

CAPÍTULO IX

Prácticas evaluativas y rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación básica, media y secundaria

José Henry Pérez Osorio¹, César Núñez²

9.1 Introducción. Contexto problemático y antecedentes de investigación

La evaluación del aprendizaje como elemento constitutivo del proceso de formación del estudiante se presenta como punto de referencia que articula los fines de la educación con las complejidades que manifiesta la relación pedagógica entre el docente y el estudiante. Bajo esta perspectiva, abordar el tema de la evaluación como objeto de estudio constituye en un esfuerzo no solo epistemológico sino también metacognitivo que pretende comprender, desde las subjetividades del educador y el educando, el ámbito de la formación escolar que permea cada uno de sus componentes.

A partir de esta perspectiva, el presente estudio de naturaleza cualitativa y con un diseño interpretativo buscó dar respuesta a la pregunta ¿cuál es la relación de las prácticas evaluativas implementadas en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y el rendimiento académico de los estudiantes de básica secundaria y media? Para ello, los objetivos que la orientaron buscaban entre otros describir las prácticas cotidianas de evaluación (técnicas y estrategias) en los campos de las ciencias tomadas para el estudio, identificar la relación existente de estas prácticas con el rendimiento académico de los

¹ Magíster en Educación Universidad de Medellín, Programa de Becas Gobernación de Antioquia 2014-2015; especialista en Gerencia Informática; licenciado en Filosofía, Tecnólogo en producción agropecuaria. Docente de la Institución Educativa Rural Campestre Nuevo Horizonte de El Carmen de Viboral. Correo electrónico: profeterry@gmail.com

² Docente e investigador, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Programa de Psicología, Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: cnunez@udem.edu.co

estudiantes de básica secundaria y media, e interpretar estas concepciones respecto a la implementación del modelo de evaluación por competencias propuesto por el Ministerio de Educación Nacional.

En tal sentido y bajo la lógica de la importancia del estudio realizado, el tema de la evaluación del aprendizaje y el rendimiento académico es uno de los más recurrentes al interior de las reflexiones e investigaciones de corte pedagógico (Alvarado y Núñez, 2018; Caro y Núñez, 2018). Sin embargo, todavía subsisten algunos vacíos epistemológicos, que diferentes teóricos de la Sociología, la Psicología y la Pedagogía, tales como González (2000), Fernández (2003), Aiken (2003) y López (2013) han buscado esclarecer. Estos vacíos, si bien no se resolvieron en este estudio, sí orientaron su construcción teórica.

9.1.1 Aspectos de contexto

Actualmente, la educación se ha encargado de poner en primera línea la discusión sobre la evaluación escolar, de hecho, la evaluación ha sido entendida por Mateo y Martínez (2008) como un concepto asociado directamente al criterio de evaluación educativa, que valora el proceso como dato cuantitativo. Así, siendo la evaluación un elemento integrante del proceso educativo, este debe evidenciarse en todas sus etapas y no exclusivamente al final del mismo, si se pretende garantizar el éxito en la formación de los estudiantes y mejorar los procesos formativos y evaluativos como algo en permanente construcción y no como actividades aisladas (López, 2013; Núñez y Tobón, 2006). Por su parte, Nieto (2001) plantea que la evaluación del rendimiento académico de los alumnos es un elemento fundamental en la evaluación de un sistema educativo y está íntimamente ligada a la calidad de la enseñanza, la cual implica las prácticas pedagógicas y las subjetividades de actores involucrados en el proceso (Martinic, 2012).

Algunas evidencias expuestas por Saavedra (2001) y Jurado (2005), señalan vacíos teóricos y metodológicos con respecto a la evaluación, los cuales se ven reflejados en problemas concretos, tales como los bajos niveles de formación que los docentes tienen respecto de la evaluación formativa, la oposición y resistencia que generan ciertas técnicas y estrategias evaluativas en los estudiantes, la inconsistencia que existe entre los criterios evaluativos propuestos en los planes de estudio y el proceso de evaluación que se lleva a cabo en el aula, la concepción que tienen algunos docentes y estudiantes respecto de la evaluación del aprendizaje no como un proceso permanente y sistemático sino como un acto aislado que se hace en tiempos muy limitados de la formación escolar.

En el 2007, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia realizó la consulta para la formulación del Plan Decenal de Educación, la cual señaló a la evaluación como uno de los asuntos de mayor preocupación para estudiantes, docentes y padres de familia. Esta situación llevó a que en 2008 el Foro Educativo Nacional se centrara en el tema de la evaluación, lo que culminaría con la derogación del decreto 0230 y expedición del decreto 1290 de 2009, el cual otorga una gran autonomía a las instituciones educativas sobre la evaluación y promoción de sus estudiantes, circunstancia que ha generado nuevas dinámicas respecto de la evaluación y promoción de los estudiantes. A la fecha no se hallaron evidencias en relación a estudios sobre el impacto que viene generando este último decreto respecto de la evaluación escolar, y de ahí que sea necesario orientar esfuerzos, tal cual se presenta en este estudio.

Los resultados de las pruebas PISA 2012 para Latinoamérica según el informe ejecutivo elaborado por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), arrojó que los puntajes obtenidos por los países latinoamericanos en las áreas que evalúa dicha prueba fueron significativamente inferiores al promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En Colombia, los puntajes para Matemáticas, Lectura y Ciencias fueron de 376, 403 y 399 respectivamente. Contrastan estos resultados con los obtenidos por otros países como Chile que fueron de 423, 441 y 445 para estas áreas. Por su parte, México frente a la misma prueba obtuvo puntajes de 413, 424 y 415. Ya para el 2009 la misma prueba PISA había dado como resultado para el caso colombiano un puntaje de 381, 413 y 402 en el mismo orden arriba citado. Esto indica que en términos generales Colombia se encuentra por debajo del nivel educativo de otros países según la escala de medición de la OCDE y, aunque se han hecho esfuerzos desde diversos sectores por transformar dicha realidad, los resultados no han sido los esperados y, por el contrario, parecieran estar empeorando. Se aclara que este aspecto implica necesariamente ver con detalle el contexto, lo cual no siempre se parece a los estándares internacionales esperados, sin que ello implique pérdida de valor en el análisis.

Caso particular ocurre con los resultados de la prueba Saber 11 2014 en Colombia, los cuales revelan que los tres departamentos con un mayor porcentaje de estudiantes ubicados dentro de los primeros 400 puestos fueron Cundinamarca con el 42 %, Boyacá con un 39 % y Norte de Santander con el 37 %. Por su parte, Antioquia solo obtuvo un 31 % lo que indica un bajo desempeño de los estudiantes respecto de dicha prueba. Concretamente en el municipio de El Carmen de Viboral, Antioquia, al interior de las instituciones educativas señalan el aumento de los niveles de reprobación en los

planteles educativos del municipio, las estadísticas oficiales del ICFES 2013 con respecto a la prueba Saber 11 indican que el desempeño en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales no superó los 50 puntos.

9.1.2 Antecedentes de investigación y referentes teóricos

La evaluación del aprendizaje se presenta como uno de los temas más recurrentes dentro de los estudios pedagógicos los cuales, según el contexto donde se llevan a cabo, arrojan disímiles resultados. Así, Rosales y Chacón (1994) concluyen que es fundamental realizar diversos ajustes a las estrategias de evaluación para apuntar a cubrir las necesidades de aprendizaje que exhibe el estudiante y garantizar el éxito escolar. En este sentido, la evaluación del aprendizaje se evidencia como elemento constitutivo del proceso mismo de formación y no como un anexo de este. Por su parte, González (2001) señala que la evaluación del aprendizaje debe ubicarse desde una perspectiva histórica y concluye que su aspecto central debe resaltar el carácter formativo. Ruíz (2013) plantea que la evaluación formativa es un medio eficaz a la hora de identificar las falencias o debilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje para posteriormente tomar decisiones oportunas que mejoren la calidad de la educación del estudiante en sentido histórico y social. Souza y Macedo (2012) concluyen que, para una evaluación del aprendizaje escolar al servicio de la inclusión, se deben superar las herramientas descontextualizadas y etapas disociadas de la historia.

Sumado a lo anterior, Alkharusi et al., (2014) expresan que las prácticas de evaluación presencial tienen efectos académicos directos e indirectos sobre los estudiantes, la autoeficacia y las creencias de los estudiantes. Investigaciones similares vinculan la evaluación del aprendizaje con los actores de la misma (estudiantes y docentes). Al respecto, Leite y Kager (2009) hallan que el proceso de evaluación de aprendizaje en el aula es uno de los principales factores que determinan la calidad de los vínculos que se establecen entre el sujeto y el objeto de conocimiento y entre los docentes y los estudiantes, donde la autoevaluación es un mecanismo de autorregulación (Cruz, 2008).

Estudios recientes han analizado la influencia de métodos evaluativos en el rendimiento, Huxham, Campbell y Westwood (2012) encontraron que los estudiantes tuvieron un mejor desempeño con las pruebas orales en comparación a las pruebas escritas con una puntuación promedio de 8,17 para el caso de las primeras y de 6,24 para las segundas. De igual manera, el estudio hecho por Fraile, López, Castejón (2013) encontró que estudiantes sometidos a sistemas de evaluación formativa obtuvieron un rendimiento académico del 83,3 % en comparación con sistemas tradicionales.

Resulta importante según Begoña y Miralles (2014) que en una buena práctica evaluadora se debe adaptar la evaluación a las características de cada alumno y no a cada materia acomodándose a las diferencias individuales y a la comprensión de cómo aprende el alumnado; cuando los profesores no identifican con precisión el proceso de evaluación formativa, esto suele impactar negativamente el desempeño académico (Reyes, 2010).

El concepto de evaluación: diversos estudios se han centrado en establecer el carácter procesual de la evaluación; González (2001) expresará que el objetivo fundamental de la evaluación es valorar el aprendizaje desde los procesos y los resultados como un continuo y sistémico que trasciende la improvisación y la aleatoriedad. Para López (2013), la evaluación es una herramienta esencial para determinar dónde se encuentran los estudiantes respecto de su proceso de aprendizaje, que va del estado actual a la apropiación del proceso formativo. Sacristán y Pérez (2008) dicen que la evaluación es el instrumento de investigación del que disponen los profesores, alumnos y todos los implicados en el sistema escolar para analizar el funcionamiento del mismo con información y juicio valorativo plausibles González (2001). Entre tanto, Iafrancesco (1996) sugiere que la evaluación es asumida como un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda de información que permita identificar el desempeño y/o rendimiento del estudiante (Caro y Núñez, 2018). Díaz (2002) define la evaluación como la aplicación de una metodología de la investigación científica con el fin de medir los procesos de cambio y los resultados que generan dichos procesos. Esta posición le otorga un carácter de cientificidad al proceso de evaluación y presupone de este una sistematicidad, coherencia y rigurosidad que no posibiliten la imposición de los criterios subjetivados del docente o el estudiante.

Uso y función de la evaluación en la educación: Elola y Toranzos (2000) asignaron cinco funciones básicas para la evaluación dentro del contexto educativo. En primer lugar, tiene una función política pues adquiere un rol sustantivo como elemento de retroalimentación de los procesos de planificación y la forma como se ejecutan los programas y proyectos que soportan el acto educativo. Implica además un encuentro alrededor del poder. Para Saucedo (2008), la evaluación tiene gran importancia en la conducta de los alumnos, ya que puede modificarla de forma positiva o negativa, y no solamente afecta a los estudiantes, también puede influir en los docentes y en la institución misma con los resultados.

En segundo lugar, posee una función respecto del saber debido a que se constituye en una herramienta para la comprensión de los procesos formativos, lo cual implica el incremento en el conocimiento y la comprensión

de los objetos propios de la evaluación. En forma similar, Tibaduiza (2013) dice que la evaluación es el acto de estimar los conocimientos, aptitudes y rendimientos. Como tercera función posee un rol simbólico que es asociado normalmente por las personas como el fin de una etapa o proceso. En relación a esto la evaluación debe evidenciar todo el proceso educativo (D'Agostino, 1992) evitando solo aludir a la asignación de una calificación. La cuarta función es de carácter de mejoramiento, ya que se instaura como un medio apropiado para la generación de nuevas estrategias que dinamicen el proceso formativo en cada uno de sus ámbitos. Finalmente, posee la función de desarrollar las capacidades, puesto que contribuye a incrementar el desarrollo de dispositivos técnicos institucionales que pueden ser útiles dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje siempre (voluntad e intencionalidad).

Tipos de evaluación según el momento de su implementación: en primer lugar, para Tibaduiza (2013) la evaluación diagnóstica, también llamada inicial es aquella que se aplica al comienzo de un proceso formativo, que recoge información sobre lo que sabe el estudiante. En un sentido similar, Bonvecchio y Maggioni (2006) dicen que esta consiste en obtener información sobre la situación en que se encuentran los alumnos respecto de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se pretende enseñar, donde la misma se convierte en un recurso valioso a la hora de llevar a cabo el proceso evaluativo Iafrancesco (2005), para mejorar las estrategias de enseñanza y contenidos conceptuales que requieren ser reforzados.

