



ISSN: 2448-6574

ATRIBUTOS DEL CONCEPTO “EVALUACIÓN” DESDE EL PUNTO DE VISTA DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Gabriela de la Cruz Flores
gabydc@unam.mx

Viviana González Saavedra
viviana.upn1@gmail.com

Sandra Muñoz Islas
sandriuxdarcy@gmail.com

Resumen

La indagación surge por un cuestionamiento sobre la sinergia entre el sentido de la evaluación del aprendizaje descrito en los planes y programas de estudio y los referentes que los estudiantes poseen sobre el concepto de evaluación. Las últimas reformas educativas en México, ponderan a la evaluación del aprendizaje como pieza central para ajustar la intervención educativa y con ello fortalecer el aprendizaje. La evaluación se establece como formativa donde los estudiantes participan de manera activa a fin de generar mecanismos graduales de autorregulación de su propio aprendizaje. Si bien en el campo de las reformas educativas hay cambios importantes sobre el papel de la evaluación, surge la pregunta sobre si estos cambios de paradigma han modificado los propios referentes de los actores, en este caso de los propios estudiantes. Mediante la aplicación de la técnica de redes semánticas naturales modificadas se explora el concepto de evaluación en estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato. Los resultados muestran que los atributos del concepto de evaluación están asociados con palabras que evocan control, poder y dominio, lo cual permite vislumbrar posibles desfases entre los planteamientos sobre el papel de la evaluación descritos en planes y programas de estudio y lo que los estudiantes le atribuyen a la evaluación. Posibles interpretaciones al respecto se encuentran en la carga negativa que histórico y culturalmente se le ha dado al concepto de evaluación, otra posible interpretación se deriva de la práctica educativa donde probablemente sigue imperando una visión de la evaluación coercitiva, selectiva y amenazadora.

Palabras clave: educación básica, estudiantes, evaluación.



ISSN: 2448-6574

Planteamiento del problema

En la actualidad, el uso único y exclusivo de la corriente tradicional para evaluar los aprendizajes de los alumnos ha sufrido un desplazamiento importante, y esto puede ser constatado en los planes y programas de educación básica en nuestro país, documentos que plantean el uso de la evaluación de los aprendizajes bajo un enfoque formativo. La evaluación formativa constituye un proceso en continuo cambio, producto de las acciones de los alumnos y de las propuestas pedagógicas que promueva el docente (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Sin embargo, como lo mencionan Prieto y Contreras (2008) la evaluación escolar se ha convertido actualmente en un tema de gran preocupación, debido a la creciente evidencia que señala que se desarrolla con sentidos y prácticas que más que apoyar al aprendizaje de los estudiantes lo obstaculiza.

Justificación

Indagar los atributos que estudiantes de educación básica le asignan al concepto de evaluación resulta relevante para articular la acción educativa con un cambio consistente en prácticas y procesos de evaluación. Si la evaluación se conceptúa como una acción coordinada exclusivamente por el docente es más probable que los estudiantes participen de manera reducida en los procesos de evaluación, por el contrario si se conceptúa a la evaluación como una acción participativa donde los estudiantes juegan un papel activo, es más probable que los estudiantes incrementen su agencia con el aprendizaje.

Fundamentación teórica

Para abordar teóricamente los atributos sobre el concepto de evaluación, se consideraron nociones claves sobre cómo las personas construimos conceptos/concepciones y su relación con la experiencia. Algunos conceptos/concepciones con los que operamos en el mundo, son producto de lo que Pozo (2006) denomina teorías implícitas, las cuales elaboramos para interpretar y actuar en diferentes entornos. Su carácter implícito se debe a que las personas hacen uso pragmático de ellas, sin embargo no pueden hacer un uso epistémico pleno de las mismas, es decir no conocen, en parte o en todo, que usan esas teorías para representar al mundo. Una teoría implícita según Pozo (2006, p.111) posee cuatro propiedades:

