

SENTIDO QUE LE OTORGAN LOS ESTUDIANTES DEL TERCER AÑO A
LA EVALUACIÓN EN LA ASIGNATURA INGLÉS



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



**SENTIDO QUE LE OTORGAN LOS ESTUDIANTES DEL TERCER AÑO
A LA EVALUACIÓN EN LA ASIGNATURA INGLÉS**

AUTORA: Juleyny Bracho
TUTOR: Luis Alexis Díaz

BÁRBULA, NOVIEMBRE DE 2013



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**



**SENTIDO QUE LE OTORGAN LOS ESTUDIANTES DEL TERCER AÑO
A LA EVALUACIÓN EN LA ASIGNATURA INGLÉS**

AUTORA: JULEYNY BRACHO

Trabajo de Grado presentado ante la Dirección de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo para optar al Título de Magíster en Investigación Educativa

VALENCIA, NOVIEMBRE DE 2013



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



VEREDICTO

Nosotros, miembros del Jurado Examinador designado para la evaluación del Trabajo de Grado de Maestría titulado: **“SENTIDO QUE LE OTORGAN LOS ESTUDIANTES DEL TERCER AÑO A LA EVALUACIÓN EN LA ASIGNATURA INGLÉS”** presentado por la ciudadana **Juleyny Bracho, C. I.: 17822573**, para optar al título de Magister en Investigación Educativa, estimamos que el mismo reúne los requisitos para ser considerado como: _____

Nombre y Apellido

C.I.

Firma

En la ciudad de Valencia a los _____ días del mes de _____ de 2013

*A Dios, porque me ha bendecido con el milagro de estar viva y porque ha puesto en
mi camino a las personas indicadas en las situaciones indicadas.
A mis padres por ser quienes me han dado su amor incondicional desde mi primer
día en este mundo.*

AGRADECIMIENTO

A Dios, por ser esa energía que me mantiene de pie y fortalecida en mis debilidades, por mantenerme siempre en su amparo y protección, y por hacer mis días más llevaderos en este mundo tan lleno de caos pero tan lleno de vida que me hace aferrarme a ella.

A mis padres, por ser mi apoyo incondicional, por ser amigos antes que padres, por ser extraordinarios entre sus defectos y por colaborar con Dios para darme la vida.

A mi abuela, Carmen, por ser esa figura de amor y compasión admirable siempre incondicional, trabajadora y humilde.

A mi hermano, Josber, por ser esa persona que tanto se queja de mí, pero que cuando lo necesito siempre puedo contar con él.

A mi hermanita, Valen, por ser esa personita tan llena de luz y dulzura, por ser una bendición para todos.

A mi novio, Manuel, por ser siempre apoyo, por motivarme a ser mejor persona y por llenarme de su positivismo ante las situaciones adversas.

A mis estudiantes, por ser esos chamos que se muestran en su esencia sin tapujos, por ser partícipes y protagonistas de esto que una vez fue sólo idea y que hoy se materializa en estas líneas.

A mi profesor, Luis Alexis Díaz, por su dedicación y entrega, por sus ideas, por ser un guía, por estar siempre dispuesto a ayudar, por compartir su conocimiento de una manera sencilla y humilde.

ÍNDICE GENERAL

	<i>Pág.</i>
LISTA DE TABLAS	x
LISTA DE FIGURAS	xi
RESUMEN	xii
INTRODUCCIÓN	14
APROXIMACIÓN A LA REALIDAD	
Una mirada a la situación de estudio.....	17
Propósito y acciones específicas de la Investigación.....	23
Relevancia de la Investigación.....	24
PRESUPUESTOS TEORICO-REFERENCIALES	
Investigaciones relacionadas.....	27
Teorías y conceptos.....	33
La complejidad.....	33
Enseñar y aprender para comprender.....	35
La evaluación.....	39
Tipos de evaluación.....	41
ANDAMIAJE METODOLÓGICO	
Naturaleza del Estudio.....	45
El Método.....	46
Fases de la investigación.....	47
Tipo y nivel de la investigación.....	48
Escenario y participantes.....	49
Recolección de la información.....	50
Criterios de rigor científico.....	51
DESCRIPCIÓN PROTOCOLAR Y ESTRUCTURACIÓN GLOBAL DEL FENOMENO	
Descripción Protocolar del Fenómeno.....	52
Estructura Categorical Descriptiva del Fenómeno.....	54
CATEGORÍA FENOMENOLÓGICA GENERAL N°1:	
Significado teórico de las evaluaciones.....	58

CATEGORÍA FENOMENOLÓGICA GENERAL N°2:	
Significado coloquial de las evaluaciones.....	62
CATEGORÍA FENOMENOLÓGICA GENERAL N°3:	
Concepciones positivas sobre el propósito de las evaluaciones.....	74
CATEGORÍA FENOMENOLÓGICA GENERAL N°4:	
Concepciones negativas sobre el propósito de las evaluaciones.....	77
CATEGORÍA FENOMENOLÓGICA GENERAL N°5:	
Recomendaciones de los estudiantes para ganar puntos.....	81
CATEGORÍA FENOMENOLÓGICA GENERAL N°6:	
Creencias de los logro de los estudiantes a través de las evaluaciones.....	82
CATEGORÍA FENOMENOLÓGICA GENERAL N°7:	
Percepción positiva sobre las evaluaciones sumativas.....	86
CATEGORÍA FENOMENOLÓGICA GENERAL N°8:	
Percepción negativa sobre las evaluaciones sumativas.....	88
CATEGORÍA FENOMENOLÓGICA GENERAL N°9:	
Efectos negativos de las evaluaciones formativas.....	90
CATEGORÍA FENOMENOLÓGICA GENERAL N°10:	
Importancia de la asignatura de inglés.....	93
CATEGORÍA FENOMENOLÓGICA GENERAL N°11:	
Creencias sobre el aprendizaje.....	94
CATEGORÍA FENOMENOLÓGICA GENERAL N°12:	
Tipos y/o estrategias de evaluación.....	96
CATEGORÍA FENOMENOLÓGICA GENERAL N°13:	
Recomendaciones de los estudiantes hacia los docentes de inglés.....	99

INTERPRETACIÓN DEL FENÓMENO

Lo teórico y lo coloquial del significado de las evaluaciones en la asignatura inglés.....	102
Concepciones sobre el propósito de las evaluaciones:	
lo positivo y lo negativo.....	106
Recomendaciones de los estudiantes para ganar puntos.....	107
Creencias de los logros de los estudiantes a través de las evaluaciones.....	109
Percepción positiva y negativa de las evaluaciones sumativas.....	111
Efectos negativos de las evaluaciones formativas.....	113
La importancia de la asignatura inglés.....	115
Creencias sobre el aprendizaje.....	117
¿Tipos, estrategias o instrumentos de evaluación?.....	119
Recomendaciones de los estudiantes hacia los docentes.....	121

CONSTRUCCIÓN TEÓRICA	125
La aproximación teórica.....	125
RECOMENDACIONES	129
REFERENCIAS	134
ANEXO	138
Modelo de Consentimiento Informado.....	139

LISTA DE TABLAS

	<i>Pág.</i>
Tabla N° 01: Unidad hermenéutica y categorización fenomenológica de lo expresado por los entrevistados.....	56
Tabla N° 02: La evaluación: ¿Remedio o tratamiento?.....	107
Tabla N° 03: Tipos y formas de la evaluación.....	122

LISTA DE FIGURAS

	<i>Pág.</i>
Figura N° 1: Modelo gráfico representativo de la aproximación teórica emergente del estudio titulado: “Sentido que le otorgan los estudiantes del tercer año a la evaluación en la asignatura inglés”..	130



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



**SENTIDO QUE LE OTORGAN LOS ESTUDIANTES
DEL TERCER AÑO A LA EVALUACIÓN EN LA ASIGNATURA INGLÉS**

Autora: Lcda. Juleyny A. Bracho M.

Tutor: Msc. Luis Alexis Díaz

Fecha: Noviembre, 2013.

RESUMEN

La evaluación ha experimentado cambios desde lo teórico, pero no parece darse en nuestras aulas de clases de manera realista y efectiva. El propósito de este estudio fue construir una aproximación teórica del significado que le otorgan a la evaluación los estudiantes de la asignatura inglés del 3er. año pertenecientes a la U.E. “Agustín Armario”. Esta investigación dentro del paradigma interpretativo comprensivo fue orientada por el método fenomenológico hermenéutico. El tipo de investigación es de campo y el nivel alcanzado fue interpretativo y de construcción teórica. Veintiún estudiantes de educación secundaria conformaron los sujetos de estudio. Además, se entrevistaron a cuatro docentes y se hicieron observaciones participantes. Los criterios de rigor científico fueron credibilidad, transferibilidad, consistencia y confirmabilidad. La aproximación teórica emergente arroja que existen dos significados de evaluación, uno congruente con la teoría que se define como aprendizaje, corrección, rendimiento y dominio de lo práctico. Y otro coloquial que se define como aprobación de la asignatura, ayuda por parte del profesor y forma de saber sus notas. La evaluación tiene un propósito positivo: dominar el tema, entender la clase, desarrollar el pensamiento, ser motivados a aprender y medir el aprendizaje. Y otro negativo que es obtener una ponderación alta, tener notas en la boleta, pasar la materia y obtener puntos. Emergen dos tipos de evaluación la sumativa y la formativa. La primera se muestra positiva y negativa, mientras que la segunda se percibe totalmente negativa. En lo positivo aceptación y estímulo, y en lo negativo rechazo, aburrimiento, flojera y deseos por pasar la materia. La evaluación formativa sólo provoca inconformidad, flojera, aburrimiento, desinterés, ilogicidad y rabia. Se hacen recomendaciones hacia los docentes de inglés como enseñar para que los estudiantes le den significado a lo que aprenden, deben tomar en cuenta la opinión de los estudiantes y no traer tanta broma, es decir, deben hacer comprensible rápidamente lo que enseñan a sus estudiantes.

Palabras clave: sentido, estudiantes, tercer año, ciclo básico, evaluación, asignatura inglés, fenomenología hermenéutica.

Línea de Investigación: Investigación educativa.



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



**SENSE THAT HIGH SCHOOL STUDENTS OF
THIRD YEAR GIVE TO THE EVALUATION OF THE ENGLISH SUBJECT**

Author: Lcda. Juleyny A. Bracho M.

Tutor: Msc. Luis Alexis Díaz

Date: Noviembre, 2013.

ABSTRACT

The evaluation has experienced changes theoretically, but those changes have not affected our classrooms in a realistic and effective way. The purpose of this research was to build a theoretical approximation of the meaning that the English students of the 3rd year from “U.E Agustín Armario” give to the evaluation. This research in an interpretive compressive paradigm was oriented through the phenomenology hermeneutics method. Type of field research and a level interpretation and theoretical construct were achieved. Twenty one students from high school were the subjects of this study. Besides, four teachers were interviewed and participant observations were carried out. The scientific rigor criteria were credibility, transferability, consistency and confirmability. The theoretical approximation showed two meanings of evaluation, one according to the theory which is defined as learning, correction, efficiency and the practical domain, and a colloquial one which is defined as approval of the course, help from the teacher and way of knowing their grades. Evaluation has positive purposes: mastering the subject, understanding the class, developing thinking, being motivated to learn and measuring the learning process. And other negative purposes which are obtaining a high grade, getting grades, approving the subject and scoring grades. There are two types of evaluation the summative and the formative. The first aspect is shown as positive and negative while the second one is seen as totally negative. The positive are acceptance and motivation, and the negative are rejection, boredom, laziness and desires for approving the subject. The formative evaluation provokes just discontent, laziness, boredom, disinterest, anger and illogicality. There are recommendations to the English teachers such as to teach for the students to give meaning to the things they learn, to take into consideration the opinions from students, and do not bring so many things, that is, to make things comprehensible to the students quickly.

Key words: sense, students, 3rd year, high school, evaluation, English subject, phenomenology hermeneutics method.

Research Line: Educational Research

INTRODUCCIÓN

Para nadie es un secreto que desde hace ya varias décadas se ha venido haciendo investigación científica que gira en torno a la evaluación educativa. La importancia de estudios relacionados con esta temática radica en que a pesar de las innumerables investigaciones que se han hecho al respecto, aun podemos observar y vivenciar en nuestra comunidad educativa, y específicamente, en nuestras aulas de clase, la falta de información al respecto, la poca aplicabilidad que se le da a la evaluación desde sus avances hacia enfoques “cualitativos o formativos”. Y sobre todo se puede apreciar cómo la mayoría de las prácticas evaluativas parecen estar orientadas hacia un enfoque “cuantitativo o sumativo”, cuando se supone que desde ya hace unas cuantas décadas, en teoría, se había superado dicha tradición.

Antes de seguir profundizando en este tema, considero importante aclarar mi interés en redactar este trabajo de investigación en primera persona. Al respecto, Leal (2012), afirma que “No podemos seguir haciendo ciencia en base a procedimientos impuestos y convencionales... Estos están encasillados en estructuras, en tipos de lenguaje y sujetos a la aceptación o no de una comunidad minoritaria constituida por personas llamadas científicos, que por seres humanos quedan sujetos a intereses, motivaciones, emociones, creencias, supersticiones e interpretaciones que les son propias.” (p. 19). En este sentido, consideré de suma importancia la redacción de este trabajo partiendo de esas características de persona tan bien descritas por Leal que me acercan más a ese contexto que he querido mostrar desde esta investigación y me permití vislumbrar la realidad que desde las aulas se hace tan palpable, tan propia y tan poco convencional. De hecho, al redactar en primera persona me sentí más sumergida e interesada en comprender esa significativa que tienen los estudiantes con respecto a la evaluación en la asignatura inglés.

Sin duda, el tema de la evaluación es una situación preocupante y a la vez alarmante para mí, como investigadora, ya que la misma está estrechamente ligada al proceso de enseñanza, aprendizaje y comprensión de nuestros estudiantes. A pesar de que esta temática ha sido abordada desde distintas áreas, y desde distintos enfoques, mi interés particular es la reflexión y comprensión del fenómeno, pero no visto desde perspectivas aisladas, sino más bien desde los propios afectados, nuestros estudiantes, quienes día a día parecen asistir a nuestras aulas de clase por el mero hecho de pasar las materias y acumular “puntos” a través de las distintas evaluaciones a las cuales son sometidos. Es decir, pareciera que hubiese un “adormecimiento intelectual” producido por ese deseo de acumulación de puntos.

En este sentido, el propósito de este trabajo de investigación fue construir una aproximación teórica del significado que le otorgan a la evaluación, los estudiantes de la asignatura inglés del tercer año pertenecientes a la U.E. “Agustín Armario”. De esta manera, el presente documento está estructurado en seis partes. La primera parte presenta la situación problemática a modo de una aproximación a la realidad. En ella se encuentra, en primer lugar, una descripción de la problemática existente, y que pretende dar una idea de lo que me motivó como docente-investigadora a la escogencia de este fenómeno. Seguidamente, planteo el propósito y las acciones específicas de ésta investigación. Finalmente, se encuentra la relevancia de la investigación.

En la segunda parte se describen los presupuestos teórico-referenciales comenzando con las investigaciones relacionadas. Presento una revisión de los estudios realizados sobre este fenómeno en particular para ofrecer una visión general de cómo se ha trabajado el tema anteriormente en investigaciones previas. Luego introduzco las teorías y conceptos aproximativos al fenómeno en estudio.

La tercera parte detalla el andamiaje metodológico que fue escogido para el desarrollo de esta investigación. Primeramente describo la naturaleza del estudio al igual que el método que lo orientó. Luego presento las fases de la investigación, tipo

y nivel de la misma. Menciono el escenario donde se desenvuelve y se presenta la situación problemática, así como a los participantes que dan vida al estudio. Asimismo, hago referencia en cuanto a la recolección de la información y los criterios de rigor científico.

En la cuarta parte se encuentra la descripción protocolar y estructuración global del fenómeno. Así mismo, en la quinta parte de este documento se presenta la interpretación del fenómeno. La sexta parte contiene de manera verbal y gráfica la construcción teórica que a modo de aproximación muestra el sentido que le otorgan a la evaluación los estudiantes de la asignatura inglés del tercer año pertenecientes a la U.E. “Agustín Armario”. Por último, se presentan las recomendaciones, las referencias bibliográficas y los anexos.

