



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Concepciones y creencias sobre la evaluación de los aprendizajes de estudiantes de cuarto grado de secundaria

Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educativa que presenta la Bachillera:

Mónica Silvana Guerrero Concepción

Asesora:

María Isabel La Rosa Cormack

LIMA-PERÚ

2018

Agradecimientos

A los y las estudiantes, docentes, psicólogas y directivos que hicieron posible este estudio.

A mi asesora, María Isabel, por toda la paciencia, orientación, dedicación y compromiso.

A mis padres, por el amor e incondicionalidad de todos estos años.

A mi hermano, por simplemente estar ahí.

A mi abue, por cuidarme desde siempre.



Resumen

El propósito del presente estudio, de corte cualitativo, fue caracterizar las concepciones y creencias de un grupo de estudiantes de secundaria sobre la evaluación de sus aprendizajes. Para ello, se entrevistó a ocho estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana. Los hallazgos sugieren que los y las estudiantes sostienen concepciones complejas sobre la evaluación, las cuales se vinculan con las creencias y valoraciones que mantienen sobre determinados elementos y situaciones de evaluación. Asimismo, dichas concepciones sobre la evaluación parecen encontrarse ligadas a las concepciones que reportan sobre el aprendizaje. Además, se evidencia que sus concepciones, creencias y valoraciones sobre la evaluación se alinean, predominantemente, con las características de un enfoque de evaluación constructivista (o auténtica). Se discute el papel crucial de la evaluación y las concepciones y creencias asociadas a esta, para valorar y promover las habilidades de autorregulación en los y las estudiantes. El estudio concluye con recomendaciones para futuras líneas de investigación.

Palabras clave: *creencias, concepciones, estudiantes de secundaria, evaluación de aprendizajes*

Abstract

Using a qualitative approach, this study aimed to explore secondary school students' conceptions and beliefs regarding learning assessment. For this purpose, eight students attending tenth grade in a private school located in Lima Metropolitana were interviewed. The results demonstrate that participants hold complex conceptions about learning assessment associated with learning assessment's beliefs and valuations and learning conceptions. The analysis of the data shows that students' conceptions, beliefs and valuations regarding learning assessment are aligned with the characteristics of an authentic assessment approach. The crucial role of learning assessment in promoting and value the development of students' self-regulation skills is discussed. This study concludes with recommendations for future lines of research.

Key words: *assessment, beliefs, conceptions, secondary school students*

Tabla de contenidos

Introducción	1
Método	15
Participantes	15
Técnicas de recolección de información	16
Procedimiento	18
Análisis de la información	19
Resultados y discusión	21
Referencias	53
Apéndices	59
Apéndice A: Guía de entrevista semi-estructurada	59
Apéndice B: Consentimiento informado - fase piloto	61
Apéndice C: Cartas de presentación para institución educativa	62
Apéndice D: Comunicado para padres de familia	65
Apéndice E: Asentimiento para participantes	66
Apéndice F: Formato de validación para participantes	67
Apéndice G: Prácticas de evaluación identificadas como comunes	69

La sociedad actual, marcada por el impacto de las tecnologías de la información y comunicación, el conocimiento múltiple y el aprendizaje continuo (Pozo y Monereo, 1999), demanda cada vez más que la mirada se dirija sobre cómo los y las estudiantes aprenden a manejar la información del medio, en vez de centrar la atención sobre cuánta información logran acumular (Lukas y Santiago, 2004). En este sentido, Pozo y Monereo (1999) enfatizan que las metas y propósitos de la escuela del siglo XXI forzosamente deben estar orientados a desarrollar en los educandos la capacidad de aprender a aprender. Es decir, las exigencias actuales apuntan a un modelo educativo fundamentado en el aprendizaje autónomo bajo el cual se espera que los alumnos y alumnas no solo sean capaces de aprender en la escuela, sino también, en otros contextos y tiempos (Marchesi y Martín, 2014). Ello implica que los y las estudiantes aprendan a autorregular sus propios procesos de aprendizaje, siendo capaces de tomar decisiones intencionales y contextualizadas, reflexionar sobre los conocimientos y estrategias que despliegan, y, ser conscientes de sus fortalezas y dificultades (Monereo 2001). Por tanto, se trata de formar ciudadanas y ciudadanos autónomos, críticos y con iniciativa; aprendices eficaces y flexibles, no solo llenos de conocimientos o saberes específicos, sino sobre todo, con capacidades de aprendizaje (Pozo y Monereo, 1999).

Al respecto, Castelló (2001) señala que para que los alumnos y alumnas desarrollen la capacidad de aprender a aprender, es necesario que tanto el diseño de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, como su desarrollo y evaluación, faciliten intencionalmente este aprendizaje. En este contexto, la evaluación de los aprendizajes es un aspecto que reviste particular importancia para valorar el desarrollo de las habilidades de autorregulación; siempre y cuando las actividades diseñadas para evaluar sean implementadas de tal manera que se enseñe progresivamente a los educandos a planificar, controlar y supervisar sus propios procesos de aprendizaje (Marchesi y Martín, 2014).

Todo lo anteriormente mencionado se alinea con lo que sostiene La Ley General de Educación N° 28044 sobre la evaluación. En el artículo 30 de dicha Ley, se señala que: “la evaluación es un proceso permanente de comunicación y reflexión sobre los procesos y resultados del aprendizaje. Es formativa e integral porque se orienta a mejorar esos procesos y se ajusta a las características y necesidades de los estudiantes. [...]” (Congreso de la República del Perú, 2003). Del mismo modo, según la disposición 5.7.1 señalada por la Directiva N° 004-VMGP (MINEDU, 2005) sobre la evaluación de los aprendizajes en la Educación Básica Regular, se resalta el derecho de los y las estudiantes de conocer

sus logros, avances y/o dificultades, y que los docentes poseen la responsabilidad de comunicar permanentemente dicha información y no solo al finalizar un periodo lectivo.

Ahora bien, en la actualidad, la evaluación de los aprendizajes es uno de los temas educativos sobre el cual, tanto estudiantes como docentes, padres, educadores, administradores y, la sociedad en general, han dirigido su mirada dadas las consecuencias que derivan, principalmente, de su función acreditativa (Castillo y Cabrerizo, 2003; Marchesi y Martín, 2014). De esta forma, la evaluación de los aprendizajes ha sido, y continúa siendo, uno de los focos centrales en el ámbito de la evaluación educativa (Castillo y Cabrerizo, 2003; Lukas y Santiago, 2004).

Si bien no existe un consenso sobre la definición de la evaluación, se pueden identificar características comunes entre las definiciones propuestas por diferentes autores (Casanova, 1998; Castillo Arredondo, 2002; Castillo y Cabrerizo, 2003; Coll, Martín y Onrubia, 2001; Gimeno Sacristán, 1994; Lukas y Santiago, 2004; Tejada, 1999). Los autores antes referidos plantean que la evaluación refiere a un proceso sistemático y riguroso de recolección de información de naturaleza cualitativa y/o cuantitativa que supone la emisión de un juicio de valor por parte del evaluador o evaluadora, orientado siempre hacia la toma de decisiones para la optimización. Y, precisamente, todo ello implica que la evaluación sea debidamente planificada y diseñada, según las características, la organización y contexto del programa o asignatura en cuestión.

Específicamente en el contexto de la evaluación de los aprendizajes, la evaluación involucra conocer y valorar el nivel de logro de aprendizajes conseguido por los y las estudiantes según objetivos y criterios previamente establecidos, con la finalidad de adaptar, guiar, mejorar y orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Casanova, 1998; Castillo Arredondo, 2002; Castillo y Cabrerizo, 2003; Coll et al., 2001). Al respecto, Coll et al. (2001) enfatizan que el núcleo de la evaluación, en suma, se centra en emitir un juicio de valor sobre el cumplimiento de las expectativas de la enseñanza en lo que respecta a los aprendizajes de los y las estudiantes, y, a partir de ello, iniciar una actuación o toma de decisiones que permita ajustar la enseñanza a las necesidades de los educandos.

Ahora bien, según se busque evaluar los aprendizajes de los y las estudiantes pretendiendo servir a una toma de decisiones de naturaleza pedagógica o didáctica, se pueden distinguir tres tipos de evaluación considerando la finalidad y el momento en el que se efectúa la misma (Casanova, 1998; Castillo Arredondo, 2002; Castillo y Cabrerizo, 2003; Coll, 1987 en Castillo y Cabrerizo, 2003; Coll et al., 2001; Gimeno Sacristán, 1994; Segovia y Beltrán, 1998; Tejada, 1999). Ambas dimensiones, tanto la finalidad y el

momento de la evaluación, se encuentran estrechamente vinculadas (Tejada, 1999). Estos tipos de evaluación son: la evaluación inicial con finalidad diagnóstica, la evaluación procesual con finalidad formativa y la evaluación final con finalidad sumativa.

Según los autores antes señalados, en primer lugar, la evaluación inicial con finalidad diagnóstica refiere a aquella evaluación que supone la recolección de información de la situación de partida de los y las estudiantes, con el fin de conocer las características individuales de los educandos y, así, dar paso a la planificación y el diseño de estrategias pertinentes. Es decir, se busca identificar con qué conocimientos, aprendizajes, intereses, expectativas, qué tipo de preparación y motivación llega el alumno o la alumna con el propósito último de adaptar la enseñanza. En segundo lugar, la evaluación procesual con finalidad formativa se concibe como una estrategia de seguimiento que permite mejorar, ajustar y regular los procesos educativos en curso. Se da lugar a la recolección y la valoración de la información concerniente a la evolución, progreso y las dificultades de cada estudiante según las metas y objetivos propuestos, buscando la orientación, modificación o reforzamiento del proceso educativo. Ello, a su vez, permite identificar y comprobar de manera sistemática, el logro progresivo de los objetivos y los puntos críticos del plan de enseñanza y aprendizaje propuesto con el fin de implementar mejoras en el transcurso de la acción formativa. En tercer lugar, la evaluación final con finalidad sumativa consiste en la valoración y constatación del logro alcanzado de los objetivos planteados al culminar el periodo de tiempo estipulado para un programa de enseñanza y aprendizaje. Es decir, supone identificar en qué medida los y las estudiantes han conseguido las metas del plan de aprendizaje. Así, generalmente este tipo de evaluación sirve para justificar propósitos de acreditación y promoción.

Sin embargo, cabe mencionar que el carácter acreditativo y de certificación de las capacidades de los educandos responde más bien a una esfera social de la evaluación que busca valorar la calidad de un sistema educativo y hacer frente al principio de rendición de cuentas (Coll et al., 2001). Esto resulta particularmente importante dado que, si bien se trata de funciones distintas, la función acreditativa de la evaluación suele invisibilizar la función pedagógica de la misma, ocasionando que la evaluación se identifique únicamente con las características de un tipo de evaluación sumativa y con la intención de calificar (Coll et al., 2001; Marchesi y Martín, 2014).

Por otro lado, además de los tipos de evaluación antes referidos, también pueden distinguirse dos grandes paradigmas que marcarán la forma de entender y llevar a cabo el proceso de evaluación: cuantitativo y cualitativo. Al hablar sobre la pertinencia de dichos

paradigmas para la evaluación de los aprendizajes, la controversia se encuentra aún vigente (Lukas y Santiago, 2004; Marchesi y Martín, 2014). El paradigma de evaluación cuantitativa se constituye como el más utilizado en la historia de la evaluación educativa (Castillo y Cabrerizo, 2003; Tejada, 1999). Anclado en un enfoque positivista y en una concepción conductista de la enseñanza (Castillo y Cabrerizo, 2003), se centra en la comprobación de objetivos y en los resultados, buscando datos sólidos y repetibles, susceptibles de ser generalizados (Cook y Reichardt, 1986; Tejada, 1999). Al respecto, Álvarez (2003) señala que, desde este paradigma, la evaluación suele identificarse erróneamente como sinónimo de calificación, expresando el grado de suficiencia o no de determinados conocimientos y habilidades de los educandos. Así, el autor resalta que, si bien dentro del marco de la evaluación tienen lugar actividades como corregir, calificar y clasificar; la evaluación no debe confundirse con ellas. El énfasis colocado en la medición de los resultados de los y las estudiantes traducidos en expresiones numéricas ha sido ampliamente criticado, pues se sugiere que esta perspectiva es insuficiente para evaluar a cabalidad los aprendizajes (Casanova, 1998; Castillo y Cabrerizo, 2003; Tejada, 1999).

Frente a ello, surge la evaluación cualitativa, en un afán por otorgar relevancia al funcionamiento, los procesos, y el impacto de la formación (Tejada, 1999). El paradigma de evaluación cualitativa se encuentra orientado hacia la valoración de los procesos educativos y parte de la premisa de comprender los valores, significados y creencias que mantienen los alumnos y alumnas en situaciones de evaluación (Bolívar, 1998 en Castillo y Cabrerizo, 2003); es decir, se posiciona desde una mirada holística y compleja que abarca todos los aspectos involucrados (Cook y Reichardt, 1986). Como se ha podido apreciar, ambos modelos evaluativos poseen ventajas y limitaciones. Sin embargo, Castillo y Cabrerizo (2003), al hacer una revisión de la literatura sobre el tema, refieren que distintos autores destacan la necesidad de hacer dialogar ambos paradigmas con la finalidad de desarrollar un proceso evaluativo cada vez más completo.

Hasta este punto, se hace cada vez más evidente que el proceso de enseñanza y aprendizaje y el proceso de evaluación se desarrollan simultáneamente y de manera integrada (Castillo Arredondo, 2002; Castillo y Cabrerizo, 2003; Coll et al., 2001; Monereo y Castelló, 2009; Segovia y Beltrán, 1998). Desde una mirada de la didáctica de la evaluación, la evaluación se erige como el centro que dinamiza el proceso de enseñanza y aprendizaje, en tanto se encuentra al servicio del perfeccionamiento didáctico y de los diferentes aspectos que lo componen (Castillo y Cabrerizo, 2003). Por tanto, la evaluación educativa, en esta esfera, debe tener por objeto los aprendizajes de los y las estudiantes

así como también, los procesos de enseñanza (Castillo y Cabrerizo, 2003; Gimeno Sacristán, 1994). Según Coll et al. (2001), las actividades que el o la docente utiliza para valorar los aprendizajes de los educandos permiten, en cierto modo, advertir cómo se relaciona la acción instruccional con las adquisiciones y construcciones de los y las estudiantes.

En palabras de Monereo y Castelló (2009), mientras se evalúa, se enseña; y del mismo modo, mientras se enseña, se está evaluando. De esta manera, resulta imprescindible considerar que, para comprender el proceso de evaluación de los aprendizajes, indefectiblemente se debe tomar en cuenta las intenciones educativas que guían y presiden la enseñanza (Coll et al., 2001; Lukas y Santiago, 2004). Así, es posible identificar dos enfoques de evaluación que orientarán su finalidad según los modelos pedagógicos desde los cuales se desarrolla la acción educativa: tradicional (o también llamado objetivista) y constructivista. Las características más resaltantes de ambos enfoques se encuentran resumidas en la Tabla 1. Cabe mencionar que dichos enfoques contemplan los tipos y paradigmas de evaluación referidos en líneas anteriores.

Tabla 1

Enfoques de evaluación de los aprendizajes

	Objetivismo (o tradicional)	Constructivismo
¿Para qué evaluar?	Comprobar el punto máximo al que llega el alumno	Conocer cómo aprende el alumno y proporcionarle ayuda
¿Quién evalúa?	Tarea privativa del docente	El docente pero también los alumnos
¿A quién evalúa?	Solo al alumno	Al alumno (evaluación formativa) y al profesorado (evaluación formadora)
¿Qué se evalúa?	Lo objetivamente evaluable; principalmente hechos y conceptos	Las competencias necesarias para afrontar un problema real en un determinado contexto
¿Cómo se evalúa?	De manera “neutra”, individual y aislada. Ejercicios de lápiz y papel. Limitaciones arbitrarias de espacio, tiempo, recursos.	De forma contextualizada, individual o en grupo, a través de problemas con condiciones auténticas
¿Dónde se evalúa?	En el centro	Distintas opciones (centro, casa, laboratorio, trabajo de campo, etc.)
¿Cuándo se evalúa?	Al finalizar un período de enseñanza	Antes, durante y después de un período de enseñanza

Fuente: Monereo, C. y Castelló, M. (2009). La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones. En C. Monereo (Coord.). *PISA como excusa: repensar la evaluación para cambiar enseñanza* (p. 25). Barcelona: GRAÓ.

Desde un enfoque tradicional de la enseñanza y aprendizaje, la evaluación se centra prioritariamente en los resultados académicos (evaluación sumativa), principalmente en términos de puntuaciones o medidas objetivas que responden a criterios de uniformidad y que permiten clasificar a los y las estudiantes (Castillo y Cabrerizo, 2003; Lukas y Santiago, 2004; Mateo, 2000; Monereo y Castelló, 2009; Wolf y Reardon, 1996 en Lukas y Santiago, 2004). La evaluación así concebida se corresponde con modelos pedagógicos conductistas o neoconductistas que privilegian la transmisión y asociación de conocimientos bajo una concepción cuantitativa y acumulativa del aprendizaje (Coll et al., 2001). Así, el alumno o la alumna tiende a adoptar un rol pasivo y el o la docente es quien asume el protagonismo en todo momento, especialmente, durante la evaluación (Bélair, 2000; Monereo y Castelló, 2009). Dicho esto, bajo esta cultura pedagógica de la evaluación, es recurrente que el o la estudiante deba responder de forma individual a tareas descontextualizadas de respuesta única, sin contar con la posibilidad de acceder a algún tipo de apoyo (Coll et al., 2001). En este sentido, generalmente los métodos de evaluación utilizados son pruebas escritas de elección múltiple, de emparejamiento, de verdadero-falso, de ordenamiento y completamiento de oraciones (Coll et al., 2001; Mateo, 2000; Wolf y Reardon, 1996 en Lukas y Santiago, 2004; Woolfolk, 2010), los cuales promueven la repetición, reproducción y memorización de los contenidos (Lukas y Santiago, 2004). Sin embargo, ello no significa que estos métodos evaluativos carezcan de valor. Por el contrario, cuando son utilizados siguiendo un enfoque objetivista, estos métodos permiten verificar y garantizar, por ejemplo, que los y las estudiantes presenten claridad sobre los conocimientos de naturaleza conceptual abordados en una determinada asignatura (Monereo y Castelló, 2009). No obstante, las principales limitaciones de este enfoque giran en torno a que las tareas solicitadas no se vinculan con el mundo real de los educandos, no permiten comprender cómo aprenden los educandos (Mateo, 2000), y, además, dejan de lado aprendizajes de mayor complejidad (Monereo y Castelló, 2009).

En contraste, desde alternativas que surgen frente al enfoque tradicional, el énfasis de la evaluación de los aprendizajes está puesto sobre los procesos (evaluación formativa), en el rol activo de los alumnos y alumnas, y en sus diferencias individuales en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Bélair, 2000; Castillo y Cabrerizo, 2003). De este modo, los métodos de evaluación más utilizados son elaboraciones de textos e informes, experimentos, debates, portafolios, exposiciones, entre otros, los cuales admiten diversas respuestas (Coll et al., 2001; Mateo, 2000; Wolf y Reardon, 1996 en

Lukas y Santiago, 2004, Woolfolk, 2010). Ello no implica que métodos evaluativos como pruebas objetivas sean relegadas a un segundo plano; por el contrario, también pueden ser utilizadas siempre y cuando respondan a la meta de este enfoque evaluativo. Así, se reivindica la importancia de evaluar a los y las estudiantes en clase en situación de aprendizaje (Carrascosa, Rodríguez, Sabaté y Verdugo, 1991 en Castillo y Cabrerizo, 2003, Woolfolk, 2010), a través de tareas en donde se debe poner en práctica procesos, capacidades, conocimientos y habilidades para construir y elaborar productos diversos con el apoyo de instrumentos y otras ayudas (Coll et al., 2001). En este caso, esta concepción de la evaluación se vincula con modelos pedagógicos que le otorgan importancia al trabajo de los educandos y a sus habilidades (Bélair, 2000; Mateo, 2000), lo que se ve reflejado en el uso de diversas opciones de una evaluación auténtica, concepto que se desarrollará en las líneas siguientes. Todo ello, como bien mencionan Coll et al. (2001), bajo una visión del aprendizaje como proceso que involucra cambios cualitativos en la naturaleza y organización de los conocimientos y capacidades. De esta forma, según estos autores, este enfoque de evaluación se corresponde con los principios básicos de una concepción cognitivista y, principalmente, constructivista de la enseñanza y el aprendizaje.

Dadas las implicancias reconocidas del enfoque constructivista en todo proceso de enseñanza y aprendizaje, resulta fundamental abordarlo detalladamente. Bajo un modelo pedagógico constructivista, se entiende la evaluación como un proceso según el cual se busca valorar de qué manera los alumnos y alumnas son capaces de sintetizar, comparar, relacionar, discutir, analizar, pensar críticamente, emitir juicios, justificar o argumentar (capacidades de alto nivel cognitivo); en suma, se pretende conocer cómo los y las estudiantes elaboran e integran personalmente lo que aprenden (Coll et al., 2001; Monereo y Castelló, 2009). Ello es coherente con una concepción del aprendizaje como un proceso activo a partir del cual los educandos construyen significados y representaciones sobre distintos contenidos de enseñanza, dotándolos de un sentido propio (Coll et al., 2001). En este sentido, la evaluación deberá contemplar diferentes elementos para contribuir a que los aprendizajes de los y las estudiantes sean siempre significativos (Coll et al., 2001; Monereo y Castelló, 2009; Segovia y Beltrán, 1998); lo que se alinea con el tipo de prácticas evaluativas que califican dentro de lo que se denomina indistintamente evaluación auténtica o evaluación alternativa (Bélair, 2000; Dochy, 2001; Frey, Schmitt y Allen, 2012; Mateo, 2000; Woolfolk, 2010). Así, las actividades evaluativas deberán ser planificadas de tal forma que se realicen de manera

contextualizada a través de situaciones reales, que promuevan la aplicación de los aprendizajes en diferentes contextos, idealmente de manera grupal potenciando el rol crucial de la interacción, y, considerando que los significados que los alumnos y alumnas construyan se encuentran necesariamente sometidos a un proceso de revisión permanente. Pero, por sobre todo, deberán ser relevantes para los y las estudiantes. Además, no se debe perder de vista que, desde un paradigma constructivista, las tareas evaluativas desempeñan un papel fundamental para verificar en qué medida el o la estudiante ha progresado en asumir cada vez más el control sobre sus propios procesos.

Concepciones y creencias de los y las estudiantes sobre la evaluación

Frente a lo mencionado, todo apuntaría a pensar que se requiere cambiar la forma tradicional de evaluar que utilizan los y las docentes; sin embargo, resulta fundamental rescatar que, en el marco de una nueva cultura evaluadora, más que relegar a un segundo plano lo tradicional, la idea es mejorar los planteamientos anteriores y potenciar las propuestas vigentes (Castillo y Cabrerizo, 2003). Ello, de acuerdo a estos autores, en aras de promover el asentamiento de nuevas concepciones, criterios y actitudes sobre la práctica evaluadora más afines con las exigencias del sistema educativo actual.

Ahora bien, es importante señalar que para que los distintos agentes educativos logren cambiar las concepciones a partir de las cuales han acostumbrado a dar sentido e interpretar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que se ven inmersos (entre ellas, la evaluación), es imprescindible primero conocer dichas concepciones (Pozo, 2006).

