

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

ESTUDIO SOBRE LOS SIGNIFICADOS DE LA EVALUACIÓN DESDE LAS VOCES DE DISTINTOS ACTORES IMPLICADOS EN EL PROCESO EDUCATIVO

STUDY ON THE MEANINGS OF EVALUATION FROM THE VOICES OF DIFFERENT ACTORS INVOLVED IN THE EDUCATIONAL PROCESS

ESTUDO SOBRE OS SENTIDOS DA AVALIAÇÃO A PARTIR DAS VOZES DOS DIFERENTES ATORES ENVOLVIDOS NO PROCESSO EDUCACIONAL

Ayerline Alborno Inostroza¹, Maite Araya Barra², Stephanie Browne³, Carmona, Mónica Manhey Moreno⁴.

¹Núcleo de Investigación en Primera Infancia y Políticas Públicas. Pedagogía en Educación Parvularia, Departamento de Educación. Universidad de Chile, ayialborno@gmail.com

²Núcleo de Investigación en Primera Infancia y Políticas Públicas. Pedagogía en Educación Parvularia, Departamento de Educación. Universidad de Chile, maite.araya@ug.uchile.cl

³Núcleo de Investigación en Primera Infancia y Políticas Públicas. Pedagogía en Educación Parvularia, Departamento de Educación. Universidad de Chile, stephanie.browne@ug.uchile.cl

⁴Núcleo de Investigación en Primera Infancia y Políticas Públicas. Pedagogía en Educación Parvularia, Departamento de Educación. Universidad de Chile, mmanhey@u.uchile.cl

Fecha de recepción: 01 de agosto de 2021
Fecha de aceptación: 09 de octubre de 2021

RESUMEN

La evaluación forma parte de estructuras conceptuales más amplias, no sólo está relacionada con el paradigma de educación en que se apoya, sino también con la concepción de currículo e idea de educación que se tiene en un momento histórico determinado (España- Chavarría, 2014). En este contexto, nos proponemos analizar los distintos significados de la evaluación desde las voces de distintos actores implicados en el proceso educativo, donde acercarse y analizarlos puede constituir un valioso medio para reconducir este proceso. (Ricoy y Fernández 2013) Para ello, optamos por un enfoque cualitativo a través de estudios de casos múltiples donde participaron estudiantes y familias (N = 88) de la región metropolitana, Chile. Las entrevistas nos muestran que la comprensión de la evaluación se encuentra asociada a dos dimensiones, a saber, una dimensión afectiva y una racionalidad técnica de la evaluación. Los resultados sugieren abordar desde los primeros años de escolaridad la evaluación como un proceso democrático, comprensivo y transformador de las prácticas educativas.

Palabras Claves: *evaluación; significados; prácticas; educación.*

ABSTRACT

The evaluation is part of broader conceptual structures, it is not only related to the educational paradigm on which

it is based, but also to the conception of the curriculum and the idea of education that exists at a given historical moment (Spain-Chavarría, 2014) . In this context, we propose to analyze the different meanings of the evaluation from the voices of different actors involved in the educational process, where approaching and analyzing them can be a valuable means to redirect this process. (Ricoy and Fernández 2013) For this, we opted for a qualitative approach through multiple case studies where students and families (N = 88) from the metropolitan region participated. The interviews show us that the understanding of the evaluation is associated with two dimensions, namely, an affective dimension and a technical rationality of the evaluation. The results suggest approaching evaluation as a democratic, comprehensive and transforming process of educational practices from the first years of schooling.

Key words: *evaluation; meanings; practices; education.*

RESUMO

A avaliação faz parte de estruturas conceituais mais amplas, não está relacionada apenas ao paradigma educacional em que se baseia, mas também à concepção de currículo e à ideia de educação que existe em um determinado momento histórico (Espanha- Chavarría, 2014). Nesse contexto, propomos analisar os diferentes significados de avaliação a partir das vozes dos diferentes atores envolvidos no processo educacional, onde abordá-los e analisá-los pode ser um meio valioso para redirecionar esse processo. (Ricoy e Fernández 2013) Para isso, optamos por uma abordagem qualitativa por meio de estudos de casos múltiplos onde participaram alunos e famílias (N = 88) da região metropolitana do Chile. As entrevistas mostram-nos que a compreensão da avaliação está associada a duas dimensões, a saber, uma dimensão afetiva e uma racionalidade técnica da avaliação. Os resultados sugerem abordar a avaliação desde os primeiros anos de escolaridade como um processo democrático, integral e transformador das práticas educativas.

Palavras chaves: *avaliação; significados; práticas; educação.*

1.- INTRODUCCIÓN

Posconflicto es tal vez, la palabra que más se ha escuchado. Diversos autores han escrito en relación al recorrido histórico de la evaluación educacional, (Casanova 1998, Carlino 1999, Mora 2004, Alcaráz 2015, entre otros) lo que no es nuestro objetivo en este artículo. Sin embargo, este elemento curricular -la evaluación- no está libre de tensiones y contradicciones. Resulta interesante destacar ciertos hitos y cómo hemos avanzado y analizar los discursos de las personas después de tantos años de su desarrollo en el campo educativo. Para muchos estudiosos en este campo, el siglo XX es considerado como “el siglo de oro de la evaluación educativa” o la etapa científica de la evaluación (Fuentes, Cha-