APROXIMACIÓN A LA REALIDAD

En esta parte del trabajo describo, tal como su nombre lo indica, una aproximación a la realidad. En tanto que esta situación a la que hago referencia era inicialmente sólo un acercamiento a lo que realmente percibía con respecto a la visión de la evaluación por parte de los estudiantes. En este sentido, presento una primera mirada al fenómeno de estudio en la que planteo lo que está sucediendo respecto al fenómeno.

Una mirada a la situación de estudio

Sin duda, la evaluación siempre ha jugado un papel fundamental en la educación. Desde una perspectiva actual, a través de la evaluación se busca valorar los procesos de aprendizaje a los que son sometidos nuestros estudiantes, que en definitiva son los protagonistas en el acto educativo. Sin embargo, la evaluación parece generar cambios desde lo teórico, pero no en nuestras aulas de clases donde aparentemente se da un proceso distinto que no es más que un punto de vista demasiado general para obedecer a tantas particularidades que nos ofrecen las prácticas educativas.

En esas prácticas educativas parece que todas las actividades inherentes al aprendizaje se vieran “forzosamente” relacionadas a la evaluación. A menudo, los docentes señalamos que a través de la evaluación nos damos cuenta si el estudiante ha aprendido. Sin embargo, mi inquietud radica en si realmente los estudiantes están siendo capaces de concebir ese aprendizaje, de ver las evaluaciones como parte del proceso y no como un obstáculo para el devenir de sus actividades escolares.

Bordas y Cabrera (2001), hacen un señalamiento al respecto afirmando que la evaluación ha sido un elemento externo a la actividad de aprender. Además, Ahumada (2001), dice que existe un abismo entre las teorías de las cuales emergen nuevos enfoques y procedimientos de la evaluación y la pobreza de las prácticas docentes en todos los niveles educativos. La evaluación sigue siendo entendida por

sus “practicantes” como un suceso independiente de los procesos de enseñanza y aprendizaje por lo que no ha sido asumida como un proceso estrechamente ligado al aprender.

Lo previamente expuesto, también puede corroborarse desde el ámbito internacional en donde existe una profunda preocupación en lo que respecta a la evaluación. Por ejemplo, García (2009), en su *Guía Metodológica de Evaluación de los Aprendizajes en Educación Superior Tecnológica* expresa que “...la evaluación es el estímulo más significativo para el aprendizaje: todo acto de evaluación da un mensaje a los estudiantes acerca de lo que ellos deben aprender y cómo deben hacerlo...” (p. 16). Sin embargo, aparentemente, en mi contexto particular, este mensaje ha sido poco comprendido, e interpretado de maneras distintas por parte de los docentes y estudiantes.

Siguiendo con una percepción más cercana a nuestro entorno geográfico, Ruiz (2008), en su libro *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe* de la UNESCO, también ha hecho saber su gran preocupación en lo que a evaluación respecta cuando afirma que:

...en términos de aprendizaje, no siempre ha estado acompañada de una definición consensuada de lo que implica calidad educativa, así como tampoco de una claridad en la finalidad de estas acciones para orientar el uso y aprovechamiento de la información generada y las consecuencias de la misma en términos de acciones educativas... (p. 6)

En este sentido, me atrevo a decir que existe una divergencia entre lo que en teorías se aprecia como evaluación educativa y lo que se refleja día a día en nuestras aulas de clases. A menudo observamos que los investigadores reflejan en sus libros dichas divergencias entre lo que se refleja en las teorías y lo que realmente sucede en el ambiente educativo, en donde se supone que el ente más importante es el educando quien, según Ahumada (2001), debe ser el que asuma la responsabilidad de sus propios aprendizajes.

Ahora bien ¿La evaluación está garantizando que nuestros educandos aprendan o los está motivando a ganar puntos en sus asignaturas? ¿Será que los estudiantes asumen esa responsabilidad de la que habla Ahumada? Desde mi punto de vista, son los estudiantes mismos quienes pueden responder a estas interrogantes. Esta preocupación también es expuesta por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura en donde se expresa que la inquietud en relación a los procesos educativos está presente en las disertaciones producidas en las distintas regiones desde hace varios años. En ellas se afirma que uno de los problemas centrales del sector ha sido la creciente pérdida de significatividad de los conocimientos que la escuela transmite.

Para los que hacemos vida en las distintas instituciones educativas no es un secreto que en el ámbito nacional también existe la preocupación por esa significatividad hacia el aprendizaje que se supone deben adquirir los estudiantes y, particularmente desde su percepción ante las evaluaciones.

De acuerdo a lo anterior, considero que es preciso conocer ese significado que tiene la evaluación para nuestros estudiantes. No pueden entenderse ni utilizarse las nuevas estrategias que se proponen de evaluación sin antes saber que piensan ellos acerca de la misma. En relación a esto, es preocupante que nuestros estudiantes le otorguen un sentido distinto a la evaluación y que los conocimientos adquiridos no sean significativos para ellos. En definitiva, en lo que esta situación respecta, aparentemente, es necesario replantearse un nuevo escenario donde no exista divergencia entre la teoría y la práctica.

El significado más aproximado a lo que se busca a través de la evaluación, lo podemos visualizar en el capítulo V de la Ley Orgánica de Educación, Gaceta Oficial de la Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela N°5.929 (2009), en el que se presentan las disposiciones generales con respecto a la evaluación, y en donde se afirma que:

La evaluación como parte del proceso educativo es democrática, participativa, continua, integral, cooperativa, sistemática, cuali-cuantitativa, diagnóstica, flexible, formativa y acumulativa. Debe apreciar y registrar de manera permanente, mediante procedimientos científicos, técnicos y humanísticos el rendimiento estudiantil, el proceso de apropiación y construcción de los aprendizajes tomando en cuenta los factores sociohistóricos, las diferencias individuales y valorará el desempeño del educador o educadora y en general todos los elementos que constituyen dicho proceso...

De acuerdo a lo establecido por la Ley Orgánica de Educación, la función de la evaluación va más allá de unas simples estrategias mecanizadas orientadas a la obtención de resultados. Es más bien, como se expresa en la misma, un proceso que busca dar valor al aprendizaje adquirido por nuestros estudiantes en todos sus aspectos y así estimular su desarrollo en la sociedad.

Sin embargo, a través de los años podemos observar que esta función de la evaluación que se nos presenta se ha tergiversado, transformándose en un instrumento de medición para obtener resultados mediante pruebas en sus distintas modalidades tales como: exámenes escritos, talleres grupales, asignaciones e incluso corrección de cuadernos. Por lo tanto, a pesar del intento de que los estudiantes participen en esta surtida variedad de evaluaciones y que expresen sus inquietudes al respecto, la misma, según mi experiencia, se ha convertido en un proceso mecanizado en donde los estudiantes parecen aceptar todas las propuestas hechas sin nada que aportar al respecto. En este sentido, Litwin (2005) afirma que:

...muchas prácticas se fueron estructurando en función de la evaluación, transformándose ésta en el estímulo más importante para el aprendizaje. De esta manera el docente comenzó a enseñar aquello que iba a evaluar y los estudiantes aprendían, porque el tema o problema formaba una parte sustantiva de las evaluaciones. (p.12)

Claro este tema no es nuevo. Ya Álvarez (1995), citado por Santos (1999), decía que "...del placer de aprender se pasa a la obligación de aprobar, lo que provoca la pérdida de la inocencia intelectual". (p. 371). Partiendo de esta afirmación, considero

que es una situación que se evidencia desde mi práctica pedagógica como docente, pero más aún en la actitud y aptitud de mis estudiantes hacia el aprendizaje de los contenidos en la asignatura inglés.

Ésta es una situación, que en mi caso puedo observar y vivenciar día a día desde mi función como docente de aula en el área de inglés. Los estudiantes parecen ver el proceso educativo como un sistema en el que su único objetivo es obtener puntos suficientes para pasar las asignaturas y no para adquirir aprendizaje o más aún comprender (saber hacer). Los educandos deberían sentirse motivados a aprender, es decir, hacer un acto reflexivo en relación a los contenidos impartidos y compartir sus conocimientos. Sin embargo, no parece existir un proceso de reflexión en dicho acto educativo.

Desde mi punto de vista, esta situación es bastante alarmante ya que al ser poco significativo el aprendizaje para nuestros educandos, nuestra tarea como profesionales de la educación también pierde sentido. Es primordial rescatar el valor de la evaluación que se plantea en las teorías y desde las distintas investigaciones, sin embargo, lo apropiado en la era actual, es realizar estudios sobre la problemática desde los propios afectados, desde el mismo contexto en el que se evidencia dicha problemática.

Tal contexto no puede ser visto desde un sentido general, sino más bien partiendo desde las particularidades de cada situación para llegar a un consenso general. En relación a esto, opino que en la concepción de la evaluación misma es donde radica la situación de estudio, es decir, quizás el “problema” es muy complejo y está relacionado con todos, pero en definitiva lo que busco con esta investigación es ver la perspectiva que tienen los principales afectados (estudiantes), en cuanto a que constituye parte importante de su proceso de enseñanza, aprendizaje y comprensión no sólo de sus asignaturas sino también de su realidad educativa, con respecto a ese concepto de evaluación de sus propios “aprendizajes”. Sería absurdo seguir viendo esta situación desde lineamientos teóricos meramente deductivos.

En lo que a esto respecta, los docentes parecemos ser entes pasivos en dicha situación ya que fomentamos la evaluación como un proceso fundamental de obtención de resultados. Así que, constantemente hacemos preguntas como: “¿Carlitos, aprobaste tu evaluación?” o decimos cosas como: “Estudien para que salgan bien”. Todo lo anterior llega al punto que hasta inconscientemente los estudiantes se dejan llevar por dicho acto de estímulo y respuesta. Definitivamente, para los estudiantes, los estímulos son las distintas evaluaciones a las que son sometidos y están empeñados de cualquier modo hacer y las respuestas son esos puntos que tanto desean alcanzar.

En este mismo orden de ideas, el fenómeno señalado fue y sigue siendo parte constante de mis vivencias con los estudiantes de las distintas secciones, quienes parecen no sentir ningún interés en aprender, pero sí en aprobar las asignaturas, acumulando puntos a través de dichas evaluaciones. Lo anterior, lo he podido vivenciar siendo facilitadora de los encuentros de aprendizaje de la asignatura inglés de todos los terceros años pertenecientes al turno de la tarde de la Unidad Educativa “Agustín Armario”, en Puerto Cabello, del Estado Carabobo.

Es tanta la obsesión que aparentemente tienen en relación a la puntuación o en consecuencia a las evaluaciones, que todo lo que se hace en clases debe ser evaluado a través de valores numéricos para que quieran participar en las distintas actividades programadas para la asignatura. Los estudiantes, al momento en que se les pide que participen, dicen cosas como: “¿Profe, pero eso lleva puntos? ¿Cuánto vale eso, profe? ¿Si lo hago me va a dar puntos? ¿Esto es una evaluación o no tiene puntos? nooo, profe ¿Si no vale puntos, para qué lo hago pues?” entre otras cosas.

En relación a esto, tal parece que existe un desfase en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al menos en lo que a evaluación se refiere, y los estudiantes de mis secciones de clase. Infiero lo anterior partiendo de la suposición de que los estudiantes sólo aprenden para pasar de año, por lo que queda preguntarse, ¿En dónde está el proceso de reflexión al que deben someterse cada uno de ellos? ¿Hacia dónde

va ese aprendizaje que se supone que ellos adquieren al asistir y participar en sus actividades correspondientes a la materia? ¿Tendrán ellos algún interés en compartir conocimientos, en desarrollar esas habilidades que se presume adquieren en las aulas de clases o debo suponer que están allí asistiendo a sus clases por mera inercia y por la puntuación que desean alcanzar?

Es evidente que parece existir un desacuerdo en cuanto a lo que supone el proceso de evaluación y lo que se vive en mis aulas de clase. Esto debido a distintos factores que no nos han permitido avanzar hacia una evaluación que permita a nuestros estudiantes hacerse partícipes de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dicho proceso se ha visto sesgado a través de la práctica y es necesario conocer la percepción de los afectados, es decir, todos los entes que conformamos el ambiente educativo y más aún, el punto de vista de nuestros educandos en relación a este fenómeno.

Por todos los motivos previamente expuestos me hice la siguiente pregunta: ¿Qué sentido le otorgan a las evaluaciones los estudiantes de la asignatura inglés del Tercer Año, pertenecientes a la U.E. “Agustín Armario”?

Propósito

Construir una aproximación teórica del significado que le otorgan a la evaluación, los estudiantes de la asignatura inglés del 3er. Año pertenecientes a la U.E. “Agustín Armario”.

Acciones Específicas

- Presentar los presupuestos teórico-referenciales relacionados con el significado que le otorgan a la evaluación, los estudiantes de la asignatura inglés del 3er. Año pertenecientes a la U.E. “Agustín Armario”.
- Describir el significado que le otorgan a la evaluación los estudiantes que cursan esta asignatura.

- Estructurar el significado que le otorgan a la evaluación estos estudiantes.
- Interpretar el significado del fenómeno desde la estructura emergente.
- Construir el sentido que le otorgan a la evaluación los estudiantes de la asignatura inglés del 3er. Año pertenecientes a la U.E. “Agustín Armario”.

Relevancia de la investigación

En la actualidad, en el escenario educativo se han planteado diferentes investigaciones en relación a las evaluaciones y su papel en la educación. Sin embargo, dichas investigaciones se han caracterizado por ofrecernos aportes netamente teóricos dejándonos un vacío en cuanto a lo que realmente sucede desde la práctica educativa.

En base a lo planteado, Ahumada (2001), dice que corresponde a los expertos en educación y especialmente a los que nos interesa estudiar la problemática evaluativa, no sólo preocuparse por presentar una disertación sólida epistemológica y metodológicamente consistentes, sino que también puedan generar los “puentes” que permitan vincular la teoría con la acción sobre todo pensando en los profesores y estudiantes usuarios de ese discurso.

Es decir, que es necesario replantear un nuevo escenario educativo que desde mi punto de vista debe partir de las aulas mismas, de cada situación desde lo particular, para así llegar a un consenso que nos permita no sólo reflexionar al respecto sino que a partir de la comprensión de esa realidad, entonces, actuar en consonancia con los resultados que queremos alcanzar en pro del mejoramiento de la calidad educativa.

Tomando en cuenta esta afirmación, puedo decir que, para efectos de esta investigación, fue necesario partir de esos contextos particulares que nos ofrecen nuestras propias prácticas pedagógicas. Dichos contextos me sirvieron de guía para formular acciones específicas, desde la recogida de la información, categorización, estructuración e interpretación hasta lograr el propósito del estudio.

Partiendo de lo anteriormente dicho, esta investigación aporta información en lo concerniente a la revisión de nuestras prácticas docentes, ya que nosotros, los profesores de las distintas áreas de la educación, somos los que llevamos a cabo dichas evaluaciones y está en nosotros replantear una forma distinta de concebir las mismas. Por lo tanto, como bien refieren algunos autores, debemos establecer ese “puente” entre lo teórico y lo práctico, pero no partiendo de las teorías generales sino más bien a través de la comprensión del fenómeno en su esencia.

De la misma manera, esta investigación contribuye con todos los que hacemos vida en las aulas de clase pertenecientes a la U.E. “Agustín Armario” en general, y especialmente a los estudiantes que forman parte de dicha institución. Con respecto a esto, puedo decir que esta institución logra un beneficio en cuanto a que a través de la comprensión de este fenómeno, la misma, puede actuar en función de favorecer su calidad evaluativa y por sobre todo favorecer a sus estudiantes en relación al ejercicio de la misma.

Por otro lado, de acuerdo a lo anterior, esta investigación encuentra otra justificación en la línea de investigación denominada Investigación Educativa, ya que esta línea pretende profundizar en los aspectos relacionados con la actividad de investigación. En ella se plantea, que se han venido dando una serie de polémicas que hacen al tema algo complejo y difícil de abordar, como en efecto se corrobora con la presente investigación.

Asimismo, también se afirma que han surgido un sinnúmero de enfoques, posiciones y opciones opuestas que han dado lugar a que el docente investigador o investigadora se plantee interrogantes que lo llevan a la reflexión y profundización de los distintos fenómenos abordados desde la educación, para de este modo propiciar la comprensión de la investigación educativa en sus distintas dimensiones, a través de la reflexión, y la búsqueda de construcción de conocimientos.

Por lo tanto, al ser un fenómeno educativo, la orientación dentro de esta línea de investigación tiene su justificación en el abordaje de esta situación de estudio la cual tuvo como propósito comprender el significado que le otorgan los estudiantes a la evaluación. Partiendo de esa premisa, este estudio sirvió de aporte para poner de manifiesto dicha comprensión desde su dimensión subjetiva y desde la complejidad de este fenómeno también en lo extrasubjetivo.