Debates en Evaluación y Currículum/ Congreso Internacional de Educación Evaluación 2016 / Año 2, No. 2, Septiembre de 2016 a Agosto de 2017/



ISSN: 2448-6574

1. *Abstracción*: los constructos teóricos no son entidades observables, objetos del mundo real, sino leyes o principios de naturaleza abstracta.
2. *Coherencia*: las representaciones surgidas de una teoría están “legalmente” relacionadas entre sí, de forma que no son unidades de información aisladas.
3. *Causalidad*: los principios teóricos y las representaciones que de ellas se derivan, sirven para explicar o dar cuenta de las regularidades del mundo.
4. *Compromiso ontológico*: las teorías restringen las posibles representaciones, asumiendo la necesidad de un determinado orden ontológico, cuya violación exige una revisión de la teoría.

Por su parte Hernández (2012), refiere que las teorías implícitas ofrecen configuraciones específicas y asumen las siguientes características: a) son producto de experiencias personales; b) son de naturaleza implícita, en el sentido de no ser completamente conscientes; c) mantienen una cierta consistencia interna; d) influyen en las acciones de los sujetos; y e) son resistentes al cambio.

Para Gómez (2008) las teorías implícitas se relacionan con la lógica con que los individuos comprenden los eventos que perciben y guían las acciones de su propia conducta en el mundo. Contreras (2010) refiere que las creencias constituyen elementos fundamentales para explicar las representaciones implícitas (teorías) que subyacen en las prácticas de los individuos. En este sentido, las creencias son adquiridas de forma natural y no reflexiva a partir de la propia experiencia. Así las personas poseen un bagaje de concepciones y conocimientos, los cuales han sido formados e interiorizados a través de su experiencia, siendo éstos los que guían su actuación en diversos contextos de su vida.

En el caso del concepto de evaluación y los atributos asociados al mismo, pueden analizarse desde los referentes de las teorías implícitas, en tanto:

1. *Abstracción*: Los estudiantes en los entornos escolares han abstraído referentes sobre el significado de la evaluación.
2. *Coherencia*: Los atributos en torno a la evaluación forman parte de un entramado de mayor complejidad, más no unidades de información aislada.



ISSN: 2448-6574

3. *Causalidad*: los atributos sobre el concepto de evaluación y las propias representaciones que el estudiantado genere al respecto, les sirven para afrontar e interpretar las actividades y repercusiones de la evaluación.
4. *Compromiso ontológico*: los atributos asignados a la evaluación permiten identificar cómo se asume el propio estudiante ante la evaluación.

Sobre el poder de las representaciones y atributos relacionados con la evaluación, Perrenoud nos ofrece una cita reveladora (2008, p.7), “cuando se reviven los recuerdos escolares, ciertos adultos asocian la evaluación a una experiencia gratificante, constructiva, mientras que para otros evoca una serie de humillaciones”.

Objetivo general

Identificar los atributos que integran el concepto de evaluación del aprendizaje desde la perspectiva de estudiantes de educación primaria, secundaria y media superior.

Metodología

En la actualidad los planes y programas de educación básica definen a la evaluación de los aprendizajes bajo un enfoque formativo. La evaluación formativa constituye un proceso en continuo cambio, producto de las acciones de los alumnos y de las propuestas pedagógicas que promueva el docente (Díaz Barriga y Hernández, 2002), sin embargo, como lo mencionan Prieto y Contreras (2008), la evaluación escolar se ha convertido en el último tiempo en un tema de gran preocupación, debido a la creciente evidencia que señala que se desarrolla con sentidos y prácticas que, más que apoyar al aprendizaje de los estudiantes, lo obstaculiza. Es por ello que esta investigación se orientó a indagar si los alumnos de nivel primaria, secundaria y bachillerato tienen una concepción sobre la evaluación del aprendizaje acorde con el enfoque formativo que se plantea en la actualidad.