cín y Briceño, 2003 en Perassi, 2006), donde hay una proliferación de enfoques y énfasis a veces polarizados como los cuantitativos con mediciones, o cualitativos impulsando la observación o la experimentación. A modo de ilustración podemos señalar cómo ha ido mutando la conceptualización de evaluación e incorporando nuevos elementos a ésta (Casanova, 1998). Si bien es con Ralph Tyler que se plantea el concepto de evaluación educacional por primera vez en los años ‘50, él señalaba que para medir los aprendizajes de los alumnos había que plantear con anterioridad los objetivos, para posteriormente comparar los resultados con éstos. Para Morales (2001), su concepción, era claramente conductista, si la vemos a la luz de los conceptos actuales, sin embargo, señala que fue un aporte en

dicha época, pero critica que sólo ver el resultado desde el punto de vista de las capacidades del que aprendía, era limitante, ya que además influye el contexto institucional y las capacidades de los educadores para planificar los contenidos y determinar los objetivos. Perassi (2006) señala que los postulados Tylerianos dejaron una marca y fuertes precedentes hasta el día de hoy, donde se sigue constatando muchas veces sólo lo predeterminado. Cronbach (1963) y Scriven (1967), hicieron críticas al modelo de Tyler introduciendo la valoración, el juicio, como un contenido intrínseco en la evaluación, y donde el evaluador no sólo debe de analizar y describir la realidad, además de valorarla y juzgarla con relación a distintos criterios (Escudero, 2003). Scriven destaca la evaluación de las necesidades más que de los objetivos previamente definidos señalando que “La evaluación independiente de objetivos se basa en el análisis de las necesidades del usuario y no de los objetivos de los productores” (House, 2000, p.32). Este proceso es complejo, ya Cronbach en los años 60 lo señalaba, aduciendo que ésta no podía ser abordada mediante procedimientos simples, ni debiera entenderse únicamente como la aplicación de instrumento (Alcaráz 2015). Casanova (1998) enfatiza que la evaluación es un proceso sistemático y riguroso y que debe ser continua durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera de tomar decisiones pertinentes. Como se puede observar hay ciertos énfasis y orientaciones ya dichas hace muchos años, y podríamos seguir enunciando una serie de hitos y aportes en el recorrido histórico de la evaluación, pero ya se ha escrito al respecto. Por lo que es importante mencionar específicamente el caso de la educación infantil, hace algunos años se ha estado impulsando un proceso de evaluación orientado al paradigma cualitativo, centrado no sólo en el producto, sino en el proceso (Anguera 1988, Hoyuelos 2004, Davoli 2011, Altimir 2012). Un ejemplo de ello es la orientación a usar la documentación pedagógica como una forma de reflexionar, analizar y tomar decisiones dialogando con otros, lejos de enjuiciar, favoreciendo a través de la justicia curricular,

la justicia social a través de una educación garante de los derechos de las personas.

Como se ha señalado, la evaluación ha tenido un recorrido histórico sin embargo, no es lineal, conviven diversos enfoques. Con la consigna de la importancia de escuchar las voces de las personas y por ende sus experiencias en función de las experiencias vividas en función a la evaluación, nos propusimos con un grupo de estudiantes que estudian la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia en la Universidad de Chile hacer un estudio exploratorio para responder ¿Cuáles son los significados que un grupo de personas de la Región Metropolitana de Chile le atribuyen a la evaluación de acuerdo a sus experiencias vividas?, para dar respuesta a dicha interrogante indagamos a través de un estudio exploratorio que expondremos a continuación. Para tal efecto en el presente artículo se comienza con una reflexión ante la necesidad de escuchar las voces de los distintos actores implicados en el proceso educativo y posteriormente se hace mención a la necesidad de revisar paradigmas en las prácticas evaluativas, para mostrar el resultado de los discursos de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con respecto a la evaluación, donde se generaron categorías emergentes, donde el corpus de datos se trianguló con fuentes teóricas. Finalmente, se hace una breve discusión y algunas ideas a modo de conclusiones especialmente referidos a la primera infancia y el proceso evaluativo.

2.- LA NECESIDAD DE ESCUCHAR LAS VOCES DE LOS DISTINTOS ACTORES IMPLICADOS EN EL PROCESO EDUCATIVO.

Conocer los significados que le atribuyen los diferentes actores del proceso educativo resulta relevante, especialmente tomando como referencia saberes emocionales, procedimentales y cognitivos. Especialmente en relación a lo primero, es muy relevante en el sistema escolar, siendo las emociones las que surgen de las relaciones y son parte de las interacciones sociales. En tal sentido, Casassus (2015) afirma que “Son aprendidas

socialmente y regidas por normas de conducta, reacciones automáticas, valores y vocabularios propios y compartidos de esa cultura” (p.107), manifestándose a corto plazo con componentes afectivos, cognitivos, fisiológicos, motivacionales y expresivos, y tienden generalmente a manifestarse y siempre dominando la conciencia de quienes la viven. (Palmer 2017). Lamentablemente, la escuela en sus orígenes, se formuló como “anti- emocional, al igual que el sistema educativo (Casassus, 2009). Donde impera el condicionamiento operante reforzando positiva o negativamente a quienes aprenden, el llamado por tanto es hacer una integración respetuosa del docente a los estudiantes, al respecto afirma:

“Cuando los alumnos están en la confianza, se sienten en seguridad y se reduce el miedo, lo que les permite ser más como ellos son en su originalidad y puede abrirse a la participación en clases sin temor a cometer errores” (Casassus, 2015 p. 248).

Si bien se han realizado diversas investigaciones y escritos en relación a las emociones y el aprendizaje, (Yuan y Lee, 2015; Ansakorpi, Sumelahti y Kaasila, 2017; Villavicencio y Bernardo, 2016), es importante estudiar específicamente cuáles son las emociones que plantean los niños y jóvenes o adultos que han experimentado o tienen en los procesos evaluativos vividos.

