaluación cualitativa con características aisladas de ser formativa.

Con relación a los propósitos de la evaluación, estos se centran especialmente en la verificación de conocimientos de tipo teórico lo que lleva a los estudiantes a orientar su aprendizaje hacia procesos simples de pensamiento como la recordación y reproducción de conceptos asemejando las prácticas actuales de los docentes a sus experiencias previas como estudiantes. En el contexto del caso estudiado, antes y ahora, la evaluación se ha asociado con la medición o cuantificación de rendimientos en la medida que el docente compara y calcula los niveles de aprendizajes alcanzados por sus estudiantes.

Lo anterior lleva a limitar la evaluación a actividades de comprobación que diseña el docente para que el estudiante pueda demostrar lo aprendido; en este sentido, es evidente la persistencia del enfoque técnico e instrumental de la evaluación que da cuenta de la eficacia y eficiencia del aprendizaje tomando principalmente como punto de referencia los resultados de los estudiantes, lo que se corresponde con la función social de la evaluación sumativa de posibilitar el seguimiento de los estudiantes para asegurar que sus aprendizajes responden a las exigencias del sistema (Jorba y Sanmartí, 1996).

En general, resulta evidente la persistencia del pasado en los eventos evaluativos donde se manifiesta un apego por paradigmas tradicionales que acogen prácticas técnicas

donde se instrumentaliza la evaluación, tal como lo señalan Zaragoza, Luis-Pascual y Manrique (2009). Este apego es una de las limitaciones que se encuentran al intentar cambiar las prácticas en el aula.

En gran medida las concepciones que sobre evaluación poseen los docentes se construyen desde las experiencias de vida temprana por lo que resultan difíciles de desaprender, especialmente cuando éstas son compartidas por una comunidad. De ahí la importancia de develarlas, hacerlas concientes para tomar decisiones sobre su pertinencia y sobre su posicionamiento como eje dinamizador y orientador de las prácticas pedagógicas actuales. Se trata que prácticas instrumentales de evaluación no persistan y se opte por prácticas formativas. Cambiar la concepción y la práctica de la evaluación, como lo afirman Alonso, Gil Pérez y Martínez (1995) implican cambiar también la concepción de la educación y la enseñanza a favor de un aprendizaje significativo del alumno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, M., Gil, D., y Martínez, J. (1995). *Concepciones Docentes sobre evaluación en la enseñanza de las Ciencias*. Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales No. 04. 1995: p 6-15.
- Álvarez, J. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New York: Prentice Hall.
- Cañal P.; Porlán, R. (2000). *Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias*. España: Díada. Pp. 193-203.
- Clark, C. y Peterson, P. (1986) *Teacher's thought processes*. Citado en Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. (1998). Volumen 4. Número 1. Recuperado 14 de agosto de 2010 de: www.pedagogica.edu.co/.../docs/resumen_educación_ciencias.pdf.
- Castillo, S. (2007). *El profesorado ante la evaluación de sus alumnos. Estrategias y actitudes*. En Calatayud, M.A. (2007). (ed.): *La evaluación como instrumento de Aprendizaje. Técnicas y estrategias*. (pág. 204- 233) Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Contreras, L., Carrillo, J. (1995). *Un modelo de categorías e indicadores para el análisis de las concepciones del profesor sobre la matemática y su enseñanza*. Educación Matemática, 17(3), 79-92.
- Díaz, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje*. Barcelona: INDE Publicaciones
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Madrid: Morata.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw Hill.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. 55ª Edición. México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores
- Gimeno S., J. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. España. Morata..
- Grundy, S. (1998). *Producto y Praxis del Currículo*. España. Morata.
- Iafrancesco, G. (2005). *La evaluación integral y del aprendizaje: fundamentos y estrategias*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- Jorba, J.; Sanmartí, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua: propuestas didácticas para las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas, una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Martínez, F. (2009). *Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia*

- un sistema más equilibrado*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11 (2). Recuperado 23 de noviembre de 2010 de: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-mtzrizo2.html>
- Mateo, J. (2000) *La evaluación Educativa, su práctica y otras metáforas*. Cuadernos de educación. Barcelona: Editorial Horsori.
- McKernan, J. (2001). *Investigación – acción y currículo*. Madrid: Morata.
- Medina, A. (2003). *Evaluación y Desarrollo Profesional de los Docentes* (Págs. 189-298). En Castillo Arredondo, S. (2003) (coord.). *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid: Pearson Educación
- Mella, O. (1998) *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*. Recuperado 2 de febrero de 2011 de: <http://www.reduc.cl/reduc/mella.pdf>
- Nespor, J. (1987) *Therol of believes in the practice of teaching*. Journal of Curriculum Studies. (19) 317-328.
- Posada, R. (2000) *Calidad de la educación y organizaciones escolares inteligentes*. Barranquilla - Colombia. Fundación por una Educación de Calidad.
- Pozo, J.; Gómez, M. A. (2006). *Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid : Morata
- Rodríguez, D. y López-Mota, A. (2006). *¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas con la práctica docente en el aula? Tres estudio de casos de profesores de secundaria*. Revista mexicana de investigación educativa, vol. 1 No. 031 Pág. 1313 - 1335
- Rodríguez, D. y López-Mota, A. (2009). *Conceptualización del aprendizaje y la evaluación y su relación con la práctica docente: a partir de los instrumentos de evaluación utilizados en clase*. Enseñanza de las Ciencias. No. Extra. Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias Barcelona, pp. 3508- 3513.
- Rosales, C. (1996). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones*. Página 57. Recuperado el día 25 de marzo de 2010 de: http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num09/02_05/capitulo_7_de_sandin.pdf
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender*. 10 ideas clave. Barcelona: Graó.
- Santos, M. (1995). *La Evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. España: Ediciones Algive.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata: Madrid.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea
- Vilches, A.; Gil-Pérez, D. (2010). *El programa pisa: un instrumento para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Monográfico: Evaluación de la educación: ¿producción de información para orientar y sustentar las políticas educativas? Revista Iberoamericana de Educación. Número 53. Mayo-Agosto 2010. P 121- 154
- Zaragoza, J., Luis-Pascual, J., y Manríque, J. (2009). *Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa*. Revista de Docencia Universitaria, 2009, Issue 4, p1-33, 33p, 20 Charts