Al hablar de concepciones, Thompson (1992) postula que estas refieren a una construcción mental o representación de la realidad que involucra tanto creencias como significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, entre otros. Así, las concepciones constituyen el lente a través del cual las personas tienden a ver el mundo, otorgándole un sentido a los eventos e interacciones que se suscitan en él (Ponte, 1994; Pratt, 1992), configurándose al fin y al cabo como sistemas de explicación (White, 1994). En suma, según Brown (2004), las concepciones aluden a un marco que organiza la manera en la que un individuo entiende, responde e interactúa con un fenómeno.

Asimismo, con respecto a las concepciones, resulta relevante resaltar que las diferencias y los límites conceptuales que se pueden establecer con las creencias no suelen ser del todo claros (Pajares, 1992). Específicamente en cuanto al concepto de creencias, según Roehler, Duffy, Herrmann, Conley y Johnson (en Pajares, 1992) estas representan

verdades o teorías personales, por lo general, invariables, que las personas generan para elaborar explicaciones, interpretar sucesos y guiar su propio actuar. Además, Castro y Cárcamo (2012), se refieren al componente implícito de estas teorías, en tanto que, durante la mayor parte del tiempo, las personas no suelen tomar conciencia de ellas. Más aún, como bien menciona Nespor (1987), estas derivan de la propia experiencia del sujeto y se encuentran cargadas de fuertes componentes afectivos y evaluativos.

En vista de todo ello, queda claro que las concepciones y creencias se encuentran inexorablemente conectadas con el comportamiento de las personas; y en este sentido, en el campo educativo, se suelen tomar decisiones y seguir rutinas a partir de la interpretación y comprensión que se tiene sobre qué significa aprender, enseñar y conocer (Pratt, 1992). Así, Pozo y Scheuer (1999) mencionan que, generalmente, las representaciones que estudiantes y docentes mantienen sobre el aprendizaje y la enseñanza suelen adquirirse de manera implícita a partir de la práctica educativa diaria. Al respecto, Castelló (2001) señala que los profesores y profesoras tienden a transmitir sus propias concepciones a los alumnos y alumnas. Y, en consecuencia, es frecuente encontrar que las concepciones de los educandos se encuentren alineadas con las de sus docentes (Brown y Hirschfeld, 2008; Castelló, 2001; Pajares, 1992; Zeidner, 1992).

Bajo este panorama, parece ser que la evaluación se constituye en un medio potencial a través del cual se comunican mensajes a los y las estudiantes sobre qué es importante aprender y cómo se debe aprender (Crooks, 1988; Dochy y McDowell, 1997; Sambell y McDowell, 1998; Weurlander, Söderber, Scheja, Hult y Wernerson, 2012). De este modo, la manera en la que se lleva a cabo la evaluación tiene claras implicancias en cómo los y las estudiantes se aproximan hacia el aprendizaje (Crooks, 1988; Rust, 2002; Trigwell y Prosser, 1991; Struyven, Dochy y Janssens, 2005). Aquellas evaluaciones que se centran en valorar qué tanto los alumnos y alumnas son capaces de memorizar la información factual proporcionada, tienden a promover que estos se aproximen superficialmente al aprendizaje; por el contrario, evaluaciones con un énfasis en la aplicación y comprensión de conocimientos, tienden a incitar aproximaciones profundas hacia el aprendizaje (Entwistle, 1991; Entwistle y Tait, 1995; Sambell y McDowell, 1998; Trigwell y Prosser, 1991). Entonces, la visión que mantienen los y las estudiantes sobre la evaluación determina la forma en la que se aproximan al aprendizaje y viceversa (Struyven et al., 2005), por lo que profundizar en este ámbito parece fundamental desde la psicología educacional, pues supone identificar aquellos elementos que se encuentran favoreciendo o no una verdadera orientación hacia el aprendizaje.

Además, Brown (2004) precisa que las concepciones sobre la evaluación se entienden como las creencias, significados y maneras de comprender la evaluación que mantiene una persona. A partir de esta conceptualización, y dado el rol fundamental que desempeñan las creencias y concepciones dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje; resulta crucial revisar las principales investigaciones que abordan cómo los y las estudiantes conciben el proceso de evaluación.

En un estudio realizado por Peterson e Irving (2008) con estudiantes de octavo y noveno grado en Nueva Zelanda, se identificó que los alumnos y alumnas suelen asociar inmediatamente el término evaluación con exámenes, ensayos o incluso, en palabras de un estudiante, con un pedazo de papel que contiene un montón de preguntas. Además, según los autores, los y las estudiantes suelen referirse a la evaluación como un proceso formal o como un ejercicio estructurado que deriva en una nota. Sin embargo, otros hallazgos del estudio sugieren que los alumnos y alumnas perciben que la evaluación es útil siempre y cuando la información que proporcione permita mejorar sus procesos de aprendizaje, los procesos de enseñanza de sus maestros y maestras, así como también, en tanto posibilite mostrar el progreso logrado a sus padres. Cuando la evaluación no brinda este tipo de información, y, por el contrario, el *feedback* recibido es considerado injusto, poco honesto y sin importancia para la vida futura; la evaluación es vista como irrelevante. Todo ello demuestra que, al hablar del propósito de la evaluación, parece ser que los y las estudiantes mantienen la concepción de que esta se encuentra vinculada estrechamente con la retroalimentación y, en consecuencia, con el aprendizaje.

En la misma línea, el estudio llevado a cabo por Pajares y Graham (1998) con estudiantes de octavo grado evidencia que los alumnos y alumnas buscan que la evaluación se lleve a cabo de tal modo que provea un tipo de *feedback* constructivo y una crítica honesta sobre sus trabajos. Es decir, que las prácticas evaluadoras brinden retroalimentación que les permita identificar cómo mejorar. Asimismo, Duffield y Spencer (2002), en una investigación con estudiantes universitarios de la carrera de Medicina encontraron que estos solicitan retroalimentación que les permita orientar mejor su performance en las evaluaciones. Pues, según ellos, la evaluación no debe servir únicamente para acreditar a la escuela, sino también para mejorar el aprendizaje de los y las estudiantes. Según Brown y Hirschfeld (2008), ello indica que si bien los educandos parecen solicitar evaluaciones que contribuyan con mejorar sus logros educativos, sus deseos tienden a verse frustrados por las prácticas evaluativas de sus docentes.

También resultan relevantes los hallazgos de la investigación realizada por Weurlander et al. (2012) con estudiantes universitarios de la carrera de medicina, la cual tenía como propósito explorar cómo los alumnos y alumnas comprenden y experimentan evaluaciones de tipo formativas. Se encontró que evaluaciones de este corte motivan a los educandos a estudiar, facilitan una mayor conciencia sobre lo que se ha aprendido y lo que falta aprender. Por tanto, los autores del estudio concluyen que la evaluación formativa se constituye como una herramienta que facilita el aprendizaje.

En línea con ello, Maclellan (2001), en un estudio que pretendía conocer de qué manera estudiantes y profesores universitarios conciben la evaluación; halló que los alumnas y alumnos suelen percibir la evaluación como un proceso que busca frecuentemente calificarlos y clasificarlos. Cabe resaltar también que, en dicho estudio, si bien los y las docentes declararon estar comprometidos con un tipo de evaluación de carácter formativo y con mantener una práctica evaluativa que valore a cabalidad los aprendizajes de los y las estudiantes; parece ser que, en la realidad, sus prácticas tienden a contradecir los principios de una evaluación auténtica y formativa.

Ahora bien, la percepción desfavorable que se tiene sobre la evaluación de los aprendizajes ha sido reportada con anterioridad y continúa haciéndose presente en diversas investigaciones. Por citar algunos ejemplos, en 1992, en un estudio con estudiantes israelíes de los últimos años de secundaria, Zeidner identificó que los alumnos y alumnas parecen percibir que la evaluación es utilizada principalmente para valorar los logros académicos en vez de servir al propósito de despertar su interés y motivación. Asimismo, a partir de un estudio con estudiantes afroamericanos urbanos y latinos del último año de secundaria, Walpole et al. (2005) reportaron que los alumnos y alumnas tienden a percibir los exámenes universitarios de entrada como injustos principalmente debido a que solo cuentan con una única posibilidad para lograr ingresar.

Por otro lado, en un estudio sobre métodos de evaluación, Sambell, McDowell y Brown (1997), reportaron que los alumnos y alumnas perciben que las formas tradicionales de evaluación no promueven la motivación por aprender y son vistas como arbitrarias e irrelevantes; por el contrario, consideran que los métodos de evaluación alternativos facilitan el aprendizaje en tanto se relacionan con la vida real. Asimismo, desde la perspectiva de los y las estudiantes, la evaluación tiene un efecto positivo sobre su aprendizaje y es justa cuando: se relaciona con tareas auténticas, representa demandas razonables, promueve la aplicación lo aprendido en contextos reales, enfatiza la necesidad de desarrollar diferentes habilidades, refuerza el esfuerzo y el aprendizaje profundo,

impulsa la independencia al clarificar las expectativas y criterios utilizados, provee *feedback* adecuado sobre sus progresos, y, evalúa habilidades y competencias complejas en vez de centrarse en valorar la memorización de la información. En suma, la investigación pone de relieve que los y las estudiantes consideran que un tipo de evaluación tradicional perjudica su aprendizaje, ya que promueve una aproximación superficial hacia lo que se aprende. Así, según refieren, se aprende para el examen pero no se afianza un aprendizaje real del tema, por lo que se trata de un aprendizaje de corto plazo que es olvidado al pasar los días. En la misma línea, investigaciones posteriores como la de Segers y Dochy (2001), corroboran que los alumnos y alumnas tienden a preferir evaluaciones alternativas como autoevaluaciones, coevaluaciones, portafolios, proyectos, etc.; es decir, evaluaciones auténticas.

Por su parte, Brown y Hirschfeld (2008), a partir de un estudio con estudiantes de secundaria de Nueva Zelanda, demostraron que las concepciones de los alumnos y alumnas sobre el propósito de la evaluación se encuentran relacionadas con diferentes grados de logro académico. Uno de los principales hallazgos pone de manifiesto que cuando los y las estudiantes mantienen una concepción de la evaluación como útil para retroalimentar su proceso de aprendizaje, tienden a alcanzar puntajes más altos en tareas de lectura. Por el contrario, aquellos y aquellas estudiantes que suelen culpar a la escuela o a los maestros y maestras por sus logros, aquellos que no toman la evaluación de manera seria o la ignoran por completo, reciben calificaciones más bajas. De modo similar, en un estudio previo, Brown y Hirschfeld (2007) encontraron que aquellos y aquellas estudiantes que mantienen la concepción de que la evaluación les permite ser responsables de sus propios aprendizajes y, por tanto, tienden a concebirla como beneficiosa para sí mismos; alcanzan mejores logros en matemáticas. Según los autores, estos hallazgos son consistentes con la teoría de la autorregulación y con un tipo de evaluación formativa.

Los hallazgos de las investigaciones señaladas sugieren y confirman que la forma en la que los alumnos y alumnas conciben la evaluación tiene múltiples implicancias en sus procesos de aprendizaje y experiencias educativas en general. Dichos estudios conforman parte de la escasa literatura existente sobre las percepciones, creencias y concepciones que mantienen los y las estudiantes sobre la evaluación. Tal como afirman distintos autores, son pocas las investigaciones que abordan la problemática y, aquellos estudios que lo hacen se centran mayoritariamente en estudiantes de educación superior (Brown y Hirschfeld, 2008; Peterson e Irving, 2008; Struyven et al., 2005) de realidades

ajenas a la nuestra. Por todo ello, de acuerdo a Peterson e Irving (2008), resulta fundamental dirigir la mirada sobre alumnos y alumnas de educación secundaria, cuyas perspectivas sobre la evaluación no han sido investigadas a profundidad.

Además, si el reto actual está en diseñar e implementar un currículo cuyos objetivos, contenidos, estructura y, sobre todo, modelos evaluativos se encuentren realmente orientados a promover en los y las estudiantes la capacidad de aprender a aprender (Marchesi y Coll, 2014; Pozo y Monereo, 1999); indefectiblemente se requieren reformas profundas y cambios en las concepciones, actitudes y estrategias de los agentes educativos (Pozo y Monereo, 1999). En tal sentido, resulta crucial que las concepciones sobre la evaluación se hagan explícitas y visibles (Brown, 2004; Segers y Tillema, 2011) dado que ello no solo permitiría aportar con una mejor comprensión del proceso de aprendizaje de los y las estudiantes (Struyven et al., 2005); sino también, en última instancia, facultaría la promoción de cambios (Segers y Dochy, 2001). Ello, bajo considerar que la evaluación de los aprendizajes dentro de las instituciones educativas se encuentra todavía centrada prioritariamente en los resultados académicos del estudiantado. Así, en los últimos años, las pruebas estandarizadas han cobrado una importancia sin precedentes, invisibilizando la función pedagógica esencial que toda evaluación debe cumplir dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje (Casanova, 2011; Coll y Onrubia, 2002; Marchesi y Martín, 2014). Al respecto, es fundamental resaltar que, si bien la evaluación de los resultados de aprendizaje aporta información sobre los logros educativos, es indispensable tomar en cuenta también el papel que desempeña la evaluación durante el proceso de aprendizaje. Por lo general, se le suele prestar menos atención a este rol que cumple la evaluación y que resulta clave para comprender cuáles son las necesidades, dificultades y recursos con los que disponen los y las estudiantes para alcanzar los logros de aprendizaje.

En consecuencia, cabe indagar hasta qué punto las prácticas evaluativas que tienen lugar dentro de las aulas facilitan que los educandos desarrollen satisfactoriamente la capacidad de aprender a aprender (Monereo, 2001; Pozo y Monereo, 1999; Marchesi y Martín, 2014; Segovia y Beltrán, 1998), de acuerdo a las exigencias y demandas educativas vigentes. Más aún, en tiempos en los cuales la innovación de las prácticas evaluativas es un tema clave en la agenda educativa; resulta indispensable explorar cómo conciben los alumnos y alumnas este proceso (Segers y Tillema, 2011).

En suma, desde la psicología educacional, el estudio de las ideas que sostienen los y las estudiantes respecto a la evaluación producto de sus experiencias, permitiría

profundizar en el impacto que esta ejerce sobre el desarrollo de habilidades de autorregulación. Ello implica que los educandos sean cada vez más conscientes sobre sus logros, avances, fortalezas y aspectos por mejorar al remitirse a sus propios procesos de aprendizaje. Por tanto, se trata de que los alumnos y alumnas puedan identificar y entender a la evaluación como un proceso que debiera aportarles no solo a nivel académico, sino, principalmente, en aspectos personales. Y, bajo esta visión, los y las docentes desempeñan un rol crucial para que, a partir de la información que brinda la evaluación, sean capaces de reflexionar con los educandos sobre el efecto positivo que esta podría generar en su crecimiento y desarrollo integral, si se le reconoce y otorga la importancia que merece.

Por todas las razones expuestas, el presente estudio tuvo por finalidad caracterizar las concepciones y creencias de estudiantes de cuarto grado de secundaria de un colegio privado de Lima Metropolitana sobre la evaluación de sus aprendizajes. De manera específica, se buscó verificar la correspondencia entre concepciones y creencias, y enfoques de evaluación. Para ello, se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas a partir de las cuales los y las estudiantes participantes expusieron sus perspectivas y opiniones acerca de la evaluación de los aprendizajes. La información recolectada se analizó desde el diseño del análisis temático de tipo convencional (Braun y Clark, 2006; Hsieh y Shannon, 2005; Pistrang y Barker, 2012).

Método

Dado el objetivo del estudio, la presente investigación se desarrolló desde el paradigma cualitativo. Dicho enfoque pretende reivindicar la complejidad del objeto en estudio (Flick, 2007), a partir de la comprensión y profundización de los fenómenos desde las opiniones, puntos de vista, significados y vivencias de los y las participantes (Álvarez-Gayou, 2003; Hernández, Fernández y Baptista, 2010), a quienes se les reconoce el papel activo que desempeñan en el proceso de investigación (Corbetta, 2003). De esta forma, necesariamente se contempla el contexto y sus particularidades para una mayor comprensión y caracterización del fenómeno que desea abordar (Flick, 2007; Hernández et al., 2010). De manera particular, este estudio se fundamentó en el paradigma cualitativo fenomenológico, en tanto lo que se buscaba era comprender los significados elaborados por los y las participantes acerca de sus experiencias individuales cotidianas (Álvarez-Gayou, 2003; Creswell, 2013) en torno a la evaluación de los aprendizajes.

Participantes

El grupo de participantes estuvo conformado por ocho estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana. Dicha institución educativa fue elegida de manera intencional según los contactos establecidos por la investigadora con personas que trabajaban dentro del centro. Cabe mencionar que la institución educativa seleccionada, en ese entonces, fue el centro de práctica pre-profesional en el que se desempeñó la investigadora. La institución educativa en cuestión se orienta a formar personas creativas e íntegras capaces de mantener una postura crítica y reflexiva frente al entorno que los rodea, y a su vez, ciudadanas y ciudadanos dispuestos a comprometerse y colaborar con la sociedad y el mundo. Además, el centro educativo seleccionado dirige sus esfuerzos a formar aprendices para toda la vida y, en consonancia con ello, el sistema evaluativo que caracteriza a la institución busca responder a estas exigencias. Así, por ejemplo, son diversos los métodos de evaluación utilizados dentro del centro: exámenes de opción múltiple, pruebas que incluyen preguntas de respuestas cortas o para desarrollar, monografías, ensayos, presentaciones orales, portafolios, reportes de laboratorio y campo, proyectos de investigación, entre otros.

A partir del objetivo de la investigación, se consideró pertinente la elección de estudiantes de cuarto grado de secundaria, ya que se pretendía que los y las participantes pudiesen remitirse a diversas experiencias de evaluación producto del transcurso de sus años escolares en los niveles de primaria y secundaria. A diferencia de los alumnos y alumnas de quinto grado, quienes participan en el último año escolar en una serie de

actividades demandantes producto de un programa especial del cual forman parte, cuarto grado resultó ser un grupo de más fácil acceso e igualmente relevante y pertinente para el estudio. Asimismo, dado que el estudio buscó representar la complejidad del fenómeno, se procuró que la muestra fuera lo más diversa posible de modo que distintas perspectivas puedan ser visibilizadas (Hernández et al., 2010). Se partió del supuesto de que todos los y las participantes contaban con un vasto caudal de conocimientos tanto explícitos como implícitos sobre el objeto de estudio (Flick, 2007). Así, los ocho estudiantes del grado que participaron fueron seleccionados por medio de un sorteo, y, se les solicitó su asentimiento para participar del estudio. Además, cabe precisar que, dado que el grado de estudio de los y las estudiantes contaba con dos secciones, se eligieron cuatro estudiantes de una sección y cuatro de la otra (dos hombres y dos mujeres en cada caso).

Los y las participantes, así como los padres de familia y directivos de la institución educativa fueron debidamente informados de los objetivos de la investigación y de los aspectos implicados en la participación de los y las estudiantes. El estudio se llevó a cabo de tal forma que se contemplaron todas las consideraciones éticas propias de un proceso de investigación. En este sentido, los comunicados elaborados para los padres de familia, así como también los asentimientos utilizados para asegurar la participación voluntaria e informada de los y las estudiantes, exhibieron de manera clara y precisa las distintas cláusulas y protocolos de cuidado. Por un lado, se solicitó el permiso para la grabación de audios, enfatizando que únicamente la investigadora sería quien tendría acceso a ellos y que, una vez finalizado el estudio, se procedería a descartarlos. Asimismo, se aseguró la confidencialidad sobre la identidad de los y las participantes y de su colegio. Para ello, se explicó que se utilizarían códigos (P de participante y un número, como por ejemplo: P1). Además, se guardó especial cuidado en corroborar que los y las estudiantes comprendieran a cabalidad lo planteado, pues ello formó parte de la intención de respetar su autonomía para elegir participar libremente. Finalmente, cabe mencionar que se consideró importante contar con el respaldo de la Facultad de Psicología en todo momento, en particular para la emisión de cartas y otros documentos, de modo que los directivos, padres de familia, participantes y demás agentes implicados pudiesen percibir que el plan de investigación se desarrollaba de manera formal, transparente y responsable.

Técnicas de recolección de la información

Para abordar las creencias y concepciones de los y las estudiantes sobre la evaluación de los aprendizajes resultó pertinente recurrir a la técnica de entrevista.

Entrevista

La técnica de entrevista individual permite recoger los discursos y perspectivas de los y las participantes sobre el fenómeno explorado. Según Corbetta (2003), la entrevista tiene por finalidad lograr comprender el modo propio de pensar y sentir de los y las participantes sin partir de ideas o términos previamente definidos. En ese sentido, a partir de la revisión de la teoría y estudios empíricos existentes sobre la evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de los y las estudiantes, se procedió a diseñar una guía de entrevista cualitativa semi-estructurada. La guía de entrevista constó de 17 preguntas organizadas en 5 áreas (ver Apéndice A). A continuación, se presenta cada una de las áreas acompañadas de una pregunta a manera de ejemplo.

Área I. Modalidad, frecuencia y lugar de la evaluación. Recoge información general sobre los tipos, momentos y lugares del proceso de evaluación a partir de las experiencias de los y las estudiantes.

- Pregunta ejemplo: ¿Cómo te evalúan en tu colegio?

Área II. Preferencias con respecto a la evaluación. Explora las emociones, sentimientos, actitudes y atribuciones asociados con la evaluación.

- Pregunta ejemplo: ¿Hay algún tipo de evaluación que prefieras? ¿Por qué? ¿De qué depende?

Área III. Sobre quién(es) evalúa(n) y a quién(es) se evalúa. Indaga las ideas que sostienen los y las estudiantes acerca de los actores encargados de evaluar y lo que fundamenta su práctica evaluativa, así como por los posibles sujetos de la evaluación.

- Pregunta ejemplo: ¿Qué tienen en cuenta las y los profesores a la hora que evalúan? ¿Qué criterios usan? ¿Por qué crees que usan esos y no otros?

Área IV. La evaluación y sus resultados. Busca conocer las creencias, concepciones y valoraciones de los y las estudiantes sobre los resultados de las evaluaciones.

- Pregunta ejemplo: Conversando con unos estudiantes, algunos me cuentan que lo que más les importa es la nota que reciben y otros mencionan que lo esencial son los comentarios de la evaluación. ¿Con cuál estás más de acuerdo? ¿Qué opinas de esta forma y de la otra?

Área V. Finalidad de la evaluación. Indaga las creencias y concepciones que sostienen los y las estudiantes sobre la evaluación, su finalidad y su relación con el aprendizaje.

- Pregunta ejemplo: ¿Por qué es importante evaluar a los y las estudiantes?
¿Qué se evalúa?