Al respecto, Bisquerra y Hernández (2017) señalan que en el currículo debiera de estar presente el bienestar, las fortalezas humanas, el fluir, el optimismo, el humor, la creatividad, la resiliencia, la inteligencia emocional y otros énfasis que se recogen de la psicología positiva. Ello no sólo debiera estar en las aulas, sino que “el bienestar debería ser una de las metas importantes de la educación y de la política” (p.58). Por lo tanto, nuestro quehacer pedagógico debe estar orientado bajo estas concepciones de currículo planteado por los autores mencionados, comprendiendo que la pedagogía va más allá del trabajo de acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Como señala Murillo (2008) se requiere de una evaluación positiva y no

represora:

“Solo en la medida en que las evaluaciones sirvan para destacar los pasos bien dados y sean instrumentos para la comunicación de las altas expectativas y el refuerzo del autoconcepto personal y grupal, podrán a la postre, entregar elementos pertinentes y relevantes para la reflexión y la toma de decisión” (Torrecilla, 2008, p. 3).

Para tal efecto, es necesario que él y la educadora hagan de este proceso una instancia colegiada, en que no sólo participen los docentes, sino también la familia, especialmente cuando se refiere a la infancia. Ellos no sólo aportarán elementos en la recogida de la información, en el análisis y en la toma de decisiones, sino que también comprenderán con las prácticas desarrolladas qué se entiende por evaluar.

Consultarle a los participantes del proceso educativo resulta trascendente, tal es el caso de los que aún están en este donde en palabras de Susinos (2009) anima a la reflexión, la discusión, el diálogo y la acción de los mismos estudiantes, además instarlos a “ser conscientes del papel que pueden tener a la hora de contribuir a los cambios educativos” (Sandoval, 2016). Es importante resaltar el trabajo internacional, que cada vez se está relevando más la importancia de consultarle a los estudiantes en relación a sus experiencias durante el proceso educativo, especialmente en países como Canadá, EEUU, Reino Unido o Australia (Arnot y Reay, 2007; Holdsworth, 2000 en Sandoval, 2016). En investigaciones recientes se ha demostrado desde los niños y jóvenes una perspectiva crítica de lo que sucede en sus escuelas, “siendo reiterativos en describir malos tratos por parte de los docentes y mencionar que en la escuela no los escuchan” (Albornoz, Silva, y López, 2015:11) y muchas veces las estrategias de evaluación han sido maltratadoras.

Respecto a los familiares, es sabido de la necesidad de construir alianzas entre estos agentes educativos y los educadores del centro educativo, con la finalidad que todos los implicados aporten en el desarrollo del currí-

culo en la misma dirección, sin embargo, aún se cuestiona en ciertas comunidades o se evidencian prácticas de colaboración más que participación, aludiendo al desinterés de los adultos familiares (Manhey y Salmerrón, 2016).

En el entendido que la evaluación es para el aprendizaje y no del aprendizaje, ya que la primera está centrada en cada uno y cada una de quienes aprenden, y no de una manera homogénea, ello involucra a educadores, educandos y su entorno familiar dado que bajo esta concepción el que enseña aprende permanentemente y la evaluación también es un medio para ello, en consecuencia, es evaluación para el aprendizaje de todos y todas.

3.- EVALUAR IMPLICA REVISAR PARADIGMAS

Acorde a Moss (2015; 2017; 2019) el paradigma que domina en la educación, y en ello también permea la de los primeros años, es el positivista, y especialmente en relación a la evaluación con un discurso dominante de la “calidad y el alto rendimiento” donde impera el modelo tecnocrático, especialmente en las exigencias a las instituciones y a los educadores, el cual otorga sentido a la efectividad de los resultados educativos, y donde los estudiantes muchas veces no participan de manera protagónica. En el caso de la educación de los primeros años cobra gran importancia, ya que es considerada fundamental para promover la igualdad de oportunidades, además de sus efectos positivos en los diferentes planos del ser humano como corporales, cognitivos y especialmente sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales de niños y niñas, pues es una forma de proveer oportunidades de aprendizajes desde los primeros años de vida.

Desde más de veinte años a nivel mundial se han establecido diversos acuerdos que instan a favorecer una educación de calidad en los primeros años como lo es la Declaración Mundial de Educación para Todos de Jomtien, Tailandia (1990); el Foro mundial sobre Edu-

cación de Dakar, Senegal (2000); el Acuerdo de Mascate, Omán (2014); y el Foro Mundial para la Educación de Incheon, Corea (2015), en todos ellos uno de los postulados es propiciar una educación que garantice oportunidades de aprendizajes de acuerdo a las necesidades de los niños y niñas y que continúe a lo largo de la vida (UNESCO, 2004).

Si bien se han concretado los acuerdos mundiales en la formulación e implementación de políticas públicas, es fundamental que se concrete en las prácticas pedagógicas a nivel micro, es decir, las que desarrollan los docentes en sus grupos de niños y niñas, en que se concrete el ver a las infancias como sujetos de derechos y diversos. Como señala Ávila y Esquivel (2009) “La diversidad debería ser entendida como el conjunto de características, que hacen a las personas y a los colectivos diferentes según diversos factores. Factores que indudablemente influyen directamente en la creación de otras diferencias” (p.33). En tal sentido al evaluar se debe tener presente dicha diversidad. Por tanto, el “tildar” conductas o comprobar objetivos preestablecidos como fijos (lo que se acercaría más a evaluación del aprendizaje) y para todos los mismos, no apunta a una evaluación que respete la individualidad, además, predetermina y se cierra a los nuevos aprendizajes. Por el contrario, la evaluación debe ser abierta a lo imprevisto, estimulando a nuevos aprendizajes, promoviendo que estudiantes y docentes aprendan más y mejor, encontrando placer en ello. (Sanmartí, 2008). En consecuencia, lo señalado es muy lejano a un enfoque en que se cree que la evaluación se trata de establecer certezas, de comprobar algo o clasificar a quienes aprenden. Muchas veces en el proceso evaluativo hay tensiones, tanto para quienes participan como docentes sintiendo agobio al momento de evaluar y por otra parte los que son evaluados no se sienten bien. Ello responde a los paradigmas de la evaluación estudiados por diversos autores (Alcaráz 2015, Berlanga y Gibrán 2020) clasificando algunos como tradicionales basados en el positivismo hasta algunos más democráticos, basados en criterios, consensos entre los participantes y

donde se le aigna importancia a la metacognición por parte de los que aprenden. (Sonowal & Kalita 2017).