Finalmente, la investigación aporta ayuda en el ejercicio docente futuro, ya que permite comprender la percepción de los estudiantes con respecto a la evaluación. De la misma manera, lo anterior ayuda a la consolidación de las fortalezas emergentes desde un acercamiento profundo al fenómeno y a sus principales actores, los educandos, poniendo en práctica las posibles reflexiones y acciones desde las debilidades surgidas.

PRESUPUESTOS TEÓRICO-REFERENCIALES

En esta parte de la investigación presento algunos trabajos de otros investigadores relacionadas al fenómeno de estudio. Y finalmente, describo teorías y conceptos que tienen una aproximación a la temática de la presente investigación y que aportaron información relevante en relación a términos y elementos de la misma.

Investigaciones relacionadas

Para iniciar cito a Giménez (2008), quien dice que las investigaciones relacionadas o antecedentes no son más que:

...la descripción de la evolución histórica del problema, de las posturas de otros investigadores acerca del mismo, para lo cual tenemos que recurrir a las fuentes fundamentales existentes, así como también a las vivencias que hemos tenido en relación con el problema, más aun en el campo de las ciencias sociales, por ser el investigador parte de la situación... (p. 38).

En este sentido, y siguiendo esta definición presentada por este autor, puedo decir que estas investigaciones, que presento a continuación, forman parte de ese entorno de vivencias particulares y que se relacionan con la temática principal de este estudio.

En primer lugar, encontré el estudio titulado: *Práctica evaluativa del docente en el nivel de educación media general*, de Méndez (2011). En éste, la autora tuvo como propósito analizar la práctica evaluativa del docente en el nivel de Educación General del Complejo Educativo Bolivariano “Simón Bolívar” del Municipio Juan José Mora del Edo. Carabobo, durante el periodo 2009-2010. Para ello, realizó un estudio de tipo descriptivo con un diseño de campo y la muestra estuvo conformada por 77 sujetos, es decir, 8 docentes y 69 estudiantes.

En cuanto a la recolección de datos, utilizó las técnicas de la observación y la encuesta; y como instrumento empleó un cuestionario con 34 ítems y cinco

alternativas de respuesta y un instrumento de observación con 45 ítems y dos alternativas de respuesta.

Los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos fueron tabulados tomando en cuenta la frecuencia y los porcentajes de las respuestas dadas a cada pregunta sometidos a un análisis porcentual. En este estudio, se concluyó que los docentes cumplen en grado moderado el proceso evaluativo, ya que todos llevan registros de las evaluaciones, desarrollando en los estudiantes habilidades y destrezas para crear, convivir, participar, valorar y reflexionar. Sin embargo, la autora también sostiene que son muy pocos los que en verdad toman en cuenta los factores que integran la personalidad del estudiante. Es decir, que a pesar de los intentos desde la evaluación de tomar en cuenta la percepción que tiene el educando sobre determinado tema educativo se siguen dejando a un lado sus opiniones desde la práctica docente.

Por lo tanto, en esta investigación realizada por Méndez, se encuentran importantes ideas que giran en torno a la presente investigación; ya que en la misma se presenta una realidad que parte desde la particularidad de las prácticas educativas en cuanto a la evaluación desde el punto de vista del docente y del estudiante.

Otro trabajo que gira en torno a la temática planteada en esta investigación es el presentado por Mendoza (2000), el cual lleva por nombre: ***la evaluación formativa como práctica pedagógica y el rendimiento académico en las ciencias sociales***. Esta investigación tuvo como objetivo principal comprobar el efecto de la evaluación formativa como práctica pedagógica sobre el rendimiento académico en la asignatura Geografía de Venezuela en los alumnos del 9no. Grado de Educación Básica en la U.E. “Alejo Zuloaga”, ubicado en el municipio Miguel Peña de Valencia, Edo Carabobo.

Esta práctica pedagógica fue fundamentada principalmente en la teoría sobre los procesos metacognitivos, el aprendizaje significativo, la construcción del aprendizaje significativo, la construcción del aprendizaje individual y social, los modelos

cualitativos de la evaluación y la normativa legal vigente. Lo que para efectos de la investigación sirvió para contribuir en la construcción teórica del estudio.

Por su parte, la metodología que se empleó en este trabajo fue de tipo cuasi experimental, con diagnóstico metacognitivo pretest y posttest de nivel académico en un grupo control y uno experimental, para lo cual se seleccionaron dos secciones intactas con muestra de 20 sujetos cada uno. Se aplicó el tratamiento de evaluación formativa como práctica pedagógica en el primer lapso del año escolar 1999-2000; al final del lapso se hizo el posttest a ambos grupos y los datos obtenidos fueron tabulados y analizados a través del tratamiento estadístico T de Student.

Los resultados obtenidos comprobaron la hipótesis. Los alumnos a los que se les aplicó la evaluación formativa aumentaron significativamente el rendimiento académico en relación a los alumnos que se les aplicó solamente evaluación sumativa. Por otro lado, en cuanto a la conclusión, la autora planteó que una vez finalizada esta investigación y al examinar los resultados que se obtuvieron sobre el rendimiento escolar; se encontró que a través de la utilización de la evaluación formativa como práctica pedagógica, la escuela crea espacios para la evolución del pensamiento y el estudiante no aprende solo a ser evaluado, sino también a evaluarse a sí mismo y a los demás.

Tomé en cuenta esta investigación, ya que en la misma se plantea un modelo cualitativo de la evaluación, entre otras temáticas concernientes al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, este estudio parece hacer énfasis en un solo tipo de evaluación para el mejoramiento del proceso educativo de estos. Es decir, que no presenta una visión globalizadora y por ende sistémica del fenómeno de estudio.

Igualmente, el trabajo titulado: *Caos, Aprendizaje y Evaluación*, de Farfán (2007), tuvo como propósito plantear teóricamente la vinculación que existe entre las diversas teorías que marcan una nueva epistemología, como lo son: las diversas

teorías del aprendizaje que han estado en boga en el transcurrir del tiempo, la teoría sistémica, la teoría Gaia, la teoría de las referencias morfogénicas, la teoría del holograma cerebral, la neurociencia y la teoría del caos, que conforma la conceptualización que abarca a todas ellas en algún grado.

Según esta investigación, el proceso de aprendizaje se propone reunir los bordes separados y abiertos entre las diversas teorías existentes hasta el momento, en el sentido de interpretar el conocimiento desde el prisma de la evolución biológica, donde es inevitable la consideración de la biosfera como ente físico integral y el fenómeno mental como realidad no física.

Con respecto a la metodología que se empleó en esta investigación, el autor consideró que no se ubicaba en la configuración conceptual de un solo modelo, sino más bien que se apoyó en la complejidad y el naturalismo del fenómeno, utilizó el método hermenéutico como herramienta interpretativa para el análisis de los textos con un esquema documental. Así mismo, la investigación fue descriptiva y explicativa. En cuanto al diseño de la investigación, fue denominado complejo o sintagmático que comprendió un estudio de campo- descriptivo, conformado como un análisis de la realidad, con la intención de describirla, interpretarla y comprender su naturaleza y los elementos que conforman el problema del enfoque bajo el prisma de varios paradigmas.

En este sentido, la población de esta investigación fue conformada por 2600 estudiantes del Campus la Morita de la Universidad de Carabobo que hacen vida en Maracay. Los grupos que fueron seleccionados para la muestra cursaban la materia estadística III, los cuales fueron escogidos al azar formando cuatro grupos de investigación con 17 alumnos cada uno.

Por otro lado, en cuanto a las técnicas e instrumentos empleados en este estudio se utilizó la convergencia de las distintas teorías que lo abarcaban. Así como también, en la fase de campo se aplicaron encuestas a los profesores y estudiantes en distintos

momentos. Con relación a los resultados, en esta investigación surgió que las teorías actuales de la neurociencia y el funcionamiento del cerebro y las distintas teorías que han surgido en la evolución del ser humano, guardan una interconexión clara y demuestran una dinámica innovadora del conocimiento.

La conclusión de este estudio fue que debe haber un proceso de transformación de lo aceptado hasta ahora en la relación sujeto- objeto, donde ya no es posible concebir una realidad única y universal que sea ajena al observador; al contrario, la nueva realidad es que existen tantas como seres que habitan este planeta.

En cuanto a este antecedente, lo tomé en consideración para reflejar lo que se ha hecho con respecto a la importancia de la realidad que se nos plantea como una cantidad de hechos dentro de la complejidad de los distintos fenómenos de estudio. En este sentido, la percepción de nuestros estudiantes con respecto a la evaluación se perfila dentro de estos aspectos complejos que en esta investigación se mencionan.

Finalmente, el último antecedente al que haré referencia para efectos de este estudio es el presentado por Rondón (1997), titulado: *Evaluación de la actuación del docente a través de la opinión de los estudiantes*. Aun cuando no se refiere directamente a la visión de la evaluación desde el punto de vista de los estudiantes, si se acerca a la presente investigación, en tanto sondea la visión de los estudiantes acerca de la actuación de su docente. Lo anterior se perfila dentro de la orientación metodológica del presente estudio y su propuesta de dejar que los estudiantes hablen sobre su proceso educativo y particularmente sobre su evaluación, la cual es dirigida por su docente.

Esta investigación tuvo como finalidad evaluar la actuación docente de los profesores que laboran en la U.E. "Jesús A. Marcano E.", ubicada en el Municipio Bolívar, Estado Sucre, desde la perspectiva del alumno, por considerar que su permanente interacción con el docente en el aula de clase lo hace poseedor de una información útil y difícil de obtener por otras vías.

La investigación se realizó mediante un enfoque de investigación descriptivo, con una muestra de ciento ocho (108) estudiantes de la Tercera Etapa de Educación Básica, cursantes de las asignaturas Ciencias Naturales, Biología y Química, durante el año escolar 1995-1996. La muestra de alumnos consultados correspondió a nueve (09) secciones, se efectuó en forma intencional, seleccionando doce (12) sujetos por cada sección.

Para la recolección de la información se utilizó como instrumento un cuestionario, el cual contuvo aspectos relacionados con las tareas de planificación, exposición, uso de ayudas instruccionales, evaluación, etc., las cuales fueron ejecutadas por el docente en el aula y a su vez fueron observadas por los estudiantes. Para el análisis de los resultados se utilizó un análisis porcentual, descriptivo de cada ítem, lo que permitió evidenciar que los docentes así como presentan condiciones y cualidades idóneas, también adolecen de algunas de ellas durante su práctica pedagógica.

En cuanto a este último antecedente, como bien lo mencioné al inicio de la referencia del mismo, lo presento como una representación de la importancia de la percepción de nuestros estudiantes con respecto a nuestra función docente dentro del aula de clases. En este sentido, lo tomé como una investigación relacionada, para reflejar lo que se ha hecho con respecto a dicha percepción, y para mencionar acerca de la importancia del estudiante, quien posee una información útil y difícil de obtener por otras vías.

En conclusión, todas las investigaciones presentadas giran en torno a la idea de este estudio en su mayoría para obtener una visión general, tipo epojé, del panorama que en cuanto al tema de la evaluación, se ha venido observando y estudiando desde las distintas áreas del saber. Además, a través de la revisión de los estudios mencionados pude constatar que a pesar de que en la mayoría de los casos se presenta una profunda preocupación con respecto a la evaluación, no se encuentran muchos estudios bajo el enfoque sistémico lo que hace innovador y de interés el fenómeno a

estudiar desde este particular enfoque y desde el método escogido, el fenomenológico hermenéutico.

Teorías y conceptos

En relación a las teorías y conceptos que describo, las mismas forman parte de un conjunto de ideas propuestas por distintos autores que podrían servir para la posterior interpretación y comprensión de este fenómeno de estudio. En este sentido, Giménez (2008), afirma que son todas aquellas posiciones sustentables que toman distintos autores exponiendo sus puntos de vista. Sin embargo, presento estas teorías y concepciones sólo como referentes para mi investigación ya que las verdaderas teorías del estudio serán las que surjan a partir de la estructuración del fenómeno.

La complejidad

Por su parte, la teoría referente a la complejidad evidencia que el fenómeno de estudio al cual me he estado refiriendo no puede verse desde la simplicidad. Me permito afirmar esto, partiendo de que hay un sinnúmero de entes que son participes en la práctica evaluativa y que sin duda pueden afectar a los educandos en su concepción de la evaluación. La complejidad nos muestra la realidad como un mundo de fenómenos y "sistemas complejos". Morín (2001), presentó la complejidad como:

... lo que está tejido junto; en efecto hay complejidad cuando son inseparables los distintos elementos que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo o el mitológico) y existe un tejido interdependiente, interactivo o interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes o las partes entre sí... (p. 47)

Partiendo de esta definición, me atrevo a afirmar que la percepción de los estudiantes con respecto a la evaluación se evidencia a través de la investigación, la cual nos muestra si dicha percepción parte o no de la complejidad de su realidad propia, desde todos aquellos factores que de alguna manera afectan su entorno. La

evaluación, en este sentido, fue vista o percibida por los estudiantes de acuerdo a la complejidad de su propio contexto, es decir dentro de un sistema complejo.

Según Ugas (2008, p. 15-18), los principios del pensamiento complejo son los siguientes:

El principio dialógico o de dialogización: En un sistema complejo hay dialógica, un diálogo de lógicas. La dialogización es un principio del conocimiento que relaciona ideas o principios de dos lógicas que de suyo son antagónicas.

El principio de recursión: La noción de recursividad está asociada a la idea de bucle retroactivo que conduce al pensamiento complejo a las ideas de auto: producción y auto organización, las cuales, junto con el principio de recursividad, permiten la comprensión de los sistemas complejos: la vida, el universo, la sociedad, etc.

El principio hologramático: El principio hologramático reza: no solo la parte está en el todo, sino que también el todo, en tanto todo, está dentro de la parte.

El principio de Emergencia: El principio de emergencia indica que no se puede sacrificar el todo a la parte (como hace el reduccionismo), pero tampoco sacrificar la parte al todo (como hace el holísmo).

El principio de auto eco-organización: El principio de auto-eco organización sostiene que la explicación de los fenómenos debe considerar la lógica interna del sistema y la lógica externa de la situación o entorno; debe establecer una dialógica entre los procesos interiores y los exteriores.

El principio de borrosidad: El principio de borrosidad permite al pensamiento razonar con enunciados y conceptos inciertos o indecibles...

De acuerdo a estos principios expuestos por el autor, ningún hecho o fenómeno puede verse desde la simplicidad ya que, todo lo que la realidad del mismo comprende está sumergido en un sinfín de acontecimientos entrelazados entre sí, y es a través de la complejidad que podemos llegar a comprender dicho fenómeno. En otras palabras, ningún fenómeno puede ser visto, interpretado o comprendido de forma parcial o a través de un todo, en él debe existir un punto de equilibrio entre

estos dos, es decir, una interacción entre el todo y sus partes para lograr la comprensión del fenómeno de estudio.

Partiendo de lo anteriormente expuesto, el sentido que le otorgan los estudiantes a las evaluaciones, no sólo es dado por su percepción propia sino también de los factores externos que influyen en dicha percepción. En este sentido, considero pertinente tomar en cuenta estas ideas expuestas sobre la complejidad ya que cuando se habla del campo de la evaluación nos topamos con muchos factores que la definen.

Enseñar y aprender para comprender

Esta teoría fue propuesta por Perkins y Unger (1999), ambos importantes investigadores que han aportado mucho en el campo de la educación, específicamente, en cuanto a los enfoques destinados a enseñar los procesos de comprensión y de pensamiento, en cuanto a apoyar y orientar la indagación personal y corporativa, y en la vida personal de los individuos.