En un segundo lugar, se encuentra la evaluación formativa, es aquella que se realiza durante todo el proceso de aprendizaje, es continua y permite seguir, de una forma más metódica, cada uno de los diversos momentos de la formación del estudiante. Para Tibaduiza (2013) su función es obtener datos para tomar decisiones que fortalezcan el proceso de aprendizaje del discente. Rosales (2000) expresa que este tipo de evaluación se proyecta, no sobre los resultados, sino sobre el proceso didáctico, y además posibilita identificar ritmos de aprendizaje, fortalezas y debilidades, por lo que también es llamada procesual Casanova (1995).

En un tercer momento, la evaluación sumativa, la cual se realiza al final del proceso de formación con el fin de reflexionar e identificar los logros alcanzados por el estudiante. Con ella el docente busca establecer qué tan exitosas fueron las estrategias de enseñanza implementadas y hasta qué punto el estudiante puede evidenciar la adquisición de las competencias, conocimientos y/o habilidades planteadas en el acto formativo. López (2013) contrasta la evaluación formativa de la sumativa, al decir que la primera se usa para desarrollar o mejorar cualquier proceso educativo mientras que la

segunda es empleada para tomar decisiones al final de dicho proceso, pero la misma no se trata de un simple ejercicio de comprobación del logro de los objetivos (Iafrancesco, 2005). Para Brenes (1987), los resultados de las evaluaciones sumativas suelen adquirir la condición de una calificación o nota que intenta esbozar el nivel de aprendizaje logrado por el estudiante.

Tipos de evaluación según quien la realiza: una tipología diferente de clasificación de la evaluación hace énfasis en el sujeto como el punto de referencia del proceso evaluativo; suele denominarse: autoevaluación, donde se valora y critica el proceso de enseñanza y aprendizaje desde sí mismo (Tibaduiza, 2013; Díaz, 2002); la heteroevaluación, de naturaleza externa por el docente; y coevaluación, realizada conjuntamente sobre la base de intereses, expectativas y necesidades (Ocaña, 2010). La coevaluación pone la dialéctica del poder en otro plano y genera una atmósfera de evaluación entre iguales (Tibaduiza, 2013). Para Sanmartí (2007), la coevaluación solo puede aplicarse en aulas donde esté firmemente cimentado el trabajo cooperativo. Se entiende, desde esta perspectiva, que mientras en un salón de clase las relaciones grupales estén mediadas por un espíritu de competición será muy difícil hacer una verdadera evaluación entre pares, tal como sugieren recientemente las estrategias evaluativas basadas en rúbricas socioformativas que fomentan la autorregulación de los aprendizajes en los estudiantes (Tobón et al., 2020).

Importancia de la evaluación en el proceso de formación: la evaluación escolar, también llamada evaluación del aprendizaje, juega un papel preponderante dentro del ejercicio pedagógico llevado a cabo en las instituciones educativas. Sacristán y Pérez (2008) dicen que la evaluación es instrumento de investigación del que disponen los educadores, estudiantes y todos los implicados en el sistema escolar para analizar el funcionamiento del mismo y ver la incidencia de los procesos formativos (González, 2001). Para Turpo (2013) a la evaluación del aprendizaje subsisten teorías implícitas vinculadas a una connotación tradicional y que se reflejan en su confusión con las pruebas escritas revelando una prevalencia instrumentalista. En contraposición, Ahumada (2001) dice que evaluar demanda un dominio y manejo de las coordenadas epistemológicas y metodológicas. Para Saucedo (2008), la evaluación tiene gran importancia en la conducta de los alumnos, ya que puede modificarla de manera positiva o negativa, y no solamente la afecta, también puede influir en los docentes y en la institución misma a través de sus resultados. Sin embargo, pareciera ser que aún hoy, en la mayoría de las instituciones de educación, tanto públicas como privadas, el concepto de evaluación siempre está vinculado al de examen. Andreu y Labrador (2011)

dejan en evidencia que a pesar del cambio metodológico y de evaluación que se espera del profesorado, la evaluación sigue mayoritariamente asociada con un examen y entre tanto la enseñanza es una mera forma de medir la transmisión de conocimientos y contenido, y no un proceso potenciador del pensamiento y de la metacognición en los estudiantes (Jané, 2004).

Específicamente, la importancia de la evaluación en las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales, implica un andamiaje firmemente estructurado desde lo pedagógico y lo epistemológico que haga eficiente, intencionado y sistemático el proceso evaluativo, el cual logra aprehender de forma efectiva los objetos y conceptos propios de cada una de las áreas. Para Hernández (2007), el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia presenta problemas específicos para la evaluación. Es un campo de unas disciplinas hipotéticas, donde el componente interpretativo siempre es relativo y pocas veces demostrable. En este sentido, las técnicas y estrategias utilizadas durante el proceso evaluativo deberán tener como marco de referencia los objetos de estudio que las Ciencias Sociales poseen y desde allí formular una propuesta evaluativa que le permita al discente la aprehensión de dichos objetos.

Tampoco en el área de Ciencias Naturales la evaluación es un proceso fácil de realizar. Al contrario, tiene características muy particulares que le dan cierta especificidad (Porlan y Rivero, 2008; Sanmartí, 2002) al aseverar que la evaluación en Ciencias Naturales implica un cierto grado de rigurosidad que no siempre se le hace fácil al estudiante el dominio conceptual. Por ende, la evaluación que se realiza al interior de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales deben tener además de unos elementos que las asemejan a las demás áreas del conocimiento unos criterios propios que las diferencien de las demás. Es así como, para el caso de las Ciencias Sociales, García y Muñoz (2013) propondrán cinco criterios de evaluación de objetivos y contenidos: factuales, conceptuales, procedimentales, reflexivos y actitudinales con el fin de superar las dificultades que se presentan en dicha área.

El concepto de rendimiento académico: es también llamado desempeño académico, lo cual implica, no solo la mirada epistemológica, sino también posiciones antropológicas y pedagógicas. La dificultad de definir de forma rigurosa el concepto de rendimiento escolar estriba en que él mismo por su naturaleza encierra una serie de variables que siendo algunas propias del estudiante y otras como parte del sistema educativo. Una definición se centra en determinar el grado de apropiación de conocimientos por parte del estudiante en comparación con individuos de edad similar, nivel de conocimientos demostrado en un área o materia, comparado con la norma de edad y nivel académico del estudiante (Jiménez, 2000).

Por otro lado, son logros o metas que el sistema educativo, la institución de educación o el mismo docente establece para cada grado de enseñanza (Vélez y Roa, 2005). En algunos casos, el rendimiento académico se asocia como el nivel de desempeño por parte del estudiante en una situación particular que se le presenta. Pizarro (1985) define el rendimiento académico como el conjunto de ratios efectivos obtenidos por el individuo en determinadas actividades académicas, como respuesta al proceso de formación de acuerdo con objetivos o propósitos educativos antes fijados. Castejón (2014) afirma que, en el caso del rendimiento académico, los indicadores más simples y que con mayor frecuencia se usan son las calificaciones escolares. Un hecho importante es que siempre se deben considerar los factores internos del estudiante, tanto como las condiciones externas del estudiante, lo cual tiene relación con los resultados evaluativos de pruebas externas respecto de pruebas internas (Caro y Núñez, 2018; Alvarado y Núñez, 2018).

9.2 Tipo de estudio y diseño metodológico

Se trató de una investigación de enfoque cualitativo bajo un diseño observacional transversal (Supo, 2012; Hernández, Fernández y Baptista, 1997; Guba y Lincoln, 1994) por cuanto se realizó un solo abordaje a la población participante desde técnicas investigación cualitativas. Dicho abordaje implica un vínculo bidireccional entre el investigador y el objeto de estudio valorando las evidencias empíricas (Ruíz, 2012; Strauss y Corbin, 2002).

9.2.1 Participantes del estudio

Participaron estudiantes de básica secundaria y media y docentes de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de las instituciones educativas públicas del municipio de El Carmen de Viboral. Se trató de un muestreo no probabilístico por cuotas. Los criterios de inclusión y de exclusión fueron la quinta parte de los estudiantes que hubieran reprobado el año escolar en una o ambas áreas, participación de ambos sexos, discentes tanto de la zona urbana como de la zona rural y se contó con estudiantes de los seis colegios públicos del municipio. Para el caso de los docentes, los criterios que se establecieron fueron que tuvieran mínimo un año de actividades laborales dentro del municipio y que su título de formación docente fuera en Ciencias Sociales o Ciencias Naturales.

9.2.2 Técnicas para la recolección de la información

Revisión documental: para Schettino (2001) una investigación siempre empieza con una revisión documental. Scibano (2007) manifiesta que dicha técnica no es obstructiva pues es rica en bosquejar los valores y creencias de los participantes en el campo. Así, los registros de reuniones, bitácoras, anuncios, discursos formales de políticas, cartas, etc., son fuente valiosa de información que el investigador no debe descartar. En el caso de esta investigación, fueron privilegiados las mallas curriculares de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, los cuadernos de apuntes de los estudiantes y las pruebas escritas de ambas áreas de estudio.

Entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes: para Barragán et al., (2003) se caracteriza por tener una guía y una serie de preguntas predeterminadas, pero en el proceso de realizar las entrevistas no se sigue necesariamente el orden porque se deja bastante libre al que habla, sin olvidar de centrar la entrevista en el tema y objetivos de la investigación como lo proponen.

Grupos de discusión: esta técnica se usó como una forma de facilitar la argumentación colectiva en torno al tema de la evaluación del aprendizaje por parte de los docentes y los estudiantes. Siguiendo a Llopis (2004) se puede definir como una conversación cuidadosamente planeada y diseñada con el objetivo de obtener información de una determinada área. Callejo (2001) afirma que en un grupo de discusión se dialoga, se conversa, se puede hablar y reproducir un discurso.

9.2.3 Procedimiento

En primer lugar, se construyó la lógica teórica y metodológica del estudio, lo cual implicó el diseño de los consentimientos informados para la implementación de las entrevistas y los grupos de discusión. Posteriormente, en un segundo momento, se establecen los criterios de inclusión y de exclusión para elegir los participantes del estudio. Este ejercicio implicó la realización de un pilotaje con diez estudiantes de tres instituciones y con cuatro docentes para realizar luego los respectivos ajustes de las técnicas.

Procedimiento de la revisión documental: se realizaron tres visitas a instituciones educativas públicas del municipio, durante dos meses, con el fin de hacer la respectiva revisión documental de las mallas curriculares de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, cuadernos de apuntes de los estudiantes y pruebas escritas de ambas áreas y que, por su misma naturaleza, guardan relación con el tema de la evaluación del aprendizaje, fundamentalmente a

nivel de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. La información encontrada en cada una de las visitas fue consignada en la matriz correspondiente para su posterior interpretación.

Procedimiento de las entrevistas: durante cuatro meses se llevaron a cabo las cuarenta entrevistas a estudiantes de cuatro instituciones educativas públicas del municipio y a diez docentes de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales cumpliendo con los criterios establecidos para la selección de los participantes anteriormente mencionados. Cada una de dichas entrevistas se realizó de forma privada, además, se hizo un procedimiento de sensibilización básico con los informantes, con el fin de evitar que estos pudieran sentirse evaluados. Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas mediante el *software* Dragon Natural Speaking, versión 11 para su ulterior análisis categorial.

Procedimiento de los grupos de discusión: se realizó con seis docentes de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, con una duración de una hora y media aproximadamente. Los participantes con anterioridad habían sido entrevistados en este estudio y por tal motivo conocían el tema sobre el que se desarrolló el encuentro. Dicho encuentro fue grabado con la misma herramienta anterior. El segundo grupo de discusión, esta vez con siete estudiantes se llevó a cabo posteriormente, y a diferencia del anterior ninguno de los participantes conocía al detalle sobre la investigación que se estaba realizando y el objetivo del grupo de discusión. El respectivo registro digital fue transcrito usando la misma herramienta informática que para el caso de las entrevistas.

Procedimiento para el manejo de los datos derivados de las técnicas: después de haber aplicado las anteriores técnicas y recoger los datos, los mismos se organizaron en una plataforma dispuesta para tal fin de forma que se facilitara el acceso y ordenamiento de los mismos para efectos de precisión en el manejo de la información. Inicialmente, los datos fueron nominados con códigos, es decir, se les puso un nombre. Acto seguido se agruparon en listados de códigos que son la fuente donde se generaron las precategorias. Posterior a esto, y como una forma de elevar el nivel de abstracción, se procedió a la redacción de conceptos derivados de los mismos para ir configurando las categorías del estudio. Luego, dichas categorías se afinaron con mayores niveles de análisis en sus componentes y dimensiones sustentado desde las posturas de Coffey y Atkinson (2003), Glaser y Srauss (1967), Strauss y Corbin (2002) en lo cual se especifica, que siendo las categorías emergentes de los datos no son los datos mismos sino su abstracción (Tesch, 1990; Taylors y Bogdan, 1992; Morse, 2001). A partir de este ejercicio se procedió

a organizar y afinar el informe final en las categorías y subcategorías. En la redacción de los resultados y su discusión se procuró trabajar sobre la abstracción resultante del proceso de análisis, razón por la cual se ubican los conceptos en razón de las categorías abstraídas de los datos, y no a los datos mismos.