Torres (2011) hace énfasis al respeto que se debe tener con quienes aprenden para que haya justicia curricular, ello en el diseño, en el desarrollo y en la evaluación curricular. Para que ello se haga efecto se debe alejar de prácticas en que se clasifiquen a los estudiantes o se controle el conocimiento, lo que evidentemente va a subrayar más las desigualdades sociales, se debe por ende hacer de éste un proceso justo.

Lo anterior demanda reconocer que a nivel global diversos sistemas educativos enfrentan una crisis paradigmática, lo que conlleva a la necesidad de propuestas curriculares creativas que den respuesta a la riqueza de la diversidad humana, convirtiéndose en el capital máspreciado para el desarrollo de la sociedad contemporánea (De la Cruz, 2005). Por otra parte requiere docentes críticos, reflexivos y transformadores que diseñen un currículo situado que responda a las realidades locales, alejándose de propuestas únicas o nacionales, que lo único que acentúan es la homogeneización en los procesos de aprendizajes. Sólo así podrán derribar algunas creencias y realidades señaladas por Bourdieu y Passeron (2001). Quienes afirmaron que las instituciones educativas reproducen las desigualdades sociales, económicas y culturales. Los docentes a través de sus prácticas pedagógicas, podrán hacer del currículo y por ende la evaluación un acto más democrático y justo, alejado de un instrumento de control y hegemónico. Mucho se ha hablado en los últimos años de justicia social, haciendo alusión a favorecer la distribución igualitaria y equitativa. En el campo educativo no pretendemos que todos aprendan de la misma forma, por el contrario, ello demanda generar estrategias que respondan a los diferentes tipos de personas y por ende formas de aprender, lo mismo con respecto a la evaluación donde es tener una visión reduccionista recoger con instrumentos predeterminados y los mismos para todos los que aprenden y en el mismo momento. Kus-

hner (2002) afirma que la evaluación se relaciona con una acción política y por ende se articula con la justicia social. En efecto, si la educación es un acto político e ideológico, la evaluación por ser parte constitutiva de ella también lo es.

Por consiguiente, es necesario avanzar a un proceso más justo como señala Murillo al concluir su investigación en relación a resultados de aprendizajes en diferentes países de América, señalando que para favorecer importantes aprendizajes en los niños y niñas y que “Este aporte sea sistémico y permanente requiere de políticas capaces de reconocer y asumir también la inequidad que se genera y se instala en la escuela y la sala de clases” (Torrecilla, 2008 p. 30).

Sin embargo, es necesario que el educador trabaje para una justicia social y por otra parte sus prácticas sean un reflejo de ella, donde los estudiantes aprendan por sus propias experiencias, haciéndolos agentes de cambio (Fielding, 2001). Por ende, hacer una educación en justicia social, una educación que sea respetuosa en los procesos de todos los estudiantes. Esto podría sonar complejo en la educación infantil, sin embargo, con prácticas como el votar, aceptar cuando se pierde o gana, el trabajar, potenciar la autoestima de los estudiantes, el respeto por los demás, conversar ante acontecimientos socio-culturales (de acuerdo a sus conocimientos previos y etapas de vida) son pasos importantes para educar en estos temas.

Es preciso revisar el currículo que se desarrolla, más allá del referente curricular explícito. De esta manera hay que llevar a cabo un proceso de justicia curricular como lo ha denominado Torres (2001), “tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales...” (p 11). Además, es necesario evaluar los diferentes elementos del currículo tales como la planificación, los recursos y especialmente el proceso de enseñanza y aprendizaje, el que aprende no es el único implicado en

el acto de evaluar. (Manhey, 2021). Sin embargo, las educadoras que han participado en Chile en el proceso de evaluación nacional docente, sólo un 20% declaran que realizan una evaluación que considera los diversos factores que indiquen en el aprendizaje de los niños (Sun, Correa, Zapata y Carrasco, 2011).

Para avanzar en la justicia curricular desde el punto de vista de las prácticas evaluativas podríamos analizar cómo se dan los espacios de participación (estudiantes, familias, equipos educativos, territorio) y cómo la organización y gestión escolar de los centros educativos avanza a la desburocratización (del aula, grupo/curso, niveles/cursos, equipos) puede favorecer encuentro de saberes, confrontando y dialogando frente a diferentes puntos de vista y avanzando a prácticas pedagógicas más humanizantes, en síntesis, revisar si se están dando las posibilidades a todos y todas a aprender de todos y todas.

A partir de los antecedentes expuestos el objetivo de investigación fue develar los significados de la evaluación desde las voces de actores implicados en el proceso educativo: niños, niñas, jóvenes y adultos familiares de la Región Metropolitana de Santiago de Chile.