Con respecto a lo anterior, estos investigadores propusieron que esta teoría tiene como objetivo primordial, promover la comprensión como una capacidad de representación. En este sentido, Reigeluth (1999), afirma que: “Por ello, únicamente está destinada a situaciones en donde la comprensión es una preocupación primordial.” (p. 102). Además, esta teoría plantea ciertos valores, métodos y aportaciones que Reigeluth nombra de la siguiente manera:

***Valores.** Algunos de los valores sobre los que se basa esta teoría son los siguientes:*

- ser capaz de desplegar los conocimientos de manera comprensiva;*
- aprender temas que sean importantes para la disciplina o el ámbito de estudio;*
- la motivación (“implicación auténtica, compromiso y respuesta emotiva”)*
- uso activo y transferencia del conocimiento;*
- retención de los conocimientos;*
- enfoques organizados y sistemáticos para una enseñanza constructivista;*
- una gama muy amplia y variada de estilos pedagógicos, incluyendo la enseñanza directa;*
- los alumnos se proporcionan una respuesta (feedback) mutuamente.*

Métodos. *Aquí se presentan los principales métodos que ofrece esta teoría.*
-Seleccionar unos temas generativos para el estudio (profesor y alumno).
-Seleccionar y formular públicamente **objetivos de comprensión** (profesor y alumno).
-Implicar (a los alumnos) en **representaciones de la comprensión**.
-Proporcionar una evaluación progresiva (profesor).
Aportaciones principales. *Centrarse en la comprensión como forma importante de resultado del aprendizaje. Se hace hincapié en las representaciones como una parte integrante tanto del desarrollo como de la evaluación de la comprensión. Una metodología de enseñanza que dota de sentido práctico a los profesores, produciendo de una forma accesible una aproximación ampliamente constructivista a la enseñanza y al aprendizaje.* (p. 100-101).

Partiendo de las ideas antes mencionadas, cabe preguntarse si en nuestras aulas de clases estamos llevando a cabo estos principios, valores y métodos para de esa manera facilitar a nuestros estudiantes la comprensión. Al respecto, Reigeluth (1999) afirma que: “Por desgracia, la rica historia de la investigación de las tres últimas décadas nos demuestra una y otra vez que los alumnos, con frecuencia, saben mucho más de las materias que han estudiado de lo que realmente comprenden.” (p. 103).

En este sentido, esta afirmación a la que se refiere este autor la podemos ver reflejada en nuestras prácticas educativas, en esa realidad que se vivencia día a día con nuestros estudiantes. A través de ellas, podemos apreciar como estos parecen saber sobre un tema, tópico o incluso una materia en específico, pero cuando se les pide una intervención con respecto al mismo, o se les pide resolver alguna situación al respecto se encuentran sin palabras o sin ningún tipo de argumentos que sustente lo que expresan.

A partir de lo que afirmo, cabe preguntarse, si esto que aparentemente está sucediendo es falta del estudiante, es falta del profesor que imparte la clase, o es falta de un sistema educativo que nos limitó y nos limita simplemente a un aprendizaje del saber. Cabe destacar, que a través de este estudio no se busca encontrar un culpable,

pero si la comprensión de lo que está sucediendo en nuestras aulas de clases partiendo de la percepción de nuestros estudiantes.

En este mismo orden de ideas, para continuar con el tema de la comprensión, Spiegel (2008), afirma que: "...aprender es más que tener información en la cabeza. También es más que saber encontrarla fuera de ella. Para aprender es necesario comprender". (p. 39). En este sentido, tanto los profesores como los estudiantes debemos tener bien claro la definición de la comprensión, ya que como bien lo dice este autor, no es lo mismo almacenar información o retenerla que comprender dicha información. En la mayoría de los casos, y me incluyo, asumimos que nuestros estudiantes "comprendieron" determinado contenido, pero cabe preguntarse ¿Cuál es el significado que le estamos otorgando a dicha "comprensión"?, ¿Si la "comprensión" que estamos promoviendo es la que se inclina a la del saber, reconocer y almacenar información o es aquella en la que realmente nuestros estudiantes puedan desplegar sus conocimientos de manera comprensiva?

Con respecto a esto, Spiegel (2008), plantea que la comprensión consiste en no quedarse con la información sino más bien ponerla en práctica, construir nuevo conocimiento a partir de ella, de lo que se sabe, es decir, ir más allá. En este sentido, si nuestros estudiantes están comprendiendo determinado contenido deben estar en la capacidad no solo de responder a preguntas formuladas al respecto, sino de hacer analogías, contrastes y generalizaciones en relación a las distintas teorías o tópicos. En definitiva, llevar a la realidad de sus propias vivencias dicha información y encontrar la manera de que esa información sea aplicable a fenómenos de su vida cotidiana en general.

En lo que a mí respecta, considero que esta definición de comprensión ha estado fuera de contexto en nuestras prácticas educativas, no solo por la complejidad de la misma, sino también por los distintos motivos que encontramos día a día en nuestras aulas de clases. Uno de esos motivos, es la cantidad de estudiantes con las que

contamos en nuestras aulas, otro de estos motivos, es el hecho de que nos encontramos con estudiantes con distintas personalidades, actitudes y aptitudes.

Al respecto, Speigel (2008), afirma que: “Lo dicho o escrito tiene significados particulares para cada persona” (p.39). Por lo tanto, que la comprensión y lo que la misma implica, representa un sistema bastante complejo de asimilar y llevar a la práctica. Sin embargo, considero que a través de estudios e investigaciones que profundicen en la “comprensión” de este fenómeno tan complejo como es la significación, podremos llegar a mejorar nuestras prácticas docentes.

Otra de las cosas que no podemos obviar es que el proceso de la comprensión lleva consigo un estímulo y una respuesta. En este sentido, esta teoría (enseñar y aprender para comprender), plantea que si es necesario un proceso de evaluación para obtener de los estudiantes las respuestas necesarias. Dicha evaluación, es la denominada: “evaluación progresiva” que según Reigeluth (1999), ésta tiene que ver con lo siguiente:

Esta categoría reconoce que la respuesta es uno de los aspectos más importantes del aprendizaje. Los alumnos obtienen mucho de la oportunidad de recibir una respuesta informativa sobre las representaciones y de perfeccionar dichas representaciones teniendo en cuenta esa respuesta. Desgraciadamente, en muchos escenarios escolares los alumnos reciben principalmente la respuesta al final de las unidades educativas, cuando no tienen tiempo de remediar los malentendidos ni de revisar sus resultados. Asimismo, los alumnos reciben con frecuencia calificaciones como X u OK, A, B o C. (19), sin la suficiente indicación de lo que es incorrecto o de cómo podrían haberlo hecho, para poder orientar de forma eficaz la revisión de las nociones o de los resultados. (p. 114)

En cuanto a esta evaluación progresiva que se plantea, desde mi punto de vista, se trata de encontrar la vía de no ubicar esos resultados esperados en el final del camino, sino más bien traerlos al día a día en nuestro proceso de enseñar, aprender y comprender. Otra de las cosas, que considero bastante importante en el caso de este tipo de evaluación es lo referente a que cuando hablamos de resultados no

necesariamente debemos referirnos a la expresión de los mismos en letras, números, símbolos, entre otros. Sino más bien a resultados informativos para nuestros estudiantes; se trata de hacerles llegar a ellos los resultados de su progreso en cuanto a la comprensión de determinado contenido a través de una explicación detallada del mismo. Para que de esa manera, ellos puedan tomar conciencia de sus errores y aciertos y poder corregirlos en su determinado momento.

La evaluación

En lo que a evaluación respecta, Castillo (2003), nos presenta una aproximación a la concepción de la evaluación afirmando que a través del tiempo se le han otorgado distintas definiciones a la misma, partiendo de su definición clásica de medición hasta llegar a una más compleja que ha surgido de la variedad de funciones y finalidades que se van incorporando a ella. En este sentido, la evaluación se concibe como un acto complejo, “dinámico, abierto, y contextualizado” que se desarrolla durante el proceso educativo en todos los ámbitos del mismo. La evaluación no puede verse como un hecho aislado sino más bien como parte integral del proceso educativo.

Así mismo, afirma que partiendo de que la evaluación es un acto complejo debe cumplir con ciertas funciones desde distintos ámbitos educativos. Entre ellos presenta los siguientes: ámbito didáctico, ámbito psicopedagógico y ámbito social. En cuanto al ámbito didáctico, se ocupa de proveer al estudiante de un ambiente adecuado a sus necesidades y así facilitar su enseñanza y aprendizaje. Además, tiene una función integradora en cuanto al diseño curricular. En cuanto al ámbito psicopedagógico, tiene una función formativa en donde el estudiante es visto como individuo. Supone un proceso individualizado y adaptado a las condiciones de cada educando adecuándose a su ritmo de aprendizaje. Y por último, en cuanto al ámbito social, en ésta se plantea una función globalizadora, en donde todos los entes del ambiente educativo forman parte de la evaluación y son afectados por ella.

Por otro lado, también Lukas y Santiago (2004), afirman que existe un panorama histórico de las distintas concepciones de la evaluación educativa. En este sentido, alegan que el concepto de evaluación educativa ha sufrido junto con la educación misma, de las distintas circunstancias históricas. Partiendo de este supuesto Tejada (1999), citado por Lukas y Santiago (2004), asegura que, es por ello por lo que a lo largo de los últimos años el concepto de evaluación educativa ha variado en función de las distintas posiciones filosóficas, epistemológicas y metodológicas que han ido predominando.

Además, el mismo autor nos presenta cuatro categorías de la variedad de definiciones de evaluación a las que Lukas y Santiago anexan una más para darle un sentido más amplio, como siguen:

1. Definiciones que contienen especificaciones sobre los logros de los estudiantes después de un proceso de instrucción
2. Definiciones que hacen referencia a la determinación del mérito o valor
3. Definiciones de evaluación que se basan en la información para la toma de decisiones
4. Definiciones que subrayan la importancia de la metodología
5. Definiciones que intentan sintetizar y aglutinar los aspectos anteriores. (p.80-82).

Sin embargo, a pesar de que la concepción de la evaluación educativa ha pasado por distintas etapas a través de la historia y la misma se ha visto desde distintas perspectivas y con distintos fines, cabe preguntarse si desde la realidad de nuestro contexto (aulas de clases) se puede observar ese resurgimiento y progreso continuo de la evaluación. Asimismo, cabe preguntarse si realmente se aprecian esas funciones de la evaluación desde esos tres ámbitos que plantea Castillo (2003) (psicopedagógico, didáctico y social) y dentro de las cinco categorías prenombradas presentadas por Lukas y Santiago (2004), y si el sistema educativo está proporcionando los ambientes adecuados para que surjan desde cada contexto evaluativo dichas funciones. Por otro lado, Martínez (2009b) señala que la evaluación:

Es un proceso sistemático que pretende indicar hasta qué punto los alumnos y alumnas han logrado o consolidado las diferentes competencias y bloques de contenidos propuestos, donde los participantes en dicho proceso logran emitir algún juicio de valor acerca de los logros alcanzados, con el fin de tomar decisiones que contribuyan a reorientar, mejorar y garantizar la acción educativa. Donde los elementos involucrados, tales como aprendizaje, actividades, programas, instituciones, docentes y alumnos son sometidos a un estudio sistemático para evidenciar su incidencia en los procesos de transformación personal y social. (p.4).

Indudablemente, partiendo de esta afirmación, es hora de poner en práctica esa evaluación que se concibe en un sentido amplio haciendo partícipes a todos los entes del sistema educativo. Para así, promover en nuestros estudiantes una actitud receptiva y participativa del aprendizaje a través de la evaluación.

Finalmente, es importante recalcar que la preocupación en cuanto al tema de la evaluación no es reciente, ya para la fecha, Santos (1999), también afirmaba que la evaluación podía ser utilizada o inutilizada a través de las distintas interpretaciones que le otorgaban sus protagonistas. Además, desde una perspectiva más reciente, Díaz y Hernández (2010), afirman que: “La toma de decisiones sobre la selección de instrumentos o procedimientos y el diseño y planteamiento de tareas para ser utilizados en las actividades de evaluación, no tienen sentido sino se tiene claridad sobre dichos aspectos porque de lo contrario se incurrirá en realizar una práctica evaluativa “ciega”.” (p. 320).

En este sentido, la concepción de la evaluación es relevante para efectos de esta investigación ya que debemos “comprender” su significado desde nuestras particularidades y de esa manera profundizar en lo que a ella respecta ofreciéndome una visión más amplia de la misma.

Tipos de evaluación

Como bien lo hemos podido observar y vivenciar a través de los años, las distintas definiciones y concepciones de evaluación han traído consigo algunos cambios desde

hace ya un tiempo con respecto a los tipos de evaluaciones. En este sentido, expondré los tres tipos de evaluaciones más generales:

Evaluación diagnóstica: En cuanto a este tipo de evaluación, Díaz y Hernández (2010), plantean que: “...es aquella que se realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo, cualquiera ese sea.” (p. 320). Además, afirman que dentro de ella se encuentran: La evaluación diagnóstica inicial y la diagnóstica puntual. La primera, se refiere a la que se emplea para verificar si los estudiantes poseen o no ciertos conocimientos previos, esta se aplica al inicio de cada proceso educativo. La segunda, se refiere a una evaluación que se realiza con el mismo propósito pero en distintos momentos del proceso de enseñanza.

De la misma manera, Juárez (2006), plantea que esta evaluación diagnóstica “...permite valorar y establecer las condiciones iniciales en las cuales se encuentra el alumno al iniciar la actividad educativa. Fomenta la toma de decisiones para reorientar lo planificado y atender a las diferencias individuales de los educandos” (p. 207). En este sentido, considero que este tipo de evaluación juega un papel muy importante en cuanto a la planificación de nuestras actividades en clases. Además, como su nombre lo indica nos permite tener un diagnóstico de los conocimientos previos que poseen nuestros estudiantes para así trabajar en base a dichos conocimientos.

Evaluación formativa: Este tipo de evaluación, según Díaz y Hernández (2010), es la que se practica durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que a través de ella se logra la regulación de dicho proceso y la adaptación o ajuste con respecto a las condiciones pedagógicas. En este sentido, estos autores afirman, que este tipo de evaluación tiene su justificación en que el proceso de aprendizaje es un proceso continuo y de reestructuración las cuales son generadas por el estudiante y la propuesta pedagógica.

Por otro lado, Juárez (2006), afirma que: “se realiza durante el desarrollo del programa o actividad educativa. Valora la actuación de los cursantes y se obtienen evidencias para reorientar, de forma inmediata, estableciendo los correctivos pertinentes, si fuese el caso” (p. 207). Con respecto a esto, considero que es fundamental reorientar nuestra práctica educativa hacia el fomento de la evaluación formativa como principal elemento en el ámbito de la evaluación. En este sentido, como su nombre lo indica, el fin último de la misma es la formación de sujetos capaces de comprender su proceso educativo, capaces de transformar su realidad y mejorarla.

Evaluación sumativa: Este tipo de evaluación, según Díaz y Hernández (2010), es la que “...ha sido considerada como la evaluación por antonomasia, al punto que cuando se habla de evaluación en las comunidades escolares inmediatamente se le asocia con ella.” (p. 352). Con relación a esto, puedo decir, que esta afirmación de estos autores parece cobrar auge en las distintas aulas de clase, ya que a menudo cuando hablamos de evaluación, nuestros estudiantes asocian inmediatamente con “puntos” la misma. Asimismo, Juárez (2006), asegura que: “La evaluación sumativa se aplica al final de la actividad o conjunto de actividades, al concluir la asignatura o el curso, obteniendo a través de los resultados una visión integrada del progreso de los alumnos. Aporta elementos para tomar decisiones parciales o finales del desarrollo del curso o la asignatura.” (p. 207).

Con relación a los tipos de evaluación, considero que desde mi particularidad no se trata de exponer cual es mejor que la otra, sino más bien de comprender cuándo es el momento apropiado de usarlas, cómo usarlas y con qué fin. En este sentido, también me atrevo a afirmar que la evaluación juega un papel súper importante en el campo educativo por lo tanto todos los que hacemos vida en las distintas instituciones debemos comprender su significado desde todo punto de vista y sobre todo sus implicaciones en la formación de nuestros estudiantes.

Finalmente, en el caso específico de este fenómeno de estudio, abordaré el sentido que le otorgan los estudiantes a las evaluaciones. En este sentido, todas las teorías y conceptos previamente mencionados sirvieron para la posterior interpretación de este fenómeno de estudio, ya que giran en torno a la temática en la que profundicé.

ANDAMIAJE METODOLÓGICO

En cuanto al andamiaje metodológico, lo presento como ese proceso de interacción mediante el cual fue orientado esta investigación. Como bien he venido expresando durante el desarrollo de este trabajo, nada puede ser concebido fuera del todo. Por lo tanto, existe un andamiaje metodológico bajo un enfoque sistémico que me permitió lograr el propósito de este estudio, la construcción teórica. En relación a esto, Martínez (2009a), dice que la metodología es:

...el *camino* que se va a seguir para alcanzar conocimientos seguros y confiables y, en el caso de que éstos sean demostrables, también ciencia, la elección de una determinada metodología implica la aceptación de un concepto de “conocimiento” y de “ciencia”, es decir, una opción *epistemológica* (teoría del conocimiento) previa; pero esta opción va acompañada a su vez, por otra opción, la opción *ontológica* (teoría sobre la naturaleza de la realidad... (p. 144-145).