ISSN: 2448-6574

Pregunta de investigación: ¿Cuáles son los atributos que estudiantes de diferentes niveles educativos le asignan a la evaluación del aprendizaje?

Hipótesis

- El tipo de atributos que utilizan los alumnos para describir al concepto de evaluación coinciden con el enfoque de evaluación tradicional.
- La riqueza de los descriptores es mayor en los estudiantes de bachillerato comparados con los de primaria y secundaria.

Tipo de estudio y diseño: El presente estudio es de corte cuantitativo y descriptivo, emplea como técnica el uso de redes semánticas naturales modificadas (Reyes-Lagunes, 1993). En cuanto a su diseño es transversal en tanto se realizó la aplicación de la técnica de redes semánticas en un solo momento y de naturaleza comparada, pues se analizaron los diferentes atributos otorgados al concepto de evaluación en participantes que cursaban diferentes niveles educativos: 5° y 6° de primaria, 3° de secundaria y 5° semestre de bachillerato.

Participantes y muestreo: Se seleccionaron tres muestras no probabilísticas integradas por estudiantes de primaria, secundaria y media superior. En el caso de la muestra de primaria se integró por estudiantes de 5° y 6° grado; la muestra de secundaria se conformó por estudiantes de 3° grado; la muestra de media superior integró estudiantes que cursaban el 5° semestre de bachillerato. Cabe mencionar que fueron seleccionados éstos grados escolares debido a que es en el último grado en el probablemente se tiene mayor experiencia del método de evaluación usado con mayor frecuencia. En cuanto a la aplicación de las redes semánticas naturales, éstas se aplicaron a un mínimo de 100 estudiantes correspondientes a cada nivel (la muestra total se integró por 345 estudiantes).

Escenario: La investigación se realizó en tres instituciones de educación pública ubicadas en el Distrito Federal.

Técnica: Se aplicó la técnica de redes semánticas naturales la cual según Hinojosa (2008), es una herramienta útil para el estudio de los significados que tienen ciertas palabras o expresiones



ISSN: 2448-6574

en un grupo social determinado. De manera resumida la técnica consiste en lo siguiente: se seleccionan una o más palabras estímulo de las cuales se quiere saber el significado que le dan los sujetos miembros de algún grupo en particular (en este caso alumnos de 5° y 6° de primaria, 3° de secundaria y 5° de bachillerato). A los participantes se les solicita que definan la palabra estímulo mediante un mínimo de diez palabras sueltas, que pueden ser verbos, adverbios, adjetivos, sustantivos, nombres o pronombres, sin utilizar artículos ni proposiciones. Cuando los sujetos concluyen su lista de palabras definidoras (atributos) se les solicita que, de manera individual, las jerarquicen de acuerdo con la cercanía o importancia que tenía cada una de las palabras con el estímulo. De este modo se asigna el número uno a la palabra más cercana al estímulo, el dos a la siguiente, y así sucesivamente, hasta agotar todas las palabras definidoras.

Análisis de los datos: Se realizó considerando los lineamientos definidos por Reyes-Lagunes, (1993), dicho análisis consistió a grandes rasgos en:

1. Concentrar los datos obtenidos en una máscara de captura en Excel.
2. Se capturaron las definidoras (atributos) por sujeto según la jerarquización otorgada.
3. Cada definidora se ponderó, con el siguiente criterio: a las definidoras que aparecían en primer lugar se les otorgó el número 10, a las que obtuvieron el segundo lugar se les asignó un valor de 9, y así sucesivamente.
4. Las definidoras se agruparon por orden alfabético y se realizó la suma correspondiente de cada una según su ponderación, con lo cual se obtuvo el *peso semántico* (PS) de cada definidora.
5. Se ordenaron las definidoras por PS y se graficaron sus valores.
6. Las palabras que obtuvieron mayor peso y que se encontraron antes de que la curva de la gráfica se volviera asintótica, integraron lo que se llama *núcleo de la red* (NR).