9.3 Resultados

Para el caso del presente estudio los hallazgos emergentes responden de forma subsecuente a la manera como se construyeron las siguientes categorías centrales (figura 1).

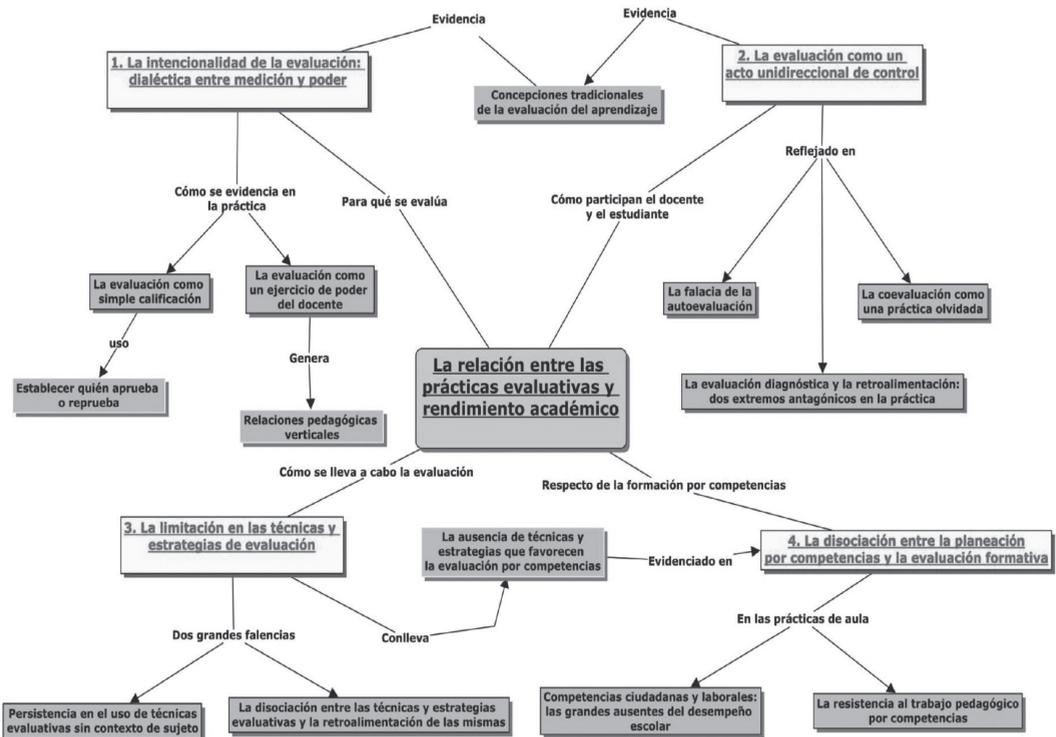


Figura 1. Categorías y subcategorías del estudio.

Fuente: elaboración propia.

9.3.1 La intencionalidad de la evaluación: dialéctica entre medición y poder

Uno de los primeros hallazgos evidenciados en el presente estudio gira en torno a la intencionalidad y la dialéctica entre el uso de poder y la medición del aprendizaje. En este sentido, la categoría que ahora se esboza se relaciona, no solo con la valoración que de la evaluación del aprendizaje hacen los docentes y estudiantes, sino también con respecto a su uso cotidiano (figura 2).

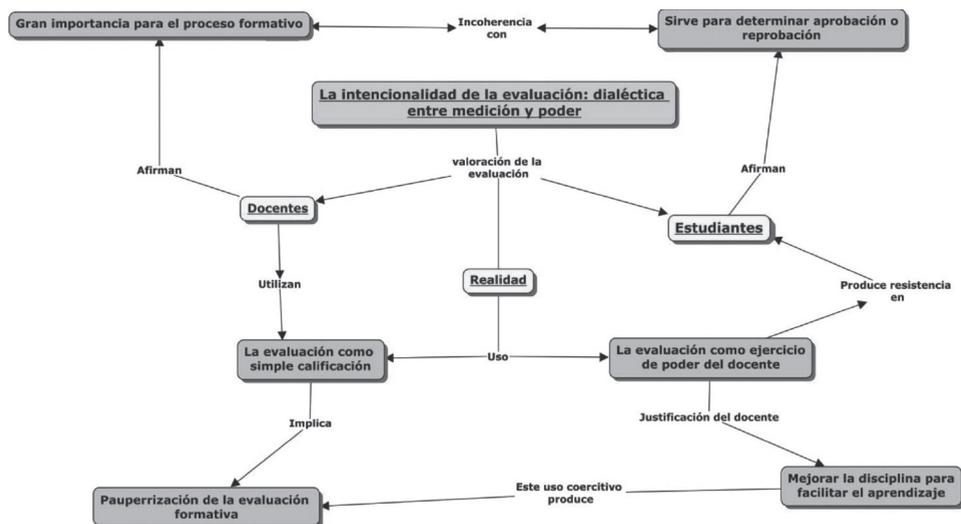


Figura 2. Categoría uno, la intencionalidad de la evaluación.

Fuente: elaboración propia.

Sobresale en el caso de la presente investigación el hecho que, para casi la totalidad de los docentes participantes del estudio, al preguntarles por la valoración de la evaluación escolar, esta era considerada un elemento sumamente importante dentro de su labor pedagógica, una herramienta que les permitía establecer el progreso de sus estudiantes y una herramienta valiosa para establecer la aprobación o reprobación del curso.

Una situación particular se presentó con los estudiantes entrevistados pues, si bien consideran que la evaluación es importante para ellos, las razones sobre las que se sustenta dicho grado de importancia giraban, la mayoría de las veces, en que les permitía determinar la aprobación o reprobación de las materias cursadas. En este sentido, fue posible construir una subcategoría relacionada con la evaluación como simple calificación.

Es precisamente en esa confrontación, entre las concepciones que poseen los docentes y las percepciones que manifiestan los estudiantes con respecto a la evaluación del aprendizaje, donde se logra establecer que existen dos subcategorías que dan cuenta de la forma como es asumida la evaluación dentro de las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales: la evaluación como calificación y la evaluación como uso de poder. Desde esta perspectiva, la lógica que envuelve el proceso evaluativo se constituye en una dialéctica entre ambos elementos.

La evaluación como calificación: mediante la técnica de revisión documental se evidenció que todas las mallas curriculares, de una u otra forma, establecían los criterios de evaluación para cada curso; pero, fue en las entrevistas a los docentes y sobre todo a los estudiantes donde quedó en claro que si por una parte los educadores hacían de la evaluación un elemento importante de su planeación académica y que además defendían la evaluación como un ejercicio permanente, serían los estudiantes los que expresaron que los procesos evaluativos llevados a cabo por los docentes en clase giraban básicamente en obtener las notas que necesitan para determinar cualitativa o cuantitativamente la aprobación o reprobación del curso. Contrasta esto con que en algunas de las instituciones públicas del municipio los sistemas institucionales de evaluación establecen obligatoriamente un mínimo de notas por periodo para emitir al final un juicio sumativo que será el indicador de qué tanto aprendió el estudiante durante las actividades académicas llevadas a cabo en el curso.

Para ilustrar lo expuesto se trae a colación las respuestas de tres estudiantes ante la pregunta ¿cuál es la importancia que le da a la evaluación dentro de su formación académica? El primero de ellos identificado con el código 0017EE dijo que: “la evaluación para mí es muy importante porque con ella los profesores me califican y así me doy cuenta de si sé o no sé”. En un sentido similar el estudiante 009EE afirmó: “es muy importante para mi estudio, pero si saco malas notas puedo perder el año”. Finalmente, el participante 0013EE contestó a la misma pregunta: “pienso que la evaluación es muy importante porque sin ella los profesores no sabrían quién gana o pierde el año”. Con otros estudiantes las respuestas circulan alrededor de aspectos similares, significados que están cercanos a la idea de la importancia de la evaluación para los participantes, lo que deja en claro que en el imaginario de los estudiantes evaluar es similar a calificar.

Bajo esta lógica, se evidencia por parte de los estudiantes una intencionalidad en relación a la evaluación del aprendizaje sustentada desde la necesidad de obtener los valores cuantitativos o cualitativos que les permitan aprobar

el área de formación. Subsecuentemente, se establece en el imaginario de los estudiantes una concepción respecto de la evaluación empobrecida por la actitud inmedatista no solo del discente en su imperioso afán de aprobar sino también por necesidad que tiene el docente de cumplir con unos criterios valorativos establecidos en los sistemas de evaluación y promoción en cada institución educativa. La calificación se establece como el criterio fundamental a partir del cual el estudiante se acerca a la evaluación, más con temor al fracaso que como posibilidad pedagógica que hace parte de su mismo proceso formativo. Es en este sentido como finalmente lo que delimita el campo de acción del acto evaluativo es la valoración que pudiera obtener el estudiante y no la puesta en marcha de una estrategia para dinamizar el proceso educativo.

La evaluación como ejercicio de poder: al respecto, resulta significativo que al preguntarle a los docentes sobre si en alguna ocasión ha usado la evaluación como una forma de castigo el 70% por ciento de ellos expresó abiertamente que sí, pues consideraban a la evaluación como una forma de ejercer disciplina en el grupo o presionar para que los estudiantes se encaminaran hacia donde el educador pretendía llevarlos. Incluso, en algunos casos, el uso de la evaluación como forma de control era visto como una estrategia no pedagógica pero igualmente útil. Al respecto el docente 001PS en relación a la pregunta sobre si ha usado la evaluación como una forma de castigo, expresó: "De pronto alguna vez sí, en el sentido que cuando los estudiantes de pronto generan mucha indisciplina cuando uno está tratando de trabajar algún tema, simplemente uno como estrategia pone un castigo, que no es viéndolo pedagógicamente, pero igual uno lo que utiliza es colocarle un taller y después sin ningún tipo de mediación o explicación evaluar". Pareciera, desde la perspectiva arriba expuesta, que aunque algunos docentes saben que el usar la evaluación como una estrategia de control, y si se quiere de manipulación, es antipedagógico y antiético, su uso está justificado en la necesidad de guardar el orden y la disciplina al interior del salón de clase para poder llevar a cabo la tarea educativa.

Mucho más relevante resulta ser que gran parte de los docentes que contestaron que usaban la evaluación como una forma de control eran los que se encargaban de enseñar Ciencias Naturales lo que posiblemente podría significar que mientras estos poseen una estructura más vertical en cuanto a la forma como se relacionan con sus estudiantes y el objeto de su enseñanza, los docentes de Ciencias Sociales asumían una actitud un poco más cautelosa sobre el tema lo que se puede comprender desde el mismo objeto de enseñanza que deja abierta la posibilidad a posturas pedagógicas

y epistemológicas un poco más flexibles. Una situación particular se vivió en el grupo de discusión donde ya no era tan abierta la postura en relación al uso de la evaluación como instrumento de poder. Al contrario, algunas de las ideas centrales del mismo giraron en torno a la necesidad de despojar al acto evaluativo de cualquier forma de represión o castigo y por el contrario hacer del mismo una actividad liberadora y formativa. Si bien, los docentes en sus discusiones pedagógicas afirman no estar de acuerdo con usar la evaluación como una forma de represión, en su individualidad, en sus prácticas cotidianas particulares muchos de ellos hacen uso de la misma como un ejercicio de poder sobre los estudiantes.

En el caso de los estudiantes, varios de los entrevistados expresaron que no les parecía correcto que algunos profesores cuando el grupo se estaba manejando mal recurrieran a la evaluación como una forma de obligarlos a guardar disciplina con lo cual se expresó claramente la existencia de una inconformidad por parte de los estudiantes en relación al uso de la evaluación como una forma de poder que impone el docente sobre ellos.

Se entrelaza esta concepción de la evaluación como ejercicio de poder con la noción del proceso evaluativo como acción de calificación debido principalmente a que es el docente quien asume para ambos casos, una posición dominante mientras que el estudiante es la persona sobre la que recae tanto el poder que ejerce el docente, como la nota valorativa producto de las técnicas y estrategias usadas para llevar a cabo la evaluación del aprendizaje. Esta circunstancia, finalmente, repercute en la concepción que posee el estudiante respecto del proceso evaluativo al asumirse como un sujeto pasivo que poco o nada puede decidir sobre su proceso de formación.

9.3.2 La evaluación como un acto unidireccional de control

Se estableció que es principalmente el docente quien decide, de forma autónoma, cómo se llevará a cabo la evaluación del aprendizaje, en qué momento se hará el ejercicio evaluativo, cuáles serán las técnicas e instrumentos implementados para tal fin, cómo se interpretarán los resultados de la misma, entre otros. A su vez, el estudiante se limita a ser el sujeto evaluado que no tiene ninguna injerencia para construir de forma conjunta con el educador los anteriores criterios, carece de voz y poder para participar irónicamente en la evaluación de su propio proceso formativo. Denota esta situación que todavía hay mucha renuencia por parte de algunos educadores del municipio a ceder algo de su poder a la hora de establecer cómo se realizará la evaluación. En lo que corresponde a los estudiantes que participaron en el estudio, la mayoría de ellos expresó que muy pocas veces eran consultados sobre cómo

debería hacerse la evaluación de su proceso, lo que ocasionalmente generaba en ellos rechazo ante la misma, lo que a su vez se veía reflejado en un bajo rendimiento pues sentían que estaban siendo obligados a competir entre ellos, a hacer lo que el docente quería y no tenían ningún poder de decisión (ver figura 3).