4.- MÉTODO

Ante las demandas del posconflicto que ha presentado Enfoque y diseño. De acuerdo a la naturaleza del objeto de estudio y los objetivos trazados, se aborda a través de un enfoque cualitativo, donde “proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.16). Se opta por un estudio de casos múltiples, que según Sandín (2006) permite aproximarnos a cuestiones escasamente estudiadas desde la

perspectiva de los actores y sus experiencias, en efecto los relatos de los entrevistados nos dan cuenta de la dimensión afectiva como la finalidad que le asignan a la evaluación.

Contexto y participantes. El estudio se llevó a cabo en la región Metropolitana, con la colaboración de los participantes del curso de “Análisis de procesos evaluativos” de la carrera de Pedagogía en Educación en Educación Parvularia, de una universidad pública de Santiago de Chile, en una modalidad asincrónica por las características del año 2020, donde todas las clases y por ende la investigación se realizó de manera virtual. Como señala Sandoval (2016) cuando hablamos de estudiantes como coinvestigadores hay una asociación más igualitaria entre profesores y estudiantes y este estudio es un claro ejemplo de ello. A partir de la situación sanitaria a nivel global las estudiantes participaron de clases virtuales en las cuales debieron realizar aproximaciones a constructos teóricos del curso a partir de sus experiencias familiares. De esta manera, se esperaba que las estudiantes indagaran en aquellas personas significativas para ellas teniendo como categoría analítica la comprensión de la evaluación dentro del proceso educativo. En definitiva, se optó por un muestreo por conveniencia o llamado también como muestreo por disponibilidad donde los sujetos están dispuestos a participar en el estudio (Sander, et. al 2016, Cardona, 2002). Participaron en total 88 personas (n=88) de los cuales 17 son niños y niñas menores de 7 a 15 años (19%) 40 jóvenes entre 15 y 24 años (46%) y 31 adultos cuyas edades fluctúan entre 25 y 73 años (35%). (Ver Tabla 1 y gráfico). Los criterios de selección fueron a) representación de género, b) diversidad de etapas madurativas, c) con experiencia educativa previa y c) que estuvieran vinculados de alguna manera a las estudiantes.

Tabla 1: Participantes del estudio

Participante ¹	Número	Edad Promedio	Género	
			Femenino	Masculino
Niños y niñas	17	11 años	9	8
Jóvenes ²	40	19 años	19	21
Adultos familiares	31	46 años	16	15

Técnicas y análisis de datos.

En coherencia con el enfoque adoptado, se recogieron datos a través de entrevistas abiertas.

La entrevista como técnica de recolección de información produce una comunicación interpersonal entre el investigador y el sujeto de estudio, donde se obtienen respuestas a las interrogantes planteadas sobre referidas a la problemática a indagar, donde la empatía es muy importante (Canales, 2006, p. 164).

La credibilidad estuvo dada por el corpus de datos proporcionados por los diferentes participantes contrastándolos con los antecedentes teóricos que estaban a la base del objeto de investigación.

Desde una perspectiva metodológica, la triangulación se llevó a cabo de la siguiente manera: a) triangulación temporal y espacial, vale decir, las entrevistas se sucedieron en distintos momentos y lugares.

b) triangulación de unidades de análisis, lo que se traduce en la contrastación de las 88 entrevistas realizadas a niños/as, jóvenes y adultos familiares.

c) triangulación de investigadores, a partir de los análisis realizados entre la profesora a cargo de la práctica y las estudiantes (investigadoras en formación).

El análisis implicó la codificación de la información, visibilización de los datos, generación de nuevas cate-

gorías y subcategorías (preliminares) y el levantamiento de tópicos centrales que finalmente conformaron los modelos teóricos (Bisquerria, 2004).

Las categorías que se desprendieron de las entrevistas son las que se presentan a continuación, se organizan en categorías y subcategorías.

5.- RESULTADOS

Los resultados los hemos organizado en función de las categorías y nos hemos apoyado en Tablas que representan de manera más apropiada las relaciones entre los datos. Asimismo, hemos incorporado análisis que involucran fuentes de conocimiento experiencial y teórico.

Las categorías que se desprendieron posterior a la lectura de la información proveniente a las entrevistas son las que se presentan a continuación, las que fueron dos y de éstas se desprendieron subcategorías. En tal sentido, a partir de los antecedentes expuestos nos proponemos analizar los distintos significados de la evaluación desde las voces de los 88 participantes.

¹ Se han empleado pseudónimos de los participantes para garantizar la confidencialidad de la información y su anonimato

² Según el criterio de las Naciones Unidas, se considera jóvenes a las personas con edades comprendidas entre los 15 y los 24 años.

Tabla 2: Categorías y subcategorías emergentes

Categoría	Subcategorías
Dimensión afectiva de la evaluación	Estados emocionales negativos
	Injusticia
	Malestar físico
Finalidad de la evaluación	Calificación
	Verificación
	Control

A través de un estudio exploratorio, el que sabemos es un estudio de menor escala, por tanto, la muestra de 88 personas permitió evidenciar hechos de orden metodológico, descubrir posibles problemas técnicos, éticos, logísticos. En este caso se ajustaba muy bien para develar especialmente problemas metodológicos y éticos referidos a la evaluación.

También la entrevista como técnica de recolección de información se creyó la mejor fuente dado que como señala Canales (2006) se produce una comunicación interpersonal entre el investigador y el sujeto de estudio, donde se obtienen respuestas a las interrogantes planteadas sobre referidas a la problemática a indagar, donde la empatía es muy importante (p. 164). Por con-

siguiente, la pregunta que se hizo fue ¿qué es evaluar?, permitiendo a los participantes la libertad de expresión, además de ser una pregunta sumamente abierta para que los entrevistados puedan expresar todas sus experiencias y emociones que le han producido la investigación, pero además nos enfoca netamente a la información que queremos levantar para luego analizar.