Resultados

En la Tabla 1 se muestran los resultados obtenidos en cuanto al tamaño de las redes respecto al estímulo “*la evaluación es...*” en cada nivel educativo, donde TR representa el tamaño de la red y hace referencia al total de palabras utilizadas para dicho estímulo; DR la densidad de la red que indica el promedio de palabras escritas por cada participante; y NR el núcleo de la red, que indica las palabras con mayor peso semántico.

Debates en Evaluación y Currículum/ Congreso Internacional de Educación Evaluación 2016 / Año 2, No. 2, Septiembre de 2016 a Agosto de 2017/



ISSN: 2448-6574

TABLA 1. Tamaño de las redes por nivel educativo de los participantes

Nivel educativo	Primaria			Secundaria			Bachillerato		
	TR	DR	NR	TR	DR	NR	TR	DR	NR
La evaluación es...	166	1.5	25	212	2.1	28	340	2.5	26

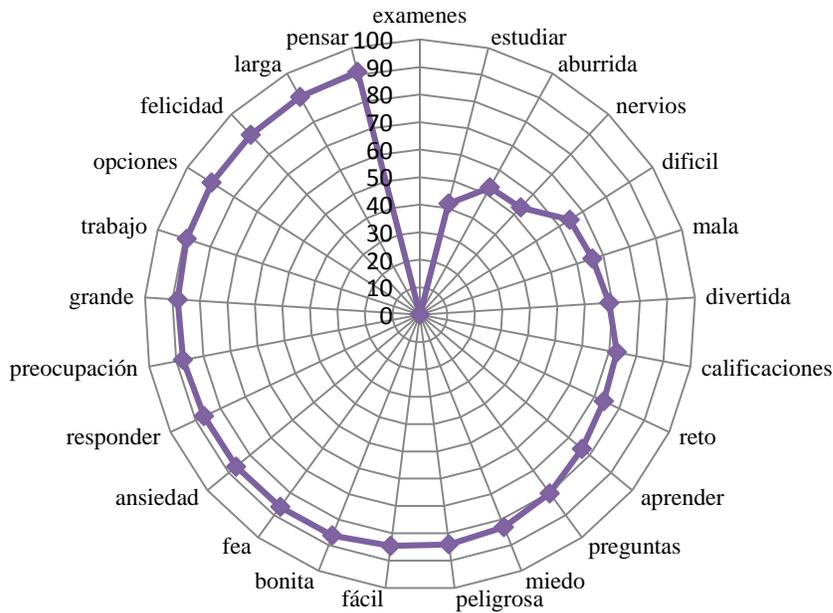
Usando los indicadores referidos en la Tabla 1, en la Tabla 2 se muestran los resultados obtenidos por sexo en los tres niveles educativos.

TABLA 2. Tamaño de las redes por nivel educativo y sexo de los participantes

Nivel educativo	Primaria			Secundaria			Bachillerato		
	TR	DR	NR	TR	DR	NR	TR	DR	NR
Mujeres	139	2.3	13	118	3.4	19	276	3	16
Hombres	94	2.3	15	167	2.5	20	170	4.1	18

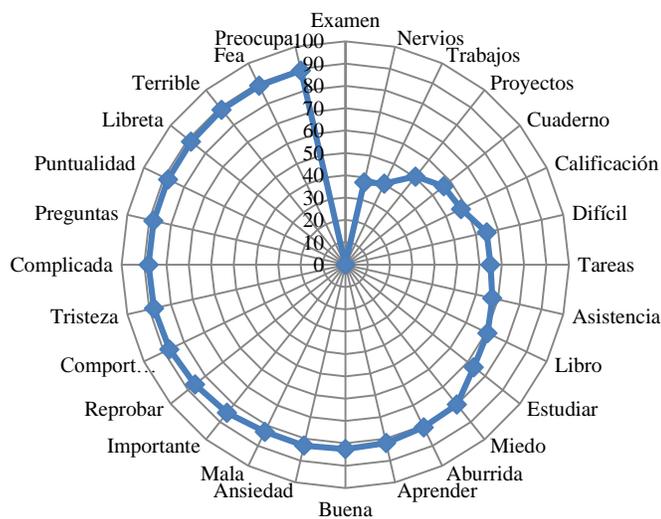
A continuación se presentan los núcleos de las redes por nivel educativo. Dada amplitud de palabras utilizadas por los estudiantes señaladas en los tamaños de las redes (TR), del lado derecho de cada red, se presenta una tabla con palabras que los estudiantes asociaron con el concepto evaluación, de manera particular se destacan aquellas con una carga negativa por las posibles implicaciones en la propia práctica educativa.