En este sentido, vislumbré ese camino del que nos habla Martínez a través de la presentación de mi elección metodológica. Primero, presento la naturaleza del estudio a través del enfoque, la matriz epistémica y el paradigma de investigación. Igualmente presento, el método, el diseño, el tipo y el nivel de la investigación. Finalmente, nombro los sujetos de estudio, la vía de recolección de información, los criterios de rigor científico, y los procedimientos que orientaron la investigación.

Naturaleza del estudio

Esta investigación se orienta hacia un enfoque sistémico, con una matriz epistémica fenomenológica, dentro del paradigma científico interpretativo.

En cuanto al enfoque escogido, el sistémico, Martínez (2002), plantea que: “En las ciencias humanas, todo nos lleva, de una u otra forma, y nos fuerza a enfrentarnos con realidades muy complejas que constituyen “totalidades”, “sistemas” o “estructuras” dinámicas en los diferentes campos del conocimiento...” (p. 75). Por lo

tanto, tomando en cuenta esta afirmación, considero pertinente el empleo de este enfoque en esta investigación, ya que la percepción de los estudiantes con respecto a la evaluación no puede ser delimitada a un determinado factor, esta debe ser vista desde la totalidad de los factores que pueden influir en cuanto a dicha percepción.

En cuanto a la matriz epistémica, la escogida es la fenomenológica, que según Leal (2011), dice que:

De acuerdo con esta corriente, el fenómeno es observado desde adentro del sujeto de estudio, se busca la esencia en su conciencia, es la vuelta al mundo vivido para buscar el significado del fenómeno...La conciencia fenomenológica se vuelve espectadora en sí misma y capaz de interesarse exclusivamente por el sentido que tienen los fenómenos para el sujeto de estudio... (p. 123-124)

Siguiendo en lo que respecta a la naturaleza del estudio, el paradigma que me orienta es el interpretativo. Al respecto, Morse (2005), indica que: “La fenomenología interpretativa o hermenéutica no busca primero la evidencia tal “como es en sí misma” como fundacional, sino que más bien revela el *horizonte* descubriendo las presuposiciones. Este descubrimiento hace posible la anterior forma de entender el Ser (la presencia o algo que es) y, por ende, el cuestionamiento del significado del Ser *en el mundo*.”(p. 167).

Lo anterior guía entonces mi estudio hacia la comprensión desde los significados emergentes en el estudio, los cuales a su vez provienen de lo dicho y observado en los sujetos de estudio en su contexto global.

El Método

El método para realizar esta investigación es el fenomenológico hermenéutico. Leal (2011) afirma que este método se refiere al estudio de “...las vivencias de la gente, se interesa por la forma en que la gente experimenta su mundo, qué es lo significativo para ellos y cómo comprenderlo.” (p. 129). En este sentido, a través de

éste, logré una comprensión del fenómeno desde los significados presentados por los sujetos de estudio.

En este sentido, desde mi punto de vista, es una definición bastante acertada en cuanto a que a través de este estudio, no se trata de seguir ahondando en lo que se presenta o aparenta como realidad, sino más bien ir más allá de esa realidad que se muestra tan efímera. Con este estudio, busqué el descubrimiento de un nuevo contexto evaluativo, de una percepción más acertada a través de las particularidades de los informantes o sujetos de estudios, es decir, lo que para ellos significa ese “mundo” de la evaluación.

Fases de la Investigación

Para alcanzar la ejecución exitosa de esta investigación sistémica, tomé en cuenta las fases de la investigación propuesta en el diseño de Díaz (2011, p. 113-114). El autor plantea cinco fases como sigue:

FASE PREVIA (suspensión de juicio o epojé y descripción protocolar del fenómeno): En esta primera fase del diseño se exponen los presupuestos *teórico-referenciales* relacionados con el fenómeno a estudiar... Igualmente, se realiza la entrevista, la observación, el auto reportaje, etc. Se transcribe la información obtenida y se presenta una *descripción protocolar* que lo único que muestra es los fenómenos subjetivos de lo vivido, es decir, lo dado en toda su pureza...

FASE ESTRUCTURAL (reducción fenomenológica y reducción eidética): Se leen e interpretan las descripciones protocolares con el propósito de determinar las vivencias puras o esencias de significados individuales (*categorías individuales* o esencias individuales o unidades temáticas naturales) que emergen o se descubren ante el investigador como actos llenos de intención. Estos actos llenos de intención o categorías individuales permiten a su vez descubrir esencias de significados universales (eidos: *categorías universales* o esencias universales o temas centrales que dominan cada unidad temática) como atributos universalmente válidos de las vivencias. Estas esencias universales se integran en una estructura categorial general (*estructuración global del fenómeno*) que se revela a través de una red de significados similares agrupados en una suerte de familias de

esencias universales del fenómeno de estudio apoyadas en las esencias de significado individuales provenientes de los sujetos de estudio.

FASE DESCRIPTIVA (reducción trascendental): En la fase tres se describen las esencias puras, absolutas o conciencia pura a partir de una absoluta subjetividad. Después que esta descripción sea revisada por los sujetos de estudio en dialogo intersubjetivo con el investigador, la descripción significativa final del fenómeno permite una narrativa de ordenamiento interpretativo básico que lidera cada esencia universal con sus respectivos significados individuales de sustento y que a su vez se apoyan en las citas (vivencias puras, lo dado puro) que se encuentran en las descripciones protocolares de cada sujeto de estudio. Se logra en esta fase la *descripción de las categorías universales o esencias trascendentales* del fenómeno.

FASE INTERPRETATIVA: En la cuarta fase y sin descuidar la intención de evitar desviaciones subrepticias propias del ser humano investigador en constante hermenéutica, se *interpreta el fenómeno* en toda su transcendencia. Interpretar conlleva a relacionar lo emergente significativo de la descripción de la fase anterior con los hallazgos, teorías, conceptos, etc., de otros estudiosos para contrastarlos en búsqueda de una mejor comprensión de las posibles similitudes, diferencias, y lograr una integración mayor del conocimiento del fenómeno estudiado y el área de significados socio-culturales que lo componen (reducción intersubjetiva-transcendental). Hasta aquí se alcanza el *nivel interpretativo* de una investigación fenomenológica hermenéutica.

FASE DE CONSTRUCCIÓN TEÓRICA: Esta última fase muestra la teoría que emerge la cual se construye desde una estructura imaginaria circular, pendiente de los supuestos sistémicos y de coherencia científica epistemológica que deje claro el círculo hermenéutico global, comprensivo y *consentido* del fenómeno como un todo. La teoría se expresa frecuentemente a través de un cuerpo de conocimiento de manera simbólica, verbal o icónica, como se ha expresado en diseños sistémicos anteriores.

Tipo y Nivel de la Investigación

El tipo de investigación es de campo. Con respecto a este tipo de investigación, el Manual de la UPEL (2011), afirma que este comprende "...el análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes..." (p.18). Además, a través de la

investigación de campo, la información es recogida desde la realidad misma como información primaria.

Por otro lado, el nivel que alcancé con la presente investigación fue el interpretativo y de construcción teórica, Lo anterior concuerda con el propósito requerido para esta investigación, y el diseño escogido para orientarla.

Escenario y Participantes en el Estudio

En cuanto al escenario, el estudio se realizó dentro del Liceo Bolivariano “Agustín Armario”, perteneciente al Distrito Escolar 11.1 del municipio Puerto Cabello, Estado Carabobo. La escogencia de este escenario radica en que formo parte del profesorado de esta institución y en mi interés particular de comprender el fenómeno de estudio.

En relación a los participantes, o personas involucradas en la realización de este estudio, se tiene un total de dos (2) secciones con una población aproximada de treinta y cinco estudiantes cada una. Seleccioné deliberadamente 21 estudiantes para efectos de esta investigación.

Estos veintiún (21) estudiantes fueron cursantes del 3er año de educación secundaria de esta institución de educación pública. Dichos estudiantes fueron once niños y diez niñas de edades comprendidas entre 12 y 15 años. En este mismo orden de ideas, es importante aclarar que existió en mí, como docente-investigadora, un interés particular para la escogencia de estos personajes, ya que como bien lo afirma Martínez (2009), “...nos exige una muestra que no podrá estar constituida por elementos aleatorios *descontextualizados*...sino por “un todo” sistémico con vida propia, como lo es una persona, una institución, una etnia o grupo social, etc.” (p.146). En este sentido, mi interés particular fue interpretar la realidad tal cual fue presentada por éstos.

Además, la selección de estos participantes tuvo que ver con el hecho de que al ser su profesora en el área de inglés tuve contacto con ellos semanalmente, teniendo así la oportunidad de apreciar sus percepciones, comentarios y quejas con respecto a las

evaluaciones. Por lo tanto, estos fueron los criterios que tomé en cuenta con respecto a la participación de los estudiantes anteriormente mencionados.

Para lograr mayor fidelidad en la información, entrevisté a dos docentes que dictan la misma asignatura en el mismo nivel. También, entrevisté a la Coordinadora de Seccional, quien también es profesora de inglés. Y por último entrevisté a la subdirectora del plantel. Todo lo anterior tuvo como propósito la triangulación. Según Leal (2011), "...consiste en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes afirmativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno." (p. 139).

Recolección de la información

Con respecto a dicha recolección, debo recalcar que el método utilizado en mi investigación es fenomenológico hermenéutico, bajo un enfoque sistémico "cualitativo". En este sentido, Martínez (2009a), señala que "...los instrumentos al igual que los procedimientos y estrategias que se van a utilizar, los dicta el método escogido..." (p. 148). Para efectos de esta investigación, utilicé la observación participante, que como bien la describe Martínez (2009a), es la técnica clásica primaria y más usada por los investigadores cualitativos.

Además, Rojas (2010) asegura que "...la observación se entiende como un proceso deliberado, sistémico, dirigido a obtener información en forma directa del contexto donde tienen lugar las acciones." (p. 73). En este sentido, la investigadora al participar en las actividades de clases en las que se presentó el fenómeno de estudio estuvo en la capacidad de llevar notas de campo en el lugar de los hechos o tan rápido como fue viable para así reorientar la observación e investigación.

Asimismo, utilicé la entrevista en profundidad. En este sentido, de acuerdo con Kvale (1996), citado por Martínez (2009a) afirma que la entrevista tiene como finalidad lograr una descripción de la realidad de las personas entrevistadas, para así

conseguir interpretaciones fehacientes del significado que tienen los fenómenos descritos.

Criterios de rigor científico

En este estudio tomé en cuenta cuatro criterios expuestos por Díaz (2011), quien tomó para su estructuración los criterios de Pérez (1994), Johnson (1997) y Creswell (1998) citados por Sandin (2003). A continuación resumo estos criterios:

En primer lugar se presenta la credibilidad. Ésta se refiere a la concepción de la realidad y su concordancia con la información recogida. En ella se aborda el fenómeno desde un punto de vista global, tomando en cuenta los contextos y sus relaciones y la relación entre el investigador y el investigado en un ambiente lo más natural posible. Este criterio tuvo lugar en mi investigación en el momento en el que se comparó lo dicho por los estudiantes, la opinión de los expertos y la primera visión de la situación de estudio. En segundo lugar, se encuentra la transferibilidad, que consiste en la aplicabilidad de los hallazgos de la investigación a otros sujetos y contextos. En cuanto a este segundo criterio, esta investigación permitirá que otros investigadores tomen en consideración las percepciones de la evaluación que ofrecerán mis sujetos de estudio. En tercer lugar, está la consistencia, que en este estudio sistémico se logró a través de la triangulación y la revisión de observadores externos. Finalmente, la confirmabilidad, que es otro criterio que se refiere a que el estudio no puede ser inclinado por estimulaciones, intereses y perspectivas del investigador. Este último se logró llevando un registro lo más concreto posible, citando fuentes, haciendo una revisión de las categorías emergentes, la interpretación y teoría con otros expertos o investigadores.

DESCRIPCIÓN PROTOCOLAR Y ESTRUCTURACIÓN GLOBAL DEL FENÓMENO

En cuanto a esta parte de la investigación, la misma consiste en la descripción protocolar del fenómeno tal cual como es percibido por los sujetos de estudio partiendo de sus propias vivencias. Además, se presenta la estructuración global del fenómeno de acuerdo al diseño de la investigación.

Descripción Protocolar del Fenómeno

A continuación presento la descripción del fenómeno tomando en cuenta la recogida de información. En este sentido, en relación a las entrevistas realizadas, las mismas se mantienen en estricta confidencialidad y para ello se asignó un seudónimo a cada uno de los participantes. Así mismo, les entregué a los entrevistados un documento denominado consentimiento informado en donde se les participó todo lo relacionado con el propósito de la investigación y conversé previamente con cada uno de ellos al respecto. Luego de haber realizado lo anterior, transcribí la información obtenida dándole una copia de lo transcrito a cada uno de ellos. Finalmente, presenté una descripción protocolar que lo único que muestra es los contenidos significativos de lo vivido, es decir, lo dado en toda su pureza.

A continuación presento datos relevantes de las entrevistas. Las transcripciones de éstas se encuentran resguardadas en virtud de los aspectos éticos de la investigación.

- Entrevista 01: **Pedro**. (05-06-12). Lugar de estudio del entrevistado. Puerto Cabello – Carabobo. 2: 50 pm.
- Entrevista 02: **María**. (05-06-12). Lugar de estudio de la entrevistada. Puerto Cabello – Carabobo. 3: 05 pm.

- Entrevista 03: **José**. (05-06-12). Lugar de estudio del entrevistado. Puerto Cabello – Carabobo. 3: 20 pm.
- Entrevista 04: **Jesús**. (25-06-12). Lugar de estudio del entrevistado. Puerto Cabello – Carabobo. 3: 10 pm.
- Entrevista 05: **Carlos**. (25-06-12). Lugar de estudio del entrevistado. Puerto Cabello – Carabobo. 4: 13 pm.
- Entrevista 06: **Alejandro**. (25-06-12). Lugar de estudio del entrevistado. Puerto Cabello – Carabobo. 4: 36 pm.
- Entrevista 07: **Kati**. (26-06-12). Lugar de estudio de la entrevistada. Puerto Cabello – Carabobo. 12: 50 pm.
- Entrevista 08: **Gabi**. (26-06-12). Lugar de estudio de la entrevistada. Puerto Cabello – Carabobo. 1: 20 pm.
- Entrevista 09: **Luis**. (26-06-12). Lugar de estudio del entrevistado. Puerto Cabello – Carabobo. 2: 50 pm.
- Entrevista 10: **Vane**. (26-06-12). Lugar de estudio de la entrevistada. Puerto Cabello – Carabobo. 3: 20 pm.
- Entrevista 11: **Rey**. (26-06-12). Lugar de estudio del entrevistado. Puerto Cabello – Carabobo. 4: 08 pm.
- Entrevista 12: **Karen**. (26-06-12). Lugar de estudio de la entrevistada. Puerto Cabello – Carabobo. 4: 34 pm.
- Entrevista 13: **David**. (09-07-12). Lugar de estudio del entrevistado. Puerto Cabello – Carabobo. 2: 50 pm.
- Entrevistas 14: **Manuel**. (09-07-12). Lugar de estudio del entrevistado. Puerto Cabello – Carabobo. 3: 46 pm.
- Entrevistas 15: **Fabi**. (09-07-12). Lugar de estudio de la entrevistada. Puerto Cabello – Carabobo. 4: 10 pm.
- Entrevista 16: **Jhoel**. (09-07-12). Lugar de estudio del entrevistado. Puerto Cabello – Carabobo. 4: 25 pm.

- Entrevista 17: **Valentina**. (12-07-12). Lugar de estudio de la entrevistada. Puerto Cabello – Carabobo. 12: 45 pm.
- Entrevista 18: **Juan**. (12-07-12). Lugar de estudio del entrevistado. Puerto Cabello – Carabobo. 1: 56 pm.
- Entrevista 19: **Antony**. (12-07-12). Lugar de estudio del entrevistado. Puerto Cabello – Carabobo. 2: 50 pm.
- Entrevista 20: **Rory**. (12-07-12). Lugar de estudio del entrevistado. Puerto Cabello – Carabobo. 3: 10 pm.
- Entrevista 21: **Laura**. (12-07-12). Lugar de estudio del entrevistado. Puerto Cabello – Carabobo. 3: 50 pm.