Los participantes fueron personas cercanas a las estudiantes: hermanos, papás, mamás, abuelos, parejas, amigos que quisieron de manera voluntaria responder a la pregunta que las estudiantes les hicieron: ¿Qué es evaluar?

A continuación, mostramos algunos de los discursos que ilustran las categorías emergentes.

Tabla 3: Categorías y discursos

Categorías	Subcategoría	Discursos
Dimensión afectiva de la evaluación	Estados emocionales negativos	“eso es una nota yo me siento nerviosa por eso” (Gracia 9 años) “Yo me pongo super nerviosa antes de las evaluaciones, porque me da miedo que me vaya mal”. (Angie 10 años) “Desde mi perspectiva el evaluar, me hace sentir como frustrada, nerviosa, asustada, porque eso me va a definir como persona en un futuro...” (Ignacia 15 años). “Senti la presión de la evaluación, al saber que te están evaluando” (Abigail 48).

	Injusticia	<p>“Hacer una prueba como de un libro y hacer pruebas de otras cosas” (Fernanda, 7 años)</p> <p>“...a mí me dan rabia las evaluaciones...es injusto no siempre me va bien aunque estudie” (Matías 10 años)</p> <p>“La evaluación también desprecia tu talento, porque tú no necesariamente puedes ser buena en el tema en el que te están evaluando, pero si puedes ser seco en otro tema”.(Celeste 11 años)</p> <p>“Evaluar segrega...” (Enrique 23 años)</p> <p>“Evaluar es una exigencia negativa que te de alguna forma te hace competir con las demás personas evaluadas”. (Karen, 46 años)</p>
	Malestar físico	<p>“evaluar es como cuando te hacen una prueba y me siento con dolor de guata” (Inés, 11 años)</p> <p>“...cuando me dicen evaluación siento adrenalina, no sé, como que el corazón se me acelera, igual símbolo de estrés...” (Perla, 18 años)</p>
Categorías	Subcategoría	Discursos
Finalidad de la evaluación	Calificación	<p>“...evaluar es calificar algo, sacarse una nota”. (Celeste, 11 años)</p> <p>“...es cuando te ponen notas.”(Alonso, 10 años).</p> <p>“Medir conocimientos y dar una nota”. (Bastián19 años)</p> <p>“Ponerle nota a algo, calificar como bueno, malo, ineficiente” (Alfonso, 54 años).</p> <p>“Para mí, evaluar es que te califiquen, que te observen y que te midan según un parámetro” (49 años)</p> <p>“Calificar a una persona u objeto según cumpla con lo que se le pide”. (19 años)</p> <p>“...es para poner nota, medir cierto aprendizaje” (Gloria 52 años)</p>
	Verificación	<p>“Para mi evaluar es como probar a una persona, probar sus necesidades, su habilidad. (8 años) “Evaluar es saber cuánto has aprendido o ver tus habilidades o algo así...” (11 años)</p> <p>“...eso es cuando me van a hacer una prueba para saber si entendí o no lo que me pasaron...” (Camilio, 15 años)</p> <p>“Evaluar es medir si los contenidos o las respuestas son correctas o incorrectas”. (Roque, 51 años)</p> <p>“determinar si se están cumpliendo compromisos o metas en algún proyecto o tarea que se esté realizando”. (Ciro, 47 años)</p> <p>“<i>Evaluar es medir objetivos establecidos para saber si fueron alcanzados en su proceso de adquisición del aprendizaje, evaluar es sistemático, continua integrado a lo largo del proceso de aprendizaje</i>”. (Humberto, 60 años)</p>

	Control	<p><i>“es un control y el resultado de aquel control es analizado cualitativa y cuantitativamente, de tal manera de llevar un estándar de qué es bueno” (Helen, 40).</i></p> <p><i>“Controlar el resultado de algo” (Darío, 64).</i></p>
--	---------	--

Como se puede observar las respuestas se clasificaron en dos categorías de acuerdo a la lectura de las respuestas de los entrevistados. Por una parte, la Dimensión afectiva, con estados emocionales negativos, injusticia y malestar físico, y por otra parte la Categoría Finalidad de la evaluación donde emergieron las subcategorías: calificación, verificación y control.

Con respecto a los estados emocionales se puede observar cómo estos persisten, aunque avance la edad. Ejemplo de ello es cuando niños señalan:

“eso es una nota yo me siento nerviosa por eso” (Gracia 9 años)

“Yo me pongo super nerviosa antes de las evaluaciones, porque me da miedo que me vaya mal”. (Angie 10 años)

“Desde mi perspectiva el evaluar, me hace sentir como frustrada, nerviosa, asustada, porque eso me va a definir como persona en un futuro, y si me sale mal, puedo quedar mal con alguna otra persona” (Ignacia 15 años).

Del mismo modo los adultos recuerdan dichas emociones:

“Senti la presión de la evaluación, al saber que te están evaluando” (Abigail 48).

Lo mismo sucede con señalar que es un acto injusto, donde niños en sus primeros años escolares lo declaran:

“Hacer una prueba como de un libro y hacer pruebas de otras cosas” (Fernanda, 7 años)

“...a mí me dan rabia las evaluaciones...es injusto

no siempre me va bien, aunque estudie” (Matías 10 años)

Los jóvenes y adultos también lo ven injusto y además segregador y por tanto negativo:

“Evaluar segrega...” (Enrique 23 años)

“Evaluar es una exigencia negativa que te de alguna forma te hace competir con las demás personas evaluadas”. (Karen, 46 años)

Estas emociones muchas veces se transforman en malestar físico, especialmente a nivel del estómago.