Gráfica1. Núcleo de la red. Nivel Primaria.
Estímulo: “La evaluación es...”



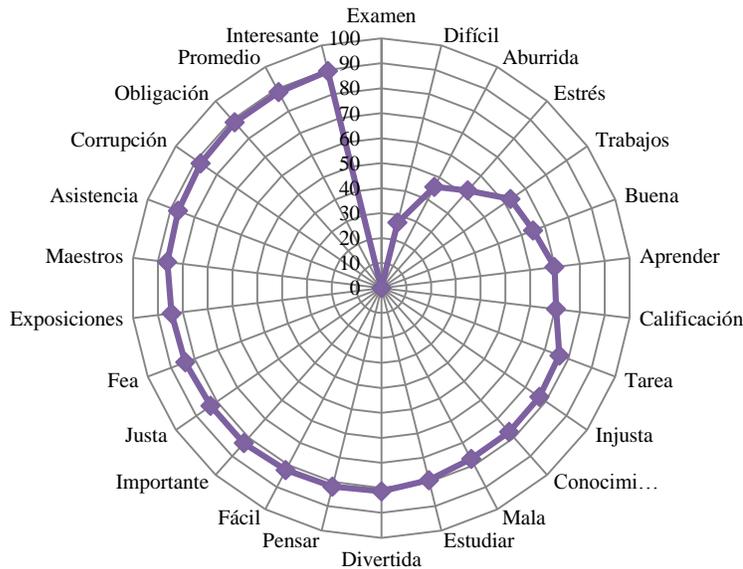
Otras palabras NO incluidas en el NR	
Posición	Palabras
29	Castigo
34	Terror
38	Regaño
44	Tristeza
48	Temor
49	Molesta
50	Problemas
68	Enojo
78	Complicada
79	Desveladas
80	Dudas
82	Advertencia
83	Callada
118	Desconfianza
129	Dolor de panza
139	Gritos
157	Dolor de cabeza
158	Escalofríos
159	Masacre
161	Traicionera
166	Peleonera

Gráfica 2. Núcleo de la red. Nivel Secundaria.
Estímulo: “La evaluación es...”



Otras palabras NO incluidas en el NR	
Posición	Palabras
32	Regaños
41	Horrible
44	Angustia
45	Enojo
50	Disciplina
57	Gritar
68	Temor
72	Negativa
75	Feo
76	Cansada
81	Problemática
95	Espantosa
96	Estúpida
98	Ilógicas
101	Mediocre
141	Multas
157	Castigo
202	Incómoda
212	Tontas

**Gráfica 3. Núcleo de la red. Nivel Medio Superior (Bachillerato)
Estímulo: “La evaluación es...”**



Otras palabras NO incluidas en el NR	
Posición	Palabras
38	Miedo
42	Pésima
47	Rara
49	Espantosa
54	Frustrante
61	Confusa
68	Cansada
72	Ansiedad
85	Fracasada
90	Preocupación
92	Castigo
100	Dolorosa
120	Superficial
143	Desesperante
147	Regaño
162	Intimidante
197	Insomnio
240	Incomprensible
250	Acordeón
268	Dinero
325	Autoritaria
329	Depresión
340	Útil