Estructura Categorical Descriptiva del Fenómeno

En cuanto a la estructuración, emergieron categorías particulares y generales, es decir, esencias significativas. A continuación presento la estructura emergente del fenómeno:

TABLA N° 01. Unidad hermenéutica y categorización fenomenológica de lo expresado por los entrevistados

UNIDAD HERMENEÚTICA	
Sentido que le otorgan los estudiantes del tercer año a la evaluación en la asignatura inglés	
CATEGORÍAS PARTICULARES	CATEGORÍAS GENERALES
Los estudiantes perciben las evaluaciones como: 01. aprendizaje 02. corrección 03. rendimiento 04. dominio de lo practico	01. Significado teórico de las Evaluaciones
Los estudiantes perciben las evaluaciones como: 05. aprobación de la asignatura 06. ayuda por parte del profesor	02. Significado coloquial de las evaluaciones

<ul style="list-style-type: none"> 07. forma de saber sus notas 08. calificaciones de las actividades 09. puesta a prueba del conocimiento 10. aquello que hace la profesora 11. otorgación de puntos 12. obligación 13. exámenes 14. preguntas 15. estímulos 16. dominio del tema 17. casos de la vida o algo cotidiano 18. desarrollo de la mente 19. calidad 20. responsabilidad 21. aprender ganando puntos 22. cosas nuevas 23. compañerismo 24. copiarse 	
<p>Los estudiantes creen que son evaluados para:</p> <ul style="list-style-type: none"> 25. dominar el tema 26. entender la clase 27. desarrollar el pensamiento 28. ser motivados a aprender 29. medir su aprendizaje 	<p>03. Concepciones positivas sobre el propósito de las evaluaciones</p>
<p>Los estudiantes creen que son evaluados para:</p> <ul style="list-style-type: none"> 30. obtener ponderación alta 31. tener notas en la boleta 32. pasar la materia 33. obtener puntos 	<p>04. Concepciones negativas sobre el propósito de las evaluaciones</p>
<p>Los estudiantes recomiendan ganar puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> 34. mejorando la conducta 35. comprendiendo a los profesores 36. entrando a clases 37. copiando en clase 	<p>05. Recomendación de los estudiantes para ganar puntos</p>

<p>Los estudiantes creen que a través de las evaluaciones ellos pueden lograr:</p> <p>38. aprobar las asignaturas</p> <p>39. saber sus notas</p> <p>40. entrar a la universidad</p> <p>41. ser alguien mas</p> <p>42. obtener recompensas</p>	<p>06. Creencias de los logros de los estudiantes a través de las evaluaciones</p>
<p>Las evaluaciones sumativas generan en los estudiantes:</p> <p>43. aceptación</p> <p>44. estímulo</p>	<p>07. Percepción positiva sobre las evaluaciones sumativas</p>
<p>Las evaluaciones sumativas generan en los estudiantes:</p> <p>45. deseos por pasar la materia</p> <p>46. rechazo</p> <p>47. aburrimiento</p> <p>48. flojera</p>	<p>08. Percepción negativa sobre las evaluaciones sumativas</p>
<p>Las evaluaciones formativas generan en los estudiantes:</p> <p>49. inconformidad</p> <p>50. flojera</p> <p>51. aburrimiento</p> <p>52. desinterés</p> <p>53. ilogicidad</p> <p>54. rabia</p>	<p>09. Efectos negativos de las evaluaciones formativas</p>
<p>Los estudiantes creen que la asignatura inglés es importante para:</p> <p>55. aprender inglés</p> <p>56. usar el idioma en sus actividades cotidianas</p> <p>57. usar el idioma en el futuro</p>	<p>10. Importancia de la asignatura de inglés</p>
<p>Los estudiantes creen que el aprendizaje consiste en:</p> <p>58. algo nuevo</p> <p>59. oportunidad de equivocación</p> <p>60. ayuda por parte del profesor</p> <p>61. entendimiento de lo explicado</p> <p>62. puntos</p>	<p>11. Creencias sobre el aprendizaje</p>

<p>Los tipos y/o estrategias de evaluación según los estudiantes son:</p> <ul style="list-style-type: none"> 63. evaluaciones orales 64. evaluaciones escritas 65. tareas individuales 66. exámenes 67. exposiciones 68. talleres 69. corrección de cuaderno 70. diálogos 71. traducciones 	<p>12. Tipos y/o estrategias de evaluación</p>
<p>Los estudiantes recomiendan a los profesores de inglés:</p> <ul style="list-style-type: none"> 72. enseñar más contenidos 73. asignar más tareas 74. propiciar más actividades 75. mejorar la autoestima de los estudiantes 76. ser calidad 77. hacer dinámicas 78. hablar para pasar el rato 79. enseñarles para que les guste 80. enseñar para dar significado a lo que “aprenden” 81. dar clases importantes 82. dar clases agradables 83. tomar en cuenta la opinión de los estudiantes 84. no traer tanta broma 	<p>13. Recomendaciones de los estudiantes hacia los docentes de inglés.</p>

Ya presentada la estructura del fenómeno que incluye las categorías particulares y las categorías generales, a continuación presento las citas que sustentan cada una de las categorías particulares. En éste sentido, las entrevistas se encuentran entre corchetes con letra “E”, el número de entrevistados se expresa en: 01, 02 y así sucesivamente. Finalmente, en cuanto a las categorías se presentan las citas con su número de línea en los registros de entrevista.

CATEGORÍA FENOMENOLÓGICA GENERAL N° 01: “SIGNIFICADO TEÓRICO DE LAS EVALUACIONES”

La primera categoría del fenómeno emerge como el significado teórico que los estudiantes le otorgan a la evaluación. Los estudiantes perciben las evaluaciones como: aprendizaje [E1- 083, 086], [E5- 35], [E6- 09], [E7-21], [E8- 08], [E9- 13], [E10-36], [E12- 08, 25, 52, 55], [E13- 38], [E14-006, 007, 104], [E17- 26, 28], [E19-008, 014, 019, 023, 097, 102], [E20- 39], [E21-010, 094], [E1-086, 089], [E10- 32], [E12-52], corrección [E1-055], [E19- 021, 022], rendimiento [E7- 25, 39, 58], [E11- 16], y dominio de lo práctico [E1- 020, 064], [E3-37, 38, 43], [E18- 24], [E19- 013, 098], [E20- 07, 41], [E21-097].

01. aprendizaje

[E1- 083, 086]

“... No, nada más para obtener puntos no. Esteeee... La evaluación, como ya dije antes sirve para aprender y para eso de obtener puntos. Lo vuelvo a explicar, este como dije antes, para obtener puntos es para tener puntos en la boleta y no tener esa nota. La nota de inglés, que no esté esa nota en cero pues y también para aprender más para salir bien en las evaluaciones, así como dije, y tener las notas pues.”

[E5- 35]

“Si, poque ya te han explicao la clase y ya te explicaron los puntos lo que... o sea, te evalúan sobre lo que la profesora te dijo, lo que tu estudiaste, lo que la proesora te explicó para que tu estudiaras. Por eso es que te evalúan, para ver si de verdá tu aprendiste.”

[E6- 09]

“... Significan mucho para mí porque estamos en... estamos en crecimiento y necesitamos aprendé muchas cosas sobre la materia de inglés pa' llegá más claro a un nivel mayor y...”

[E7-21]

“... Si yo no he aprendido lo que dieron, obvio que no voy a tener veinteeee (entre risas). Me van a evaluar lo que yo aprendí.”

[E8- 08]

“...bueno, para mí significan mucho, porque eeehhh, las evaluaciones para mí o sea es comoooo evaluarte en cuanto a lo que tú has aprendido y si no se evalúa a una persona, o sea no se sabe si...su aprendizaje ha crecido o ha aumentado o ha sido deficiente...”

[E9- 13]

“...Porque usted lo da pa’ nosotros aprende’ cosas de inglés o de otras materias pues...”

[E10- 36]

“Bueno para mí tiene varios significados. Aprende de la materia, me enseña a hablar en inglés, me motiva pues.”

[E12-25]

“Es, este, ya va... lo que aprendemos dentro del aula, hay unas que me gustan hay otras que no, que le tengo rabia porque no me la sé, no entiendo nada, pero hay unas que sí, que me las llevo bien. Esteee las evaluaciones son porque esteee nos calificaaa,’ tenemos notas, pero cuando salgo mala nota no me gustan... esteeee y que aprendo un poquitico más de inglés, aprendo más.”

[E12-52]

“Que es una manera de aprender. Eeehhh, de aprender de la materia de inglés... esteeee... y paraaa. Uno que si no tuvieran puntos, no me gustaría hacerlas y otro que si tuviera puntos si me gustaría, pero cuando nos ponen o no nos ponen puntos igualito las hago porque tengo que aprender cada día más de la materia.”

[E13- 38]

“...bueno es algo que por decii que si la profesora da clase, luego pone la prueba a ve si nosotros aprendimos en verdá...”

[E14-006]

“...bueno, para mí significan algo importante, porque a través de las evaluaciones aprendemos a conocé más del inglés, más en él... aprendemos a desarrollá más en el área de la materia de inglés... y... Eeeh... ¿qué más le puedo decir? pues, queeee... es muy importante para nosotros aprender sobre todo el inglés... y.... estudiar más acerca de ésa materia.”

[E14-104]

“...bueno, las evaluaciones, como estamos hablando es algo importante porque las evaluaciones... uno aprende allí sobre el inglés y todas esas cosas pues... y nos ayuda mucho el inglés a... cuando salgamos fuera del país, a otro lugar a hablar, interpretar en inglés’ ... es muy importante...”

[E19-008]

“...bueno, para mí las evaluaciones es algo muy importante pues porque cada vez a través de ellas aprendemos mucho más cosas interesantes yyyyy.. como usted dice pueessss enseñamos y broma para salir mejor pes ...”

[E19-014]

“Porqueeeee son cosas que nosotros no hemos visto y la vemos, y cuando la vemos aprendemos ya, y cuando nos pregunten y broma ya sabemos ya porque ya hemos hecho esa evaluación. Por eso es que para mí es importante las evaluaciones...”

[E19-019]

“Profe porque cuando usted ve una evaluación verdad y si usted ve un error usted dice no eso no es así, es así ¿entiende? Usted nos explica pes, por eso es que aprendemos... aprendemos más y más ¿entiende?...”

[E19-097]

“Para mí las evaluaciones es... este bueno, profe, como le dije, profe son muy importantes porque como le dije a mí me gusta una evaluación. Yo digo que me gusta porque a través de esa evaluación yo voy aprendiendo bastante y gracias a usted que nos enseñan y broma pa no está perdido ¿me entiende?, eso es lo que para mí significa una evaluación... algo muy importante queee... calidad que ¡ay! que es difícil o es fácil, nada es difícil, lo que tiene uno que es estudiá y aprendé para que no sea difícil ¿me entiende?. Eso es lo bueno de la evaluación, eso es lo que me importa, profe que es calidad es bien, así yo aprendo bastante...”

[E20-39]

“...ya lo dije. Si me gusta porque o sea porque ... o sea, bueno, algunos si le gustan porque les gusta aprender más allá o sea le ponen interés, pero hay otros que no les gusta porque le aburre, porque piensan que es muy difícil pero a mí si me gusta, me gusta aprender pues, me gusta... como decir experimentar, conocer cosas nuevas...”

[E21-010]

“...no sé, me enseñan muchos aprendizajes, esteeee compartir con mis amistades, sacar buena nota...”

[E21-094]

“Mmm.. eeeh, no. Las evaluaciones para mí es unn... es un aprendizaje para nosotros lograr lo que nos proponemos siempre pues... nosotros nos proponemos hacer cualquier cosa x a través de las evaluaciones porque nos enseñan algo nuevo cada día. Los profesores están ahí pendientes de nosotros, tanto nosotros. Eso si nosotros queremos y si nos proponemos a hacer eso. En un futuro seamos lo que sea pues, unos profesionales, por eso le tenemos que da gracias a los profesores porque nos enseñan, algunas veces nos enseñan, bueno, siempre nos enseñan pues, pero hay unos que no. Ya, eso es todo.”

02. corrección

[E1-055]

“Esssteee, (...) ¿qué significado tiene la evaluación?. Este, eso ayuda a que si el estudiante está mal, la profesora o el profesor lo puede ayudar. Que por ejemplo,

tenga una palabra mala o incorrecta, el profesor se la corrige y ahí es donde se corrige al alumno y pa la próxima evaluación sale bien.”

[E19- 021]

“... profe porque cuando usted ve una evaluación ¿verdad? y si usted ve un error usted dice no eso no es así, es así ¿entiende? Usted nos explica pes, por eso es que aprendemos... aprendemos más y más ¿entiende?...”

03. rendimiento

[E7- 25]

“...las evaluaciones son ponerle una ponderación a lo queee... al rendimiento que uno tiene...”

[E7- 39, 58]

“Sí, porque sería más fácil, pero no porque no sé si tengo el rendimiento que tengo que tené. Así se si saco (18) dieciocho, oye voy bien, pero si saco (10) no, tengo que mejorar. Es una manera de que yo sé si estoy bien o... estoy regular o estoy mal...”

[E7- 58]

“...bueno, las evaluaciones es queee... que me... es como una manera deeeee... mi persona evaluarse, si voy bien o voy mal.. si voy mal en rendimiento...”

[E11- 16]

“No, porque entonces cómo yo sé que salí bien en esas evaluaciones si noooo, no me dicen y no me dan punto ni nada, entonces tengo que sabé profe...”

04. dominio de lo práctico

[E1-020]

“Si, yyyy (...) a través de la práctica también...”

[E1-064]

“...conoces laaaaaaa, la práctica y broma y si te confundes hay profesores que ayudan, oooo dos o tres veces nada más, y de ahí mas no, pero en el aprendizaje te ayudan varias veces.

[E3-37]

“No, no es lo mismo. Evaluación es... para mi punto de vista es ya como nosotros ya dominamos ese tema y aprender es desde mi punto de vista, lo que uno entendió de la clase.”

[E3- 43]

“¿La evaluación? Essss... bueno algo que ya uno debería dominar, entonces lo que usted hace es nada más como darnos ciertas preguntas que ya nosotros deberíamos saber... como un pequeño repaso...”

[E18- 24]

“...me gustan porque a uno a veces le quedan las cosas, por lo menos a mí me han quedado varias cosas, yo me acuerdo de algunas actividades. Pienso que son importante.”

[E19- 013, 098]

“...porqueeee son cosas que nosotros no hemos visto y la vemoosss y cuando la vemos aprendemos ya y cuando nos pregunten y broma ya sabemos ya porque ya hemos hecho esa evaluación. Por eso es que para mí es importante las evaluaciones.”

[E20- 41]

“...me gusta, me gusta aprender pues, me gusta como decir experimentar, conocer cosas nuevas...”

[E21-097]

“...enseñan algo nuevo cada día. Los profesores están ahí pendientes de nosotros tanto nosotros. Eso si nosotros queremos y si nos proponemos a hacer eso. En un futuro seamos lo que sea pues, unos profesionales, por eso le tenemos que da gracias a los profesores porque nos enseñan, algunas veces nos enseñan, bueno, siempre nos enseñan pues, pero hay unos que no. Ya, eso es todo.”

**CATEGORÍA FENOMENOLÓGICA GENERAL N° 02:
“SIGNIFICADO COLOQUIAL DE LAS EVALUACIONES”**

En cuanto a la segunda categoría denominada significado coloquial de las evaluaciones emerge que los estudiantes perciben las evaluaciones como: aprobación de la asignatura [E11- 8], [E14- 23], [E5-10], [E6-10], [E8-14, 15], [E11-38] [E13-23] [E14-086] [E16- 26], [E21-025], ayuda por parte del profesor [E1- 004, 054, 055], [E2- 09, 10, 22, 28, 30], [E5-13,14], [E19- 021, 022], [E21-097, 100], forma de saber sus notas [E1- 085, 086], [E5-08], [E7-58], [E11- 16], calificaciones de las actividades [E1-032, 038, 039, 040, 083, 084, 095], [E2-31], [E7-25, 27, 53, 54], [E11- 19, 32], [E12- 27], [E5- 9], [E12-46, 53], [E14-091, 101], y puesta a prueba del conocimiento [E3- 45], [E4-41], [E18-24]. Asimismo, los estudiantes

perciben las evaluaciones como: aquello que hace la profesora [E11- 37], [E9-10, 11], otorgación de puntos [E1- 25], [E2- 29], [E14- 040, 043, 044], [E15- 33, 42], [E17- 32], [E19-033, 034], aprendizaje ganando puntos [E19-037, 038,041, 048, 049], [E20-28, 29], dominio del tema [E3-37, 38, 43, 46], desarrollo de la mente [E6-24], [E20-32], algo cotidiano [E4-10, 11, 15, 16, 47], cosas nuevas [E20-41, 42].