Una vez diseñada la guía de entrevista, esta fue revisada por la asesora de la investigación en su calidad de experta en el tema con el propósito de evaluar la pertinencia, adecuación, secuencia y planteamiento de las secciones y preguntas elaboradas. Luego, se procedió a realizar un estudio piloto con la finalidad de corroborar la claridad y comprensión del lenguaje utilizado, la adecuada organización de las preguntas y el tiempo requerido para culminar el proceso de entrevista. Para ello se contactó a una estudiante de cuarto grado de secundaria de una institución educativa diferente a la seleccionada para el estudio. Se respetaron los protocolos éticos correspondientes (ver Apéndice B). Los comentarios y sugerencias recogidos fueron utilizados para afinar la guía de entrevista y elaborar la versión final de la misma. Concretamente el estudio piloto permitió realizar ajustes en las áreas II, III, IV y V. Las preguntas que se añadieron fueron: ¿Alguna vez has tenido una experiencia de evaluación que es la que más recuerdas? (área II); ¿El/la profesor(a) los lleva a reflexionar sobre el desempeño del salón? (sobre cómo considera que les fue en un examen, por ejemplo) y ¿Consideras que el sistema de evaluación es justo? (área III); Y, tú, ¿qué tipo de comentarios sueles recibir? ¿qué esperarías de esos comentarios? ¿El/la profesor(a) realiza comentarios a la clase? (área IV); ¿Qué implica aprender? y Si tuvieras que darme una definición, ¿cuál sería? (área V).

Procedimiento

Tal como se ha mencionado anteriormente, el presente estudio se enmarcó dentro del paradigma cualitativo fenomenológico, en tanto se buscó profundizar en las experiencias subjetivas, sentimientos y pensamientos de los y las participantes en torno a la evaluación de los aprendizajes. En línea con ello, se optó por un diseño de análisis temático de tipo convencional (Braun y Clark, 2006; Hsieh y Shannon, 2005; Pistrang y Barker, 2012), con la finalidad de identificar ejes o patrones comunes en la información recogida y, así, integrar e interpretar las diferentes vivencias y significados manifestados por los y las participantes.

Como primer momento, se contactó a los directivos de la institución educativa privada vía un correo electrónico durante el mes de abril del 2017. Se invitó a la institución a participar de la investigación y, con ello, se planteó la posibilidad de entrevistar a ocho estudiantes de cuarto grado de secundaria. Una vez que los directivos mostraron su interés por colaborar con el estudio, se concertó una reunión para brindar

más detalles acerca de los objetivos y condiciones de la investigación (ver Apéndice C). Se entregó el comunicado para los padres de familia y/o apoderados de los alumnos y alumnas de cuarto grado de secundaria, en el que se señaló el propósito, la relevancia, las cláusulas de participación y protocolos de cuidado que contemplaba el estudio (ver Apéndice D). Este fue presentado de manera física, a través de la agenda personal del estudiante, y, de manera virtual, a través de un correo enviado por la coordinadora del grado. De esta manera, se informó y se solicitó el permiso del padre, madre, apoderado o apoderada para que su hija o hijo participara de la investigación, en caso fuera seleccionado o seleccionada. Se realizó un sorteo para elegir a los y las estudiantes que formaron parte del estudio. Se acordó el lugar, la fecha y horario para llevar a cabo las entrevistas.

Los y las estudiantes que aceptaron participar voluntariamente en el estudio brindaron su asentimiento informado (ver Apéndice E). Las entrevistas fueron realizadas de manera individual, en un espacio privado y su duración aproximada fue de 35 minutos. Se reiteró que podían abandonar la entrevista en cualquier momento, si lo consideraban necesario. En todo momento se acogieron las preguntas, inquietudes y preocupaciones de los y las estudiantes. Finalmente, se agradeció a los y las participantes por su colaboración.

Análisis de la información

En un primer momento, las entrevistas fueron transcritas y se realizó una revisión general de la información recolectada. Luego, se procedió a codificar de manera abierta la información, cuidando que los códigos emergentes recogiesen y respetaran la voz de los y las participantes, para lo cual se utilizó el programa ATLAS.ti (Versión 7.5.4). Así, se generaron diferentes etiquetas y nombres, los cuales pretendían representar de manera concisa y suficiente, las distintas ideas de los y las participantes. Cabe mencionar que durante este proceso fue fundamental colocar notas y comentarios acerca de las primeras interpretaciones e impresiones, así como también, sobre posibles vínculos existentes entre los códigos. Estos apuntes se retomaron más adelante. Posteriormente, se identificaron relaciones entre los diferentes códigos establecidos, y, de esta manera, se construyeron categorías analíticas y unidades de sentido. Finalmente, se verificó que el análisis fuera coherente con el objeto de estudio.

Luego de culminar el análisis de la información, se consideró relevante realizar un proceso de validación de los principales hallazgos del estudio para así contribuir a asegurar su validez y calidad. Así, se buscó garantizar que no se haya incurrido en una

interpretación errónea o sesgada de la información recolectada y que, por el contrario, los resultados representasen lo más cercanamente posible las perspectivas y opiniones de los y las participantes.

Como parte de este proceso, se optó por emplear la estrategia de *member checking* (Creswell y Miller, 2000; Creswell, 2012, 2014), lo cual supuso volver a los y las participantes para corroborar que el análisis de la información efectuado correspondiese realmente con lo que ellos y ellas quisieron transmitir. En este sentido, se construyó un formato de validación (ver Apéndice F), el cual consistió principalmente de una tabla que exponía diez extractos relevantes de las entrevistas de cada participante y los códigos correspondientes. Dicha tabla contemplaba espacios para que los y las participantes marcaran si consideraban que la interpretación realizada tenía sentido y era adecuada para el extracto de sus ideas o no. En cualquier caso, podían explicitar sus observaciones y sugerencias. Adicionalmente, se incluyó una pregunta de cierre la cual buscaba verificar la fuente de procedencia de las respuestas brindadas por los y las estudiantes durante la entrevista. Una vez elaborado el formato y, tras considerar como base los supuestos del *member checking*, se seleccionaron cuatro estudiantes al azar: P2, P3, P5 y P6. Para realizar la validación con los y las participantes, se siguió el mismo procedimiento de la entrevista: se acordó el lugar, horario, fecha, y se les solicitó su asentimiento informado.

En cuanto a los resultados, dos participantes (P2 y P6) manifestaron encontrarse de acuerdo con los códigos propuestos en un 100%. Los otros participantes (P3 y P5) mostraron un nivel de acuerdo del 90%. En el caso del participante P3, sugirió que el código denominado sentimientos negativos asociados a la evaluación se modifique por sentimientos propios durante la evaluación. No obstante, se evaluó que el cambio propuesto no era pertinente pues, tal como se elaboró, este permite evidenciar la direccionalidad negativa de los sentimientos asociados a la evaluación. Por otro lado, en el caso del participante P5, sugirió cambiar el código denominado importancia de aprender y evaluar considerando el vínculo con la sociedad y el mundo por aplicación de lo aprendido en el mundo. Tras una relectura de las citas rotuladas bajo esa etiqueta, se consideró oportuno modificar el código incorporando la recomendación del estudiante: importancia de una evaluación que contemple la aplicación de lo aprendido en el mundo. Finalmente, con respecto a las respuestas proporcionadas por los y las estudiantes en la pregunta de cierre, se consideró importante colocar la información obtenida en la parte de resultados y discusión del estudio, dado su relevancia y riqueza.

Resultados y discusión

Como se ha mencionado anteriormente, el propósito del presente estudio fue caracterizar las concepciones y creencias de estudiantes de cuarto grado de secundaria de un colegio privado de Lima sobre la evaluación de sus aprendizajes. A continuación, se presentan los resultados y la discusión de la investigación, los cuales se organizan en torno a tres secciones: concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes, creencias y valoraciones sobre la evaluación, y concepciones sobre el aprendizaje. Cabe resaltar que el acápite de concepciones refiere, concretamente, a las ideas que sostienen los y las estudiantes sobre la evaluación; mientras que la sección sobre valoraciones alude más específicamente a elementos con carga afectiva, donde se ubican creencias particulares como, por ejemplo, las expectativas. Además, es relevante precisar que, si bien abordar las concepciones sobre el aprendizaje no era materia de esta investigación, fue posible identificarlas en el discurso de ciertos participantes. Dicho hallazgo fue considerado valioso y pertinente dado su vínculo innegable con las concepciones, valoraciones y creencias sobre la evaluación, como bien se desarrollará en la respectiva sección.

Concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes

Esta área comprende tres categorías sobre la evaluación: definición, objeto y finalidades de la evaluación.

Con respecto a la primera categoría, referida a cómo los y las estudiantes conceptualizan la evaluación, P1, P2, P3 y P5 coinciden en que se trata de una forma (manera, método, acción o herramienta) desplegada principalmente por los y las docentes. Ello, según P2, P5 y P6, con el objetivo de conocer y valorar lo aprendido por los alumnos y alumnas. De esta forma, desde la perspectiva de los y las participantes, la evaluación se configura como aquel instrumento que no solo posibilita determinar cuánto conoce un estudiante de un tema en particular (P2, P5, P7, P8); sino, además, cómo se desarrollan y aprenden los y las estudiantes (P3, P5). Inclusive, de acuerdo a los entrevistados y entrevistadas, la evaluación permite identificar aquellos puntos en los que el alumno o la alumna puede mejorar (P1, P3, P6, P8), y, también, sus habilidades (P8). A continuación, se presentan algunas viñetas ilustrativas a modo de ejemplo:

“La evaluación es una forma en la que los profesores evalúan y analizan la forma en la que nosotros estamos... cuánto nosotros hemos aprendido sobre el tema y si lo sabemos o no” (P2, definición de evaluación).

“La evaluación es un método empleado por profesores o por las escuelas o por cosas superiores que determinan cómo les va a los alumnos, su nivel académico, el nivel de cómo están redactando,

y todo eso. O sea, en suma, es básicamente, como dice el tema, es evaluar, saber cómo están los alumnos, cuál es su nivel (...) cómo los alumnos se están desarrollando en el colegio” (P5, definición de evaluación).

“Una evaluación, para mí, creo que es, bueno, primero ver los fuertes de una persona, la debilidad de una persona (...) y si, bueno, sabe de un tema (...), más o menos cómo están sus habilidades académicas” (P8, definición de evaluación).

Además, al tratar de definir qué se entiende por evaluación, P2 y P7 resaltan que se trata de una herramienta empleada por ellas mismas para tomar conciencia sobre su proceso de aprendizaje. Así lo indicaron las participantes:

“La evaluación es una guía, es una manera, como una autorreflexión (...) Sí, como una autorreflexión, como mi guía, saber dónde estoy (...)” (P7, definición de evaluación).

“La evaluación, para mí, es la manera en la que no solo los profesores ni los papás, sino, tú mismo también, puedes darte cuenta de las cosas en las que estás fallando y las cosas que debes mejorar” (P2, definición de evaluación).

Ahora bien, resulta interesante advertir que, dentro de dicha conceptualización, los y las estudiantes contemplan que la evaluación se orienta a responder un propósito. Así, la mayoría de los y las participantes (P1, P3, P6, P7, P8) refiere al impacto positivo que la evaluación debiera tener sobre el proceso de aprendizaje. Solo P4 conceptualiza la evaluación de manera totalmente opuesta, pues alude a ella como un medio que permite a los alumnos y alumnas aprobar un grado, más no necesariamente aprender. Al respecto, algunos estudiantes señalan:

“Yo creo que la evaluación es una forma de ayudar al alumno en cuanto a su aprendizaje (...) Ayudarlos en una forma, por decir así, criticando, entre comillas, porque no es una crítica así crítica, crítica (...) Es, de una forma, una crítica constructiva ayudar al alumno a que mejore (P6, definición de evaluación: propósito)”.

“Es un método para saber cómo es que has comprendido (...) porque así el profesor se puede dar cuenta de qué es lo que debe mejorar el alumno (...) si son errores así como que no contestaste la pregunta, el profesor se da cuenta en qué... en qué cada alumno debe mejorar” (P3, definición de la evaluación: propósito)

“La evaluación, para mí, es una herramienta que utilizas simplemente para pasar al otro nivel, no para aprender” (P4, definición de la evaluación: propósito).

Con respecto a la segunda categoría, objeto de evaluación, es decir, qué se evalúa; P1, P2 y P3 consideran, por un lado, que se evalúa la comprensión de las indicaciones de los exámenes y la habilidad para responder adecuadamente según lo solicitado. Por otro lado, P2, P3 y P5 señalan que se evalúa cuánto han entendido los y las estudiantes sobre

lo enseñado en clases. En este sentido, desde la perspectiva de los y las participantes, a través de las pruebas o exámenes se busca evaluar el nivel de claridad conceptual (P1, P2), los conocimientos y teorías que manejan los y las estudiantes (P8); pero, además, se valora qué tanto los alumnos y alumnas se muestran lo suficientemente capaces de aplicar lo aprendido (P1, P5). Y, precisamente, desde el punto de vista de los entrevistados y entrevistadas, para ello se requiere evaluar los procesos y las habilidades (P5), de análisis (P7, P8), reflexión (P7, P8), argumentación (P8), razonamiento (P8), resolución de problemas complejos (P1) y casos (P8). Incluso, P4, P5 y P8 consideran que el objeto de evaluación variaría según el curso. A continuación, se muestran algunas viñetas sobre lo mencionado:

“Se evalúa tu capacidad de poder responder a las preguntas que te dan así no entiendas una palabra. Creo que se evalúa qué tanto tú puedes deducir o qué tanto tú puedes entender lo que se te pide y hacerlo de forma ordenada y, efectivamente, de manera correcta” (P1, objeto de evaluación).

“(…) depende mucho del curso, pero me imagino que los profesores tratan de ver qué tanto has aprendido y qué tanto estás aplicando lo que has aprendido en la prueba” (P5, objeto de evaluación).

“P: Se evalúan los cursos que son español, matemática, inglés, normalmente. Y, como dije antes, se evalúan... Por ejemplo, en matemática, se evalúa el conocimiento porque es teoría. Y, en español, teoría. Como ya en noveno grado y en décimo grado y en onceavo, como ya sabemos más cómo escribir, y eso, ver el lenguaje; es más de análisis o de reflexión sobre un tema.

E: O sea, dependiendo del curso se le da más...

P: Sí, se le da más importancia a un criterio que a otro” (P8, objeto de evaluación).

La tercera categoría, finalidades de la evaluación, aborda las concepciones que los y las estudiantes sostienen sobre los fines de la evaluación como de sus resultados. Si bien en líneas anteriores se señaló que muchos estudiantes han incorporado dentro de sus definiciones de evaluación el propósito al que esta responde, al indagar a profundidad por sus finalidades, se encuentra información adicional. Así, se advierte que los y las participantes identifican dos fines principales de la evaluación: para la reflexión de los y las docentes; y para la orientación de los y las estudiantes. De esta forma, por un lado, la mayoría de los y las participantes (P1, P2, P3, P5, P7, P8), a excepción de P4 y P6, considera que el proceso de evaluación proporciona información importante para la reflexión docente, pues permite a los profesores y profesoras determinar si sus estudiantes han comprendido claramente o no un tema. Según P2, P7 y P8, ello conlleva a que los y las docentes se detengan a pensar sobre su enseñanza. Inclusive, P3 refiere que una de sus docentes utiliza la información que recoge de la evaluación para diseñar e implementar

nuevas estrategias de enseñanza. Pero, sobre todo, desde la perspectiva de los y las estudiantes, la evaluación tiene por finalidad que los y las docentes valoren el proceso de sus alumnos y alumnas de manera individual (P2, P5, P7) y grupal (P7) con el propósito último de proporcionar la ayuda correspondiente (P1, P2, P8). A continuación, se presentan algunas citas ejemplares:

“[a los docentes] les permite saber el nivel de sus estudiantes, pero el nivel de los estudiantes viene de cómo están enseñando los profesores. Les permite saber qué tan bien están enseñando su clase, qué tan bien les llega el mensaje a sus alumnos. Les permite saber el nivel de cada alumno, cómo se están expresando, cómo están aplicando lo aprendido, y, en verdad, cuánto es lo que saben, y eso” (P5, finalidad de la evaluación: para la reflexión docente).

“La *Miss* se ha dado cuenta de que nos está yendo mal, entonces ella va utilizando otra técnica para que nosotros aprendamos bien” (P3, finalidad de la evaluación: para la reflexión docente).

“E: ¿Para qué crees, entonces, que los y las profesoras evalúan?”

P: Para hacer un seguimiento de ti, de cómo, o sea, de cómo has aprendido, qué tanto has aprendido. También de ellos, qué tan bien enseñan, qué no tan bien enseñan, a dónde está yendo como que toda la clase en general, como que en un conjunto, tal vez, como el promedio de la clase. Y, cómo mejorar, cuáles son los errores más comunes, qué todos sí entendieron (...)” (P7, finalidad de la evaluación: para la reflexión docente).

Además de haber generado una representación de la evaluación como una herramienta que provee información importante para el o la docente; según todos los y las participantes, la evaluación tiene por finalidad ofrecer alcances a los mismos alumnos y alumnas para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. Así, los entrevistados y entrevistadas consideran que, a través de la evaluación, pueden darse cuenta de sus avances (P1, P7), de sus errores (P1, P4, P5), si se encuentran comprendiendo adecuadamente un tema (P1, P2), en dónde se ubican (progreso) (P5, P7), si están mejorando o no, y cómo hacerlo (P1, P2, P3, P6). Incluso, los resultados de la evaluación traducidos en una nota permitirían a los y las estudiantes emprender ciertas acciones con el fin de mejorar (P3, P7, P8). Por ejemplo, una estudiante menciona que inicia un proceso de reflexión y se plantea cuestionamientos referidos a ‘¿por qué fallé?’, ‘¿cuál es la manera correcta de hacerlo?’ (P7), entre otras preguntas. En suma, la evaluación, para los alumnos y alumnas, implicaría aprender y mejorar, tal como lo reflejan las siguientes viñetas:

“Porque si te evalúan en algo, siempre vas a aprender una cosa más y siempre vas a mejorar. O sea, es imposible que después de hacer tal cosa, y tengas algunos problemas, sigan siendo esos problemas, o sea, sigas teniendo esos problemas o hasta más problemas. Siempre vas a aprender algo de los errores, cosas así (...) por ejemplo, haces un trabajo mal o te faltó alguna cosa, la nota

o el comentario siempre te ayudan a mejorar” (P6, finalidad de la evaluación: para la reflexión de los y las estudiantes sobre su proceso de aprendizaje).

“(…) veo mis errores y pongo pequeñas notitas, como ‘leer bien’, ‘chequear antes de hacerlo’, para así no (...), no olvidarme (...) en el siguiente examen, hacerlo bien y ya sé lo que correctamente debo responder para así sacar el máximo de puntos en esa pregunta” (P3, finalidad de la evaluación: para la reflexión de los y las estudiantes sobre su proceso de aprendizaje).

Sin embargo, cabe resaltar que aprender a partir de la evaluación, desde la perspectiva de algunos estudiantes (P2, P3, P4, P8), implicaría no volver a cometer los mismos errores en un siguiente proceso de evaluación. Es decir, el propósito al que serviría la evaluación, según algunos alumnos y alumnas, estaría orientado a prepararse para desempeñarse mejor en una próxima evaluación. Así, se distingue cierta inclinación hacia el rendimiento más que hacia la importancia de aprender en sí.

Hasta aquí, se aprecia que la mayoría de los y las estudiantes, al construir sus propias concepciones sobre la evaluación, establecen una relación directa con el aprendizaje. En este sentido, si bien algunos de los y las participantes (P1, P2, P3, P8) sostienen que la evaluación es el reflejo de lo que el alumno o alumna realmente conoce, sabe, maneja; dos participantes discrepan, pues consideran que existen otros factores que pueden intervenir, tales como emociones negativas (P3) o distintas aproximaciones al aprendizaje (superficial o profunda) (P8):

“(…) yo creo que la nota efectivamente es importante porque demuestra tus resultados y muestra qué tan bien te está yendo. Quizá... Muestra qué tanto has aprendido, ¿no? Y qué tanto te estás esforzando. Porque la nota es el reflejo de tu estudio, después de todo” (P1, evaluación como reflejo del aprendizaje)

“Yo puedo saber muchas cosas, pero, en el examen, por el nervio y por la presión, se me pueden olvidar algunas cositas, pero son mínimas. No es porque no sepa” (P3, evaluación como reflejo del aprendizaje: intervención de emociones negativas).

“En la evaluación muestras si sabes sobre el tema pero, algunas veces, por ejemplo, como te decía, en los exámenes de teoría, puedes, un día, puedes aprenderte todo y dar el examen muy bien y sacarte 20, pero al otro día ya te has olvidado de todo porque solo lo hiciste para esa prueba. Entonces, en algunos casos, si en verdad has estudiado y te lo acuerdas para toda la vida, es una muestra de que has aprendido. Pero, en otros casos, la evaluación no muestra mucho porque si te aprendes un tema y lo estudias solo para una prueba, y al siguiente día te olvidas, no tiene mucho sentido” (P8, evaluación como reflejo del aprendizaje: aproximaciones al aprendizaje).

Ello constituye una muestra de cómo las concepciones que sostienen los y las estudiantes sobre la evaluación se encuentran indefectiblemente mediadas por sus propias experiencias, emociones y sentimientos. Ahora bien, resulta fundamental mencionar que,

al realizarse el proceso de validación, los y las participantes (P2, P3, P5 y P6) resaltaron que las ideas y perspectivas que mantienen sobre la evaluación han sido elaboradas por sí mismos. Es decir, al consultarles por la fuente de procedencia de dichas concepciones, los entrevistados y entrevistadas concluyeron que se trataba de construcciones propias. Al respecto, P2, P3 y P5 coincidieron en que es principalmente a partir de sus experiencias de evaluación que comienzan a generar distintas posturas sobre este proceso:

“Todo empieza desde que a lo largo de los años hemos tenido evaluaciones (...) mientras más evaluaciones tenemos, más reflexionamos sobre ellas, es la base de todo (...) más que nada es de lo que tú has experimentado, de tus propios exámenes o evaluaciones, y así” (P5, fuente de procedencia de concepciones sobre la evaluación: experiencias como punto de partida).

“Viendo a través de mis experiencias (...) creo que es como costumbre, algo como matutino y rutinario que se crea ya estando aquí, en el colegio” (P3, fuente de procedencia de concepciones sobre la evaluación: experiencias como punto de partida).

“Yo creo que proviene porque cuando tenemos los exámenes, tú mismo te pones a pensar si te parece que la forma en la que te están evaluando es eficaz o no” (P2, fuente de procedencia de concepciones sobre la evaluación: experiencias como punto de partida).

De manera particular, P2, P3 y P5 enfatizan que es a partir de valoraciones, sentimientos y emociones positivas y/o negativas que se forman en torno a la evaluación, que emprenden la iniciativa de cuestionar críticamente el sistema evaluativo. Así, P2 señala que es en función a cómo un estudiante se puede llegar a sentir en el examen, si experimenta nervios o no, que se empieza a reflexionar sobre las características del proceso de evaluación. Más aún, P5 precisa que todo dependerá si se trata de una experiencia de evaluación satisfactoria o no:

“(...) usualmente piensas cuando estás mal al respecto. Porque en verdad si estás bien, no piensas mucho al respecto: ‘ah, ya, está perfecto’, ¿qué voy a pensar?, simplemente que está bien. Pero esos momentos cuando estás mal o algo no te gusta del sistema de evaluación, dices, pucha, a ver, ¿cómo es?, y vas estructurando, ‘ah, el sistema de evaluación de acá es de tal manera’” (P5, fuente de procedencia de concepciones sobre la evaluación: valoraciones, sentimientos y emociones positivas y/o negativas asociadas a la evaluación).