La otra respuesta en relación a qué es evaluar se relaciona directamente con su finalidad: calificar, verificar y controlar. Resulta interesante el que señalen “nota” lo que en Chile se le llama al número sin hacer mención a otro tipo de evaluaciones como las formativas como ya lo señaló Scriven en los años 1967. En cambio, los entrevistados enfatizan en el verificar apuntando a comprobar:

“Para mi evaluar es como probar a una persona, probar sus necesidades, su habilidad. (8 años)

“...eso es cuando me van a hacer una prueba para saber si entendí o no lo que me pasaron...” (Camilio, 15 años)

“Medir algo según un criterio determinado, con el fin de ver si cumplen los requisitos que se desea obtener...” (Exequiel, 21 años)

“Evaluar es medir objetivos establecidos para saber si fueron alcanzados en su proceso de adquisición del aprendizaje” (Ileana, 50 años)

Como se puede reconocer, se acercan a la concepción Tyleriana de los años '50 donde el énfasis era constatar

el logro de los objetivos planteados con anterioridad.

Desde el punto de vista paradigmático, las respuestas se observan con un énfasis en el positivismo, tanto en los que bien la experiencia reciente como adultos al recordar sus experiencias escolares:

“ponerte a prueba para ver si te entraron los contenidos o no, con algún sistema estandarizado” (16 años)

“Evaluar es medir objetivos establecidos para saber si fueron alcanzados en su proceso de adquisición del aprendizaje” (Ileana, 50 años)

6.- CONCLUSIONES

A partir de los datos expuestos podemos señalar que las entrevistas nos han permitido aproximarnos a los significados que otorgan los distintos participantes a la evaluación. Hemos intentado naturalizar la evaluación desde una perspectiva valorativa que implica evocar experiencias donde los participantes han sido evaluados. Nuestra primera conclusión se refiere a la relación entre evaluar y la dimensión afectiva que permea a la experiencia evaluativa, ya que no solo emergieron conceptos o definiciones, sino también sentimientos y emociones, muchas veces negativos hacia situaciones, personas o procesos. Los participantes lo expresan incluso a partir de respuestas fisiológicas como sudoración, ansiedad, temblor corporal, estrés, producto de sentirse sometidos a una valoración que consideraban injusta. La concepción de la evaluación asociada a un resultado que además los categoriza (en buenos o malos estudiantes) está muy presente en los relatos de jóvenes y adultos.

Otro aspecto importante es la correlación entre esfuerzo y logro de objetivos, que la mayoría de las veces no presentaba un correlato generando mucha frustración, esto es un elemento a tener en consideración cuando se trabaja con la primera infancia de manera que no se

instale como una práctica habitual. La estandarización, la medida constante de los aprendizajes, provocaba situaciones de arbitrariedad y respuestas discriminatorias, contrarias a la justicia social.

Es importante mencionar que estas prácticas evaluativas se han ido reproduciendo en las nuevas generaciones y aunque han sido cuestionadas, también han sido prácticas incorporadas en las actuaciones de los participantes, por ejemplo, los entrevistados le asignan gran valor a la calificación (el número), el constatar o verificar (como se ha acuñado la subcategoría) lo preestablecido y por ende controlar desde el punto de vista del docente. Existe una fuerte tendencia a definir la evaluación como calificación, es decir, asignar un número, pero sobre todo a relacionarla con aspectos que afectan el bienestar de las personas como es el temor y sentir que se está verificando lo que se sabe, pero no como una ayuda, sino como una práctica que permite categorizar y agrupar a los estudiantes en buenos o malos, con las consecuencias que esto tiene para el desarrollo de la identidad personal y social de niños, jóvenes y adultos. Seguramente muchas decisiones de educadoras/es han tenido como punto de partida estas categorías y valoraciones personales.

Como se puede observar se confunde la “medición” con la evaluación, como es sabido, la primera consiste en asignar símbolos o números según reglas establecidas, ha determinado rasgo, característica o cualidad de un objeto, persona o acontecimiento observado, para diferenciarlo de otros, muy diferente a un proceso que conlleva un análisis con participación y para el aprendizaje de todos y todas.

No existen mayores diferencias entre las edades según los hallazgos. Tras consultar a niños y niñas respecto a la evaluación, podemos observar que gran parte de ellos percibe la evaluación como un instrumento de verificación al igual que personas de más edad, por ende, es un imaginario colectivo, que no responde a un grupo etario.

El sentir de los y las adolescentes consultados, está primeramente ligado a los nervios, temor y frustración. En su mayoría relacionan la evaluación con la verificación de conocimientos y/o capacidades, por lo que se les asigna un puntaje a través de un instrumento que comprueba si se aprendió o no lo enseñado. En el discurso de jóvenes podemos observar la conexión que hacen entre evaluación y nerviosismo, estrés, segregación, medición y calificación, pues en gran parte ven a la evaluación como una instancia en que se miden sus capacidades y/o conocimientos según un parámetro preestablecido. Sin embargo, algunos dan a entender que esta puede ser útil y positiva para conocer el desempeño de las personas. Por otra parte, los adultos hacen un mayor énfasis al sentir presión ante una evaluación, ya que al igual que los jóvenes su experiencia con la evaluación se basa en la medición cuantitativa de cierto aprendizaje. También tal como señala un adulto, la evaluación hace que exista una competencia con los demás que son evaluados, siendo los únicos que plantean esta idea. Respecto a los adultos mayores consultados, podemos observar que su pensamiento está ligado al clasificar y evaluar o ver si los objetivos planteados fueron adquiridos dentro del proceso, sacando conclusiones de este mismo.