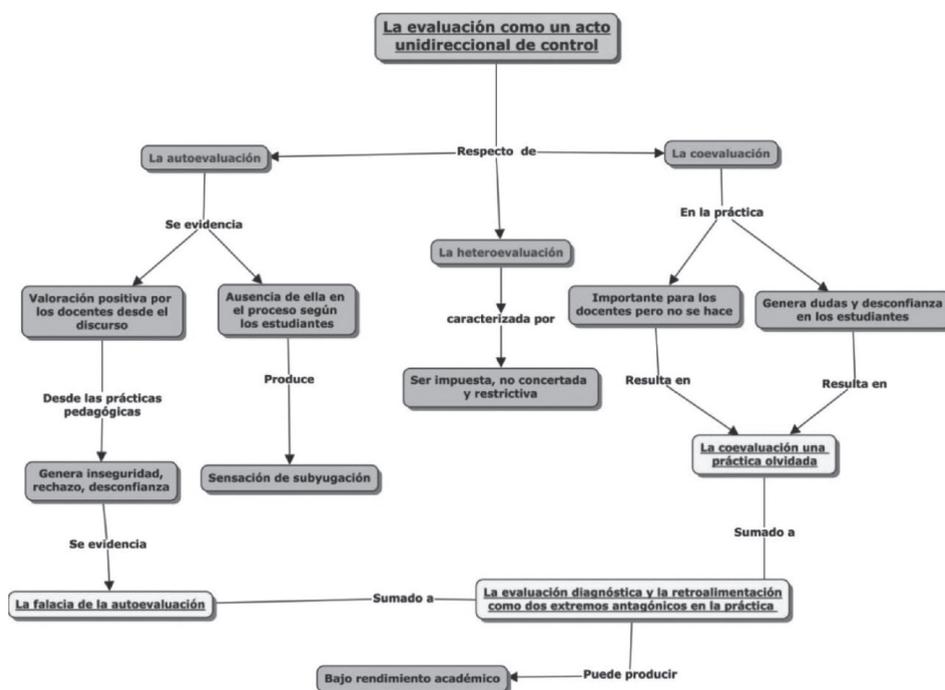


Figura 3. Categoría dos, la evaluación como acto unidireccional de control.

Fuente: elaboración propia.

Sumado a lo anterior, llamó notoriamente la atención que gran parte de los estudiantes manifestaron sentirse más cómodos con la forma como eran evaluados en el área de Ciencias Sociales pues consideraban que, en comparación con las Ciencias Naturales, les era más fácil dar cuenta de los temas abordados. Para ilustrar esto se pueden evocar la respuesta dada por el participante 001EE que ante la pregunta sobre la forma como lo evalúan sus profesores de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales dijo: "En el área de Ciencias Sociales se hace de forma muy académica y en el área de Ciencias Naturales se hace muy difícil. Es muy maluca". Pese a lo expuesto, queda claro que todavía, para casi la totalidad de los estudiantes que hicieron parte del estudio, la evaluación es entendida como la aplicación de alguna técnica o método evaluativo (prueba escrita, examen oral, otros) y se asocia al acto de

dar cuenta de los temas trabajados en clase de Ciencias Sociales o Ciencias Naturales lo que evidentemente se constituye en una posición reduccionista de la evaluación del aprendizaje.

La falacia de la autoevaluación: si bien diferentes pedagogos y expertos de la educación han resaltado la importancia que tiene el fomentar la autoevaluación como un acto de responsabilidad, autonomía y participación por parte de los estudiantes en su proceso formativo, a través del contacto con los participantes se logró evidenciar que si bien para la mayoría de los educadores de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales la autoevaluación es de mucha importancia y tiene un alto valor pedagógico, esta postura no alcanza a permear de forma significativa sus prácticas cotidianas pues muchos de ellos afirmaron que los estudiantes no tienen la suficiente madurez y criterio para llevar a cabo dicha práctica y que, por el contrario, esto puede resultar contraproducente en la medida en que la autoevaluación se convierte en un salvavidas para el estudiante. Además, se encontró en concomitancia con otras categorías del estudio que refuerzan dicho hallazgo que aunque más del ochenta por ciento de los docentes participantes aseveraron que la evaluación es un proceso constante, para el caso de la autoevaluación, esta además de generar ciertas suspicacias normalmente solo se realiza al final del período académico y es usada en pocos casos como un insumo para obtener algún tipo de valoración cuantitativa o cualitativa que hará parte de la calificación final. Refuerza este hallazgo la concepción de la evaluación como ejercicio de poder y como acción de calificación expuesta anteriormente debido principalmente a que no establecen mecanismos de participación reales y efectivos que le posibiliten al estudiante la toma de decisiones respecto de su proceso evaluativo y, por el contrario, desconoce la autocrítica que pudiera surgir de él.

Por su parte, tampoco se lograron evidenciar esfuerzos sistematizados de autoevaluación por parte de los docentes de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales sobre su quehacer pedagógico y, si bien desde la argumentación expresaban que se autoevaluaban, no se encontró ninguna evidencia concreta sobre dicha cuestión lo que se puede entender como una ausencia real, operativa y sistemática de la autoevaluación en los docentes respecto de la forma como están direccionando su labor formativa. Bajo esta perspectiva, la autoevaluación se va diluyendo entre los prejuicios que tiene el docente sobre la misma, la actitud pasiva de los estudiantes expropiados de todo poder de decisión y las necesidades inmediatistas de establecer finalmente la aprobación o no del área de conocimiento evaluada.

La coevaluación como una práctica olvidada: en el caso de la coevaluación los datos arrojados por las técnicas y su análisis categorial permitieron establecer que esta, entendida como la posibilidad que tiene el estudiante de ser evaluado y valorado por otros estudiantes que al igual que él hacen parte del proceso formativo, es una práctica ausente en la mayoría de las instituciones educativas públicas del municipio, debido, entre otros factores, a que los docentes titulares de dichas áreas poco promueven dicha práctica y los estudiantes no encuentran en ella mayor importancia. Incluso se pudo encontrar que cuando se les preguntó a los estudiantes sobre la diferencia entre autoevaluación y coevaluación la mayoría de ellos lograron definir de una u otra forma la primera mientras que en el caso de la segunda todos afirmaron desconocer el significado de dicho término. En el caso de los docentes frente a la misma situación, aunque muchos de ellos pudieron definir de forma acertada el concepto de coevaluación afirmaron que en realidad casi nunca hacían uso de dicho recurso como una estrategia de evaluación del aprendizaje con sus estudiantes. Implica esto que los docentes, además de mostrar cierta desconfianza en la autoevaluación, tampoco parecen confiar en el criterio de los estudiantes a la hora de emitir un juicio hacia otro compañero o compañera en relación a la evaluación de su proceso académico.

Sumado a lo expresado, se logró establecer que la coevaluación en lugar de generar seguridad y ser la oportunidad de abordar, desde diferentes posturas, el proceso formativo y evaluativo, es mirada como la posibilidad que poseen otros estudiantes de afectar a un compañero o compañera que no fuera del agrado de sus evaluadores. Más aún, en algunos casos, la forma como se lleva a cabo la formación de los estudiantes en lugar de propiciar el trabajo en equipo y la solidaridad, genera altos niveles de agresividad disfrazada de competitividad por obtener el mejor rendimiento académico; de ahí que los estudiantes no muestren mayor interés en ceder parte del poco, casi nulo poder que tienen con respecto a su proceso evaluativo.

Por otra parte, el presente estudio evidenció la ausencia de procesos coevaluativos entre los mismos docentes que orientan las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales lo que no posibilita el intercambio de conocimientos y experiencias no solo sobre la forma cómo se orienta la formación de los estudiantes sino también sobre la manera cómo se evalúa dicho proceso. Ello, a su vez, limita el diseño de nuevas técnicas y estrategias de evaluación que, desde las diversas posturas que pudieran tener los docentes y de forma mancomunada, lograran enriquecer la evaluación formativa que se realiza al interior de las áreas arriba mencionadas. La ausencia de procesos coevaluativos se manifiesta como una causa directa de la competitividad que

tienen los estudiantes entre sí por obtener un alto rendimiento académico, aunque éste finalmente por la forma como se alcanza, posee una gran carga de insolidaridad e inequidad.

La evaluación diagnóstica y la retroalimentación: dos extremos antagónicos en la práctica: si bien es cierto que uno de los elementos claves para un acertado proceso evaluativo consiste en recurrir a la evaluación diagnóstica como una estrategia que permite al docente y al estudiante ser conscientes de los conocimientos, habilidades y destrezas que este último posee y así orientar eficientemente el proceso formativo, en el otro extremo se encuentra la retroalimentación de dichos procesos que desde su misma lógica permite subsanar aquellos vacíos epistemológicos o errores metodológicos que como falencia del acto educacional pudiera manifestar el discente.

Desde esta perspectiva, se encontró que, desde la argumentación de los docentes, la evaluación diagnóstica era de suma importancia dentro de sus prácticas cotidianas de aula y que ella servía de fuente de información para establecer qué tanto conocían los estudiantes sobre un determinado componente conceptual. En un sentido similar, los estudiantes concordaron en afirmar que efectivamente la mayoría de los docentes de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales hacían una evaluación diagnóstica antes de empezar algún tema. Empero, aunque los dos grupos poblacionales coinciden en afirmar que dicho tipo de evaluación se llevaba a cabo, se logró deducir que la intencionalidad de la misma radica principalmente en determinar qué conocimientos previos poseen los estudiantes respecto de determinado componente temático que el docente en su planeación del área previamente ha decidido que debía ser objeto de estudio por parte de los discentes.

No se establece en la evaluación diagnóstica, tal como se lleva a cabo por parte de los docentes de Ciencias Sociales o Ciencias Naturales del municipio, algún tipo de intención que esté relacionada con indagar sobre el interés de los estudiantes por abordar determinado tema, tampoco por interrogarlos sobre cuáles deben ser los conceptos centrales a abordar en cada una de las áreas, ni mucho menos se les pregunta sobre cómo les gustaría que fueran evaluados durante el proceso de formación. En este sentido, la evaluación diagnóstica queda reducida al simple hecho de preguntarles a los estudiantes ¿qué conocen del tema? con lo cual se desvirtúa la intención pedagógica que posee la misma.

En el otro extremo se encuentra la retroalimentación del proceso evaluativo. En este se busca que los estudiantes se hagan conscientes de sus aciertos y errores, del estado actual de su proceso de formación en compara-

ción con el inicio del mismo, entre otros. Empero, pese a la importancia que la retroalimentación tiene, el presente estudio pudo establecer que ella es casi nula en los procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales al interior de las instituciones públicas del municipio. Ello se evidenció de forma muy puntual mediante la revisión documental que se llevó a cabo de algunos de los instrumentos usados por los docentes como estrategia de evaluación, en especial las pruebas escritas, los cuadernos de apuntes de los estudiantes y los talleres tanto individuales como grupales de los mismos. En dichos instrumentos se estableció como factor común la asignación de algún tipo de valoración, bien sea cualitativa o cuantitativamente y la ausencia de descripciones que dieran orientación a los estudiantes sobre sus aciertos y errores y que les permitieran a estos conocer sus fortalezas y debilidades.

Una situación muy particular se vivió con los docentes participantes para los cuales, tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión, la retroalimentación era valorada de forma positiva y que con frecuencia se hacía en clase con los estudiantes. En el otro extremo, las respuestas dadas por los estudiantes frente a dicha cuestión permitieron establecer que para la mayoría de ellos la retroalimentación consiste en que los docentes les digan por qué una respuesta o ejercicio era correcto o incorrecto. De este hecho se pudo analizar que en el proceso formativo en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales existe una casi nula retroalimentación y esta cuando se lleva a cabo no abarca otros aspectos claves como son el análisis de las ventajas y desventajas de las estrategias de enseñanza y aprendizaje implementadas en el área, cómo se desarrollaron las relaciones entre las personas que hacen parte del acto formativo, de qué manera influyeron las técnicas y métodos de evaluación usados en el desempeño escolar de los estudiantes, en qué medida se hizo un uso adecuado de los materiales didácticos destinados para la enseñanza, etc.

A partir de estas ideas, queda claro cómo las prácticas cotidianas en relación a la evaluación diagnóstica y en especial a la retroalimentación del proceso formativo incluyendo la evaluación misma no favorecen en nada el desempeño académico de los estudiantes pues estos en primer lugar tienen poca participación para establecer acuerdos en torno a los contenidos conceptuales a desarrollar, los métodos de evaluación a usar, los objetivos que se quieren conseguir y, finalmente, tampoco obtienen, por parte de sus maestros, una correcta retroalimentación que les facilite subsanar aquellos vacíos o errores epistemológicos que pudieran tener, lo cual se ve reflejado en el bajo desempeño de muchos de ellos.