Igualmente, los estudiantes perciben las evaluaciones como: obligación [E12- 42], [E9-51], [E18-05], exámenes [E8-41], [E10-06], [E15-19], [E20-69], [E7-10, 11], [E11- 06], [E15- 13, 77, 81], [E15-13, 77, 81], preguntas [E3-44], [E4-35, 36], [E19-014], estímulos [E1-025, 096], [E5-13], [E9-36-37], [E11-34], [E17-32], [E21-012, 016], calidad [E9-54], [E14-016, 056, 057, 058, 059], [E16-09, 13, 64], [E19-092, 102], responsabilidad [E18-43], compañerismo [E20-49, 50], [E21-024], y copiarse [E21-022], [E21-037, 045, 049].

05. aprobación de la asignatura

[E5-10]

“... para poder tener unas notas para poder pasar de grado, de sección, de año...”

[E6-10]

“...necesitamos aprendé muchas cosas sobre la materia de inglés pa llegá más claro a un nivel mayor y...”

[E8-14, 15]

“...bueno si, porque, este... a veces por lo menos, en varias clases uno se da cuenta pues, si realmente ha aprendido y eeh y estamos dispuestos a pasar esa prueba pues y sacar el puntaje necesario para pasar la prueba.”

[E11- 8]

“Bueno, profesora... sonnn, no son tan difícil. Yo salgo siempre bien, nunca salgo aplazada ni nada, algo así pes, y me gustaría que me diera en cuarto año otra vez para que no me quede la materia. (Risas)...”

[E11-38]

“El significado es que usted la pone, usted la hace pa uno aprende más sobre esa materia pa uno salí bien pues pa cuando uno vaya pa otro nivel no llega tan aplazado.”

[E14- 23]

“...bueno son importantes paraaaa... desarrollarnos más ahí y salir dee... de esa materia pues...”

[E13-23]

“...claro, porque ahí paso la materia, meeee ayuda a... ¡ay! eso no lo puedo deciii... me ayudaaaaaaa...”

[E14-086]

“Profesora, en realidad nada, porque siempre van a haber chicos que le van a pedir puntos por pasar la materia, en realidad sí...”

[E16- 26]

“...porque quiero pasá la materia.”

[E21-025]

“...porque estoy echando broma. No, pero a veces sí. A veces le presto atención porque pa pasá pues...”

06. ayuda por parte del profesor

[E1- 004]

“Mmm, eeeesteee, yo diría queeee ahí uno puede aprender más y por si le sale un error, la profesora los ayuda...”

[E1- 054- 055]

“Este, eso ayuda a que si el estudiante está mal, la profesora o el profesor lo puede ayudar. Que por ejemplo, tenga una palabra mala o incorrecta, el profesor se la corrige y ahí es donde se corrige al alumno y pa la próxima evaluación sale bien.”

[E2- 09-10]

“... me parecen bien porque me han ayudado en la... en los puntajes. Siempre de esas evaluaciones me salva una pa que no me quede la materia pues. Siempre una me lleva a (10) diez a (11) once y bueno me parece muy bien... muy chévere.”

[E2- 22]

“... bueno, yo creo que eso es pa ayudar al alumno y... pa que pasen la materia pues. Me parecen bien.”

[E2- 28, 30]

“No, no es solo eso sino que también ayudan al alumno a aprender más sobre esa asignatura y... también ayudan a elevar los puntos pues... el puntaje en la boletaaaa, y bueno esas dos maneras pues que ayuda al alumno y también ayudan en las boletas y el puntaje para pasar la materia.”

[E5-13]

“Sí, es como... ¿cómo te puedo decir?, es como para sacar el porcentaje para ayudarnos y tener buenas notas para un futuro cuando en una... tesis o en una... ¿Cómo es que se llama eso? Una... una universidad te pidan las notas del liceo, te pidan las notas y tú tienes buenas notas depende de la universidad si se puede, te pueden dar la oportunidad de estudiar.”

[E19- 021, 022]

“Profe porque cuando usted ve una evaluación ¿verdad? y si usted ve un error usted dice no eso no es así, es así ¿entiende? Usted nos explica pes, por eso es que aprendemos... aprendemos más y más ¿entiende?...”

[E21-097]

“...enseñan algo nuevo cada día, los profesores están ahí pendientes de nosotros tanto nosotros... eso si nosotros queremos y si nos proponemos a hacer eso. En un futuro seamos lo que sea pues, unos profesionales, por eso le tenemos que dar gracias a los profesores porque nos enseñan, algunas veces nos enseñan, bueno, siempre nos enseñan pues, pero hay unos que no. Ya, eso es todo.”

07. forma de saber sus notas

[E1- 085, 086]

“...este como dije antes, para obtener puntos es para tener puntos en la boleta y no tener esa nota. La nota de inglés que no esté esa nota en cero pues y también para aprender más para salir bien en las evaluaciones, así como dije y tener las notas pues...”

[E5-08]

“Bueno, las evaluaciones son... las evaluaciones son como una forma de sacar nuestras notas para evaluarnos, para poder tener unas notas para poder pasar de... de grado, de sección, de año...”

[E7-58]

“Bueno, las evaluaciones es queeee... que me... es como una manera deeeee... mi persona evaluarse, si voy bien o voy mal... si voy mal en rendimiento...”

[E11- 16]

“No, porque entonces como yo sé que salí bien en esas evaluaciones si noooo, no me dicen y no me dan punto ni nada, entonces tengo que saber profe...”

08. calificaciones de las actividades

[E1-032]

“Peeeroooo, tambiéeeen. No, por un lado no tiene sentido porque estamos haciendo algo pa no gana nota... ése es mi punto de vista...”

[E1- 038]

“... por el lado, sí, que no tiene sentido porqueeee no tendríamos nota en la boleta pues eeeehhh y si las evaluaciones no tuvieran nota, no tendríamos nota y esa materia eeste como quien dice, la tendríamos congelá como dicen por ahí. Y tiene sentido también porque también aprendemos y de ahí es donde salen los profesores de inglés porque les gusta la materia y pueden ir estudiando esa carrera...”

[E1- 083]

“No, nada más para obtener puntos no. Esteeee... La evaluación como ya dije antes sirve para aprender y para eso de obtener puntos. Lo vuelvo a explicar, este como dije antes, para obtener puntos es para tener puntos en la boleta y no tener esa nota. La nota de inglés que no esté esa nota en cero pues y también para aprender más para salir bien en las evaluaciones, así como dije y tener las notas pues...”

[E1- 095]

“Porque todo lo que queremos hacer queremos que valga puntos porqueeee así pa tené más nota y... sumála y broma... pa teneee mas nota en la boleta pues...”

[E2-31]

“Sobre esa asignatura y... también ayudan a elevar los puntos pues... el puntaje en la boletaaaa, yyyyyyyyyy bueno esas dos maneras pues que ayuda al alumno y también ayudan en las boletas y el puntaje para pasar la materia...”

[E7-25]

“Las evaluaciones son ponerle una ponderación a lo queee... al rendimiento que uno tiene...”

[E7-53]

“No, bueno, sí... cuando es evaluar, sí porque están poniendo una ponderación como dije a lo que tú haces...”

[E11- 19]

“No, al menos que le digan a uno... que las hagan y te pongo veinte... (risas). No, profe... sí las hago, pero nada más pa cuando revisen el cuaderno.. pa cuando revisen el cuaderno es que la tengo que hace.”

[E11- 32]

“Si... no, no... poque todas las evaluaciones valen puntos...”

[E12- 27]

“Pero, hay unas que sí, que me las llevo bien, esteee las evaluaciones son porque esteee nos calificaaa’ tenemos notas, pero cuando salgo mala nota no me gustan... esteeee y que aprendo un poquitico más de inglés... aprendo más...”

[E5- 9]

“Bueno, las evaluaciones son... las evaluaciones son como una forma de sacar nuestras notas para evaluarnos... para poder tener unas notas para poder pasar de grado, de sección, de año...”

[E12-46]

“...clarooo, profe... tiene que darnos punticos porque lo hacemos bien...”

[E12-53]

“...inglés... esteeee... y paraaaa... uno que si no tuvieran puntos, no me gustaría hacerlas y otro que si tuviera puntos si me gustaría... pero cuando nos ponen o no nos ponen puntos igualito las hago porque tengo que aprender cada día más de la materia...”

[E14-091]

“... en realidad yo me intereso más en los puntos, pero y así... me gusta mucho aprender lo que usted dice... muchas cosas, pero no todas... así como no me intereso, mucho tanto en las cosas que dice...”

[E14- 101]

“Sí, hay mucho que hacer, bueno, de su parte. No, sé qué podría hacer usted pa ayudá a los alumnos que quisieran aprendé así, pero desde mi punto de vista así. Yo lo que hago es pedi' puro punto.”

09. puesta a prueba del conocimiento

[E3- 45]

“¿La evaluación? Essss... bueno algo que ya uno debería dominar, entonces lo que usted hace es nada más como darnos ciertas preguntas que ya nosotros deberíamos saber, como un pequeño repaso.”

[E4-41]

“Sí, sí se puede conocer porque eh... porque si no, no hicieran evaluaciones, porque se trata de poner a prueba el conocimiento de cada alumno.”

[E18-24]

“... me gustan porque a uno a veces le quedan las cosas, por lo menos a mí me han quedado varias cosas, yo me acuerdo de algunas actividades. Pienso que son importante.”

10. aquello que hace la profesora

[E11- 37]

“El significado es que usted la pone, usted la hace pa uno aprendé más sobre esa materia pa uno salí bien pues pa cuando uno vaya pa otro nivel no llega tan aplazado.”

[E9-10]

“Buenooo... significan para mí, algo importante porque si ustedes los profesores lo dan, tiene que tené un sentido...”

11. otorgación de puntos

[E1- 25]

“Porque (sonriendo) eeh, es más nota para uno...”

[E2- 29]

“Y también ayudan a elevar los puntos pues. El puntaje en la boletaaaa. Y bueno esas dos maneras pues, que ayuda al alumno y también ayudan en las boletas y el puntaje para pasar la materia.”

[E14- 040]

“... o sea, paraaa... pasar máaas... con más alta la materia y... para beneficiarnos nosotros mismos...”

[E14- 043]

“Este, por ejemplo. Si la materia va con 15 quince, le pedimos puntos, le pedimos, le duplicamos y... nos la sube a 17 diecisiete y es mejor para el promedio de nosotros.”

[E15- 33]

“Si, porque si no el promedio de nosotros baja...”

[E15- 42]

“¿Para qué quiero yo los puntos?... Para por decí que a mí me va quedando la materia y a mí me ayudan... Por los puntos subo la materia...”

[E17- 32]

“... en las evaluaciones uno estudia para sacar buenas notas y este...”

[E19-033]

“... porqueee bueno profe con punto es mejor pa tené más nota para pasar la materia alta, ¿entiende? Por es que es mejor con puntos que sin puntos...”

12. aprendizaje ganando puntos

[E19-037]

“Nooo... si, si... es mejor puntos y también aprendé pues... ganando puntos uno aprende... uno sabe que ganando puntos uno aprende... uno sabe que buenooo si uno hace la tarea... aaaaah ya yo se eso... si es un interrogatorio entonces aaaaah.... ya yo sé cómo es eso veá entonces nosotros aprendemos y también ganamos puntos... ganamos las dos cosas. Aprendizajes y puntos ¿entiende?”

[E19-048]

“Entonces ya tu sabes bien lo que es y ganas tu punto igual pues y es mejor tené las dos cosas que tené una sola... porque si tu aprendes y tienes puntos es lo más bien oyó... si tu nada más con tené puntos y ¿qué vas a aprendé? ¿me entiende?”

[E20-28]

“No, o sea pero los puntos es que nos ayudan más también. O sea para no dejá la nota así, pero, o sea, más importante son los contenidos que los puntos...”

13. dominio del tema

[E3-37]

“No, no es lo mismo. Evaluación es, para mi punto de vista, es ya como nosotros ya dominamos ese tema y aprender es, desde mi punto de vista, lo que uno entendió de la clase.”

[E3-43]

“¿La evaluación? Essss... bueno algo que ya uno debería dominar, entonces lo que usted hace es nada más como darnos ciertas preguntas que ya nosotros deberías saber... como un pequeño repaso.”

14. desarrollo de la mente

[E6-24]

“A mí sí me gustaría porque ahí tenemos que desarrollar esa parte de aprendé a habló otros idiomas... Eeeh, y hay que desarrollar un poquito más la mente pues...”

[E20-32]

“Es más importante aprendé que las evaluaciones, las evaluaciones son para que nos ayuden a abrir un poquito la mente para lo que debemos sabé...”

15. algo cotidiano

[E4-10]

“Las evaluaciones en general? Lo mismo porque esos son casos de la vida común que se encuentran como ya lo dije en la vida común...”

[E4-15]

“Considero que son importantes porque como ya lo dije se ven mucho en la vida común...”

[E4- 47]

“Bueno, las evaluaciones para mí, como ya lo dije anteriormente, son muy importantes porque se usan mucho en la vida común de cada persona...”

16. cosas nuevas

[E20-41]

“Me gusta, me gusta aprender pues, me gusta... como decir experimentar, conocer cosas nuevas...”

17. obligación

[E12- 42]

“... porqueee... las voy a hacé porque las tengo que hacé ajuro y sin nota. Noooo, no me gustariaaaa... tendría que tené nota... ajuro...”

[E9-51]

“...algo importante porque es algo que uno lo tiene que hacé...”

[E18-05]

“... aahh, esas son actividades para uno, que uno las tiene que realizar y a la vez a uno le da una flojera hacela y nooooo... a veces uno ni la entrega...”

18. exámenes

[E8-41]

“...hablando de evaluación como tal, de exámenes si, si me gustaría que evalúen pues...”

[E10-06]

“Eeeh... significaaaa, unos exámenes, pruebas para aprender más... sobreeee la materia...”

[E15-19]

“...sonnn... como un examen algo así...”

[E20-69]

“...hay veces que cuando uno no estudia es porque uno piensa que es fácil pero cuando uno le toca hacer el examen ya a uno se le olvida todo. O sea los nervios...”

[E7-10]

“Eeeehhh, son fáciles en realidad... eeh, lo básico... eeh, es fácil, nunca es difícil y comoooo explican también...”

[E11-06]

“Bueno, profesora sonnn... no son tan difícil. Yo salgo siempre bien, nunca salgo aplazada ni nada, algo así pss, y me gustaría que me diera en cuarto año otra vez para que no me quede la materia.”

[E15-13]

“Buenooo... hay unas que son fáciles y unas que son difíciles, pero uno tiene que prestar atención para poder entender...”

[E15-77]

“Buenooo... para mí las evaluaciones significan mucho porque hay unas evaluaciones fácil, como otras un poco difícil... eso es para mí lo que significa...”

19. preguntas

[E3-44]

“...entonces lo que usted hace es nada más como darnos ciertas preguntas que ya nosotros deberíamos saber... como un pequeño repaso...”

[E4-35]

“... evaluaciones son una especie deee... de cuestiones que, por ejemplo, como preguntas y cosas así... y el aprendizaje es lo que uno aprende de lo que le han explicado...”

[E19-014]

“...la vemos, aprendemos ya y cuando nos pregunten y broma ya sabemos ya porque ya hemos hecho esa evaluación, por eso es que para mí es importante las evaluaciones.”

20. estímulos

[E1-025]

“Porque (sonriendo) eeh, es más nota para uno...”

[E1-096]

“...así pa tené más nota y... sumála y broma... pá teneéé más nota en la boleta pues...”

[E5-13]

“Sí, es como... ¿cómo te puedo decir? Es como para sacá el porcentaje para ayudarnos y tené buenas notas para un futuro cuando en una... tesis o en una... ¿Cómo es que se llama eso? Una... una universidad te pidan las notas del liceo, te

pidan las notas y tú tienes buenas notas depende de la universidad si se puede, te pueden dar la oportunidad de estudiar...”

[E9-36]

“... aaah... claro profe. Porque tenemos que mejorar nuestrooo... nuestras notas en la... En cada materia...”

[E11-34]

“Si, si me gustan, me gustan porque siempre saco pura nota bien...”