Por otro lado, dos participantes refieren que conversar con personas de su entorno como sus padres (P6) y amigos (P2, P6) también favorece la formación de sus propias ideas sobre la evaluación. En esa misma línea, consultar distintas fuentes de información para conocer e investigar más sobre el tema parece resultar crucial para la consolidación de sus posturas (P5, P6). A modo de ejemplo se presentan las siguientes citas:

“La verdad, ha sido por bastantes influencias, sobre todo por mis padres que siempre opinan de ciertas cosas de la educación, varias cosas. Les gusta comentar a ellos acerca de todo lo que está

pasando en el Perú y el mundo, y cómo mejorar algunas cosas (...) La verdad que sí lo converso” (P6, fuente de procedencia de concepciones sobre la evaluación: conversaciones con padres).

“(…) también creo que es un tema que a veces hablamos con los amigos, porque decimos ‘ya, ¿qué te pareció el examen’, ‘¿te parece que estuvo bien?’, o cosas así. Entonces, creo que eso también te ayuda a ti también para poder sostener tu posición, para que la puedas llegar a tener” (P2, fuente de procedencia de concepciones sobre la evaluación: conversaciones con amigos).

“(…) ‘¿cómo pueden haber otros sistemas de evaluación?’, y vas investigando, y dices ‘pucha, ¿y cuál es mejor?’. A pesar de que no lo creas, tu mente ya está pensando ‘y, ¿cuál es mejor?, ¿cuál me conviene más?’, y todo eso” (P5, fuente de procedencia de concepciones sobre la evaluación: consulta de información).

“(…) y además también por todo lo que es redes sociales y, por ejemplo, YouTube, a veces veo videos educativos y las personas dicen sus opiniones acerca de la educación y de otros temas. Y, me gusta ver esas cosas. Y, gracias a toda la información que me han dado, he tenido esta opinión, ¿no?” (P6: fuente de procedencia de concepciones sobre la evaluación: consulta de información).

Finalmente, un estudiante (P5) pone de relieve la importancia de cuestionar el sistema de evaluación que caracteriza a su colegio no solo a partir del uso de criterios de justicia y lógica, sino también, aplicando todo lo aprendido que se encuentre relacionado con el tema. Así lo señala a continuación:

“(…) viene de lo racional y lo que vendría a ser el sentido de la justicia que tú puedes tener, que también lo aprendes en el colegio, o en tu casa, donde fuera. Pero creo que es, más que nada, ves cómo vas, y qué es lo lógico, qué es lo justo, y vas pensando ‘oye, y, ¿si no es así? ¿qué otro método pueden usar?’. Entonces, ‘ah, no, tiene sentido que sea así’. Luego, por lo que aprendes. Aprendes de otros sistemas de educación en el mundo y dices ‘ah, no, es así’. Y, ya” (P5, fuente de procedencia de concepciones sobre la evaluación: criterios de justicia, lógica y aplicación de aprendizajes).

Frente a todo lo mencionado, resulta relevante discutir los principales hallazgos reportados en esta sección. En primer lugar, en cuanto a las definiciones que proponen, se aprecia que, en línea con la literatura existente, los y las participantes son capaces de considerar distintos componentes clave de la evaluación como que este proceso supone la emisión de cierto juicio de valor por parte del o la docente sobre los aprendizajes, con el objetivo de tomar decisiones que ayuden a los y las estudiantes en sus procesos (Casanova, 1998; Castillo Arredondo, 2002; Castillo y Cabrerizo, 2003; Coll et al., 2001). Así, que los y las estudiantes identifiquen la evaluación como un proceso de devolución para mejorar, se corresponde con los resultados del estudio conducido por Peterson e Irving (2008), quienes encontraron que los alumnos y alumnas vinculan directamente la evaluación con la retroalimentación y el aprendizaje.

Además, cuando los entrevistados y entrevistadas refieren a la evaluación como una forma o herramienta que permite identificar cuánto aprenden los y las estudiantes, y cómo se desempeñan, parecen aludir implícitamente a una dimensión cuantitativa y cualitativa de la evaluación, respectivamente. Ello, en tanto dichos aspectos tienen que ver, por un lado, con una evaluación como sinónimo de medición de los resultados finales de aprendizaje (Coll et al., 2001), pero también relacionada con comprender qué variables intervienen cuando los alumnos y alumnas se ven inmersos en este proceso (Bolívar, 1998 en Castillo y Cabrerizo, 2003; Cook y Reichardt, 1986). Sin embargo, cabe precisar que mientras algunos estudiantes privilegian la dimensión cuantitativa, otros destacan la dimensión cualitativa, lo que parece vincularse con sus propias creencias y valoraciones. Específicamente en el caso del estudiante P4, la conceptualización que mantiene se distancia de aquellas definiciones que sostienen el grueso de sus compañeros y compañeras, pues refiere únicamente al carácter acreditativo de la evaluación (énfasis en resultados), omitiendo la función pedagógica esencial que esta desempeña dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje (Coll et al., 2001; Marchesi y Martín, 2014).

Ahora bien, a pesar de que las definiciones generadas por los y las participantes dan cuenta de una compleja elaboración; estas no contemplan dos elementos fundamentales: la importancia de valorar los aprendizajes en función de objetivos preestablecidos, y la evaluación como un proceso sistemático y riguroso de recolección de información. Ambos componentes se encuentran estrechamente conectados pues, como bien mencionan distintos autores (Casanova, 1998; Castillo y Cabrerizo, 2003; Tejada, 1999), únicamente a partir de contar con información continua, consistente y significativa, se puede asegurar que el proceso de evaluación sea válido y fiable lejos de cualquier sesgo o azar, y que, por tanto, los datos recogidos den realmente cuenta sobre el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos.

En segundo lugar, los resultados ponen de manifiesto que la mayoría de los y las participantes, al detenerse a pensar sobre qué es lo que se evalúa, consideran distintas habilidades y procesos complejos. Así, mencionan que el objeto de evaluación tiene que ver principalmente con capacidades de alto nivel cognitivo como analizar, reflexionar, elaborar argumentos, razonar y resolver, lo que se corresponde con una evaluación de tendencia auténtica (enfoque constructivista de evaluación), bajo la cual el aprendizaje se concibe como un proceso activo (Coll et al., 2001; Monereo y Castelló, 2009). No obstante, algunos participantes también refieren a capacidades como un adecuado manejo de conocimientos y teorías, y a la precisión (al emitir respuestas correctas), lo que se

alinearía con aquello que se privilegia desde un enfoque objetivista de la evaluación (Monereo y Castelló, 2009). Ambas concepciones sobre el objeto de la evaluación podrían desempeñar un rol fundamental en las aproximaciones de los y las estudiantes al aprendizaje (Entwistle, 1991; Entwistle y Tait, 1995; Sambell y McDowell, 1998; Trigwell y Prosser, 1991), como se abordará con mayor profundidad en líneas posteriores.

Por último, en lo que refiere a las finalidades de la evaluación, los resultados obtenidos permiten advertir que los y las estudiantes consideran que el propósito ulterior de este proceso tiene que ver con su carácter formador, pero, sobre todo, formativo. Es decir, dicho proceso, según los y las participantes, debe retroinformar tanto a los y las docentes en cuanto a su enseñanza, como a los y las estudiantes con respecto sus progresos, dificultades y fortalezas (Casanova, 1998; Castillo Arredondo, 2002; Castillo y Cabrerizo, 2003; Coll, 1987 en Castillo y Cabrerizo, 2003; Coll et al., 2001; Gimeno Sacristán, 1994; Segovia y Beltrán, 1998; Tejada, 1999). En este sentido, los y las estudiantes no se equivocan al considerar que el fin formativo de la evaluación resulta indispensable para el proceso de aprendizaje personal, pues contribuye al desarrollo de habilidades de autorregulación, tal como afirman Brown y Hirschfeld (2007). Y, precisamente, los y las participantes aluden indirectamente a dichas habilidades cuando mencionan que a partir de la evaluación empiezan a ser conscientes de sus logros y aspectos por trabajar, cuestionan estrategias fallidas y plantean nuevas, y, de esta forma, toman decisiones con la finalidad de mejorar. Ello visibiliza el gran aporte de la evaluación para promover paulatinamente la capacidad de aprender a aprender en los y las estudiantes; lo que guarda relación con lo que señalan Marchesi y Martín (2014) sobre cómo las escuelas deben dirigir sus esfuerzos en formar ciudadanas y ciudadanos aptos para planificar, supervisar, controlar y evaluar sus propios procesos de aprendizaje.

No obstante, cobra sentido hipotetizar que, en algunos y algunas estudiantes, el desarrollo de dicha capacidad de autorregulación podría verse afectado por centrarse únicamente en corregir sus errores para desempeñarse mejor en una siguiente evaluación. De esta forma, se deja entrever cierta incongruencia entre concepciones acerca de las finalidades de la evaluación que privilegian el aprendizaje, pero que, a su vez, se encuentran teñidas de una tendencia de aproximación al rendimiento. En suma, los resultados de este acápite ponen en evidencia que los y las estudiantes manejan complejas concepciones sobre la evaluación, sobre qué la define, cuál es su objeto y propósito. Tal como se ha desarrollado, se podría decir que dichas concepciones acerca de la evaluación se alinean predominantemente con un enfoque constructivista, aunque con ciertos rasgos

de un enfoque objetivista. De este modo, cobra relevancia indagar si dicha propensión se mantiene o varía al abordar las creencias y valoraciones de los y las estudiantes sobre la evaluación. Como bien se mencionó anteriormente, se ha optado por desarrollar el tema de las valoraciones y creencias en una sección aparte dado que este se concentra especialmente en los elementos de la evaluación que connotan cierta carga afectiva. Sin embargo, cabe resaltar que ambas secciones, concepciones sobre la evaluación, como creencias y valoraciones sobre la evaluación, se encuentran estrechamente vinculadas.

Creencias y valoraciones sobre la evaluación

Esta área se organiza según las siguientes categorías: modalidades, criterios y aspectos relevantes de la evaluación, preferencias de evaluación, experiencias de evaluación más recordadas, emociones y sentimientos asociados a la evaluación, valoración de la nota y el *feedback*, y demandas de cambio y expectativas sobre el sistema de evaluación.

Con respecto a las modalidades, criterios y aspectos de evaluación que los y las estudiantes valoran de manera especial, se advierte que, en primer lugar, todos los y las participantes, a excepción de P6, consideran importante la posibilidad de disponer de distintas modalidades de evaluación para poner en práctica lo aprendido. Es decir, no solo valoran positivamente que los y las docentes varíen sus métodos de evaluación frecuentemente; sino que, además, tomen en cuenta los gustos de los y las estudiantes para ello. Un ejemplo de ello, tal como menciona P8, es que si a algún alumno o alumna le causa cierto fastidio o incomodidad dar una evaluación oral frente a todo el salón, este o esta debería poder tener la opción de exponer únicamente frente a la profesora o profesor para desenvolverse con mayor tranquilidad. Algunas citas que visibilizan dichas expectativas sobre las modalidades de evaluación son:

“A mí me gustaría tratar de hacer evaluaciones distintas. Es decir, que para cada evaluación sea una actividad diferente. O sea, en esta vamos a hacer una evaluación donde vamos a debatir y se evalúan los argumentos, y se evalúa la participación; esta vez vamos a hacer algo práctico, vamos a, yo qué sé, vamos a investigar células y vamos a ver lo que está adentro y vamos a identificar; vas a tener que hacer un *mind map*, o cosas así. O sea, yo trataría de variar los métodos de evaluación para que se adapten mejor a lo que estoy enseñando y ver los resultados” (P5, modalidades de evaluación: variación de métodos).

“Siento que te aburres del mismo método de leer el papel, escribir en tu guía, leerte el libro, comértelo un poco más para que tengas un 20. En cambio, si hacemos posters, es como más interactivo, tienes interacción” (P3, modalidades de evaluación: variación de métodos).

La importancia otorgada a ser evaluados y evaluadas a partir de diferentes alternativas de evaluación parece emerger de experiencias aisladas pero novedosas de evaluación sobre las que, los entrevistados y entrevistadas, reportan haber contado con cierto margen de libertad para demostrar sus aprendizajes. Así lo evidencia la siguiente participante:

“En [curso particular] estamos haciendo ahorita como que nosotros estuviéramos haciendo toda la clase. Entonces podíamos tener la libertad de hacer diferentes cosas, como más interactivas. Aparte de presentaciones, podíamos hacer exámenes, un debate, podíamos hacer lo que te dé la gana por la hora completa y el profe solo estaba atrás como que mirando y chequeando. Entonces como que tenías que ser más creativa en esa parte. Entonces me gustó más ese tipo de evaluación (...) tienes más como que posibilidades de hacer lo que quieras hacer. Entonces, es diferente. Todo el mundo, cada grupo va a hacer algo diferente que el otro, entonces te vas a poder acordar un poco más del tema, para que lo relaciones con cosas diferentes” (P7, modalidades de evaluación: diferentes alternativas de evaluación).

Ahora bien, de manera más específica, P1, P3 y P7 indicaron que, si tuvieran hipotéticamente la oportunidad de ejercer el rol de docentes, evaluarían a sus estudiantes a través de presentaciones orales. Según P1, utilizar dicha modalidad es relevante pues prepara a los alumnos y las alumnas para comunicar adecuadamente sus ideas, habilidad indispensable para desempeñarse en la vida:

“Yo mandaría a hacer presentaciones porque a mí me gustan y sé que hay personas a las que no les gusta mucho pero sé que los va a ayudar después de todo. Porque, en la vida, vas a tener que hacer millones de presentaciones. El hecho de desenvolverte en público es algo muy importante. Entonces yo creo que no solo ayudaría a ver que sí lo pueden hacer, sino, también, a explicar su tema, a demostrar su conocimiento, ser evaluados así, y a poder, o sea, adquirir nuevas herramientas para el futuro (...) El tono de voz, los movimientos que haces frente a las personas creo que también es súper importante y los van a ayudar después. Y, el contacto visual” (P1, modalidades de evaluación).

Por otro lado, en lo que refiere a los criterios de evaluación, P3, P5 y P7 conciben especialmente relevante que sus docentes siempre especifiquen los puntos que se tomarán en cuenta para valorar las pruebas. Ello resulta fundamental pues, en palabras de los y las estudiantes, los criterios sirven como guía para tener mayor claridad sobre lo que se espera de su desempeño en una evaluación:

“Te dan los criterios y te explican como de qué trata cada criterio como para que tengas en cuenta qué es lo que quieren de ti. Y hay como palabras claves. Entonces, dependiendo de las palabras claves tienes que... Hay un glosario, no mucha gente lo revisa, pero hay un glosario con las palabras. Especialmente en las ciencias, y revisas las palabras clave, qué significan y cómo alcanzar los puntos (...) Me parece como que muy bueno porque como que así sabes hasta dónde

estás trabajando, o sea qué es lo que tu trabajo o proyecto o examen tiene que tener, para saber cuáles usar y para que te saques más nota” (P7, importancia de los criterios de evaluación).

“(…) ya tengo como que una pequeña idea de qué es lo que debo poner para llegar a la máxima nota. Y si, no me darían eso, estaría poniendo cualquier cosa que tenga en mente y ya no llegaría a tener mis cinco puntos, por así decirlo” (P3, importancia de los criterios de evaluación).

En esta línea, los criterios que los y las participantes utilizarían si fueran profesores o profesoras, coinciden con los criterios que emplean sus docentes en el día a día (ver Apéndice G: Prácticas de evaluación identificadas como comunes dentro de la institución educativa). De este modo, los y las estudiantes valorarían las capacidades para: resolver problemas (P6), analizar, reflexionar y/o pensar críticamente (P6, P7, P8), tomar perspectiva (P8), hacer uso correcto del lenguaje (P3, P6), demostrar dominio conceptual (conocimiento, comprensión, manejo de teorías, respuestas correctas) (P2, P3, P8), organizarse (P3, P6, P7), razonar (P8), ser creativos (P7). Todo ello pone de relieve que los alumnos y alumnas han interiorizado y valoran positivamente la mayoría de criterios bajo los cuales suelen ser evaluados, pues, al parecer, relacionan el uso de determinados criterios de evaluación con los aprendizajes esenciales para desarrollarse en la vida diaria, tal como argumenta la siguiente estudiante:

E: Y, ¿por qué crees que [los profesores y las profesoras] usan esos criterios y no otros?

P: Porque son los que más aplicamos, como que, al día.

E: ¿Cómo al día?

P: Porque necesitamos ser organizados para llegar a algún lado. Hasta para estar aquí necesitas ser organizada. Y, luego, también como que necesitamos ser creativos. La creatividad es súper importante últimamente, en el futuro. Si no eres creativo, ¿a dónde vas a llegar? Y también el *due date*, el tiempo de *management* va linkeado a la organización pero también es como que súper importante. Y ser leídos, tener un buen uso de narrativa, el léxico, la gramática, también es como que importante en el día a día (…)” (P7, criterios de evaluación).

Más aún, desde la perspectiva de algunos y algunas estudiantes, el uso de rúbricas que especifican los criterios a partir de los cuales los alumnos y alumnas serán evaluados, contribuye a que el proceso de evaluación sea más justo (P1, P5, P7). De este modo, al preguntarle a P1 si consideraba que el sistema de evaluación de su colegio era justo o no, ella inmediatamente refiere a los criterios que suelen utilizar sus docentes:

“(…) los criterios que el colegio usa, que son los del [menciona una particularidad de su colegio], no son los criterios que tienen otros colegios. Por ejemplo, si tienes esta cantidad de respuestas bien, esa es la nota que tienes. No funciona de ese modo usualmente; sino, tienes como que niveles de aprendizaje. ‘Si logra, no sé, resolver preguntas de este nivel con tantos, no sé, detalles, y cosas

así', tienes este puntaje; 'si logras resolver, no sé, problemas de mayor complejidad o cosas por el estilo', va subiendo tu calificación" (P1, justicia de la evaluación).

No obstante, el tema de la justicia es uno de los aspectos de la evaluación que los y las participantes destacan, por lo que merece ser desarrollado de manera particular. En este sentido, los y las estudiantes señalan distintas razones por las que consideran que el sistema de evaluación que caracteriza a su colegio es justo (o no). En suma, la evaluación justa, para los entrevistados y entrevistadas, se caracterizaría porque se comunica con la debida antelación la fecha del examen y el tema que será evaluado (P5, P8); se accede a la oportunidad de revisar las calificaciones junto con el o la docente (P3, P5); y es la misma para todos y todas (P1, P6). A ello le añadirían tomar en consideración las habilidades, dificultades y otras condiciones personales de los y las estudiantes (P1, P6). Todo ello se visibiliza en las siguientes viñetas:

"Hasta el momento no ha habido ninguna práctica sin aviso previo, siempre nos dicen en clase. *Okey*, 'en la clase número tal vamos a tener una práctica', no necesariamente que sea un examen escrito, sino, 'vamos a tener algo evaluado', perfecto. Y, nos dicen 'va a ser sobre esto'. Ya nosotros tenemos la decisión de si vemos o investigamos o estudiamos o no lo hacemos. Pero siempre nos dan el tiempo para la preparación" (P5, justicia de la evaluación: comunicación de fecha y tema de evaluación con anticipación).

"E: ¿consideras que el sistema de evaluación es justo acá en el colegio?

P: No. En lo absoluto.

E: Cuéntame un poquito más.

P: Ah, por eso. El hecho de que te dan el mismo examen cuando todos tienen distintas habilidades" (P4, justicia de la evaluación: consideración de habilidades).

"(...) pondría una parte de teoría, y una parte de analizar para que los alumnos puedan, en su fuerte; porque para algunos, su fuerte es analizar y otros no, y otros, su fuerte es teoría, de memoria y saber más. Entonces, pondría una mezcla de los dos (...)" (P8, justicia de la evaluación: consideración de habilidades).

"E: Y, ¿consideras tú que el sistema de evaluación, la manera en la que vienes siendo evaluado, es justo? ¿Es justo este sistema de evaluación?

P: No sabría decir. Porque, sinceramente, me parece que como todos tienen la misma evaluación, sería justo de alguna manera, porque todos son evaluados de alguna forma. Pero, o sea, pueden haber un montón de variables, por decirlo así, que pueden afectar a que el alumno no haga algo bien. O sea, tendría que tomar en cuenta esas variables" (P6, justicia de la evaluación: misma evaluación para todos y todas, consideración de variables personales).

Otros aspectos a los que varios participantes le otorgan relevancia son dos: una evaluación sensible a las particularidades de los y las estudiantes, y que contemple la

aplicación de lo aprendido en el mundo de hoy. En cuanto al primer punto, P2, P4, P5 y P8 refieren que la evaluación debería respetar los ritmos, estilos y habilidades de los y las estudiantes. De esta forma, para estos participantes, adaptar la evaluación a los y las estudiantes no solo es indispensable para los mismos alumnos y alumnas (P5), sino que, además, permitiría a los y las docentes aproximarse a conocer cómo es que cada alumno o alumna aprende (P2). Así, P4 concluye, tras una amplia argumentación, que la evaluación debería ser personalizada:

“(…) como que hay gente que es buena en lenguas, hay gente que es buena en números y, sin embargo, te evalúan como si fueras exactamente igual, es como si tuvieras las mismas habilidades de todos. Es como que si fueran un montón de animales y a un pez lo evalúan para escalar un árbol porque a todos les toman la misma prueba. Obviamente el mono va a poder escalar mejor el árbol que el pez (…). Ver las habilidades de los estudiantes primero para saber qué tipo de pruebas tienes que darles, no pueden ser las mismas (…). una buena evaluación, como dije, personalizada, sí sería bastante importante. Pero, una evaluación como las que tenemos ahorita, creo que no tendrían tanta importancia. Solo por el hecho de pasar, eso es lo único que la hace importante (…). Porque ahí sí podrías determinar en lo que eres bueno, qué has aprendido y cómo lo has aprendido” (P4, aspectos de evaluación considerados importantes: evaluación personalizada).

Ahora bien, con respecto a la importancia de evaluar lo aprendido considerando su aplicación en el mundo de hoy, P5, P6 y P7, concuerdan en que la evaluación debería diseñarse de modo tal que esta se corresponda con la realidad. Al respecto, P6 menciona que, de ser profesor, utilizaría exámenes basados en la resolución de problemas, ya que ello se alinea con las demandas vigentes del mundo laboral. Así, según el discurso de este estudiante, brindar a los alumnos y alumnas la posibilidad de consultar materiales durante un examen no debería ser un problema, pues se debería dirigir la mirada sobre qué tan capaces se muestran los educandos de manejar la información del medio haciendo uso efectivo de distintos recursos, en relación con las exigencias de la sociedad actual. Ello se ve reflejado a continuación:

“P: (…) creo que en el día a día, como ya dije antes, no creo que vayamos a necesitar, no sé, todas las ecuaciones que nos enseñan en mate o en, este, no sé, física (…). no creo que sea necesario que nos tomen los exámenes [menciona particularidad de su colegio] acerca de memorizar esas ecuaciones, ¿no? Entonces, eso.

E: O sea, serían exámenes sobre todo basados en la resolución de problemas.

P: Claro, y en algo que pase en la vida real, ¿no? Que sea algo realista.

E: Y, ¿por qué evaluarías así?

P: Porque sinceramente creo que la forma de evaluar de memoria simplemente es eso, memorizar. Entonces, me parece que es algo que puedes hacer, que cualquiera podría hacer, memorizar cosas.