9.3.3 La limitación en las técnicas y estrategias de evaluación

Al indagar sobre la lógica metodológica propia de las técnicas y estrategias que se usan para llevar a cabo el proceso evaluativo, se logró establecer que la mayoría de los docentes de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales solo utilizan un grupo muy limitado de técnicas y estrategias de evaluación entre las que destacan las evaluaciones escritas y orales, los talleres individuales o grupales y algunas prácticas de laboratorio, y que estas a su vez, por la forma como son diseñadas o aplicadas, no generan en los estudiantes un mayor grado de interés por comprender la intencionalidad pedagógica de la misma, (ver figura 4). Desde esta perspectiva, dentro del grupo de técnicas y estrategias para la evaluación que fueron referenciadas por los docentes como aquellas que cotidianamente son implementadas en el área, sobresalen: la evaluación escrita como la técnica más usada seguida de evaluaciones orales, talleres individuales o grupales, prácticas de laboratorio, entre otros.

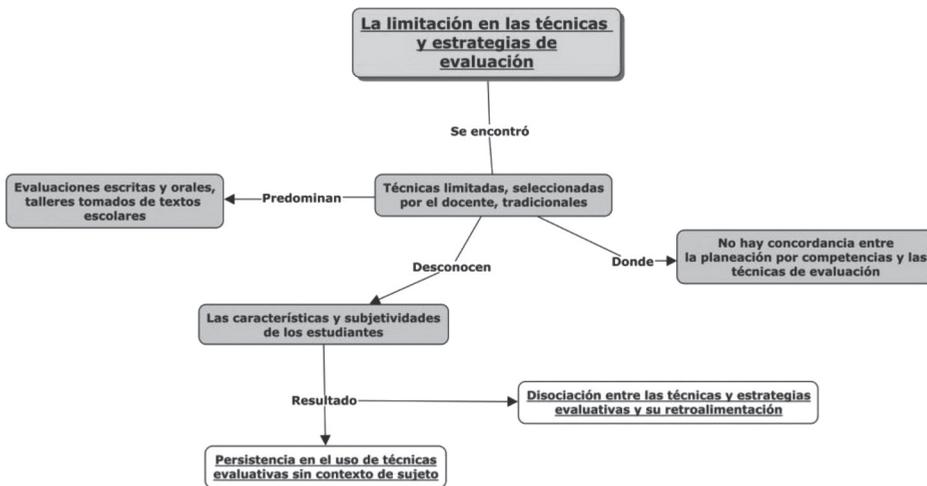


Figura 4. Categoría tres, la limitación en las técnicas y estrategias de evaluación y su retroalimentación

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, el presente estudio encontró que la evaluación escrita como recurso evaluativo predominaba significativamente en el área de Ciencias Naturales mientras que para el caso de las Ciencias Sociales prevalecía el uso de talleres, la mayoría de ellos grupales, lo que posiblemente se relacionaba con que para muchos estudiantes su nivel de rendimiento académico fuera más bajo en el caso de la primera área y un poco más elevado en la segunda y que además se sintieran más cómodos con los procesos de evaluación

llevados a cabo en Ciencias Sociales mientras que manifestaban algún grado de resistencia sobre el mismo aspecto en el área de Ciencias Naturales.

Es importante señalar además que en el caso de las evaluaciones escritas que se realizan a los estudiantes, muchas de ellas consistían fundamentalmente en un grupo de preguntas que el docente hacía copiar a los estudiantes en una hoja de cuaderno y donde no se evidenciaron aspectos claves para el diseño correcto de una técnica o instrumento de evaluación como son los objetivos de la prueba, las instrucciones para la misma, los criterios de calificación, el tiempo establecido, entre otros. Puede significar esto que el uso de este tipo de instrumento evaluativo se está llevando mayoritariamente de una forma mecánica y con muy pocas bases pedagógicas o refiere a que el docente dedica poco tiempo para la preparación de dicho tipo de prueba.

En el caso de los talleres escritos se logró establecer que una buena parte de ellos correspondían a actividades propuestas en diversos textos escolares algunos de los cuales, especialmente en los colegios rurales, se caracterizaban por tener más de quince, veinte o más años de uso y que poco ahondan en la formación y/o evaluación por competencias lo que subsecuentemente se evidenciará en el desempeño académico del estudiante.

Por otro lado, mediante la aplicación de las entrevistas y los grupos de discusión se obtuvieron datos que siendo analizados permitieron deducir que la reiteración en el uso de las mismas técnicas evaluativas no se debe fundamentalmente a la falta de interés por parte de los docentes sobre dicha cuestión sino fundamentalmente a que la inmensa mayoría de ellos no han sido formados sobre el diseño e implementación de técnicas alternativas para poner en práctica el acto evaluativo. Entre las técnicas alternativas que fueron poco o nada nombradas por los educadores de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales están: elaboración de portafolios, construcción de mapas conceptuales o mentales, matriz C-Q-A, ideogramas, estudio de casos, elaboración de rúbricas, entre otras, y que son algunas de las que con más frecuencia se utilizan en los modelos de enseñanza basados en competencias.

Sumado a lo anterior, se logró concluir que el uso de recursos informáticos tales como simuladores, laboratorios virtuales, redes sociales, blogs, software especializado, etc. si bien se suelen usar por parte de los docentes de dichas áreas y los estudiantes de básica secundaria y media como fuentes de información y/o comunicación, todavía existe muy poca utilización de estos como método novedoso y llamativo para llevar a cabo la evaluación del aprendizaje lo que a su vez hace que esta última sea vista por muchos discentes como algo tedioso y poco cautivador.

Persistencia en el uso de técnicas evaluativas sin contexto de sujeto: la persistencia de uso de las mismas técnicas evaluativas, en una condición automática o mecánica en las prácticas de evaluación, tiende a leerse en los hallazgos como una lógica de homogenización que no necesariamente tiene contexto de sujeto. Ello involucra que, aunque algunos estudiantes manifiestan desde su subjetividad una mayor afinidad o facilidad respecto de algunas técnicas o estrategias de evaluación en específico, es el docente quien normalmente y de forma autónoma decide cómo y mediante qué recursos se llevará a cabo el ejercicio evaluativo. Este tipo de dicotomía origina en los estudiantes un síntoma de subyugación pues, al no poder ser partícipes en la escogencia, o por lo menos acordar con su docente cuál sería la técnica evaluativa a implementar, se generaba un cierto tipo de malestar e incomformidad que, a su vez, crea una barrera psicológica frente a la técnica misma.

También logró establecer que aun cuando los resultados obtenidos por el estudiante no fueran los más apropiados cuando se usaba una técnica de evaluación específica como en el caso de las evaluaciones escritas, normalmente el docente le brindaba la posibilidad al estudiante de presentar nuevamente la prueba aunque la técnica usada continuaba siendo la misma y nuevamente los discentes se veían abocados a dar cuenta de su proceso pero usando la misma técnica con la que habían obtenido un bajo desempeño.

Paralelo a lo anterior, se pudo analizar, mediante la implementación de las técnicas para la recolección de los datos y su posterior análisis categorial, que si bien la psicología y la misma pedagogía han admitido la existencia de diversos estilos de aprendizaje, lo que supone que cada grupo escolar está conformado por individuos con particularidades específicas en relación a la forma como aprenden y la forma como dan cuenta de dicho aprendizaje cada uno de sus miembros, esto no es tenido en cuenta por los docentes de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales a la hora de implementar alguna técnica de evaluación en particular y, por el contrario, se evalúa de forma genérica como si el grupo de estudiantes objeto de la evaluación fuera totalmente homogéneo. En este sentido, es posible afirmar que la evaluación tal como se viene implementando en las áreas de formación arriba mencionadas hacen del proceso evaluativo un acto genérico en el entendido que evalúa a todos de la misma manera desconociendo las capacidades, circunstancias y particularidades de cada uno de los estudiantes. Más aún, no hace uso de las construcciones teóricas referentes a los estilos de aprendizaje y su incidencia en el proceso educativo. Esta situación puede ser uno de los factores que influya en el bajo desempeño académico de algunos estudiantes pues, al no reconocérseles sus características

particulares, no se les brinda la posibilidad de su proceso de formación y, por ende, de evaluación a partir de sus propios talentos y fortalezas.

Desde esta perspectiva, la persistencia en el uso de técnicas evaluativas sin contexto de sujeto, de una u otra manera, delimita el concepto de rendimiento académico en la medida que al utilizar un grupo reducido de estas no le brindan de forma real y efectiva la posibilidad al estudiante de explorar formas alternativas para dar no solo cuenta del saber construido en las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales sino también para llevar a cabo la evaluación de su mismo proceso de formación y el de sus demás compañeros. Deja ver esto el vínculo invisible pero real que existe entre en nivel de rendimiento académico de los estudiantes y su relación con el tipo y cantidad de técnicas y estrategias evaluativas usadas en el proceso evaluativo. En este sentido, cuánto más variadas, novedosas y creativas sean dichas técnicas y estrategias, más posibilidades tendrá el estudiante de aprovechar sus potencialidades, reconocer su interés, ritmos de aprendizaje y elevar su nivel de desempeño académico. A su vez, es precisamente la restricción de estas las que limitan las oportunidades a muchos estudiantes para elevar su rendimiento académico, pues al ser carentes de contexto de sujeto adquieren una naturaleza impositiva sobre estos.

La disociación entre las técnicas y estrategias evaluativas y su retroalimentación: para el presente caso, resultó relevante que respecto de la retroalimentación, la mayoría de los docentes aseveraran que esta al ser un ejercicio pedagógico de alto valor posibilita tanto al estudiante como al grupo identificar sus fortalezas y debilidades en relación, no solo del proceso formativo, sino también a la selección e implementación de determinadas técnicas o estrategias de evaluación. En este orden de ideas, la mayoría de los educadores de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales al ser interrogados sobre si hacían retroalimentación posteriormente a la aplicación de determinada técnica o estrategia de evaluación para generar consensos y claridades no solo en lo ateniende a aquello que fue evaluado sino también con respecto a la forma como se evaluó contestaron positivamente respecto de la primera parte pero manifestaron que no se hacía retroalimentación en torno al diseño e implementación de las técnicas usadas. Por su parte, al interrogar a los estudiantes sobre la misma cuestión argumentaron que ocasionalmente los profesores después de aplicar una evaluación escrita básicamente indicaban al grupo cuáles eran las respuestas correctas y cuáles las incorrectas que en ningún caso se hacía una retroalimentación sobre la validez, pertinencia y claridad de la técnica o estrategia de evaluación usada.

En relación con lo anterior, mediante la revisión documental de diversas pruebas escritas y talleres propuestos por los docentes a los estudiantes se pudo establecer que, en la mayoría de los casos, la retroalimentación consistía en una nota valorativa y/o algunos símbolos que indicaban si la respuesta era correcta o no. Además, las pocas veces que se encontró algún tipo de retroalimentación esta solía consistir en expresiones cortas como: "respuesta incompleta", "faltó el procedimiento", "cuidado con la ortografía", "error de interpretación", entre otras, donde se aprecia claramente que se hace mayor énfasis en los aspectos negativos de los resultados que en lo positivo y donde hay una escasa información para el estudiante sobre el porqué de los resultados obtenidos y cómo puede mejorar. Mucho menos fue factible encontrar algún tipo de retroalimentación orientada a valorar la pertinencia de la evaluación.

Debido a la situación arriba descrita, el presente estudio pudo hallar que, en el caso de muchos estudiantes, la retroalimentación era un elemento relegado a un segundo plano, fundamentalmente porque la prioridad central para los discentes a la hora de afrontar la evaluación del aprendizaje era obtener una calificación aprobatoria y solo se solicita al docente que realice un ejercicio de retroalimentación cuando el estudiante manifiesta alguna inconformidad respecto de la nota obtenida mediante el uso de alguna técnica. Pese a dicha solicitud no siempre el docente accede a llevar a cabo dicho ejercicio y se centra principalmente en defender la calificación que ha asignado al estudiante. Así, en lo referente al rendimiento académico de los estudiantes de Ciencias Sociales y Naturales se evidenció que el nivel de desempeño académico obtenido había sido precedido por diversos grados de dificultad respecto de la retroalimentación en las técnicas y estrategias de evaluación, con lo cual el grado de veracidad de dicho nivel estaba sujeto a la calidad y frecuencia que hubiera presentado el proceso de retroalimentación.

9.3.4 La disociación entre la planeación por competencias y la evaluación formativa

Si bien para ambos casos la planeación de áreas se basa en un diseño curricular por competencias propias del área y en algunos casos también ciudadanas y laborales, se pudo analizar que lo escrito poco se cumple y todavía continúa siendo privilegiada la formación por contenidos temáticos que los docentes establecen para cada grupo de estudiantes (figura 5). Además, la forma como se evalúa a los discentes, no está centrada en establecer el nivel de aprehensión de las competencias por parte del estudiante, sino básicamente en corroborar el nivel aprendido en conceptos.