A la luz de los resultados obtenidos es necesario avanzar en estudios similares que permitan levantar voces de los niños y niñas más pequeños (primera infancia) y sus familias en el proceso evaluativo, o bien analizar algunas experiencias exitosas en que se vea a la evaluación como un proceso grato desde diversos niveles educativos o actores, sistematizando y difundiendo los hallazgos.

De esta manera, se podrá avanzar en prácticas que se alejen de perspectivas hegemónicas y que pongan en valor el proceso evaluativo desde una perspectiva inclusiva y de mejora permanente.

Referencias bibliográficas

- Alcaráz, N. (2014). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2015, 8(1), 11-25. Recuperado en <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2973> el 29 de diciembre del 2020.
- Albornoz, N. Silva, N., y López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(especial), 81-96. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300006>
- Anguera, M. T. (1988) *Observación en el Aula*. Barcelona: GRAO.
- Ansakorpi H., Sumelahti M., Kaasila R. (2017) Medical students' experience of emotions and success in neurological studies - What do they tell us? *BMC Medical Education* 17 (68) <https://doi.org/10.1186/s12909-017-0905-4>
- Berlanga, M., & Juárez, L. (2020). Paradigmas de evaluación: Del tradicional al socioformativo. *Diálogos sobre Educación*, 11(21), 1-14. Epub 03 de marzo de 2021. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.64>.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: Libros La Muralla.
- Bisquerra, R. y Hernández, D. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa Aulas Felices. *Papeles del psicólogo*, 38 (1) 58-67. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2822.pdf> el 29 de diciembre del 2020
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Canales M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM.
- Carlino, F., Augustowsky, G. P., Di Alessio, M. B., &

- Singer, L. (1999). *La evaluación educacional: historia, problemas y propuestas*. Buenos Aires: Aique.
- Cardona, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*, Madrid: EOS
- Casanova, A. (1998). *La evaluación educativa, escuela básica*. Secretaría de Educación Pública. México: La Muralla. p. 67-102.
- Casassus, J. 2009. *La educación del ser emocional*. Santiago: Cuarto Propio.
- Casassus, J. (2015). *La educación del ser emocional*. Vol. 4° edición. Santiago, Chile: Cuarto propio/ Índigo.
- Davoli, M. (2011). *Documentar la vida de los niños y niñas en la escuela*. Temas de Infancia. N° 28 Educar de 0 a 6. Rosa Sensat. Barcelona: Octaedro.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9(1), 11-43.
- España-Chavarría, C. (2014). La evaluación como proceso de enseñanza en un posgrado virtual, caso de la maestría en psicopedagogía. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 5(2), 120-142. <https://doi.org/10.22458/caes.v5i2.686>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Investigation methodology*. Mexico: Mc Graw Hill.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- House, E. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Tercera edición. Madrid. Morata
- Kushner, S. (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata
- Manhey, M., y Salmerón, H. (2016). Evaluación de la participación familiar en el currículo de la educación en los jardines infantiles y salas cuna de Chile. *Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 583-625.
- Miller, A. (2004). Educational Psychology and Difficult Pupil Behaviour: Qualitative, Quantitative or Mixed Methods, en Z. Todd et al. (eds.), *Mixing methods in psychology*, Brighton / Hove, Sussex: Psychology Press, pp. 187-205.
- Mora Vargas, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2),0 Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf> el 29 de diciembre del 2020.
- Mucchielli, A. (1996). *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Murillo, F.J., Román, M. & Hernández-Castilla, R. (2011). Evaluación Educativa para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 7-23. Recuperado en <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4467> el 29 de diciembre del 2020.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014). *Estrategia operacional de la UNESCO sobre la juventud (2014-2021)*. Francia: UNESCO.
- Palmer D. (2017) The action tendency for learning: Characteristics and antecedents in regular lessons. *International Journal of Educational Research* 82, 99-109 <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2017.01.010>
- Perassi, Z. (2006). La evaluación educativa en tiempos actuales. Su "lugar" en las instituciones formadoras de Nivel Superior. *Revista Alternativas, Serie: Espacio Pedagógico*. Año XI- N° 45- Universidad Nacional de San Luis.
- Ricoy, M y Fernández-Rodríguez, J. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: un estudio de caso. *Educación XX1*, 16(2),321-341. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=706/70626451006> el 29 de diciembre del 2020.

- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2016). *Research methods for business students* (7th ed.). Edinburgh Gate, Harlow, England: Pearson Education Limited.
- Sandín, M. P (2006), *Investigación cualitativa en educación*, Barcelona: McGraw-Hill.
- Sandoval, M. (2016). Aprendiendo de las Voces de los Alumnos y Alumnas para Construir una Escuela Inclusiva. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 9(4).
- Sonowal, M.; M. Alita (2017). Metacognitive Awareness and Academic Achievement of Higher Secondary Level Science Stream Students of Dibrugarh Distric, Assam. *International Education & Research Journal*, 3(6), 76-79.
- Sun, Y., Correa, M., Zapata, A., y Carrasco, D. (2011). Resultados: qué dice la Evaluación Docente acerca de la enseñanza en Chile. En J. Manzi, R. González & Y. Sun (Eds.), *La evaluación docente en Chile* (pp. 91-136). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Sanmartí, N. (2008). *Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir: reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de educación*, 349, 119-136. España: Ministerio de Educación.
- Torrecilla, F. y Román, M. (2008). La evaluación educativa como derecho humano. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 1(1), 1-5. Recuperado en www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art1.pdf el 29 de diciembre del 2020.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Villavicencio F, Bernardo A. (2016) Beyond math anxiety: positive emotions predict mathematics achievement, self-regulation, and self-efficacy. *The Asia-Pacific Education Researcher* 25(3), 415-422. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0251-4>.