Pero, si es que vas ahorita a trabajar o algo así, siempre vas a tener a tu disposición una computadora o un celular para...

E: Consultar.

P: Exacto. Consultar cualquier cosa” (P6, aspectos de evaluación considerados importantes: aplicación contextualizada de aprendizajes)

Finalmente, se logran identificar otros aspectos considerados relevantes, pero mencionados en menor proporción por los y las estudiantes. Uno de ellos tiene que ver con la importancia concedida a que el o la docente se tome el espacio debido para planificar y diseñar la evaluación considerando el tema tratado (complejidad y tiempo que se dedicó para trabajarlo en clase) (P5). Por otro lado, los y las estudiantes refieren aspectos que se relacionan sobre todo con garantizar que los alumnos y alumnas puedan rendir sus evaluaciones sin experimentar emociones y sentimientos negativos. En este sentido, P2 valoraría positivamente que sus docentes supervisen que las condiciones de la evaluación, como el tiempo y extensión de las pruebas, sean los adecuados. Del mismo modo, para algunos estudiantes (P3, P6, P8) resulta relevante no solo que los profesores y las profesoras se aseguren de que sus alumnos y alumnas tengan claridad sobre un tema antes de evaluarlo; sino que, además, propicien el ambiente de confianza indicado para resolver dudas y brindar la ayuda correspondiente antes y durante la evaluación (P3). También consideran como fundamentales los siguientes elementos: poder ser evaluados y evaluadas de manera grupal, a partir de la interacción con otros (P3, P7), y en clase, no en una situación específica de examen (P4, P7). A continuación, se presentan algunas citas que ilustran la importancia concedida a los aspectos anteriormente mencionados:

“Para empezar, tendría que ver qué curso estoy enseñando y, sobre todo, ni siquiera el curso, sino, qué tema estoy enseñando para ver de qué manera lo voy a explicar o lo voy a evaluar. Porque mucho depende, aparte del curso, del tema que estás haciendo, cómo sería la mejor manera de evaluarlo (...) Tengo que evaluar el tema y las horas que les hemos puesto en clase, o sea, si a un tema que acabamos de estudiar la clase pasada, no puedo tomar un examen extenso porque lo acabamos de tomar (...) Y, también, dependiendo de qué tan complicado sea el tema en sí” (P5, aspectos de evaluación considerados importantes: diseño y planificación).

“[Si fuera la profesora] Adaptaría a la cantidad de tiempo que yo les voy a dar para que no vaya a ser un examen muy largo y así no tengan poco tiempo y no se vayan a estresar” (P2, aspectos de evaluación considerados importantes: supervisión de condiciones adecuadas).

“(…) O sea, siento que, no es porque quiera más exámenes... como si te evaluaran durante el aula, en el tiempo en el que estás haciendo como que las prácticas y todo eso, pero como que en la clase, no como examen, o sea, que no te digan que es un examen, siento que tus notas serían mejores que

en el mismo examen. Porque como que el tema de la presión simplemente hace que te bloquee” (P7, aspectos de evaluación considerados importantes: evaluación en situación de clase).

Ahora bien, dentro de las valoraciones sobre la evaluación, se exploraron también las preferencias de los y las estudiantes. A partir de los casos analizados, se distingue que las preferencias de cada participante se encuentran estrechamente vinculadas con sus habilidades y/o intereses personales. Es así que los y las estudiantes reportan que los tipos de evaluaciones que prefieren están relacionados con la expresión de ideas (P1, P7), tienden a ser novedosas (P2, P3), retadoras o contextualizadas (P5, P6), valoran el dominio conceptual o teórico (P7, P8), contemplan cierta libertad para aplicar lo aprendido (P7), y se asocian con la resolución de problemas (P8). Algunos ejemplos de las preferencias de los y las estudiantes antes referidas son los siguientes:

“Hay profes que son más creativos y hacen como que para evaluarnos como posters (...) hicimos maquetas y podemos como que personalizarlas, o hacemos juegos y depende del juego nos evalúan. O hay los tradicionales que vienen y te ponen el examen al frente y tienes que llenarlo (...) Prefiero hacerlos [posters, maquetas, juegos] porque es más interactivo, puedo desarrollar mi creatividad, puedo poner mis habilidades en uso ahí, y es mucho mejor, en vez de estar leyendo un libro una y otra vez para podértelo aprender (...) Prefiero los más interactivos porque me desarrollo mejor” (P3, tipo de evaluación favorita: evaluaciones novedosas).

“(...) todo lo que vendría a ser emplear lo que has aprendido más que decir lo que has aprendido o escribir lo que has aprendido. Una práctica o una evaluación en donde sea de hacer, o sea, de utilizar las habilidades que hemos aprendido, no que nos pregunten ‘qué es una membrana de la célula’, sino que nos digan ‘señálamela y dime su función’. Me gustan más, me gusta poder emplear lo que he aprendido” (P5, tipo de evaluación favorita: evaluaciones retadoras o contextualizadas).

“Las de teoría son como mucho más con más memoria, entonces sabes qué decir, qué poner, es más, es más, automático. Entonces es como que ya te preguntan ‘define tal cosa’, ya sabes cómo definir, sabes que hay una respuesta correcta” (P7, tipo de evaluación favorita: evaluaciones en las que se valora el dominio conceptual).

Por el contrario, los tipos de evaluación que los y las participantes rechazan se encuentran relacionados con una percepción de falta de habilidades requeridas, con la ausencia de interés y/o gusto en un curso determinado, o con la falta de costumbre. Con respecto a aquellos y aquellas participantes que perciben que no cuentan con las habilidades suficientes para desempeñarse en una modalidad determinada de evaluación, se advierte que P3 y P8 rechazan las evaluaciones orales. Por otro lado, P1 comenta que las evaluaciones de matemática le resultan complicadas pues no le gusta el curso y se le dificulta, lo que tiene implicancias en cómo se aproxima finalmente a dichas pruebas.

Además, P6 menciona que no le agradan las evaluaciones que involucran el manejo o dominio de teorías, pues considera que se trata de un aprendizaje mecánico y memorístico, lo cual él particularmente rechaza. Otras modalidades de exámenes frente a las cuales los alumnos y alumnas muestran disgusto son: pruebas con puntos en contra (P3) y aquellas que tienen que ver con el desarrollo de argumentos (P7). A continuación, se presentan citas a modo de ejemplo:

“Porque soy un poco tímido, entonces me cuesta hablar. Y también, bueno, soy tímido y yo creo que también porque se me hace más complicado expresarme que un papel escrito porque tengo tiempo de pensar y corregir. Tengo miedo, en cambio cuando hablo, no tengo tiempo para pensar mucho” (P8, tipo de evaluación rechazada: exámenes orales).

“Odio todas las pruebas de matemática porque no es un curso en el que yo sea muy buena (...) bueno, no muchísimo porque sé que hay muchas personas a las que podría dificultárseles más, pero, por el mismo hecho de que no es uno de los cursos que me gusta o no es uno de mis cursos favoritos, o sea, se me hace pesado también estudiar. No lo disfruto. Entonces, me imagino que eso también debe afectar mi rendimiento en los exámenes. (...) es el único curso para el que me pongo nerviosa para los exámenes” (P1, tipo de evaluación rechazada: pruebas de matemática).

Ahora bien, dichas preferencias y valoraciones sobre las modalidades, criterios y aspectos de evaluación antes referidos parecen haberse generado no solo a partir de las prácticas de evaluación identificadas como comunes dentro de la institución educativa (ver Apéndice G); sino también, parecen haberse construido sobre la base de experiencias significativas de evaluación, y los sentimientos y emociones asociados a estas. De esta forma, se buscó identificar las experiencias de evaluación más recordadas por los y las estudiantes y se encontró que los y las participantes aluden tanto a experiencias negativas como positivas de evaluación, aunque con un claro predominio de las primeras. Así, por un lado, en cuanto a las experiencias negativas de evaluación que los y las estudiantes refieren, la mitad de los y las participantes (P1, P3, P6, P8) mencionan situaciones en las que olvidaron y/o confundieron detalles de las indicaciones o al escribir sus respuestas. Inclusive, P8 menciona decepcionado haber olvidado de responder una parte de un examen, lo que repercutió negativamente en su nota. Otras experiencias negativas de evaluación que comentan los y las estudiantes tienen que ver con exámenes sorpresa (P6), exámenes orales (P5), y situaciones repetidas de fracaso en un curso considerado difícil (P4). A continuación, se presentan algunas citas alusivas a dichas experiencias:

“(…) fue tanta la presión que yo tenía y me bloqueé y no sabía qué hacer y me frustré mucho porque sentí que estaba perdida. Pero yo sé que sí sabía, pero se me fue todo y saqué una mala nota. (...) No es porque no sepa; es porque se me van mínimas cosas, por ejemplo, los signos o leo

mal y en vez de poner la sumatoria, pongo solamente el de un término y ya” (P3, experiencias negativas de evaluación: olvido de detalles en evaluaciones).

“(…) cuando nos enseñaron las formas de conocimiento y las tuvimos que aprender en la clase, en 10 minutos, y, después nos dieron una hojita y teníamos que poner (…) Creo que tuvimos 10 minutos para aprendernos todo. Entonces fue algo muy difícil de realizar (…) Como que no te avisa. Y, a veces, tienes preguntas o necesitas aclarar algo, pero con estos exámenes no tienes tiempo de hacerlo” (P6, experiencias negativas de evaluación: exámenes sorpresa).

“(…) me sentía incómodo hablando frente a los demás y, sobre todo, si era oral, o sea, no puedo leer nada, sino, tengo que explicarlo, eso me resultaba un poco complicado para mí, recuerdo. Pararte frente a la clase, era un proceso complicado sentía que toda la presión caía en mí, todas las vistas, y, además, si cometes un error no es como que lo puedes borrar y volver a escribir, sino, ya está dicho” (P5, experiencias negativas de evaluación: examen oral).

“(…) un curso, matemática, otra vez, en el que yo siento que estudio bastante y mi mentalidad suele ser positiva, y realmente estudio más que todos los demás en ese curso porque sé que me va mal en ese curso, por ejemplo. Pero llego y, sin embargo, mi desempeño es mínimo, comparado con los demás” (P4, experiencias negativas de evaluación: situaciones repetidas de fracaso en exámenes de un curso considerado difícil).

Cabe mencionar que, como se puede notar, estas experiencias negativas de evaluación necesariamente movilizan sentimientos y emociones en los y las estudiantes. Así, al indagar por cómo se sienten al rendir una evaluación, todos los alumnos y alumnas, a excepción de P2, reportaron las siguientes emociones y sentimientos: nervios (P1, P8), presión (P3, P8), ansiedad (P3), miedo (P3, P8), bloqueo o confusión (P1, P3, P6), frustración (P3, P6), estrés (P3), impotencia (P3), incomodidad (P5). Del mismo modo, al explorar específicamente por los sentimientos y emociones asociados al ambiente de evaluación, la mayoría de los y las participantes aluden a emociones y sentimientos negativos como: presión (P1, P6), estrés o tensión (P1, P7), nervios (P1), frustración (P6), bloqueo (P6, P7). Incluso, P4 y P7 resaltan que los procedimientos que se siguen durante el proceso de evaluación contribuyen a que los sentimientos y emociones mencionados anteriormente emerjan con mayor facilidad. Por ejemplo, P7 menciona que tras la indicación o aviso de que se llevará a cabo un examen, los alumnos y alumnas incrementan inmediatamente su nivel de tensión. A partir del discurso de la mayoría de los y las participantes, se advierte que los y las estudiantes tienden a asociar tanto la evaluación en general como el ambiente en el que esta lleva a cabo, con emociones y sentimientos negativos, producto de sus experiencias negativas, tal como se refleja en las siguientes viñetas:

“Los exámenes en serio te... no son buenos para ti, no te gustan y te pones mal, te olvidas todo, te pones muy nervioso (...) porque, en la clase, por ejemplo, lo puedo entender, me salen los ejercicios, pero me imagino que deben ser los nervios a la hora del examen que no permiten muchas veces que yo pueda responder con la facilidad con la que me gustaría o, a veces, por ese mismo hecho, el tiempo se me pone corto porque no me acuerdo de las respuestas. (...) el examen es muy largo y el tiempo que te dan es muy corto, entonces tú no llegas a terminar porque tienes que escribir un montón” (P1, emociones y sentimientos negativos asociados a la evaluación).

“Estaba muy estresada y estaba muy ansiosa. No sabía qué hacer, se me iban las fórmulas. Y me estaba agitando, y mi respiración era muy rápida. (...) me siento muy impotente al no saber hacer las cosas bien. Y yo sé que yo sé. Yo sé cómo hacer esto, pero se me van algunas cosas y eso hace que me bajen puntos. Y me frustra. Me siento muy impotente” (P3, emociones y sentimientos negativos asociados a la evaluación).

“(...) supuestamente, has tenido que estudiar un montón de tiempo para hacerlo. Y, a veces, no recuerdas algunas cosas. Entonces, me parece que es un ambiente de presión y de angustia. (...) y por ese ambiente de angustia y que, a veces, no recuerdas algo (...) Y, de verdad, no me gusta. Me gustaría más que sea un ambiente de confianza. O te anulas o te frustras, ¿no? No sé, a veces siento que hubiera podido dar el examen mejor... Si lo hubiera dado en otras condiciones o, sin esa presión, yo creo que lo hubiera podido dar mejor” (P6, emociones y sentimientos negativos asociados al ambiente de evaluación).

En contraste, las experiencias positivas de evaluación que los y las estudiantes mencionan son mínimas. Así, los y las estudiantes que aluden a dichas experiencias se centran en evocar modalidades de evaluación poco convencionales e inusuales que se alinean con un enfoque auténtico de evaluación. De esta forma, P7 y P3 hacen referencia a situaciones en las que pudieron elegir como ser evaluadas, teniendo la opción de formar grupos y poner en práctica su creatividad. Otro estudiante (P6) menciona una experiencia en la que pudo disponer de distintos materiales para resolver una evaluación. A continuación, algunas citas representativas:

“El año pasado tenía [curso particular] y el profe venía y era como ‘chicos, vamos a hacer un juego y depende al juego yo los voy a evaluar’. Y nos juntamos en grupo, yo con mis amigas hice memoria y lo hicimos todo muy interactivo. Empezamos a investigar y leíamos, poníamos lo básico. Y, así, yo siento que sí aprendí mejor, por así decirlo, porque era libre de hacer lo que yo quería y podía poner en mis propias palabras como yo quisiera” (P3, experiencias positivas de evaluación: elección de modalidad de evaluación).

“El último examen que he tenido en [curso particular], nos dieron la hoja de problemas y nos dieron todas las fórmulas para consultarlas, ¿no? Si es que no nos acordábamos. Entonces, me parece que esos exámenes son buenos porque tienes todas las fórmulas, tienes todo el material para poder realizar esos problemas y, nada, hacerlos” (P6, experiencias positivas de evaluación: disposición de materiales).

Y, del mismo modo, son contados los casos que mencionan explícitamente que la evaluación despierta emociones y sentimientos positivos en ellos. Y, los pocos participantes que así lo refieren, aluden más a la satisfacción o alivio que les genera haber finalizado una evaluación y analizar los resultados obtenidos (P3, P7):

“Me gustan los exámenes porque como que puedo saber si estoy mejorando o no. (...) Pero la cosa es como que ahora ya sé en dónde estoy, ¿entiendes? Es como que me guía, me siento aliviada” (P7, emociones y sentimientos positivos asociados a la evaluación).

Ahora bien, en relación a la valoración que realizan los y las estudiantes sobre la nota y el *feedback* que reciben a partir de una evaluación; se distingue que, en concordancia con las concepciones que los y las participantes sostienen sobre el propósito de la evaluación, la retroalimentación parece ser especialmente apreciada por los y las participantes. De esta manera, la mayoría (P3, P5, P6, P7, P8) concuerda en que es poco provechoso recibir una nota y centrarse en ella, pues lo esencial de la evaluación se encuentra en el *feedback* que los y las docentes proporcionan a cada estudiante. Así lo señalan P5 y P7:

“Es a través de estos *feedback* que podemos mejorar (...) no te va a servir una mala nota si no tienes comentarios o cómo mejorar. Pero, si te sacas una mala nota, los comentarios son fundamentales para que la próxima vez no lo hagas, no cometas los mismos errores” (P5, valoración positiva del *feedback* de la evaluación).

“(...) Ya, saqué 16, bien, un número, no me dice nada. En cambio, si me dicen ‘sacaste 16 por tal, tal, tal, tal’, entonces sé cómo mejorar, entonces sí, me importan más los comentarios” (P7, valoración positiva del *feedback* de la evaluación).

Es así que los y las participantes consideran que los comentarios de sus maestras y maestros indefectiblemente se orientan a que sus estudiantes puedan desempeñarse cada vez mejor. De esta forma, según los alumnos y alumnas, los comentarios que más valoran tienen que ver con señalamientos de aciertos o errores, advertencias, felicitaciones, ánimos, sugerencias sobre procedimientos o fórmulas que pueden emplear para mejorar, entre otros. Algunos ejemplos de dichos comentarios, en palabras de los y las participantes son los siguientes: “debiste haber hecho esto en lugar de aquello” (P1), “eres bueno comprendiendo esto y estas cosas” (P1), “puedes hacerlo mejor” (P1), “intenta no hacer tanto eso” (P1), “lo hiciste bien pero te faltó tal cosa” (P3), “*very good, but you’re missing some things*” (P3), “debiste haber hecho esto” (P4), “te faltó esta idea” (P4), “explica más esta idea” (P4), “no se entendió lo que dijiste acá” (P4), “ojo con esto” (P6),

“la próxima vez ten en cuenta esto” (P6). Con respecto al tipo de retroalimentación que se focaliza en brindar ánimos P3 precisa que:

“Te pueden dar como que palabras de aliento, ‘lo hiciste bien pero te faltó tal cosa’, entonces tú ya ves qué es lo que te falta. En [curso particular], sí. Después de que entregamos un trabajo escrito, la *Miss* viene y te escribe. Y ahora sabes qué es lo tienes que poner. Pero, te sientes bien de que la *Miss* te ha felicitado y te sientes como que ¡wow!, lo hice bien, pero me faltó esta cosita. La próxima vez no me voy a olvidar. A mí sí me gusta que me pongan esas cositas porque me hace sentir especial, me hace sentir que sí puedo dar lo mejor de mí. Y sé que la *Miss*, como que le importo y ella está ahí para mí, para ayudarme. Me gusta que me ponga notitas porque yo sé que es lo que debo reforzar y cuáles son mis *weaknesses*, por así decirlo, y yo misma mejorar” (P3, valoración positiva del *feedback* de la evaluación).

En cuanto a la nota, P2, P5 y P7 consideran que, si bien esta debiera ser únicamente un referente que indica en dónde se encuentra un estudiante en términos de su progreso; la mayoría (P2, P3, P5, P4, P8) valora la nota de manera principalmente negativa debido a los sentimientos y emociones que puede despertar en los y las estudiantes. De esta forma, por ejemplo, P2, P3 y P4 reconocen que una nota baja puede afectarlos anímicamente. Incluso, frente a ello, dos estudiantes critican que muchas veces se suele encasillar erróneamente a los y las estudiantes bajo el rótulo de la nota que obtienen en sus evaluaciones (P5); o que dichas calificaciones se utilizan para referirse al nivel de inteligencia de los alumnos y alumnas (P3). Así, estos estudiantes parecen percibir que la nota podría tener repercusiones importantes en la autoestima de los alumnos y alumnas. Es frente a dichas implicancias que P5 y P8 llegan a considerar que las notas no son indispensables y que, inclusive, no deberían existir. Tal es el caso de P8 que, para fundamentar su manera de pensar, toma como referente a un país cuyo sistema de evaluación aparentemente carece de notas. Al respecto, algunos estudiantes argumentan:

“(…) si saco una mala nota, me voy a sentir mal porque pasé, digamos, dos horas de mi tiempo también, más importantes. Saqué una mala nota, y no me favorece” (P3, valoración negativa de la nota).

“(…) tú eres, ponte, ‘tú eres 09’, o sea, literalmente, ‘tú eres esa nota’, ‘tú eres el 09’, yo qué sé, sobre 20, y eso es lo que eres, y eso es lo que vas a ser. Puede bajonear un poco al estudiante. (...) para muchos alumnos, es como que las notas causan un impacto en ellos (...) ‘me saqué esta nota, ¿qué van a decir, por ejemplo, mis padres, sobre lo que saqué?’ o ‘¿qué van a decir los profesores, o inclusive, qué dirán mis compañeros?’” (P5, valoración negativa de la nota).

“(…) en otros países creo que, en Dinamarca, ya no se miran las notas, no hay notas; sino, más que eso, se enfocan si aprenden los niños y si a uno le va mal le ponen un tutor para que lo ayude. (...) la nota no lo es todo” (P8, valoración negativa de la nota).

Finalmente, en lo que concierne a las demandas y expectativas que sostienen los y las participantes sobre el sistema de evaluación, cabe resaltar que estas se encuentran directamente relacionadas con las concepciones que los y las estudiantes mantienen sobre las finalidades de la evaluación. De esta forma, la mayoría de los y las participantes manifiestan el deseo de ver acogidas sus inquietudes y exigencias con respecto a la retroalimentación que suelen recibir. Dicho *feedback*, según los y las participantes, debería puntualizar no solo las fortalezas y debilidades de cada estudiante (P1, P4, P8); sino, por sobre todo, debería brindar alcances sobre métodos, estrategias o recomendaciones específicas para mejorar (P2, P4, P5, P6). Y, para ello, indiscutiblemente, los y las docentes, deberían, en la medida de lo posible, apostar por personalizar el sistema de evaluación (P4, P8, P6). A continuación, se presentan las citas en que dos participantes argumentan sobre la necesidad de que la retroalimentación se ajuste a cada estudiante:

“(…) hay una actividad que se llama el [menciona actividad particular de su colegio] que ahí los profesores ponen los comentarios de todos los alumnos, de cómo les va en el curso. Hemos notado que los comentarios casi son los mismos para todos los alumnos. Entonces, bueno, obviamente es un trabajo tedioso hacer un comentario para todos los alumnos, pero yo podría pensar que... Bueno, yo creo que los profesores podrían poner un poco más de tiempo en escribir los comentarios de cada alumno porque si todos son más o menos iguales, como que no sientes que has ganado nada de eso. Pero, si en verdad el profesor se pone a pensar sobre el alumno y pone su propio comentario, yo creo que el alumno puede mejorar más (...) más personalizado. (...) Porque algunos son iguales, solo han cambiado el nombre y ya está, todo lo demás es igual” (P8, demandas y expectativas sobre el sistema de evaluación: ajuste del *feedback*).

“(…) siempre ha sido el mismo examen hecho por los mismos profesores, para los mismos alumnos. Entonces, uno puede determinar que algo anda mal. Si los que siempre pasan siguen pasando, y los que siempre jalan, siguen jalando, entonces, algo está mal. (...) No todo el mundo aprende (...) pero es extraño porque todo el mundo como que aprende exactamente la misma clase, con los mismos recursos, mismo todo, pero sin embargo, hay un grupo de estudiantes que si logra sobresalir, en cambio, hay otros que no (...) si fuera personalizada [la evaluación], considero que sería mejor, porque cada uno, obviamente, comete errores distintos o puede haber contestado una pregunta mal pero por distintas razones. (...) Que sean como que ‘ya hiciste mal esto porque tal cosa’, pero ¿por qué por tal cosa? O sea, como que traten de ponerse en nuestra perspectiva de lo que hemos pensado (...) Porque ahí sí podrías determinar en lo que eres bueno, qué has aprendido

y cómo lo has aprendido” (P4, demandas y expectativas sobre el sistema de evaluación: ajuste del *feedback*).