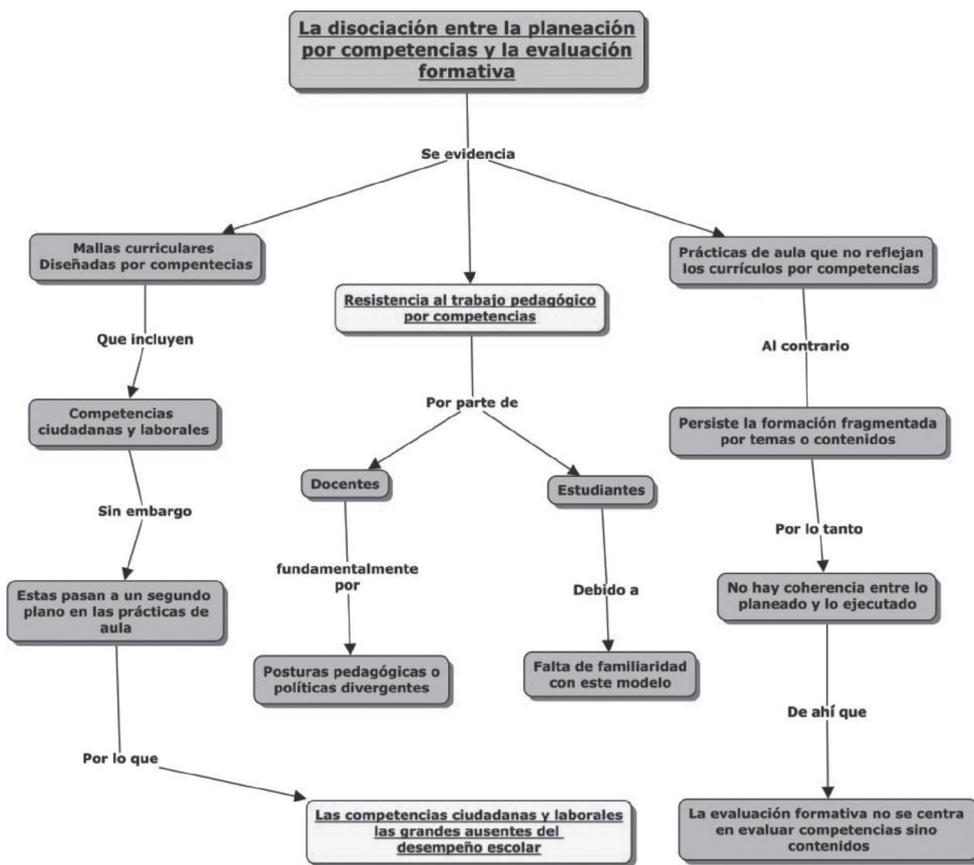


Figura 5. Categoría cuatro, la disociación entre la planeación por competencias y la evaluación formativa.

Fuente: elaboración propia.

Se logró analizar que, aunque las instituciones educativas del municipio vienen diseñando o actualizando sus planes de estudio basándose en un currículo por competencias, este poco se evidencia en las prácticas formativas y evaluativas de los docentes y en aquellos conatos donde se pretende evaluar y/o formar bajo un modelo centrado en el desarrollo de competencias solo se aprecia de forma difusa. Siguiendo el mismo sentido de las ideas atrás expuestas, se logró establecer que tampoco en el caso de las técnicas o estrategias de evaluación, la formación por competencias se evidenciaba de forma clara. Al contrario, la manera como normalmente se lleva a cabo la evaluación del aprendizaje al interior de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales refleja un modelo de enseñanza todavía tradicional donde los contenidos temáticos son el centro desde el cual gira el accionar docente.

Competencias ciudadanas y laborales: las grandes ausentes del desempeño escolar: para el caso de aquellas instituciones educativas del municipio donde a los docentes se les solicita una planeación que además de las competencias propias del área incluya las competencias ciudadanas y laborales, estas dos últimas si bien en el discurso de los educadores adquirirían una connotación positiva y valiosa en el entendido que ellas hacían parte inherente del proceso de formación integral de los niños y adolescentes, se evidenció en las respuestas proporcionadas por los estudiantes que en las prácticas cotidianas de aula este tipo de competencias no se constituían en elemento fundamental y que por el contrario adquieren un matiz de agregación al componente central de cada área y, por ende, no había un interés marcado y sistemático por ellas. Al contrario, las pocas veces donde se abordaban dicho tipo de competencias dentro de cada una de las áreas estas no eran evaluadas y valoradas con el mismo grado de rigurosidad que tenían los contenidos temáticos.

En todo caso, es necesario aclarar que si bien dicha situación se presentó para el caso de las dos áreas, fue en las Ciencias Naturales donde más apatía se presentó por parte de los educadores para la evaluación de dicho tipo de competencias, lo cual a su vez permitió concluir que en las prácticas evaluativas realizadas en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de las instituciones públicas del municipio, la evaluación de las competencias ciudadanas y laborales pasa a un segundo plano y, por lo tanto, son poco tenidas en cuenta a la hora de establecer el nivel de desempeño escolar de cada discente, con lo cual es posible aseverar que si bien el rendimiento académico puede dar una idea aproximada del dominio conceptual o temático que tiene el estudiante en relación al área de Ciencias Sociales o Ciencias Naturales, es poco lo que puede expresar en torno a la adquisición de las competencias ciudadanas y laborales que las instituciones educativas tienen previstas en sus currículos.

Desde la anterior perspectiva, el presente estudio pudo concluir que todavía subsisten algunas antiguas concepciones en algunos docentes de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales que, si bien consideran importante la formación en competencias ciudadanas y laborales, el dominio de estas no es suficiente para la aprobación del área evaluada. Al contrario, son los contenidos temáticos el eje fundamental sobre el cual se visualizan los resultados de la evaluación del aprendizaje y finalmente los que determinan la aprobación o no del área.

Se deduce de la anterior afirmación que todavía para el caso de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales existen diversas falencias en la formación ciudadana y laboral de los discentes, y que estos dos elementos

de la formación escolar aunque valorados positivamente desde el discurso de los docentes y estudiantes y evidenciable de una u otra forma en las mallas curriculares, pasan a un segundo plano en la formación del estudiante, entre otras causas debido a la presión que imponen las instituciones educativas a los profesores para elevar el índice de desempeño de sus estudiantes tanto en pruebas internas como externas y mejorar los índices de calidad bajo la lógica que impone el Ministerio de Educación Nacional.

La resistencia al trabajo pedagógico por competencias: al preguntarles a los educadores si para llevar a cabo su quehacer docente se fundamentaban en algún pedagogo, modelo o teoría pedagógica en particular, la mayoría de los casos fue negativa. Sin embargo, ambivalente resultó por un lado descubrir durante la revisión documental que muchas de las mallas curriculares de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de las instituciones educativas proponían un modelo de formación basado en un currículo por competencias bien fueran estas las propias de cada área además de las ciudadanas y laborales, y por otro lado, el que fueran los mismos docentes que habían diseñado dichas mallas curriculares los que aseveraron no fundamentarse en ningún modelo.

Por otro lado, algunos docentes manifestaron abiertamente que consideraban la formación y evaluación por competencias como una imposición del Estado, la cual no respondía a la realidad cotidiana de cada institución educativa y, por el contrario, buscaba implementar algunos de los postulados del sector empresarial en el ámbito educativo de la nación. Más aún, la formación por competencias para varios de los docentes entrevistados era asumida como una imposición que diferentes organismos multinacionales le imponen al gobierno y este descarga sobre los maestros.

Junto al sentimiento arriba expresado por los educadores, se encontró que la mayoría de ellos contaba con poca formación sobre el diseño curricular por competencias y la forma como se puede llevar a cabo en las prácticas de aula. Esta escasa formación respecto del trabajo por competencias junto con la sensación de ser imposición del Estado, finalmente generaba cierto tipo de resistencia en los docentes que se traducía en que, si bien las instituciones educativas del municipio en su mayoría cuentan con un diseño curricular basado en competencias, este no logra permear de manera real y eficiente las prácticas de aula en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Por ende, se evidencia una dicotomía entre lo planeado y lo realizado en donde es la formación por contenidos temáticos la que se continúa privilegiando por parte de los docentes.

Para el caso de los estudiantes, el presente estudio halló que, si bien muchos de ellos son conocedores de que existe un diseño curricular basada

en competencias para áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, esto no parecía tener ninguna relevancia. Al contrario, los datos arrojados permitieron determinar que para un alto porcentaje de la población estudiantil la formación por contenidos temáticos presenta cierta comodidad y familiaridad pues es la manera como han sido educados desde sus primeros años de vida escolar. Desde esta lógica, la formación por competencias y su evaluación presenta alguna resistencia por parte de los estudiantes debido esto fundamentalmente a la poca familiaridad que representa este tipo de propuesta curricular para ellos.

Atendiendo a las anteriores consideraciones, queda evidenciado que en las instituciones educativas públicas del municipio la formación bajo un diseño curricular por competencias respecto de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales todavía presenta grandes dificultades, la mayoría de las cuales giran en torno a criterios de subjetividad por parte de los docentes y los estudiantes y que desde esta perspectiva las propuestas curriculares se convierten en letra muerta, que aunque apunta a cumplir con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), no logra generar dinámicas que impacten las prácticas de aula de forma decisiva, lo que a su vez se puede ver reflejado de forma directa o indirecta en los procesos de medición del desempeño escolar por parte de algunos entes gubernamentales que asumen como una premisa básica el que realmente sí se está implementado un proceso formativo centrado en el currículo por competencias, circunstancia que no siempre se cumple tal como demuestra el presente estudio.

9.4 Discusión de resultados

Teniendo en cuenta los objetivos propuestos para este estudio orientados a establecer la relación existente entre las prácticas evaluativas (técnicas y estrategias) implementadas en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y el rendimiento académico de los estudiantes de básica secundaria y media del municipio de estudio y las categorías emergentes, es factible afirmar la existencia de un vínculo inmanente entre el concepto que poseen los docentes en torno al tema de la evaluación del aprendizaje y su quehacer pedagógico (Carretero y Pérez, 2009). Más aún, se estableció que existen diversas concepciones respecto del tema de la evaluación del aprendizaje y que estas no son homogéneas entre los docentes tal como sucede en Martínez (2013). Es este cúmulo de ideas sobre la evaluación de los estudiantes, el que finalmente se impone en el ejercicio evaluativo y no las orientaciones y/o directrices que propone el MEN o los modelos pedagógicos de cada institución educativa del municipio.

A partir de esta perspectiva, se pudo establecer que la denominada formación y evaluación por competencias, aunque evidente en el diseño curricular de instituciones educativas, no logra impactar realmente las prácticas de aula de los docentes con sus estudiantes y que son los criterios subjetivos que tiene el profesor los que finalmente se imponen. Dicho modelo de formación, si bien debería modificar los puntos de vista tradicionales de los docentes como lo expresa (Manríquez 2012), no ha logrado cambiar la forma como se viene haciendo el proceso evaluativo.

De manera equivalente, se estableció que todavía predomina la medición de saberes memorizados como eje central del proceso evaluativo y no la evaluación por competencias, similar a lo expresado por Silgado, Castro y Borjas (2011) en el sentido que la concepción de la mayoría de los docentes respecto del proceso evaluativo está relacionada con una evaluación de contenidos que deja de lado otras dimensiones que permiten una visión integral del individuo. Dicho proceso bajo una lógica dicotómica está orientado a establecer qué grupo de estudiantes cumplen con los criterios aprobatorios instaurados por cada docente y quiénes no. Esta circunstancia es semejante a lo encontrado por Ayala et al., (2010) donde se estableció que los instrumentos de evaluación eran vistos como una estrategia para reforzar la retención de datos por más tiempo; pero difiere del estudio hecho por Navarro y Rueda (2009) que arrojó que para el 82 % de los participantes la evaluación era concebida como una reflexión sobre el aprendizaje mientras que solo un 17 % lo asimilaban con la calificación.

La anterior concepción se ve reforzada de forma indirecta por la noción que exhiben los estudiantes de básica secundaria y media que participaron en el estudio para quienes la finalidad de la evaluación gira sobre la base de determinar el grado de dominio conceptual y no como un ejercicio dialógico entre el educador y el educando, que apunta no solo a establecer el estado en que se encuentra el proceso de formación de cada discente, sino también como un mecanismo que por su misma naturaleza acompaña y fortalece dicho proceso. Concuera este hallazgo con lo encontrado por Stears y Gopal (2010) al decir que es necesario valorar más los conocimientos y necesidades de los estudiantes que los conceptos de la ciencia para llevar a cabo una buena evaluación del aprendizaje.

Precisamente, lo antes expuesto evidencia que la evaluación del aprendizaje, como se lleva a cabo en la actualidad en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, posee una alta carga de presión psicológica y social para el estudiante lo que posteriormente afectará a algunos discentes en su desempeño académico. Coincide este resultado con lo encontrado por

Enríquez, Segura y Tovar (2013) en el sentido que el fracaso escolar es una consecuencia directa de la exigencia de sumisión y sujeción que imponen las instituciones educativas y los docentes a los estudiantes, pero difiere este estudio de lo expresado por Hojo (2012) que señala al ambiente familiar como factor determinante del rendimiento.