Conclusiones

Dando respuesta a la pregunta de investigación que guió el presente documento, se observa que los estudiantes en todos los niveles educativos tienden a utilizar atributos con carga negativa para definir a la evaluación. En todos los niveles el atributo con mayor carga fue “examen”, es decir los estudiantes consideran a dicha palabra como sinónimo de evaluación. Por nivel educativo se distingue: para los estudiantes de primaria **examen** y **estudiar**

como los atributos que mejor describen su concepto de evaluación (con una distancia semántica mayor a 50); en segundo lugar se ubican las palabras **aburrida** y **nervios** (con una distancia semántica menor a 50 y mayor a 40). A nivel secundaria los atributos que definen mejor al concepto son las definidoras **examen** y **nervios** (con una distancia semántica mayor a 60); en segundo lugar se ubican las palabras **trabajos**, **proyectos**, **cuaderno** y **calificación** (con una distancia semántica menor a 50 y mayor a 40). Por



ISSN: 2448-6574

último, a nivel medio superior los atributos que definen mejor al concepto son **examen** y **difícil** (con una distancia semántica mayor a 70); y en segundo lugar se ubican las palabras **aburrida** y **estrés** (con una distancia semántica menor a 60 y mayor a 40).

Sobre las hipótesis que guiaron la indagación, se observa que hay evidencia para aceptar la primer hipótesis, la cual refería que *el tipo de atributos que utilizan los alumnos para describir al concepto de evaluación coinciden con el enfoque de evaluación tradicional*, pues un porcentaje importante de atributos vinculados al concepto de evaluación se asocian con control y dominio.

La evidencia recabada también permite aceptar la segunda hipótesis, en tanto la riqueza del tamaño de la red en educación media superior, integrada por 340 descriptores (palabras/atributos) diferentes fue superior comparada con los tamaños de la red obtenidos en primaria (116 descriptores) y secundaria (212 descriptores).

Es de llamar la atención el tipo de descriptores (atributos) utilizados por los

estudiantes para definir el concepto de evaluación, los cuales en su mayoría se relacionan con atributos negativos. Posibles interpretaciones al respecto se encuentran en la carga negativa que histórico y culturalmente se le ha dado al concepto de evaluación, otra posible interpretación se deriva de la práctica educativa donde probablemente sigue imperando una visión de la evaluación coercitiva, selectiva y amenazadora. Las aplicaciones al campo educativo de los resultados expuestos pudiesen orientarse a diseñar actividades educativas donde se resignifique el concepto de evaluación de tal suerte que desde la perspectiva de los estudiantes sea un medio que contribuye al aprendizaje. El cambio en el concepto sobre la evaluación, implica de manera paralela cambios estructurales en la propia cultura y organización escolar, en otras palabras, resignificar el concepto de evaluación implica movilizar estructuras complejas y adheridas a la propia dinámica educativa.



ISSN: 2448-6574

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65411190007>

Referencias bibliográficas

- Contreras, S. (2010). Las creencias curriculares de los profesores de ciencias: Una aproximación a las teorías implícitas sobre el aprendizaje. *Horizontes Educativos*, 15(1), 23-36. Recuperado el 14 de octubre de 2014, de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3579725.pdf>
- Díaz Barriga, F. y Hernández G. (2002), *Estrategias para la comprensión y producción de textos*. México: McGraw-Hill.
- Gómez, L. (2008). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. *Sinéctica*, 30 (1), 1-14 Recuperado el 17 de mayo de 2016, de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/193/186>
- Hernández, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Perfiles educativos*, 34(136), 42-62.
- Hinojosa, G. (2008). El tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 18(1) 133-154. Recuperado el 25 de abril de 2016, de
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue.
- Pozo, I. (2006). *Adquisición del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios pedagógicos*, 34 (2), 245-262.
- Reyes-Lagunes, Isabel (1993). Redes semánticas para la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 9(1), 81-93.