Los resultados expuestos en esta sección demuestran que los y las estudiantes presentan creencias y valoraciones (expectativas y preferencias) sobre la evaluación que se alinean notoriamente con un enfoque constructivista (o de evaluación auténtica) por diferentes razones. En primer lugar, los y las participantes reportan que apreciarían que sus docentes varíen continuamente los métodos de evaluación utilizando distintas alternativas, como, por ejemplo, mapas mentales, posters, presentaciones, debates, entre otros. Ello es considerado importante pues les permite no solo aplicar de diferentes maneras lo aprendido, sino, además, tal como mencionan algunos autores expertos en el tema de la autenticidad de la evaluación, emplear este tipo de evaluaciones favorece que los y las estudiantes construyan productos que admiten una amplia variedad de respuestas (Coll et al., 2001; Mateo, 2000; Wolf y Reardon, 1996 en Lukas y Santiago, 2004).

Además, para los entrevistados y entrevistadas, los criterios de evaluación considerados cruciales se centran en valorar capacidades de alto nivel cognitivo como análisis, razonamiento, toma de perspectiva, creatividad, entre otros, en concordancia con las concepciones que sostienen sobre el objeto de evaluación antes abordadas. Más aún, dichas habilidades y procesos son particularmente destacados por los y las estudiantes pues, al parecer, tal como mencionan Monereo y Castelló (2009), les permitiría desenvolverse y enfrentar con éxito distintas situaciones de la vida cotidiana en el futuro. En esta línea, se advierte que los y las participantes desean que la evaluación se corresponda preferentemente con las demandas del mundo laboral y que se lleve a cabo partiendo de situaciones reales, en línea con uno de los núcleos principales del enfoque de evaluación auténtica (Bélair, 2000; Dochy, 2001; Frey et al., 2012; Mateo, 2000).

Ello, además, se relaciona, más a largo plazo, con el énfasis que coloca la Ley General de Educación N° 28044 sobre cómo la educación debe apostar por formar ciudadanas y ciudadanos con las capacidades y habilidades requeridas para hacer frente a los cambios que se susciten en el mundo actual (Congreso de la República del Perú, 2003). Así también, como resaltan Pozo y Monereo (1999), las escuelas deben ayudar a los y las estudiantes a elaborar sus propias estrategias para posicionarse críticamente frente a la información, en tiempos que se caracterizan por el conocimiento múltiple y el impacto de las nuevas tecnologías. Es así que algunos participantes le conceden también especial importancia a la posibilidad de acceder a material de apoyo y de trabajar interactuando con los miembros de un grupo, pues en el día a día deberán desempeñarse

de esa manera (Bélair, 2000; Coll et al. 2001, Dochy, 2001; Frey et al., 2012; Mateo, 2000). Dichos criterios, modalidades, tipos y aspectos de evaluación valorados positivamente por los y las participantes, guardan relación con los hallazgos de Sambell et al. (1997), quienes encontraron que los y las estudiantes consideran que la evaluación tiene un impacto positivo sobre su aprendizaje cuando se relaciona con tareas auténticas, promueve la aplicación de lo aprendido en contextos reales, evalúa habilidades complejas en vez de centrarse en la memorización de la información, entre otros motivos.

Por otro lado, los resultados señalados también evidencian las expectativas y demandas que presentan los y las estudiantes sobre la evaluación, particularmente con respecto al *feedback*, en correspondencia con sus concepciones sobre la evaluación. Es decir, cobra sentido que dichas demandas y expectativas se centren en la retroalimentación que deriva de la evaluación, dado que la conceptualización de los fines de la evaluación que sostienen la mayoría de estudiantes refiere principalmente a una finalidad formativa y formadora (al servicio de maestros, maestras y estudiantes). En línea con los resultados reportados por Pajares y Graham (1998) y, Duffield y Spencer (2002), los y las estudiantes esperan que la evaluación provea un *feedback* constructivo para mejorar el aprendizaje de los alumnos y alumnas. Así, como bien se ha podido advertir, los y las participantes, en tanto valoran la retroalimentación como el componente esencial de la evaluación, exigen un sistema personalizado que se ajuste a las características y necesidades de los alumnos y alumnas. Y, ello no resulta una demanda ilógica pues si lo que se quiere es formar estudiantes verdaderamente autónomos, que posean un pleno conocimiento de sus fortalezas y dificultades, que puedan tomar decisiones contextualizadas y desplegar las estrategias necesarias para alcanzar distintos objetivos de aprendizaje (Monereo, 2001); es necesario reconocer el papel crucial que desempeña la evaluación y, el *feedback* que de ella se desprende, para aportar a la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de aprender a aprender. Frente a todo ello, es relevante precisar que actualmente el centro educativo del que forman parte los y las estudiantes busca dirigir sus esfuerzos a consolidar una cultura escolar verdaderamente sensible a las diferencias; y, bajo este panorama, el sistema de evaluación debiera ser un elemento clave a considerar.

Finalmente, cabe mencionar que, si bien la mayoría de elementos de la evaluación son valorados positivamente por los y las participantes, en línea con un enfoque de evaluación constructivista o auténtica; llama la atención que determinadas experiencias, situaciones, emociones y sentimientos de corte negativo sean asociados con mayor

facilidad a este proceso. En este sentido, todos los y las participantes, a excepción de P2, coinciden en experimentar o haber sentido alguna vez miedo, presión, confusión, nervios, frustración, entre otros, al rendir una evaluación. Ello se encontraría relacionado con experiencias educativas donde el o la docente podría estar utilizando un estilo que promueva la motivación controlada, más que una motivación autónoma (Haerens, Aeterman, Vansteenkiste, Soenens y Van Petegem, 2015; Reeve, 2009), en tanto los profesores y profesoras parecerían aún posicionarse como actores centrales del sistema de evaluación. Al respecto, se ha demostrado que un estilo docente que privilegia el apoyo a la autonomía se relaciona con menores niveles de ansiedad percibidos por los y las estudiantes durante la evaluación (Vansteenkiste et al., 2012). Bajo este panorama, parecería fundamental observar de cerca las condiciones, prácticas y situaciones de evaluación que desarrollan los y las docentes.

Particular mención merece el tema de las notas, pues, los y las estudiantes resaltan que no deberían constituir el núcleo principal de la evaluación. Los alumnos y alumnas destacan que cuando se trata de calificaciones bajas, estas podrían repercutir negativamente en las ideas que generan los y las estudiantes sobre sí mismos, sus habilidades y capacidades. En línea con el estudio de Mclellan (2001), los y las participantes tienden a percibir frecuentemente que la evaluación busca establecer clasificaciones entre los y las estudiantes. Y, ello guarda relación con la crítica que realiza Álvarez (2003), quien señala que si bien muchas veces dentro del marco de la evaluación se despliegan actividades como clasificar; la evaluación no debería identificarse ni reducirse a ella. Así, queda en evidencia que tanto los sentimientos y emociones asociados a las experiencias de evaluación, como los elementos a los que los y las participantes le conceden un valor especial, parecen jugar un rol decisivo en las representaciones que generan sobre este proceso.

Concepciones sobre el aprendizaje

La información recogida en esta sección se ha organizado en dos categorías: significado del aprendizaje y aproximaciones al aprendizaje. En cuanto al significado del aprendizaje, se advierte que P2, P3, P4, P6 y P7 coinciden en que aprender implica memorizar, conocer y replicar con la mayor exactitud posible, información dada en un curso por los y las docentes. Además, P2, P3 y P4 sostienen que la repetición de la enseñanza favorece el aprendizaje. Frente a estas consideraciones, todo parece indicar que dichos estudiantes refieren a un aprendizaje de tipo reproductivo, donde los alumnos y alumnas se desempeñarían como meros receptores y repetidores de información. En

contraste, solo P5 y P6, se refieren al aprendizaje como un proceso de descubrimiento y desarrollo de nuevas habilidades. A continuación, se presentan una serie de viñetas que ilustran dichas concepciones:

“Tengo entendido que la repetición hace que a la gente se le quede grabado. Entonces, si fomentamos más la repetición de la enseñanza, de un tema en particular, estaría más o menos convencido de que podría dar frutos” (P4, concepciones sobre el aprendizaje: aprendizaje reproductivo, memorístico).

“(…) aprender es como que recolectar toda la información que te dan los profesores (...) entonces tenemos que estar prestando atención a todo lo que ella dice para poder responder. Entonces así se nos queda grabado” (P3, concepciones sobre el aprendizaje: aprendizaje reproductivo, memorístico).

“Bueno, aprender es descubrir o saber o poder explicar algo que antes no podías explicar o no sabías por qué funcionaba. Es descubrir. Aprender es descubrir de una manera lógica, pero a la vez, que nos permita ser creativos y explorar, y poder aplicar estos descubrimientos y relacionarlos con otros conceptos que ya sabemos” (P5, concepciones sobre el aprendizaje: aprendizaje supone descubrimiento y desarrollo de nuevas habilidades).

En relación con dichas concepciones, de acuerdo al discurso que mantienen los y las participantes, se advierten dos tendencias o aproximaciones principales sobre el propósito de aprender (para qué aprender): aproximación al aprendizaje (se aprende de manera profunda) y aproximación al rendimiento (se aprende superficialmente). Por un lado, se distingue una aproximación e interés de los y las estudiantes por aprender de manera profunda, pues consideran que aprender supone, en última instancia, poder trasladar y aplicar lo aprendido a situaciones cotidianas (P1, P5, P6, P8). En esta línea, P6 considera que en la actualidad el aprendizaje que tiene lugar en las aulas debiera necesariamente corresponderse con las exigencias propias de una sociedad de la información y del conocimiento. Todo ello se ve reflejado en la siguiente viñeta:

“(…) en el mundo de ahorita no es necesario saber muchas cosas porque tenemos un celular o una computadora siempre al alcance. Y, antiguamente, tenías que ir, no sé, a la biblioteca y consultar bastantes libros para saber algo bien específico, pero, ahora que ya tenemos todas estas herramientas, no creo que necesitemos esa, por decir así, manera de enseñar en el colegio de memorizar y saber un montón de cosas porque podemos consultar, en cualquier momento, con estas herramientas que tenemos. Y más me parece que nos deberían enseñar a cómo asimilar esta información y, buscar buenas fuentes, y generar conocimiento, tener un buen análisis de la información que estamos, que nos están brindando” (P6, aproximación al aprendizaje profundo).

Por otro lado, en cuanto a aquellas concepciones del aprendizaje que se asocian con una aproximación al rendimiento, se rescata que la mitad de participantes representa

al aprendizaje como aquello que es útil para un desempeño académico mínimamente satisfactorio (P1, P2, P4, P5). Así, es recurrente en el discurso de los y las participantes la idea de que se aprende para la evaluación, de manera superficial. Ello es relevante en la medida en la que dichas concepciones de aprendizaje parecen encontrarse estrechamente vinculadas con los hábitos y estrategias de estudio que despliegan los y las estudiantes. Así lo evidencian las siguientes citas:

“Intento ver en qué puedo haberme equivocado y marcar esa respuesta o anotar ‘te equivocaste en esto, pudiste haberlo hecho así’, y pongo como que la corrección para poder guiarme de ese examen anterior para la siguiente. (...) Y, ver qué métodos o qué teorías o cosas así tengo que aprenderme bien para el siguiente examen” (P1, aproximación superficial u orientado al rendimiento).

“Entonces, cuando el examen es de *multiple choice*, no te esfuerzas tanto para estudiar, por ejemplo, porque te parece más fácil. En cambio, si te dicen que va a ser el otro tipo, va a ser un poco más difícil” (P2, aproximación superficial u orientado al rendimiento).

Los resultados de esta sección permiten notar que los y las estudiantes mantienen concepciones y creencias sobre el aprendizaje que aluden implícitamente a los roles que puede desempeñar el o la estudiante durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, aquellos y aquellas participantes que refieren al aprendizaje como un proceso de reproducción y memorización de la información a partir de lo impartido en clase, parecen mantener una representación del estudiante como aquel que adopta un rol pasivo mientras el o la docente ocupa el papel protagónico (Bélair, 2000; Monereo y Castelló, 2009). En contraste, aquellos entrevistados y entrevistadas que señalan que el aprendizaje involucra descubrir y desarrollar habilidades parecen referirse, más bien, a que el o la estudiante adopta un rol activo todo el tiempo durante este proceso.

Y, precisamente, dichas concepciones parecen relacionarse con la manera en la que los y las estudiantes se aproximan al aprendizaje. Así, pues, por un lado, se podría establecer una relación entre aquellas concepciones referidas a que aprender recae en poner en práctica lo aprendido en la vida cotidiana, y las valoraciones positivas que realizan los y las participantes sobre una evaluación que presente las características de un enfoque auténtico. Por otro lado, se podría decir que las concepciones sobre las finalidades de la evaluación cuyo centro se encuentra en la corrección de errores para lograr un mejor desempeño en una siguiente prueba, parecen vincularse con una aproximación superficial al aprendizaje u orientada al rendimiento. Todo ello se condice con lo que sugiere la literatura existente, pues, según diversos autores, la evaluación

constituye un medio potencial a través del cual se comunican mensajes a los y las estudiantes sobre qué es importante aprender, cómo se debe aprender, y finalmente, cómo deben aproximarse al aprendizaje (Crooks, 1988; Dochy y McDowell, 1997; Sambell y McDowell, 1998; Weurlander et al., 2012). Así, según los autores antes referidos, las evaluaciones que valoran únicamente procesos como la memoria parecen incentivar que los alumnos y alumnas se aproximen muy superficialmente al aprendizaje, pues buscarán únicamente reproducir la información memorizada; mientras que, más bien, las evaluaciones que privilegian la aplicación de conocimientos se relacionan con aproximaciones profundas al aprendizaje (Entwistle, 1991; Entwistle y Tait, 1995; Sambell y McDowell, 1998; Trigwell y Prosser, 1991). Por todo ello, resulta relevante mencionar que se evidencia la pertinencia de indagar por las concepciones sobre el aprendizaje dada su relación con las concepciones, valoraciones y creencias sobre la evaluación.

En síntesis, los hallazgos de este estudio permiten advertir que las concepciones que los y las estudiantes sostienen sobre la evaluación (su definición, objeto y finalidades) se encuentran estrechamente ligadas a situaciones y elementos de la evaluación que connotan cierta carga afectiva y que, por tanto, son particularmente valorados por ellos (modalidades, criterios, y otros aspectos, preferencias, experiencias más recordadas, emociones y sentimientos asociados, valoración del *feedback* y la nota, demandas y expectativas sobre el sistema de evaluación). Del mismo modo, dichas concepciones sobre la evaluación parecen encontrarse íntimamente vinculadas a las concepciones sobre el aprendizaje que han construido los y las estudiantes (significado y aproximaciones). En suma, los resultados obtenidos ponen en evidencia que las concepciones sobre la evaluación y el aprendizaje, así como las creencias y valoraciones sobre la evaluación, se nutren y constituyen mutuamente. Y, finalmente, cabe precisar que dichas concepciones, creencias y valoraciones, parecen haberse formado sobre la base de las prácticas de evaluación identificadas como comunes por los y las estudiantes dentro de la institución educativa. La figura 1, que se presenta a continuación, resume los principales hallazgos de la investigación y las relaciones que se establecen entre las áreas y categorías construidas.

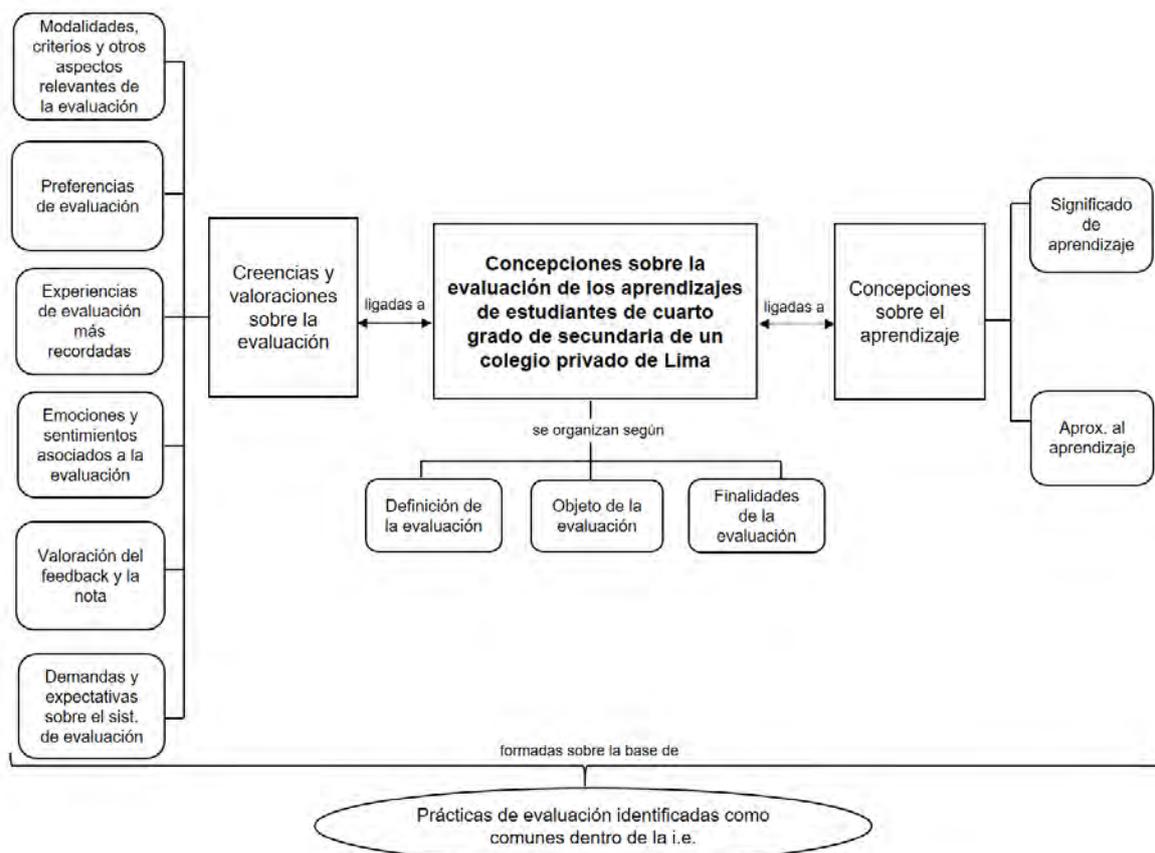


Figura 1. Concepciones, creencias y valoraciones sobre la evaluación, y concepciones sobre el aprendizaje

Específicamente en lo que refiere a las concepciones sobre la evaluación, se aprecia que las ideas construidas por los y las estudiantes aluden a elementos y características que se condicen tanto con un enfoque auténtico (o constructivista) como objetivista de la evaluación (o tradicional), aunque con un claro predominio del primero. En este sentido, se trata de nociones complejas que refieren a la evaluación como una forma destinada a valorar el aprendizaje -reflejado en distintas capacidades principalmente de alto nivel cognitivo-, con el propósito último de retroinformar a docentes y estudiantes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, y así, optimizarlo.

Con respecto a las creencias y valoraciones sobre la evaluación, se evidencia que tanto las preferencias, demandas y expectativas de los y las estudiantes como los aspectos de evaluación que consideran más relevantes, se alinean con las características de un enfoque auténtico. De esta forma, los y las participantes valoran positivamente un proceso de evaluación que se corresponda con el mundo real y sus exigencias, y que provea un *feedback* ajustado a las necesidades de cada estudiante (sistema personalizado de evaluación). No obstante, también se pone de relieve la importancia de reconocer el rol

que desempeñan las emociones y sentimientos negativos asociados a la evaluación, dadas sus posibles implicancias en la conformación de las representaciones que los y las estudiantes mantienen sobre este proceso.

En relación a las concepciones sobre el aprendizaje, se advierte que las ideas que los y las participantes presentan, acerca de su rol durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, podrían vincularse con el propósito que para ellos y ellas tiene el aprendizaje. Además, a partir de los resultados, se evidencia la necesidad de considerar las distintas maneras que exhiben los y las estudiantes para aproximarse al aprendizaje. Así, concebir que el aprendizaje supone aprender para la vida (alineación con enfoque auténtico de evaluación), fomentaría un aprendizaje profundo y una orientación a la evaluación centrada en su carácter formativo. Mientras que ideas relacionadas al aprendizaje como un proceso pasivo, se vincularían más bien con una orientación al rendimiento o aproximación superficial al aprendizaje, y a una evaluación más centrada en el producto.

Frente a todo lo mencionado, cabe resaltar que las concepciones, valoraciones y creencias que han reportado los y las participantes sobre la evaluación, se alinean con la postura que asume la institución educativa no solo acerca de la evaluación, sino, sobre la educación misma. Ello, en tanto se trata de un centro educativo que busca formar personas íntegras, reflexivas y creativas que se encuentren dispuestas a continuar aprendiendo a medida que sigan desarrollándose en la vida. En este sentido, se puede concluir que explorar las concepciones, creencias y valoraciones que mantienen los y las estudiantes sobre la evaluación y el aprendizaje, posibilita conocer, en cierta medida, si el proceso de evaluación, tal y como se implementa dentro de una institución educativa, aporta al desarrollo de habilidades de autorregulación en los y las estudiantes (aprender a aprender).

No obstante todo lo anterior, se podría considerar que una limitación del presente estudio fue la extensión de la guía de entrevista. Ello pudo haber restringido la posibilidad de profundizar más en determinados aspectos que a la luz de los hallazgos resultaban cruciales.

Por otro lado, se hace notoria la importancia de recoger las impresiones, opiniones y demandas que expresan los y las estudiantes, no solo porque poseen el derecho de participar activamente de su experiencia educativa -en donde ocupan el lugar central-, sino porque, además, queda en evidencia que son capaces de adoptar una postura crítica y reflexiva frente a los procesos que los afectan. Por consiguiente, parece indispensable incorporar momentos y espacios destinados al diálogo y a la reflexión sobre aquellos

procesos educativos que resultan clave como la evaluación, en donde los y las estudiantes puedan comunicar su pensar y sentir.

Además, dados los escasos estudios que recogen las perspectivas de los y las estudiantes acerca de la evaluación, se recomienda continuar con esta línea de investigación a fin de seguir profundizando en dicho fenómeno. Para ello, resultaría fundamental emplear herramientas metodológicas complementarias como observaciones en aula (durante actividades de evaluación) y recurrir al análisis de documentos pertinentes (como sílabos, exámenes, pruebas, y otros tipos de evaluación, libretas o reportes académicos). Las entrevistas con docentes y directivos también facilitarían información crucial para conocer qué caracteriza y orienta el sistema evaluativo de una institución educativa. La consideración de dichos aspectos aportaría a la obtención de una representación más completa del proceso de evaluación.