Subyace a la relación entre las concepciones mentales de los docentes y estudiantes sobre la evaluación del aprendizaje y la forma como se evidencian estas en la cotidianidad del aula, lo cual se relaciona con las dificultades para diferenciar lo didáctico de lo pedagógico (Núñez y Tobón, 2006), así como una serie de circunstancias empíricas que dan cuenta del conjunto de características que permean la práctica evaluativa. Por un lado, el que la autoevaluación como posibilidad de participación real, consciente e incluso disidente del estudiante genere tantas suspicacias, no favorece que esta se asuma como agente activo dentro del proceso evaluativo, al contrario, le suscita al discente una sensación de insatisfacción que deja en manos del educador toda la responsabilidad de la evaluación y, además, puede afectar negativamente su rendimiento académico tal como se encontró en el presente estudio. Esta situación es consistente con los resultados de Hortigüela, Pérez y Abella (2015) quienes destacan que solo los estudiantes participantes del proceso de evaluación formativa real y directa manifestaron una satisfacción más elevada respecto del aprendizaje obtenido y un mayor desempeño académico.

Por otro lado, con el uso restringido de la autoevaluación como herramienta pedagógica, el ejercicio de autorregulación por parte de los estudiantes carece de posibilidad real al interior de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales, lo que ocasiona una validación de las estructuras verticales de poder entre el educador y el educando y una restricción en el éxito que se pudiera obtener. Contrasta esta situación con lo hallado por Cruz (2008) sobre las implicaciones de la autoevaluación dentro del proceso formativo como un mecanismo de autorregulación y fundamental para el éxito de la formación, mientras que Camacho (2014) al incluir diversas técnicas de autoevaluación muestra un incremento del 24 % en la participación en clase y un mejor desempeño en el examen parcial, que pasó de un 71 a un 94 %.

De otro lado, la exigua presencia de la coevaluación como encuentro de intersubjetividades entre individuos que comparten el mismo proceso de formación provocó que predomine la competencia entre los estudiantes y que estos manifiesten algún grado de dificultad para proponer o diseñar estrategias evaluativas que favorezcan la cooperación y solidaridad entre ellos. Esta situación concuerda con lo manifestado por Collazos, Ochoa y Mendoza

(2007) para quiénes las técnicas de aprendizaje colaborativo requieren un entrenamiento y práctica de parte de los estudiantes, quiénes generalmente no están acostumbrados a ellas.

Sumado a lo anterior, la ausencia de procesos coevaluativos entre los mismos docentes, tal como se evidenció en el presente estudio, imposibilitó el intercambio de conocimientos y dificultó el diseño de nuevas técnicas y estrategias de evaluación que pudieran enriquecer la evaluación formativa. En este sentido, el profesor vive la experiencia de la evaluación de forma solitaria y aislada sin posibilidad de intercambio de conocimientos (Navarro y Rueda, 2009), donde los estudiantes no tienen voz en la evaluación y son desdibujados cuando se habla de evaluar la labor docente (Chaverra, 2014).

Emergen en ese encuentro de individuos que comparten una experiencia de formación académica, las técnicas y estrategias de evaluación como el mecanismo mediador entre las intencionalidades y expectativas del docente y las necesidades y logros del estudiante. Sin embargo, al encontrarse en este estudio que existe una restricción en las mismas durante el proceso evaluativo queda expuesto que estas, tal y como se están implementando, manifiestan una ausencia de contexto de sujeto, es decir, no se tienen en cuenta las necesidades, intencionalidades y características propias de cada discente, que finalmente es homogenizado bajo una lógica reduccionista que, desconociendo los diversos estilos de aprendizaje, considera que si a todos se les enseña de una forma única, se les debe evaluar haciendo uso de las mismas técnicas y estrategias para justificar una falsa objetividad. Sobre esta cuestión, Navarro y Rueda (2009) encontraron que las acciones diseñadas para evaluar suelen ser poco flexibles para adaptarse a las distintas estrategias de enseñanza y a las características propias de cada asignatura, estudiantes y contexto curricular, lo que finalmente afecta el proceso educativo.

Para el caso del presente estudio, se pudo apreciar un vínculo directo entre el nivel de rendimiento académico de los estudiantes y su relación con la cantidad y cualidad de técnicas y estrategias evaluativas usadas en el proceso evaluativo lo que permite aseverar que cuánto más variadas y novedosas son las técnicas y estrategias evaluativas, más posibilidades tendrá el estudiante de aprovechar sus potencialidades, reconocer sus intereses, ritmos de aprendizaje y elevar su nivel de desempeño académico. A su vez, es precisamente la restricción de estas las que de una u otra forma limita a los estudiantes para elevar su rendimiento académico pues, al ser carentes de contexto de sujeto adquieren una naturaleza impositiva sobre estos.

Se analiza en el anterior planteamiento que el rendimiento académico es juzgado a partir del resultado que genera el uso restringido de técnicas y estrategias de evaluación que recusando la subjetividad de cada estudiante se centra en la evaluación de contenidos que suponen el objetivo fundamental de la formación. Por tanto, se hace imperativo señalar, de acuerdo a los resultados arrojados por el presente estudio, que el concepto de rendimiento académico para el caso de los docentes de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales adquiere una mutabilidad no solo desde la perspectiva epistemológica, que es inmanente a cada ciencia, sino fundamentalmente a partir de los resultados que arrojan las técnicas y estrategias de evaluación usadas; es decir, la manera como se entiende el rendimiento académico por parte de los docentes de ambas áreas está vinculado directamente con la intencionalidad que se busca a partir de la implementación de las técnicas y estrategias que se usan para el ejercicio evaluativo; estas a su vez responden indirectamente a las concepciones previas del educador respecto de evaluación.

Contrasta la anterior afirmación con los resultados de Leite y Kager (2009) donde se expresa que las prácticas tradicionales de evaluación pueden tener efectos nocivos sobre la relación que se establece entre los estudiantes y los objetos de conocimiento en cuestión. Siendo así, se evidencia que existe un vínculo directo entre la forma como se evalúa y los resultados obtenidos mediante la aplicación de determinadas técnicas y/o estrategias evaluativas. En una perspectiva semejante, Vázquez y Daura (2013) establecen que las relaciones halladas entre el rendimiento académico y los estilos de aprendizaje, se podría inferir que los estilos de evaluación de los docentes favorecen la adopción de un estilo pragmático, porque los alumnos que regulan su esfuerzo de acuerdo con las exigencias de la escuela, con relativa independencia de la motivación intrínseca, son los que obtienen mejores calificaciones. Esto implica, tal como lo expresan Vera et al. (2013), que sea fundamental que se creen ciertas situaciones donde los estudiantes aprendan a evaluar el proceso y el resultado de sus propios aprendizajes (Hernández et al., 2014), en función de contenidos específicos y los criterios que ellos aprenderán.

Dentro del marco de ideas que se viene desarrollando, es necesario indicar que, pese a que el concepto de rendimiento escolar en la práctica adquiere diversas conceptualizaciones para los docentes, estas poseen algunos elementos comunes que le confieren bajo una perspectiva deductiva un carácter limitado. Al respecto, aunque la mayoría de los planes de área para el caso de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales están enfocados en un diseño curricular por competencias, estas todavía no logran permear las prácticas de aula dentro de las cuales se encuentra el proceso evaluativo; al contrario,

todavía existe cierto grado de resistencia a este tipo de diseño curricular lo que conlleva a que las competencias ciudadanas y laborales sean las grandes ausentes a la hora de establecer el rendimiento escolar de cada estudiante y, por el contrario, todavía se continúa privilegiando el dominio conceptual o temático como el medio que define directamente el nivel de desempeño del discente aun a sabiendas que el desarrollo de unas estrategias que afiancen en los estudiantes sus competencias socioemocionales y diferentes habilidades transversales, son un requisito indispensable para un buen desempeño (Alonso-Martín, 2007). Contrasta este hecho con la necesidad que posee todo currículo por competencias de hacer un cambio sustancial en las concepciones y prácticas de evaluación del aprendizaje por parte de los profesores para lograr un eficiente proceso de formación (Moreno, 2012).

Finalmente, es viable afirmar que aunque el discurso los docentes de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales postula la evaluación del aprendizaje como un proceso que por su misma naturaleza debe ser parte constitutiva de la misma formación del estudiante y que este último debe participar de forma directa y propositiva no solo como agente evaluado sino también como sujeto evaluador, la realidad señala que la mayoría de las veces ésta es asumida en las prácticas de aula de forma aún tradicional, privilegiando no únicamente la evaluación de contenidos y la medición como objetivo central de la misma sino que, además, replica vetustas estructuras de poder entre docentes y estudiantes.

Esto concuerda con los resultados expuestos por Pérez (2007) donde queda de manifiesto que si bien existe en los docentes una tendencia conceptual que entiende la evaluación como un proceso, esta no se ve reflejada en la práctica de las instituciones educativas y de los profesores en las aulas de clase donde la evaluación es asumida como un medio para el control de los estudiantes y que esto es un reflejo de las concepciones que tiene el educador sobre la evaluación lo cual implica, como se mencionó antes, que se deben modificar muchas de estas concepciones para poder efectuar un proceso evaluativo coherente y formativo, tal como lo expresa Martínez (2013) al concluir que es necesario modificar los conocimientos del maestro sobre evaluación para que sus prácticas cambien positivamente y que constantemente actualicen modelos que apoyen sus métodos de enseñanza y evaluación (Picón, 2012).

9.5 Consideraciones finales

Reconociendo las posibles restricciones conceptuales o metodológicas que la presente investigación pudiera tener, es posible afirmar que una de las principales características que se evidencian en las prácticas evaluativas llevadas

a cabo en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales reside en la intencionalidad que se le está otorgando a la misma, la cual gira en torno a hacer de esta un ejercicio en función de la calificación y un mecanismo de control que ejerce el docente hacia los estudiantes en aras de direccionar el proceso de acuerdo al sentir del educador. Desde allí, se aprecia que la evaluación del aprendizaje como un acto unidireccional de control desconoce en las prácticas de aula los procesos de autoevaluación y coevaluación como mecanismos de autorregulación y solidaridad, privilegiando la heteroevaluación como la forma dominante dentro del proceso evaluativo. Esta situación genera en los estudiantes posiciones de resistencia e impotencia sobre la forma como son evaluados y altos niveles de competitividad y rivalidad académica entre ellos debido a la necesidad de vencer en un proceso de evaluación que siempre deja ganadores y perdedores.

Vinculado al concepto anterior se encontró que el proceso de evaluación, tal y como se lleva a cabo, hace uso de un número restringido de técnicas y estrategias carentes de contexto de sujeto, donde predominan los exámenes escritos y orales, además de talleres más teóricos que prácticos lo que produce una sensación de monotonía tanto en los docentes como en los discentes y una reiteración en los resultados obtenidos en la mayoría de los casos como producto de la implementación de dichas técnicas o estrategias. Sin embargo, aunque el presente estudio logró concluir que la limitación en las técnicas y estrategias de evaluación carentes de contexto de sujeto que son usadas en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales están impactando negativamente el rendimiento académico de los estudiantes son necesarios nuevos estudios que profundicen sobre dicha cuestión.

Es importante señalar, además, que la disociación entre la planeación por competencias y la evaluación formativa, indica de forma indirecta que todavía subsiste algún grado de resistencia por parte de un número considerable de docentes y estudiantes a este tipo de evaluación, pues no se sienten identificados con un modelo de formación de esta naturaleza y al carecer de las herramientas pedagógicas o metodológicas que posibiliten su implementación en el aula, es poco factible que el rendimiento académico del discente esté permeado de forma efectiva por un modelo de formación y evaluación por competencias. Por el contrario, es el nivel de dominio memorístico de contenidos temáticos lo que finalmente le sirve al docente como criterio de validación del nivel de desempeño del estudiante.

Finalmente, a través del presente estudio se logró establecer que, aunque existe un interés manifiesto por parte de los docentes de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales sobre cómo hacer mejor el proceso evaluativo, existen

algunas limitaciones de orden metodológico y pedagógico principalmente a causa de la poca cualificación que han recibido dichos educadores en torno al tema de la evaluación del aprendizaje. Más aun, el que no se haga una análisis de la forma como se evalúa a los estudiantes le impone al docente diversas dificultades de orden pedagógico y epistemológico para generar una reflexión docimológica con alto grado de rigurosidad metaconceptual.

En tal sentido, se recomienda inicialmente, y dada la importancia que tiene el tema de la evaluación del aprendizaje y las implicaciones sociales, pedagógicas y políticas que posee, generar desde diversos ámbitos reflexiones epistemológicas que, soportadas a partir de las ciencias de la educación, ayuden a dinamizar el proceso de evaluación del aprendizaje como una forma de mejorar la formación no solo en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales sino también en las demás áreas del conocimiento y establecer una ruta metodológica que favorezca el desempeño académico de los estudiantes. Lo dicho aquí supone la necesidad de realizar algunos ajustes de diversa índole para lograr tal cometido.