Asimismo, a partir de los hallazgos obtenidos, cobra sentido recomendar otras líneas de investigación. En primer lugar, sería importante conducir este tipo de estudios con estudiantes de escuelas públicas, pues es en estas instituciones que se materializa la apuesta educativa del Estado. En segundo lugar, dada la relación existente entre las concepciones sobre la evaluación y concepciones sobre el aprendizaje demostrada por la literatura existente, y por este estudio -aunque de manera muy limitada-, resulta necesario desarrollar una corriente de investigación acerca de las ideas que sostienen los y las estudiantes sobre qué significa aprender. Por último, a largo plazo, sería pertinente, a partir de los alcances de estudios cualitativos como este, diseñar e implementar un instrumento acerca de las concepciones y creencias de estudiantes sobre la evaluación adaptado al contexto peruano que permita recoger información de muestras más amplias, generalizar hallazgos e intervenir.



Referencias

- Álvarez, J. M. (2003). *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Madrid: Miño y Dávila.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México D. F.: Paidós Educador.
- Bélair, L. (2000). *La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos*. Sevilla: Díada.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brown, G. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 11(3), 301-318.
- Brown, G. (2011). Self-regulation of assessment beliefs and attitudes: a review of the Students' Conceptions of Assessment inventory. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 31(6), 731-748.
- Brown, G. y Hirschfeld, G. (2007). Students' Conceptions of Assessment and Mathematics: Self-Regulation Raises Achievement. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 7, 63-74.
- Brown, G. y Hirschfeld, G. (2008). Students' conceptions of assessment: Links to outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 15(1), 3-17.
- Casanova, M.A. (1998). *La evaluación educativa*. México: SEP-Cooperación Española.
- Casanova, M.A. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 78-89.
- Castelló, M. (2001). La organización de la enseñanza estratégica en los centros de educación secundaria. En C. Monereo (Coord.), *Ser estratégico y autónomo aprendiendo: unidades didácticas de enseñanza estratégica* (11-26). Barcelona: GRAÓ.
- Castillo Arredondo, S. (2002). Didáctica de la evaluación. Hacia una nueva cultura de la evaluación educativa. En S. Castillo Arredondo (Coord.), *Compromisos de la Evaluación Educativa* (1-32). Madrid: Pearson Educación, S. A.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Prentice Hall.
- Castro Carrasco, P. y Cárcamo Leiva, R. (2012). Cambio de teorías subjetivas de profesores respecto a la educación en valores. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 16(1), 17-42.

- Coll, C. y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de pedagogía*, 318, 50-54.
- Coll, C., Martín, E. y Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (549-572). Madrid: Alianza Editorial.
- Congreso de la República del Perú (2003). Ley General de educación No. 28044.
- Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Corbetta, P. (2003). Metodología y técnicas de investigación social. Madrid: McGrawHill.
- Creswell, J. (2012). *Educational Research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4ta ed.). Boston: Pearson.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (3ra ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Creswell, J. (2014). *Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4ta ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Creswell, J. y Miller, D. M. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124–130.
- Crooks, T. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438–481.
- Dochy, F. (2001) A new assessment era: different needs, new challenges. *Learning and Instruction*, 10(1), 11–20.
- Dochy, F. y McDowell, L. (1997). Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 279-298.
- Duffield, K. E. y Spencer, F. A. (2002). A survey of medical students' views about the purposes and fairness of assessment. *Medical Education*, 36, 879-886.
- Entwistle, N. J. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment. Introduction to the special issue. *Higher Education*, 22, 201-204.
- Entwistle, N. y Tait, H. (1995). Approaches to studying and perceptions of the learning environment across disciplines. *New directions for teaching and learning*, 64, 93-103.
- Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.

- Frey, B., Schmitt, V. y Allen, J. (2012) Defining Authentic Classroom Assessment. *Practical Assessment, Research y Evaluation*, 17(2), 1-18.
- Gimeno Sacristán, J. (1994). La evaluación en la enseñanza. En J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (334-394). Madrid: Ediciones Morata.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., y Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(P3), 26–36.
- Hirschfeld, G. y Brown, G. (2008). Students' conceptions of assessment: Factorial and structural invariance of the SCoA across sex, age and ethnicity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 30-38.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ta ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hsieh, H. y Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- MacLellan, E. (2001). Assessment for Learning: the differing perceptions of tutors and students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(4), 307-318.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Ministerio de Educación (2005). Directiva N° 004-VMGP-2005: Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la Educación Básica Regular. Lima: MINEDU.
- Monereo, C. (2001). La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. En C. Monereo (Coord.), *Ser estratégico y autónomo aprendiendo: unidades didácticas de enseñanza estratégica* (11-26). Barcelona: GRAÓ.
- Monereo, C. y Castelló, M. (2009). La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones. En C. Monereo (Coord.). *PISA como excusa: repensar la evaluación para cambiar enseñanza* (15-31). Barcelona: GRAÓ.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.

- Ortega, R. (2005). Educación y psicología: el proyecto cosmopolita. En *Psicología de la enseñanza y desarrollo de las personas y comunidades* (19-42). México: Fondo de Cultura Económica.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307 - 332.
- Pajares, F. y Graham, L. (1998). Formalist thinking and language arts instruction: Teachers' and students' beliefs about truth and caring in the teaching conversation. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 855-870.
- Peterson, E. e Irving, S. (2008). Secondary students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction*, 18, 238-250.
- Ponte, J.P. (1994). Mathematics teachers' professional knowledge (conferencia). En J.P. Ponte y J.F. Matos (Orgs.) *Proceedings of the XVIII International Conference for the Psychology of Mathematics Education (PME)* (195-210). Lisboa, Portugal.
- Pozo, J. (2006). La cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. Pozo, N. Scheuer, N., M. Del Puy, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar en la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (29-53). Barcelona: GRAÓ.
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (1999). Un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico. En J. I. Pozo y C. Monereo (Coord.), *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (11-25). Madrid: Santillana.
- Pozo, J. y Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J. Pozo y C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico* (87-108). Madrid: Grupo Santillana Ediciones.
- Pratt, D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.
- Pistrang, N. y Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. En H. Cooper (Ed.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology. Volume 2: Research Designs* (5-18). Washington D.C: American Psychological Association.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.

- Rust, C. (2002). The impact of assessment on student learning. How can the research literature practically help to inform the development of departmental assessment strategies and learner-centred assessment practices? *Active Learning in Higher Education*, 3(2), 145-158.
- Sambell, K. y McDowell, L. (1998). The construction of the hidden curriculum: messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(4), 391-402.
- Sambell, K., McDowell, L. y Brown, S. (1997). 'But is it fair?': An exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 349-371.
- Segers, M. y Tillema, H. (2011). How do Dutch secondary teachers and students conceive the purpose of assessment? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 49-54.
- Segers, M., y Dochy, F. (2001). New assessment forms in problem-based learning: The value-added of the students' perspective. *Studies in Higher Education*, 31(5), 327-343.
- Segovia, F. y Beltrán, J. (1998). *El aula inteligente*. Madrid: Espasa Calpe, S.A.
- Struyven, K., Dochy, F., y Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review1. *Assessment y Evaluation In Higher Education*, 30(4), 325-341.
- Tejada, J. (1999). La evaluación: su conceptualización. En B. Jiménez (Ed.), *Evaluación de programas, centros y profesores (25-56)*. Madrid: Síntesis.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. En D. A. Grous (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning (127-146)*. New York: Macmillan.
- Trigwell, K. y Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education*, 22, 251-266.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A. y Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431-439.
- Walpole, M., McDonough, P.M., Bauer, C.J., Gibson, C., Kanyi, K. y Toliver, R. (2005). 'This test is unfair': Urban African American and Latino high school students'

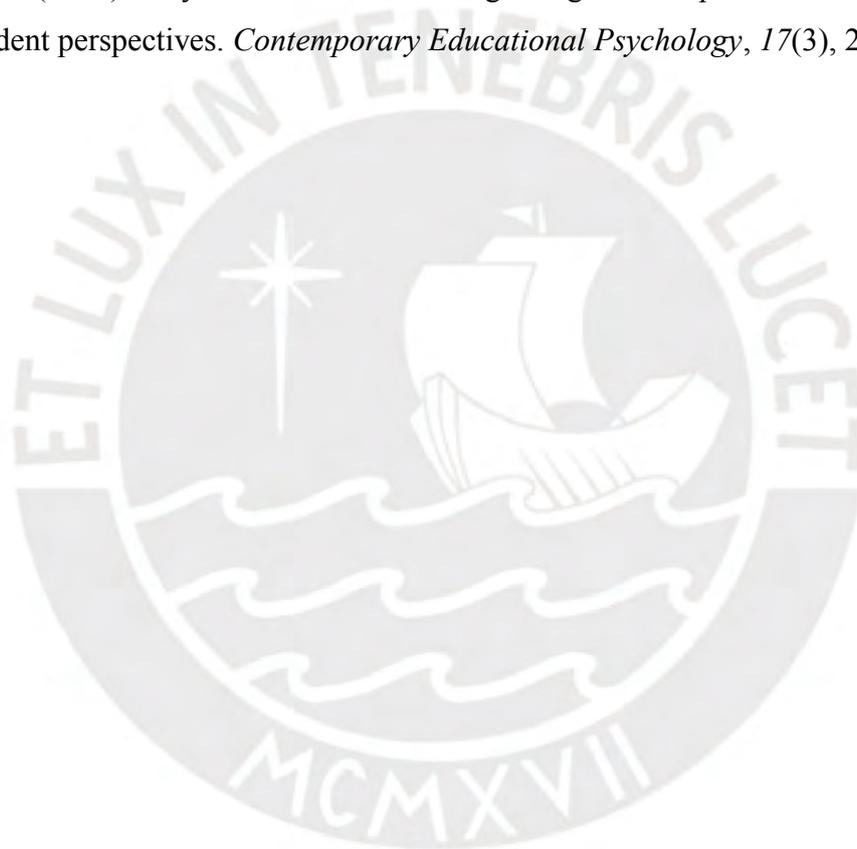
perceptions of standardised college admission tests. *Urban Education*, 40(3), 321-349.

Weurlander, M., Söderber, M., Scheja, M., Hult, H. y Wernerson, A. (2012). Exploring formative assessment as a tool for learning: students' experiences of different methods of formative assessment. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 37(6), 747-760.

White, R. T. (1994). Commentary: Conceptual and conceptional change. *Learning and Instruction*, 4(1), 117-121.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa* (11va ed.). México: Pearson Educación.

Zeidner, M. (1992). Key facets of classroom grading: A comparison of teacher and student perspectives. *Contemporary Educational Psychology*, 17(3), 224-243.



Apéndice A

Guía de entrevista semi-estructurada¹

I. Modalidad, frecuencia y lugar de la evaluación

1. ¿Cómo te evalúan en tu colegio? ¿Cómo te evalúan en tus cursos?
2. ¿Cada cuánto te evalúan? ¿Con qué frecuencia te evalúan?
3. ¿Dónde sueles ser evaluado? ¿En dónde suelen evaluar en tu colegio?

II. Preferencias con respecto a la evaluación

4. ¿Hay algún tipo de evaluación que prefieras? ¿Por qué? ¿De qué depende?
5. ¿Alguna vez has tenido una experiencia de evaluación que es la que más recuerdes?
6. ¿Qué tipo de evaluaciones rechazas o no te gustan tanto? ¿Por qué?
7. ¿Cómo te sientes cuando eres evaluado(a)? ¿Por qué crees que te sientes así?
8. Imagínate que tú fueras el/la profesor(a) ¿Cuál sería la mejor manera que utilizarías para evaluar? ¿Por qué? ¿Qué tendrías en cuenta? ¿Por qué?

III. Sobre quién(es) evalúa(n) y a quién(es) se evalúa

9. ¿Quién o quiénes se encargan de evaluarte? ¿El/la docente es el/la único(a) que evalúa? Además de los y las docentes, ¿quién te podría evaluar? ¿Has tenido esa experiencia? ¿El/la profesor(a) los lleva a reflexionar sobre el desempeño del salón? (sobre cómo considera que les fue en un examen, por ejemplo).
10. ¿Qué tienen en cuenta las y los profesores a la hora que evalúan? ¿Qué criterios usan? ¿Por qué crees que usan esos y no otros? ¿A qué le dan importancia a la hora de evaluar? ¿Consideras que el sistema de evaluación es justo?
11. Te preguntaba hace un ratito si el/la docente es el/la único(a) que evalúa. ¿Un estudiante puede evaluar? ¿Cómo así? ¿Has pensado en la posibilidad de ser tú el que evalúe?

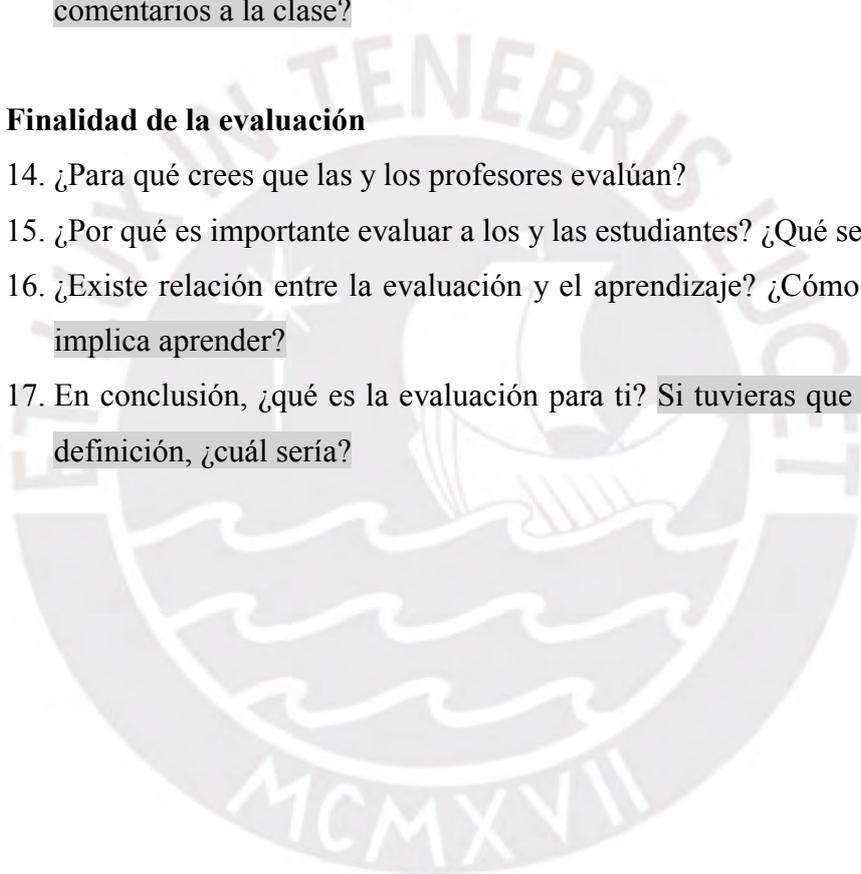
¹ Las preguntas que se encuentran sombreadas son aquellas que se incluyeron luego del estudio piloto.

IV. La evaluación y sus resultados

12. Cuando te devuelven un examen corregido, ¿qué es lo primero que piensas y/o haces? ¿Cómo te sientes? ¿Por qué? ¿Para qué sirven los resultados de la evaluación? ¿Qué valor tiene para ti la nota?
13. Conversando con unos estudiantes, algunos me cuentan que lo que más les importa es la nota que reciben y otros mencionan que lo esencial son los comentarios de la evaluación. ¿Con cuál estás más de acuerdo? ¿Qué opinas de esta forma y de la otra? Y, tú, ¿qué tipo de comentarios sueles recibir? ¿qué esperarías de estos comentarios? ¿El/la profesor(a) realiza comentarios a la clase?

V. Finalidad de la evaluación

14. ¿Para qué crees que las y los profesores evalúan?
15. ¿Por qué es importante evaluar a los y las estudiantes? ¿Qué se evalúa?
16. ¿Existe relación entre la evaluación y el aprendizaje? ¿Cómo así? ¿Qué implica aprender?
17. En conclusión, ¿qué es la evaluación para ti? Si tuvieras que darme una definición, ¿cuál sería?



Apéndice B

Consentimiento informado – Fase piloto

Yo, _____ padre/madre o apoderado del menor _____ de _____ años de edad, acepto de manera voluntaria que mi hijo(a) participe de la entrevista piloto del estudio “Creencias y concepciones de estudiantes de cuarto grado de secundaria sobre la evaluación de sus aprendizajes” realizado por Mónica Silvana Guerrero Concepción, estudiante de 12° ciclo de la carrera de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, que cuenta con la supervisión de la profesora Mag. María Isabel La Rosa Cormack. Esta entrevista tiene como finalidad evaluar la claridad y pertinencia de las preguntas de la guía de entrevista, instrumento que se utilizará posteriormente en el desarrollo de la investigación señalada.

Acepto que:

- Como parte de dicho estudio, la señorita Mónica Silvana Guerrero Concepción realizará una entrevista piloto con mi menor hijo(a).
- La investigadora se compromete a no revelar la identidad de mi hijo(a) en ningún momento.
- La participación de mi hijo(a) será voluntaria. Asimismo, si por alguna razón el/ella decide interrumpir su participación una vez iniciada la entrevista, se respetará su deseo de hacerlo.
- Para cualquier información adicional y/o dificultad, los padres o apoderados pueden contactarse directamente con: Mag. María Isabel La Rosa Cormack (mlarosa@pucp.edu.pe) y Mónica Guerrero (monica.guerrero@pucp.pe).

Lima, _____ de _____ de 2017

Mónica Silvana Guerrero Concepción
Código PUCP: 20110226
DNI: 70857850

María Isabel La Rosa Cormack
Código PUCP: 00006623
DNI: 08263503

Firma del padre, madre o apoderado

Yo, _____ he sido informado (a) de las condiciones en las cuales acepto que mi hijo(a) participe en la entrevista piloto que realizará la señorita Mónica Silvana Guerrero Concepción.

Lima, _____ de _____ de 20____

Firma del padre, madre o apoderado

Apéndice C

Cartas de presentación para institución educativa

Lima, _____ de _____ del 2017

Sr(a).

Director(a)

Presente.-

Estimada Sr(a). Director(a):

Por medio de la presente le saluda cordialmente Mónica Silvana Guerrero Concepción, estudiante del doceavo ciclo de la carrera de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. En esta oportunidad, se le solicita su colaboración para llevar a cabo el proyecto de tesis: “Creencias y concepciones de estudiantes de cuarto grado de secundaria sobre la evaluación de sus aprendizajes”. Dicha investigación tiene como objetivo *conocer las ideas y opiniones de los y las estudiantes sobre sus experiencias de evaluación a lo largo de su paso por el colegio*, con el fin de aportar a un mejor entendimiento de dicho proceso desde la perspectiva de los y las alumnos. Cabe mencionar que este estudio se enmarca dentro del curso de *Seminario de Tesis en Psicología Educativa*, bajo la supervisión de la docente Mag. María Isabel La Rosa Cormack.

Para este estudio se requerirá realizar entrevistas a ocho estudiantes que cursen el cuarto grado de secundaria en su institución y que deseen participar voluntariamente en el mismo. Dichas entrevistas se realizarían en el horario que ustedes indiquen.

Los aspectos que competen a la participación son:

- Se informará a los padres de familia sobre el propósito, las cláusulas de participación y protocolos de cuidado que el estudio contempla a través de un comunicado.
- El estudio supone realizar entrevistas individuales con ocho estudiantes.
- Se coordinará una fecha y un lugar para realizar las entrevistas en donde se le pedirá a los alumnos responder a algunas preguntas respecto a la temática propuesta. Se entrevistará a cada alumno en una sesión de aproximadamente 40 minutos.
- El audio de las entrevistas será grabado de modo que las ideas de los y las estudiantes puedan ser transcritas y analizadas posteriormente. Una vez finalizado el estudio, se procederá a eliminar las grabaciones realizadas.
- La información recogida será confidencial y no se utilizará para ningún otro propósito que el de los fines académicos del estudio.

- Se protegerá la confidencialidad de los y las participantes y de la institución educativa, por lo que no se revelará dicha información en cualquier forma de presentación o publicación de los resultados de la investigación.
- Finalizado el proceso de recopilación de información y de análisis, se hará una devolución de los resultados del estudio.

Agradeciendo de antemano vuestra atención y apoyo para el desarrollo de este estudio que será una valiosa oportunidad de aprendizaje, me despido de usted.

Atentamente,

Mónica Silvana Guerrero Concepción

Mónica Silvana Guerrero Concepción
Código PUCP: 20110226
DNI: 70857850

María Isabel La Rosa Cormack
Código PUCP: 00006623
DNI: 08263503



Carta de compromiso

La estudiante Mónica Silvana Guerrero Concepción de la Pontificia Universidad Católica del Perú, bajo la supervisión de su docente Mag. María Isabel La Rosa Cormack, llevará a cabo un proceso de investigación con su institución educativa y se compromete a participar en las actividades propuestas guardando los principios éticos correspondientes:

- La investigación se manejará considerando que el respeto, el bienestar y la autonomía de los y las participantes constituyen una prioridad.
- Toda información será manejada respetando el principio de *privacidad*, por lo que se guardarán los nombres de la institución y la identidad de todas las personas con las que se realizarán las entrevistas, manteniendo confidencialidad. Del mismo modo, al ser esta información difundida en publicaciones académicas, se respetarán los mismos protocolos de cuidado y los mismos principios éticos.
- La devolución de resultados se manejará de manera confidencial y solo para fines de informar a la institución educativa de los principales hallazgos globales del estudio.

Lima, ___ de ___ del 2017

Mónica Silvana Guerrero Concepción
Código PUCP: 20110226
DNI: 70857850

María Isabel La Rosa Cormack
Código PUCP: 00006623
DNI: 08263503

Apéndice D

Comunicado para padres de familia

Lima, ____ de _____ del 2017

Estimado(a) padre/madre de familia y/o apoderado(a):

Lo(a) saluda cordialmente Mónica Silvana Guerrero Concepción, estudiante del 12° ciclo de la carrera de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El presente comunicado tiene por finalidad informarle acerca del estudio de tesis que conduciré durante _____ en la institución educativa _____ de la que su menor hijo(a) forma parte. Dicha investigación se titula “Creencias y concepciones de estudiantes de cuarto grado de secundaria sobre la evaluación de sus aprendizajes” y se encuentra bajo la supervisión de la docente María Isabel La Rosa Cormack. El estudio busca *conocer las ideas y opiniones de estudiantes de cuarto grado de secundaria sobre sus experiencias de evaluación a lo largo de su paso por el colegio* con el fin de aportar a un mejor entendimiento de dicho proceso desde la perspectiva de los y las estudiantes.

La investigación implica, en primer lugar, seleccionar a ocho estudiantes cuarto grado de secundaria por medio de un sorteo y, posteriormente, solicitar su asentimiento para participar voluntariamente del estudio. Se llevará a cabo una sesión de 40 minutos de entrevista con cada estudiante, la cual será debidamente programada con los docentes y directivos de la institución, así como con su hijo(a). En esta ocasión, la entrevista será grabada y transcrita con la finalidad de posibilitar el análisis de la información y, una vez culminado el estudio, se procederá a eliminar la grabación. Del mismo modo, se mantendrá la confidencialidad de todos los y las participantes en cualquier presentación o publicación de resultados. Es decir que, por ningún motivo, se revelará su identidad ni la de su institución educativa. Finalmente, se realizará un proceso de devolución de resultados una vez terminada la investigación. Es importante señalar que el proceso de investigación no representa perjuicio alguno para la integridad de los y las participantes. Si por alguna razón el o la menor decide interrumpir su participación una vez iniciada la entrevista, se respetará su deseo de hacerlo, sin que ello tenga ningún tipo de consecuencia para él o ella.

Con todo lo mencionado, solicitamos su permiso para que su hijo(a) participe del estudio, en caso sea seleccionado y acepte formar parte de la investigación. Si tuviese alguna duda sobre este trabajo puede comunicarse con: Mag. María Isabel La Rosa Cormack (mlarosa@pucp.edu.pe) y Mónica Guerrero (monica.guerrero@pucp.pe). En caso se encuentre en desacuerdo con la posibilidad de que su hijo(a) sea seleccionado para participar, agradeceré que pueda hacer llegar dicha información a través de una nota en la agenda personal de su hijo(a).

Muchas gracias por su tiempo y atención.

Mónica Silvana Guerrero Concepción
Código PUCP: 20110226
DNI: 70857850

María Isabel La Rosa Cormack
Código PUCP: 00006623
DNI: 08263503

Apéndice E

Asentimiento para participantes

Hola [nombre del participante], mi nombre es Mónica Guerrero. Te cuento que soy estudiante de psicología de la PUCP. Como parte de mi último año de formación en psicología educacional, debo llevar a cabo un proyecto de tesis sobre algún tema de mi interés. He decidido conducir un estudio que busca conocer las ideas y opiniones que tienen estudiantes de cuarto grado de secundaria sobre sus experiencias de evaluación a lo largo de su paso por el colegio. El [nombre del colegio], por medio de sus directivos, profesores y padres de familia de cuarto grado de secundaria, se ha mostrado dispuesto a colaborar con el desarrollo de mi tesis. Por medio de un sorteo, has sido elegido junto con otros siete compañeros de tu grado, para poder participar voluntariamente del estudio.

Tu participación consistiría en una entrevista conmigo de aproximadamente 40 minutos, en la cual te plantearía una serie de preguntas para conocer tu perspectiva, modo de pensar y sentir sobre la evaluación. La entrevista sería grabada únicamente con la intención de poder registrar y, luego, poder transcribir lo todo que me cuentes; siendo yo la única que tendría acceso a ese audio. Una vez finalizado el estudio, el audio sería descartado. Quiero que sepas también que por ningún motivo se revelaría tu identidad o la de tu colegio. Además, la información que se recolecte sería analizada de manera grupal. Todo ello quiere decir que, de publicarse el estudio, sería imposible que seas identificado. Por último, es importante que sepas que, si aceptas participar, puedes retirarte sin ningún problema de la entrevista si te sientes incómodo(a).

Después de haberte contado todo esto, me queda preguntarte si te gustaría participar. O quizá tienes alguna pregunta que quisieras que responda para que puedas decidir.

¡Muchas gracias!

Yo, _____, he sido informado (a) de las condiciones del estudio que realizará Mónica Silvana Guerrero Concepción.

	Sí		No
--	----	--	----

acepto participar.

Lima, _____ de _____ de 20_____

Firma del participante

Apéndice F

Formato de validación para participantes

Estimado(a) [nombre de participante],

Como sabes, mi nombre es Mónica Silvana Guerrero Concepción y hace algunos meses accediste a participar de la investigación que venía realizando acerca de la *evaluación desde la perspectiva de los y las estudiantes*, por lo que tuve la oportunidad de entrevistarte y conversar contigo. Durante estos meses trabajé analizando la información que tanto tú como otros compañeros y compañeras compartieron conmigo y ahora necesito revisarla contigo para que me des tu opinión.

En concreto, el día de hoy quisiera pedirte tu colaboración, por última vez, para confirmar que la interpretación que he realizado de la información que me proporcionaste es adecuada y refleja lo que realmente me quisiste decir o si piensas que no lo es. Todo ello tomará aproximadamente 30 minutos. Tu participación debe ser voluntaria y puedes terminarla en el momento que desees sin que esto tenga ninguna consecuencia para ti. Igualmente, puedes hacerme todas las preguntas que consideres necesarias o dejar de responder si algo no lo tienes claro o te incomoda.

Si aceptas apoyarme, a continuación, te mostraré una tabla con extractos de tu entrevista y la forma en que los he interpretado. Tu participación consistiría en:

- Marcar “De acuerdo” cuando consideres que la interpretación tiene sentido y es adecuada para el extracto de tus ideas
- Marcar “En desacuerdo” cuando consideres que la interpretación carece de sentido y no es adecuada para el extracto de tus ideas
- En cualquier caso, puedes transmitirme tus comentarios y anotarlos

Solo con el propósito de registrar fielmente tus sugerencias, te pediría grabar la conversación que tengamos.

¡Muchas gracias!

Yo, _____, he sido informado (a) de las condiciones del proceso de validación que realizará Mónica Silvana Guerrero Concepción.

Sí		No
----	--	----

acepto participar.

Lima, _____ de _____ de 20_____

Firma del participante

Tabla con extractos de entrevistas:

Extracto de mi entrevista (P#)	Código propuesto	De acuerdo	En desacuerdo	Comentario
1)				
2)				
3)				
4)				
5)				
6)				
7)				
8)				
9)				
10)				

Pregunta de cierre:

Por último, quisiera conversar brevemente contigo sobre una duda que tengo. Haciendo un pequeño recuento de la entrevista que tuvimos, ¿cómo así crees que has llegado a formar esa manera de pensar sobre la evaluación? ¿De dónde piensas que provienen tus ideas sobre la evaluación?

¡Muchas gracias por tu apoyo!

Apéndice G

Prácticas de evaluación identificadas como comunes dentro de la institución educativa

Abordar las características de la práctica evaluativa diaria resulta relevante ya que permite dar ciertas luces sobre el contexto a partir del cual los y las participantes han construido sus concepciones, creencias y valoraciones sobre la evaluación y el aprendizaje. De esta forma, a partir de la descripción de dichas prácticas de evaluación se pretende que el lector o lectora pueda acercarse a conocer y comprender mejor el mundo de los y las estudiantes en lo que concierne a este complejo tema de la evaluación. Así, desde la perspectiva de los entrevistados y entrevistadas, se distinguen características alusivas a la frecuencia y lugar de la evaluación, y el rol que desempeñan de los principales agentes de evaluación (docentes).

En primer lugar, en cuanto a la frecuencia de la evaluación, si bien dos entrevistados mencionan que depende del curso (P3, P4), la mayoría de estudiantes (P1, P4, P5, P6, P7) sostiene que son evaluados y evaluadas, por lo general, semanal o quincenalmente, aunque también se menciona la evaluación diaria (P3) o cada tres semanas (P8). A continuación, se presenta una cita ilustrativa:

“En [curso particular] es donde tenemos más evaluaciones. Estamos teniendo un examen cada dos semanas o cosas por el estilo. Tenemos, por ejemplo, una práctica calificada y después ya la evaluación, evaluación” (P1, frecuencia de la evaluación).

Con respecto al lugar de la evaluación, todos los y las participantes consideran que el aula es el espacio privilegiado en donde se llevan a cabo las evaluaciones. Asimismo, solo P5 acota que si bien las evaluaciones, a modo de exámenes, toman lugar en las aulas de los cursos respectivos; cuando se trata de tareas o trabajos calificados, estos se pueden realizar indistintamente en cualquier espacio elegido por el alumno o la alumna.

En cuanto a los agentes de evaluación y su práctica, existe un consenso entre los y las participantes acerca del papel protagónico que ocupa el o la docente durante el proceso de evaluación. En lo que concierne a las prácticas de evaluación que desarrollan los y las docentes, los y las estudiantes manifiestan conocer características representativas. Así, los y las participantes aluden a: modalidades, tipos o formatos de evaluación, criterios utilizados por los y las docentes y, el tipo de *feedback* que suelen recibir. En lo que refiere al primer punto, las modalidades de evaluación más comunes referidas por los y las estudiantes son exámenes escritos (desarrollo de preguntas, ensayos

o preguntas de teoría) (P1, P2, P3, P5, P7, P8), pruebas prácticas (de resolución de casos o problemas) (P5, P6, P8), evaluaciones o presentaciones orales (P1, P3, P7, P8), de *multiple choice* (P2, P3), entre otros. Además, cabe resaltar que la mayoría de los y las estudiantes (P2, P3, P5, P6, P8) menciona que, a partir de la evaluación, los y las docentes plantean, en variadas ocasiones, nuevos retos para que los alumnos y alumnas puedan mejorar o recuperar su nota. A modo de ejemplo, se presentan las siguientes citas:

“(…) hay muchas maneras de evaluar, sobre todo depende del curso, ¿no? No van a evaluar de la misma manera en Educación Física que en Matemática. Pero, usualmente, nos evalúan poniéndonos pruebas o trabajos en los que puedan ver cómo desarrollamos nuestras habilidades y lo aprendido en clase. Lo usual y lo más básico sería que haya una práctica calificada como un examen escrito en donde vienen las preguntas y tú respondes, lo que vendrían a ser exámenes teóricos. También hay exámenes prácticos que es donde ponemos en práctica todo lo que sabemos. Por ejemplo, en [curso particular], tomamos uno que era como que, cómo se usa el microscopio, pero no había nada de llenar la información, sino, de cómo se utilizaba. (...) Pero, también hay otros cursos, por ejemplo, como mencioné, [curso particular] ,que ya nos evalúan por lo que podremos hacer, es decir, nuestro rendimiento. Esas son las maneras en las que nos evalúan” (P5, modalidades, tipos o formatos de evaluación utilizados por docentes).

“(…) si en una prueba a todos nos ha ido mal, el profesor nos dice ‘puede ser que no he enseñado muy bien este tema’. Entonces, en las siguientes clases repasamos muy bien ese tema y dice ya ‘les voy a dar una oportunidad’, y nos dan un examen para subir nuestra nota en el que hemos estado fallando” (P8, oportunidades para mejorar calificación planteadas por docentes).

Ahora bien, específicamente con respecto a los criterios que suelen utilizar los y las docentes cuando evalúan, la mitad de los y las participantes (P1, P5, P6, P7) reporta el uso constante de rúbricas que especifican lo que se espera de los y las estudiantes. Todos los y las participantes, a excepción de P5, advierten que se utilizan criterios alusivos al uso del lenguaje y a la valoración del proceso. Otro aspecto que parece ser tomado en consideración siempre por los y las docentes al evaluar, es el desarrollo o proceso que los y las estudiantes expresan para llegar a una respuesta (P1, P4, P5, P6, P8). Otros criterios utilizados por los y las docentes, según los y las participantes, se centran en evaluar la capacidad de análisis, reflexión y/o pensamiento (P5, P7, P8), la creatividad (P7), la organización (P1, P6, P7), el manejo y cumplimiento de tiempos (P5, P7), la comprensión y seguimiento de indicaciones (P1, P5), entre otros. A continuación, se presentan algunas viñetas que relejan lo anteriormente mencionado:

“Usan criterios de que, cómo tú escribes, cómo tú te explicas, si estás explicando bien tus ideas” (P2, criterios de evaluación utilizados por docentes: uso de lenguaje).

P: Creo que hacen énfasis en eso, porque creo que no les importa la respuesta, sino, cómo la desarrollaste. En todo, en general. En matemática, en lenguas, en... Sí. O sea, cómo llegaste a esa conclusión.

E: Ajá. O sea, ¿el proceso?

P: El proceso. Eso es en lo que hacen bastante énfasis. Y creo que es lo más complicado de todo porque tú puedes tener la respuesta pero tienes que saber explicarla.

E: Ajá. ¿Eso es en lo que se centran los profesores a la hora de evaluar?

P: Sí.

E: Y, ¿por qué crees que le dan importancia a eso y no a otra cosa?

P: Porque ven tu habilidad para poder explicar un concepto. Creo, no estoy seguro, no estaría 100% seguro” (P4, criterios de evaluación utilizados por docentes: uso de lenguaje)

“(…) yo creo que los profesores tratan de ver todo el conjunto en vez de solo, por así decirlo, la respuesta de cada pregunta o, por ejemplo, todo el proceso de elaboración de un trabajo en vez del resultado final, es porque, si se ve el resultado final es tan fácil como decir “está bien o está mal”. Entonces, ves el resultado final, “está bien, *check*”, “está mal, *equis*”. Pero, si se ve todo el proceso, o el tiempo, o las cosas, los profesores pueden identificar por dónde está yendo el alumno, el camino, es decir, si el alumno tenía un buen proceso pero al final se equivocó, *okey*, el alumno ha entendido mi clase, sin embargo, se equivocó en una parte de práctica. Ellos evalúan de esta manera porque tienen que ver cómo el alumno se está desarrollando, si está entendiendo su clase, si puede aplicar lo que has aprendido en su clase, y, a la vez, tienen que ver si van a estar preparados para dar un examen de nivel mayor” (P5, criterios de evaluación utilizados por docentes: proceso y desarrollo de respuesta)

Otro aspecto que parece caracterizar la práctica evaluativa de los y las docentes, según los alumnos y alumnas, es el *feedback*. Al respecto, varios alumnos y alumnas señalan que suelen recibir cierta retroalimentación de manera personal a través de los comentarios que sus docentes colocan en las evaluaciones (p. e., “escribe un mejor título” (P5), “ojo con esto: no era aritmética, era geométrica” (P6), “esta unidad de medida va con mayúsculas” (P5), “presta más atención, revisa” (P7), “muy bien, has hecho un buen trabajo pero podrías mejorar en...” (P8)). No obstante, según todos los y las estudiantes, a excepción de P5 y P6, los profesores y profesoras suelen también brindar una devolución grupal de los resultados de una evaluación en específico acompañada de una revisión, corrección y reflexión. Ello se aprecia en las siguientes citas:

“(…) nos cuentan cómo han visto los resultados, nos felicitan si hemos hecho las cosas bien, nos dicen si es que debemos estudiar un poco más cuando no hemos tenido muy buenos resultados y solemos hacer revisiones, te responden todas las preguntas, resuelven las preguntas para que tú puedas anotar tus errores” (P1, *feedback* que se suele recibir: devolución grupal de resultados).

“Después de la prueba nos hablan de cómo nos ha ido en general como clase, en la prueba. Claro, se menciona, ‘como clase, la prueba ha sido muy buena’, o ‘como clase, necesitamos mejorar’, al

momento de clase habla como clase y explica cuáles han sido los errores más comunes y lo que creen o lo que estamos haciendo mal y debemos mejorar” (P5, *feedback* que se suele recibir: devolución grupal de resultados).

Finalmente, otro aspecto que merece especial mención para abordar qué caracteriza las prácticas de evaluación dentro del cuarto grado de secundaria según los y las participantes, concierne a las oportunidades de autoevaluación y coevaluación reportadas. Al respecto, llama la atención que si bien los y las estudiantes asocian dichos conceptos con evaluarse y evaluar a otros; en la práctica no se trata propiamente de ello, pues refieren más bien a experiencias en las que apoyan la corrección de exámenes. Es decir, finalmente, entienden evaluar como corregir, como se mostrará en las líneas siguientes.

Por un lado, con respecto a las oportunidades de evaluar a otros compañeros, P2, P3, P4, P5, P6 y P7 mencionan que en algunos cursos los y las docentes les solicitan intercambiar exámenes entre ellos y realizar la corrección respectiva. Además, un estudiante, a partir de su experiencia, precisa que el o la docente brinda indicaciones sobre el proceso de calificación (P3). Frente a ello, cabe mencionar que, si bien este acápite no se encuentra destinado a abordar las valoraciones de los y las participantes, ello resulta importante para lograr una mayor comprensión sobre dichas experiencias. Así, los y las estudiantes manifiestan que son varias las ganancias que adquieren, pues logran aproximarse al rol que desempeñan sus docentes durante el proceso de evaluación (P2, P6), y, a su vez, se sienten identificados con los errores que cometen los compañeros y compañeras (P3, P5, P6), y, por tanto, suma para su aprendizaje. Así lo mencionan los siguientes participantes:

“Me parece que es que tú puedes aprender cómo, cuál es la forma en la que los profesores te evalúan a tí. Siempre, cuando vamos a corregir a nuestros compañeros, nos muestran la rúbrica para que tú puedas ver. Entonces ahí tú estás viendo cómo es que la *Miss* te corrige, por qué te pone en el rango que te pone” (P2, apoyo en la corrección de pruebas).

“A veces, por ejemplo, en [curso particular], teníamos que hacer presentaciones. Entonces, tú elegías tu tema y presentabas. Y un alumno te tenía que evaluar. Y solo a algunos pocos alumnos la profesora evaluaba. Entonces, me parece algo bueno porque también les enseñas a los alumnos a qué deberías tomar en cuenta en tu presentación, evaluando la presentación de otros, ¿no?” (P6, apoyo en la corrección de pruebas).

“(…) cuando corriges el examen de un compañero, estás, entre paréntesis, corrigiendo el mismo examen que tú has hecho. Entonces, puedes identificar tus errores. Uno, puedes ver cómo él lo hizo y si está bien, puedes aprender de él. O, por el contrario, si están mal, puedes ver cómo deberían haberlo hecho de otras maneras. Pero lo vuelves a hacer cuando lo corriges, entonces

aprendes. Y eso, eso es. A mí me gusta evaluar el trabajo de mis compañeros por estas mismas razones. Porque a mí me gusta saber si yo he cometido un error, y yo sé que lo he cometido, me gusta hacerlo, poder hacerlo de nuevo, a través de la corrección de un compañero” (P5, apoyo en la corrección de pruebas).

“En [curso particular], tuvimos una revisión de folder y mi amiga me tuvo que evaluar. Y, sí, me evaluó bien. Yo siento que hemos sido justos con todos. La *Miss* también estaba ahí para ayudarnos. O, hay veces en que hacemos mini *quizzes* y el profe nos da para que corrijamos los trabajos, y venimos y los corregimos nosotros para que el profesor ya no tenga que hacer tanto trabajo. Y le ponemos la nota de acuerdo a lo que dice el profesor que es el máximo. Y después le entregamos eso y normal” (P3, apoyo en la corrección de pruebas).

En lo que concierne a las oportunidades de evaluarse a sí mismos, solo tres estudiantes (P2, P3, P4) mencionan que los y las docentes han promovido explícitamente estas experiencias ocasionalmente. Cabe precisar que, una vez más, en este caso, los y las estudiantes asocian el evaluarse a sí mismos con corregir sus propios exámenes. Sin embargo, otros estudiantes aluden a la iniciativa que tienen de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje (P1, P2, P3, P5, P8). De esta forma, algunos estudiantes representan la autoevaluación como aquel momento de toma de conciencia acerca de los puntos que cada uno tiene por mejorar (P3, P5), de los errores (P2, P3, P5), si es necesario o no solicitar ayuda (P3), si se requiere mayor esfuerzo o estudio (P1), de las limitaciones y dificultades (P3, P8). Y, en ese sentido, la autoevaluación es valorada positivamente por algunos estudiantes. Todo ello se aprecia en las siguientes viñetas:

“P3: Hay, a veces, en donde, con lo que estábamos hablando de que hacemos posters y nos dan pruebas de evaluación personal, entonces, hay criterios y ya tú te evalúas y ya el profe te pone una nota de lo que él piensa y puede ver realmente lo que el alumno hizo al sacar un promedio de eso.

E: Bacán. ¿Les dan una hoja de autoevaluación?

P3: A veces.

E: ¿No es muy común?

P3: No, no es muy común” (P3, sobre autoevaluación).

“P: Y normalmente algunos cursos hacen como que reflexiones, o sea, más allá del tema, y siempre te dan como que la iniciativa para que busques información de otras fuentes y como, o sea, más allá de la hora del salón, siempre nos hacen eso.

E: Y, ¿qué te parece eso?

P: Me parece chévere. Porque no es... No es solamente como que aprendes porque tienes que aprender, sino que aprendes y como reflexionas de “¿por qué aprendo?”, o sea, cómo esto va a influenciar en mi vida, o a largo plazo, o a cierto objetivo. Entonces, sí. Te ayuda más a orientarte. Siento que, si no reflexionas, no vas a saber por qué hacemos algo” (P7, sobre autoevaluación).

Frente a todo este panorama, cabe resaltar que los y las participantes reportan cierta inseguridad frente a la posibilidad de ser evaluados por otros compañeros o de evaluarse a sí mismos. Así, P4, P5 y P7 consideran, por un lado, que un estudiante no posee la experticia suficiente, a comparación del profesor o profesora, para evaluar a un alumno o alumna. Más aún, P2, P3, P4 y P5 cuestionan que un alumno o alumna pueda ser suficientemente objetivo al corregir su propio trabajo o el de sus compañeros; pues podría favorecer a alguno de sus amigos, hacer trampa o subirse la nota. Indudablemente, la desconfianza incrementa cuando se trata de exámenes que tienen un mayor peso (P3). Es así que P7 considera que, principalmente durante un proceso de autoevaluación, la capacidad reflexiva y analítica desempeñan un papel importante. Así lo señalan algunos estudiantes:

“E: ¿un estudiante puede evaluar?”

P: Podría, pero no creo que tuviera la base como para poder dar una buena evaluación. O sea, dependiendo de la persona, claro. Si es alguien bueno, como ya dije, en Ciencias, cosas así, obviamente su evaluación sería mejor que alguien que es malísimo en ese curso” (P4, inseguridades percibidas frente al apoyo en la corrección de pruebas).

“Un estudiante como tal, siempre y cuando tenga... Aunque tenga los valores, y aunque tenga, aunque sepa toda la información del curso, y tenga una rúbrica con qué compararlo. Es decir, la rúbrica te dice ‘el estudiante está describiendo tal, tal, tal’; y tú dices: ‘a ver, ¿está describiendo?’, miras y escribes. No creo que llegue a tener ese nivel que el profesor tiene para poder evaluar otro trabajo. Sí, hay partes que son partes sencillas. Por ejemplo, preguntas de *multiple choice* o preguntas de matemática o preguntas que son simples, en las cuales, sí, efectivamente, un alumno podría darse cuenta de cómo debería haberse respondido la pregunta y podría evaluar. Pero ya las preguntas más extensas, las que requieren que el alumno piense o se exprese y/o analice, así como para cursos de historia o cosas así. Yo creo que el profesor es el único capaz, o los profesores, de poder corregir” (P5, inseguridades percibidas frente al apoyo en la corrección de pruebas).

“Depende de la evaluación. Si es una chiquita, no me fastidia. Pero si es una que pesa el 50% de mi nota, prefiero que no porque se les puede ir algo o me pueden bajar puntos. Y eso afecta mi nota. En cambio cuando es la *Miss*, puede releerlo y decir ‘ah, ya, está bien, de los tres puntos, te voy a poner uno porque pusiste una idea muy interesante’. En cambio, mis compañeros pueden venir y como no lo puse exactamente como la *Miss* dijo me pueden poner cero y me pueden afectar en algo” (P3, inseguridades percibidas frente al apoyo en la corrección de pruebas).

“Sería bueno saber cómo me evaluaría a mí misma. También depende de qué tan autocrítico sea la persona. Si tienes estándares altos, probablemente como que seas más justo. O sea, es como que ‘no, lo hice mal’, pero si es como que ‘sabes qué, no me importa’, entonces es como que, bueno, cambias el número y punto. Entonces, sí, depende de qué tan autocrítico seas. Siento que no funcionaría para todos” (P7, inseguridades percibidas frente al apoyo en la corrección de pruebas).