En primera instancia, se hace necesario que las facultades de educación encargadas de la educación de los futuros docentes, a partir de su estructura curricular y metodológica, generen procesos de formación de alta calidad respecto del tema de la evaluación de los aprendizajes, lo que implica un alto componente pedagógico, pero sobre todo docimológico que le permita a sus egresados poner en práctica nuevas técnicas y estrategias de evaluación del aprendizaje de una forma más efectiva e integral.

En segundo lugar, queda evidenciada la necesidad de establecer mecanismos reales y eficientes de comunicación por parte de los docentes de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales como una estrategia que privilegia el diálogo de saberes a partir de la experiencia que cada uno posee desde sus prácticas de formación y evaluación. En este sentido, se deben establecer estrategias a nivel municipal que favorezcan la creación y puesta en marcha de las mesas de trabajo de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales como el espacio privilegiado que tienen los docentes titulares de dichas áreas para debatir en torno a su quehacer pedagógico y diseñar, de forma mancomunada, diversas alternativas que impacten positivamente el proceso de formación de los estudiantes.

En tercer lugar, siendo la labor docente una cuestión que no solo responde a los intereses laborales y profesionales del educador sino también a su vocación de servidor público, éste debe asumir una posición crítica y objetiva en relación a su quehacer como educador lo cual implica una constante

búsqueda de nuevos saberes que le ayuden en su cometido. Bajo esta lógica, se hace imperativo que sean los mismos docentes quienes pongan en marcha diversos estudios sobre la evaluación de los aprendizajes partiendo desde las características particulares que les pueden conferir las circunstancias temporales y espaciales del sitio donde lleva a cabo su rol docente.

Finalmente, es importante que el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación de Antioquia, en compañía de las facultades de educación de las mejores universidades del país, diseñen y pongan en marcha programas de formación sobre la evaluación de los aprendizajes como una forma de brindarle a los docentes las herramientas conceptuales que requieren para poner en práctica un proceso evaluativo acorde con los criterios establecidos por ellos mismos y que al estar integrado en todas sus etapas a la formación del estudiante le permita a este último expresar todas sus potencialidades a partir de su subjetividad.

Referencias

- Ahumada, P (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.
- Aiken, L. (2003). *Tests psicológicos y evaluación*. Pearson.
- Alkharusi, H., Aldhafri, S., Alnabhani, H. y Alkalbani, M. (2014). Classroom assessment: teacher practices, student perceptions, and academic self-efficacy beliefs. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 42(5), 835-855. DOI:10.2224/sbp.2014.42.5.835.
- Alonso-Martín, P. (2007). Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula. *Revista de Investigación Educativa*, 7, 389-402.
- Alvarado, P. y Núñez, C. (2018). La evaluación como referente de calidad educativa. El caso del Municipio de Sopetrán, Antioquia (Colombia). *Revistas espacios*, 39(15), 8: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391508.html>
- Andreu, M. y Labrador, M. (2011). Formación del profesorado en metodologías y evaluación. Análisis cualitativo. *Revista de investigación en educación*, 9(2), 236-245.
- Ayala, R., Messing, H., Labbé, C. y Obando, N. (2010). Congruencia entre el diseño curricular y la evaluación de los aprendizajes esperados en cátedras impartidas en una universidad chilena. *Estudios pedagógicos* 36(1), 53-67.
- Barragan, R. Salman, T. Ayllón, V. Sanjinés, J. Langer, E. Córdova, J. y Rojas, R. (2003). *Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación*. La Paz, Bolivia: PIEB.
- Begoña, A., y Miralles, P. (2014). Secondary Education Geography and History teachers on assessment. *Educar em Revista*, (52), 193-209.

- Bonvecchio, M. y Maggioni, B. (2006). *Evaluación de los aprendizajes*. México: Novedades educativas.
- Brenes, F. (1987). *Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa de los aprendizajes: un enfoque continuo y sistémico de la evaluación para educadores de 1 y 2 ciclos*. Costa Rica: EUNED
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. España: Ariel.
- Camacho, C. (2014). La autoevaluación en el aula, un método innovador para mejorar la calidad del proceso enseñanza aprendizaje en la formación de maestros y maestras. *Revista de investigación educativa*, 7(2), 159-172.
- Caro, F. y Nuñez, C. (2018) El desempeño académico y su influencia en índices de eficiencia y calidad educativa en el Municipio de Santa Fe de Antioquia, Colombia. *Revista Espacios*, 39(15), 15. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/a18v39n15p08.pdf>
- Carretero, M. y Pérez, M. (2009). La evaluación del aprendizaje en la educación secundaria: análisis de un proceso de cambio. *Límite*, 93-126.
- Casanova, M. (1995). *Manual de evaluación educativa*. La Muralla.
- Castejón, J. (2014). *Aprendizaje y rendimiento académico*. Editorial Club universitario.
- Chaverra, B. (2014). Significados otorgados a la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Interpretación a partir de un grupo de maestros de educación física. *Estudios Pedagógicos*. 65-82.
- Collazos, C., Ochoa, S. y Mendoza, J. (2007). La evaluación colaborativa como mecanismo de mejora en los procesos de evaluación del aprendizaje en un aula de clase. *Ingeniería e Investigación*, 27(2), 72-76.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Cruz, M. (2008). *Evaluación formativa y autorregulación: Un estudio de caso*. Universidad San Francisco De Quito. <http://repositorio.usfq.edu.ec/bitstream/23000/254/1/88004.pdf>
- D'Agostino, G. (1992). *Aspectos teóricos de la evaluación educacional. Una orientación para su puesta en práctica en la enseñanza primaria*. Costa Rica: EUNED.
- García, A. y Muñoz, J. (2013). Criterios de evaluación para la enseñanza de la geografía, la historia y las ciencias sociales, según el modelo de principios científico-didácticos. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 6(1) 49-60.
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. España: Universidad de Castilla.
- Díaz, H. (2002) *La evaluación en servicios sociales*. Madrid: Alianza.

- Elola, N. y Toranzos, L. (2000). *Evaluación y aprendizaje, aportes para el debate curricular*. Buenos Aires: Secretaría de Educación.
- Enríquez, C., Segura, Á. y Tovar, J. (2013). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. *Investigaciones Andina*, 24, 654-666.
- Fernández, T. (2003). *Tres estudios sobre determinantes sociales del rendimiento escolar*. México: Instituto Nacional para la evaluación de la Educación.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- González, A. (2000). *Calidad, eficacia y clima en centros educativos. Modelos de evaluación y relaciones causales*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- González, M. (2001). La Evaluación del aprendizaje: tendencia y reflexión crítica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 20(1), 47-67.
- González, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Revista cubana de educación superior*, 15(1), 85-96.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. New York: SAGE Publication.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1997). *Metodología de la investigación*. Colombia: Formas e impresos.
- Hernández, F. (2007). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. España: Grao.
- Hernández, J.S., Nambo, J.S., López, J. y Núñez, C. (2014). Estudio del coaching socioformativo mediante la cartografía conceptual. *Revista acción pedagógica*, 23(1) 94-105.
- Hojo, M. (2012). Determinants of Academic Performance in Japan. *Japanese Economy*, 39(3), 3-29.
- Hortigüela, D., Pérez, A. y Abella, V. (2015). ¿De qué manera se implica el alumnado en el aprendizaje? Análisis de su percepción en procesos de evaluación formativa. *Revista de investigación en educación*, 13(1) 88-104.
- Huxham, M., Campbel, F. y Westwood, J. (2012). Oral versus written assessments: a test of student performance and attitudes. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 37(1), 125-136. DOI:10.1080/02602938.2010.515012.
- Iafrancesco, V. G. (1996). *Nueve problemas de cara a la revolución educativa*. Bogotá: Editorial libros y libros.
- Iafrancesco, V.G. (2005). *La evaluación integral y del aprendizaje, Fundamentos y estrategias*. Bogotá: Editorial Magisterio.

- Jané, M. (2004). Evaluación del aprendizaje: ¿problema o herramienta? *Revista de estudios sociales*, (20), 93-98.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Revista Infancia y Sociedad*. 24, 21-48.
- Jurado, F. (2005). *Entre números, entre letras: la evaluación*. Bogotá, Colombia: Unibiblos.
- Leite, S. y Kage, R, S. (2009). Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17(62), 109-134.
- Llopis, R. (2004). *Grupos de discusión*. Madrid: Esic.
- López, A. (2013). *La evaluación como herramienta para el aprendizaje conceptos, estrategias y recomendaciones*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Manríquez, L. (2012). ¿Evaluación en competencias? *Estudios pedagógicos* 38(1), 353-366.
- Martínez, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura. *Perfiles educativos*, 35(139), 128-150.
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *La evaluación alternativa de los aprendizajes*. Barcelona, España: Octaedro.
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, (39), 01-20.
- Morse, J. (2001). Qualitative verification. En Morse, J., Swanson, J. y Kuzel, A., I. *The nature of qualitative evidence* (pp. 203–220). Estados Unidos: SAGE Publication.
- Navarro, G. y Rueda, B, M. (2009). La evaluación de los aprendizajes, desde la perspectiva estudiantil, en dos carreras en Ciencias de la educación en México y Francia. *Perfiles educativos*, 31(126), 30-55.
- Nieto, S. (2001). Un análisis crítico de la Evaluación de Rendimiento Académico en las reformas educativas españolas alumnos. *European Journal of Education*, 36(1), 77-79.
- Núñez, C. y Tobón, S. (2006). Pedagogía y didáctica de las ciencias: el problema de los escenarios de aprendizaje. *Revista Páginas*, 75, 20-30.
- Ocaña, A. (2010). *Mapas mentales y estilos de aprendizaje*. España: Club Universitario.
- Pérez, G. (2007). La evaluación de los aprendizajes. *Revista Reencuentro*, 9, 20-26.
- Picón, É. (2012). Promoting Learner Autonomy Through Teacher-Student Partnership Assessment in an American High School: A Cycle of Action Research. *Profile Issues in Teachers` Professional Development*, 14(2), 145-162.
- Pizarro, R. (1985). Rasgos y actitudes del profesor efectivo. [Tesis de Maestría]. Pontificia Universidad Católica, Santiago de Chile.
- Porlan, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla, España: Díada.

- Reyes, G. (2010). *Impacto de las prácticas de evaluación formativa en el desempeño académico de los alumnos de la asignatura de Álgebra en tres planteles del CEC y TEM*. Escuela de graduados en educación. <http://biblioteca.itesm.mx/cgi-bin/doctec/opendoc?cual=11120>
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. España: Narcea.
- Rosales, Y. y Chacón, D. (1994). *Tareas escolares en la evaluación formativa*. [Tesis de Licenciatura]. Escuela de Educación, Universidad Nacional de Costa Rica.
- Ruíz, D. (2013). *La evaluación formativa, un estudio para evaluar su implementación*. [Tesis de Maestría]. Universidad Tecvirtual. Colombia.
- Ruíz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. (5ª ed.). Bilbao, España: Dehusto.
- Saavedra, M. (2001). *Evaluación del aprendizaje, conceptos y técnicas*. México: Paz México.
- Sacristán, J. y Pérez, A. (2008). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Sanmartí, N. (2002). *Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria*. Barcelona, España: Síntesis Educación.
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender, 10 ideas clave*. España: Grao.
- Saucedo, H. (2008). *Evaluación del aprendizaje en la DACEA*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Scribano, A. (2007). *El proceso de la investigación socio cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Shettino, M. (2001). *Introducción a las ciencias sociales y económicas*. México: Pearson.
- Silgado, M. Castro, R. y Borjas, M. (2011). La evaluación del aprendizaje de las ciencias: la persistencia del pasado. *Horizontes Educativos*, 19-29.
- Sopo, J. (2012). *Seminarios de investigación científica*. <http://seminariosdeinvestigacion.com/sinopsis>.
- Souza, A. y Macedo, M. (2012). Learning assessment and school inclusion: uniqueness in the service of collectivity. *Psicología Escolar e Educativa*, 16(2), 283-290.
- Stears, M. y Gopal, N. (2010). Exploring alternative assessment strategies in science classrooms. *South African Journal of Education*, 30(4), 591-604.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (Cuesta, C. Trans.). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Taylor, J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. New York: The Falmer Press.
- Tibaduiza, Ó. (2013). *Técnicas de evaluación por competencias*. Bogotá, Colombia: SEM.
- Tobón, S.; Juárez-Hernández, L. G.; Herrera-Meza, S.R. y Núñez, C. (2020). *Assessing school principal leadership practices. Validity and reliability of a rubric*. *Educación XX1*, 23(2), 187-210. doi: 10.5944/educXX1.23894
- Turpo, O. (2013). La intervención de los docentes de ciencias de educación secundaria en el proceso de la evaluación del aprendizaje. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 6(1), 95-114.
- Vázquez, S. y Daura, F. (2013). Auto-regulación del aprendizaje y rendimiento académico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 305-324.
- Vélez, A. y Roa, C. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 8(2), 74-82.
- Vera, L., Fossi, L., Castro, L. y Guerrero, W. (2013). Evaluación de las competencias de aprendizaje. *Negotium*, 23,19-59.