[E17-32]

“Si... no, no... poque todas las evaluaciones valen puntos...”

[E21-012]

“... no sé, me enseñan muchos aprendizajes, esteeee compartir con mis amistades, sacar buena nota...”

[E21-016]

“... o sea yo, las evaluaciones para mí, o sea yo me propongo en sacar buenas notas, estudio lo que es y lo que no es también...”

21. calidad

[E9-54]

“...de todas las formas: divertidas...”

[E14-016]

“...la actividad que hacen son muy chévere, calidad, pero por mí mismo que me da flojera... no por nada malo...”

[E14-056]

“... bueno, las evaluaciones que usted da son muy chévere, muy calidad, pero como le dije anteriormente, a mí, en realidad, noo... no la tomo en cuenta, y...en realidad no le presto mucha atención.. pero las veces que le haa... prestado atención son chévere...”

[E16-09]

“... clarooo porqueeee yo me divierto mucho en las evaluaciones que usted hace...”

[E16-13]

“...claaaroooo, con usted porque usted no es mala con nosotros...”

[E16-64]

“...que son buenas, que son divertidas, queee... son divertidad y yaa...”

[E19-092]

“...le digo pues, ve la clase calidad, ¿me entiende? Ta’ bien...”

[E19-102]

“...eso es lo que me importa, profe que es calidad es bien, así yo aprendo bastante...”

22. responsabilidad

[E18-43]

“...una responsabilidad para uno...”

23. compañerismo

[E20-49]

“...entre compañerismo, que tenemos confianza entre nosotros, uno se equivoca entonces, nos ponemos a echarle broma y eso, y entonces uno le sopla por allá atrás entonces nooo... más o menos... hay veces también que son buenas hacerlas así entreee.. en grupos porque nos ayudamos entre todos...”

[E21-024]

“... porque estoy echando broma... no, pero a veces sí, a veces le prestó atención porque pa’ pasa’ pues...”

24. copiarse

[E21-037]

“No, también aprendemos, pero nos copiamos...(risas) algunas veces nos copiamos, pero....”

[E21-045]

“Porqueee no se profesora... porqueee... algunas veces creemos que nos las estamos comiendo pero en los exámenes nos raspan (risas)...entonces todo el mundo quince... ¿no te acuerdas el día ese que le pusiste a todo el mundo quince?...”

[E21- 049]

“Porqueee se copiaron de mí y yo me copié de Carolina...”

CATEGORÍA FENOMENOLÓGICA GENERAL N° 03:
**“CONCEPCIONES POSITIVAS SOBRE EL PROPÓSITO DE LAS
EVALUACIONES”**

Con respecto a la tercera categoría denominada concepciones positivas sobre el propósito de las evaluaciones surge que los estudiantes creen que el propósito de las evaluaciones es el siguiente: dominar el tema [E3- 38, 43, 47], entender la clase [E3-39], desarrollar el pensamiento [E4-41], [E14- 025], ser motivados a aprender [E10- 32], [E12- 52, 55] y medir su aprendizaje [E5- 37, 38] [E7-14, 22, 41, 58] [E8-8, 13, 14, 18, 19,22, 29, 37] [E11-11] [E13- 37, 38] [E15-57].

25. dominar el tema

[E3- 38]

“No, no es lo mismo. Evaluación es... para mi punto de vista es ya como nosotros ya dominamos ese tema y aprender es desde mi punto de vista, lo que uno entendió de la clase...”

[E3- 43]

“¿La evaluación? Essss... bueno algo que ya uno debería dominar, entonces lo que usted hace es nada más como darnos ciertas preguntas que ya nosotros deberías saber... como un pequeño repaso...”

[E3- 47]

“...para ver el dominio que uno tiene en ese tema...”

26. entender la clase

[E3-39]

“...nosotros ya dominamos ese tema y aprender es desde mi punto de vista, lo que uno entendió de la clase...”

27. desarrollar el pensamiento

[E4-41]

“Sí, sí se puede conocer porque eh... porque sino no hicieran evaluaciones, porque se trata de poner a prueba el conocimiento de cada alumno...”

[E14- 025]

“... bueno son importantes paraaaa... desarrollarnos más ahí y salir dee... de esa materia pues...”

28. ser motivados a aprender

[E10- 32]

“Porqueeee, como ya lo dije meeee, me motivaaaa aaaa a aprender más sobre la materia a entenderla... si me gustaa...”

[E12- 52]

“Que es una manera de aprender... eeehhh... de aprender de la materia de inglés... esteeee... y paraaaa... uno que si no tuvieran puntos, no me gustaría hacerlas y otro que si tuviera puntos si me gustaría... pero cuando nos ponen o no nos ponen puntos igualito las hago porque tengo que aprender cada día más de la materia...”

29. medir su aprendizaje

[E5- 37]

“O sea, te evalúan sobre lo que la profesora te dijo, lo que tu estudiaste, lo que la proesora te explicó para que tu estudiaras, por eso es que te evalúan para ver si de verdá tu aprendiste...”

[E7-14]

“¿Qué es eso? Eeeh... es para ver que he aprendido...”

[E7- 22]

“... porqueeee, si yo no he aprendido lo que dieron, obvio que no voy a tener veinteeee (entre risas). Me van a evaluar lo que yo aprendí...”

[E7-41]

“Sí, porque sería más fácil, pero no porque no sé si tengo el rendimiento que tengo que tene´. Así sé si saco (18) dieciocho, oye voy bien, pero si saco (10) no, tengo que mejorar. Es una manera de que yo sé si estoy bien o... estoy regular o estoy mal...”

[E7-58]

“Bueno, las evaluaciones es queeee... que me... es como una manera deeeee... mi persona evaluarse, si voy bien o voy mal. Si voy mal en rendimiento...”

[E8-8]

“Bueno, para mí significan mucho, porque eeehhh, las evaluaciones para mí o sea es comoooo evaluarte en cuanto a lo que tú has aprendido y si no se evalúa a una persona, o sea no se sabe si...si aprendizaje ha crecido o ha aumentado o ha sido deficiente...”

[E8-13]

“Bueno sí, porque, este... a veces por lo menos, en varias clases uno se da cuenta pues, si, realmente ha aprendido y eeh y estamos dispuestos a pasar esa prueba pues y sacar el puntaje necesario para pasar la prueba...”

[E8-18]

“... no, porque, pero es una forma de evaluar acerca de cómo... o sea como ha sido mi aprendizaje, pero no específicamente es igual...”

[E8-22]

“Bueno, queee... el aprender es... es acerca de lo que... el profesor enseña pues y yo aprendo, y evaluar es evaluar lo aprendido pero... no es igual...”

[E8-29]

“... para mí significan mucho, y de verdad que son muy importantes porque me doy cuenta... o sea la manera de cómo voy aprendiendo y si me falta algo, pues, aumento más mi interés por aprender cada día más...”

[E8-37]

“No me gustaría, porqueeee.... pienso que se... debe evaluar lo que tu aprendes pues en cada lapso, peroooo... también se puede, si se vale, pues, porqueeee... cada día los profesores nos evalúan y no necesariamente nos colocan una... un puntaje, porque hay evaluaciones comooo... responsabilidad y comportamiento y no necesariamente tiene una ponderación, pero si estamos hablando de evaluación como tal, de exámenes sí, si me gustaría que evalúen pues...”

[E11-11]

“Aaaah... que es algo para evaluarr a uno, pá ve como uno estaaa ennn en inglés y eso como uno se lleva con la proesora con la materia pá ve si a uno la aplaza o le queda y eso pes. Para mí significa eso las evaluaciones...”

[E13- 37]

“Bueno es algo que por decí que si la profesora da clase, luego poneeee la prueba a vé si nosotros aprendimos en verdá...”

[E15-57]

“Bueno porqueeee... por lo menos, si estás haciendo algo queee... en una evaluación que tú no sabes, y tu cuando ves... oye, mira yo no sabía esto y lo aprendí...”

CATEGORÍA FENOMENOLÓGICA GENERAL N° 04:
**“CONCEPCIONES NEGATIVAS SOBRE EL PROPÓSITO DE LAS
EVALUACIONES”**

Con respecto a la cuarta categoría general denominada creencias negativas sobre el propósito de las evaluaciones, los estudiantes creen que son evaluados para: obtener ponderación alta [E1- 25], [E2- 29], [E14- 040, 043, 044], [E15- 33, 42], [E17- 32], [E19- 033, 034], tener notas en la boleta [E1- 38, 39, 40, 84, 86, 96] [E2- 30, 31], pasar la materia [E1-40], [E2-10,18, 22, 23, 31], [E11-8, 9, 12], [E8- 15], [E13-23], [E14-86], [E15-31, 44], [E16-26, 39], [E17-23], [E18-19, 20, 22], [E19- 026], [E21-025, 106], y obtener puntos [E1- 025, 087], [E7- 58], [E9 -16], [E11-23,25], [E12- 45,58], [E14-21,26,71], [E1-89,102], [E2-34], [E1-97], [E14-101].

30. obtener ponderación alta

[E1- 25]

“Porque (sonriendo) eeh, es más nota para uno...”

[E2- 29]

“...sobre esa asignatura y... también ayudan a elevar los puntos pues... el puntaje en la boletaaaa, yyyyyyyyyy bueno esas dos maneras pues que ayuda al alumno y también ayudan en las boletas y el puntaje para pasar la materia...”

[E14- 040]

“O sea, paraaa... pasar maaas... con más alta la materia y... para beneficiarnos nosotros mismos...”

[E14- 043]

“Esteeee.... Por ejemplo, si la materia va con 15 quince, le pedimos puntos, le pedimos, le suplicamos y... nos la sube a 17 diecisiete y es mejor para el promedio de nosotros...”

[E15- 33]

“Sí, porque si no el promedio de nosotros baja...”

[E15- 42]

“¿Para que quiero yo los puntos?... Para por decí que a mí me va quedando la materia y a mí me ayudan... Por los puntos subo la materia...”

[E17- 32]

“...en las evaluaciones uno estudia para sacar buenas notas y este...”

[E19-033]

“Porqueee bueno profe con punto es mejor pá tené más nota para pasar la materia alta, ¿entiende? Por es que es mejor con puntos que sin puntos...”

31. tener notas en la boleta

[E1- 38]

“Por el lado, sí, que no tiene sentido porqueee no tendríamos nota en la boleta pues eeeehhhh y si las evaluaciones no tuvieran nota, no tendríamos nota y esa materia eeste como quien dice, la tendríamos congelá como dicen por ahí. Y tiene sentido también porque también aprendemos y de ahí es donde salen los profesores de inglés porque les gusta la materia y pueden ir estudiando esa carrera...”

[E1- 84]

“Esteee como dije antes, para obtener puntos es para tener puntos en la boleta y no tener esa nota. La nota de inglés que no esté esa nota en cero pues y también para aprender más para salir bien en las evaluaciones, así como dije y tener las notas pues...”

[E1- 96]

“Porque todo lo que queremos hacer queremos que valga puntos porqueee así pá tené más nota y... sumála y broma... pá teneee mas nota en la boleta pues...”

[E2- 30]

“No, no es solo eso sino que también ayudan al alumno a aprender más sobre esa asignatura y... también ayudan a elevar los puntos pues... el puntaje en la boletaaaa, yyyyyyyyyy bueno esas dos maneras pues que ayuda al alumno y también ayudan en las boletas y el puntaje para pasar la materia...”

32. pasar la materia

[E1-40]

“Por el lado, sí, que no tiene sentido porqueee no tendríamos nota en la boleta pues eeeehhhh y si las evaluaciones no tuvieran nota, no tendríamos nota y esa materia eeste como quien dice, la tendríamos congelá como dicen por ahí...”

[E2-10]

“Me parecen bien porque me han ayudado en la... en los puntajes. Siempre de esas evaluaciones me salva una pá que no me quede la materia pues. Siempre una me lleva a (10) diez a (11) once y bueno me parece muy bien... muy chévere...”

[E2-18]

“... bueno, porque a veces las estudio y las paso, pero cuando hay evaluaciones y no las he estudiado, no entro, me las raspan y a veces entro y no hago nada pues. Por eso que no me gustan y si me gustan (risas)...”

[E2-22]

“Bueno, yo creo que eso es pá ayudar al alumno y... pá que pasen la materia pues. Me parecen bien...”

[E2-31]

“...ayudan en las boletas y el puntaje para pasar la materia...”

[E11-8]

“...para que no me quede la materia... (Risas)...”

[E11-12]

“...inglés y eso, como uno se lleva con la proesora con la materia pá ve si a uno la aplaza o le queda y eso pes. Para mí significa eso las evaluaciones...”

[E8-15]

“...prueba pues y sacar el puntaje necesario para pasar la prueba...”

[E13-23]

“... claro, porque ahí paso la materia, meeee ayuda a... ay! eso no lo puedo decií... me ayuda aaaaa...”

[E14-86]

“Profesora, en realidad nada, porque siempre van a haber chicos que le van a pedi’ puntos por pasar la materia, en realidad sí...”

[E15-31]

“Ah!, para poder pasar para cuarto, necesitamos sacar todas las evaluaciones y pasar todas las materias para el promedio...”

[E15-44]

“...y la puedo pasar...”

[E16-26]

“...porque quiero pasá la materia...”

[E16-39]

“Bueno yo lo puedo pasá pues pero con los dos puntos de rasgos que me den suman...”

[E18-19]

“Porque los necesitaban, estaban buscando puntos porque a lo mejol no tenían mucho ni en el primero ni en el segundo, le querían pegá más pá pódela pasá...”

[E18-22]

“Sí, para no tené necesidad de repará...”

[E19-026]

“Profe pá pasá su materia más alta pues pá que nos evalúe esa actividad...”

[E21-025]

“Porque estoy echando broma... no, pero a veces sí, a veces le présto atención porque pá pasá pues...”

[E21-106]

“Porque es verdad profesora a veces las notas no nos dan y entonces por lo menos pá teneé un treinta nos faltan un punto y entonces los profesores no nos lo quieren dá...”

33. obtener puntos

[E1-025]

“Porque (sonriendo) eeh, es más nota para uno...”

[E1-087]

“La nota de inglés que no esté esa nota en cero pues y también para aprender más para salir bien en las evaluaciones, así como dije y tener las notas pues...”

[E1-89]

“No, no es nada más los puntos, también sirve para aprender...”

[E1-97]

“Porque todo lo que queremos hacer queremos que valga puntos porqueeee así pá tené más nota y... sumála y broma... pá teneee más nota en la boleta pues...”

[E7-58]

“Bueno, las evaluaciones es queee... que me... es como una manera deeeee... mi persona evaluarse, si voy bien o voy mal... si voy mal en rendimiento...”

[E11-25]

“Algo así. (risas). Sí profe, pero si usted dice que uno la haga pá la broma de la revisión de cuaderno uno la hace pero sino no la hacemos. (risas)...”

[E12-46]

“Clarooo, profe... tiene que darnos punticos porque lo hacemos bien...”

[E12-27]

“Estee las evaluaciones son porque estee nos califiaa tenemos notas, pero cuando salgo mala nota no me gustan... esteeeee y que aprendo un poquitico más de inglés... aprendo más...”

[E14-101]

“Ayudá a los alumnos que quisieran aprendé así, pero desde mi punto de vista así, yo lo que hago es pedí puro punto...”

CATEGORÍA FENOMENOLÓGICA GENERAL N° 05:
“RECOMENDACIÓN DE LOS ESTUDIANTES PARA GANAR PUNTOS”

En cuanto a la quinta categoría general denominada recomendaciones de los estudiantes para ganar puntos, los estudiantes recomiendan a sus compañeros ganar puntos: mejorando la conducta [E15-72], [E16-44], [E19-072], comprendiendo a los profesores [E19-072], [E19-075], entrando a clases [E15-72], y copiándose en clase [E15-72].

34. mejorando la conducta

[E15-72]

“Bueno la conducta, entrando a clase, copiando, haciendo todo lo necesario pá uno podé pedí los puntos...”

[E16-44]

“... nosotros portándonos mejor en el salón de clase...”

[E19-072]

“... y también los compañeros que... portános bien pues y... comprendé a los profesores que hay veces que tienen muchos problemas como uno y entonces tienen quee... está pendiente...”

35. comprendiendo a los profesores

[E19-072]

“... y también los compañeros que... portános bien pues y... comprendé a los profesores que hay veces que tienen muchos problemas como uno y entonces tienen quee... está pendiente...”

[E19-075]

“Entonces uno tiene que considerá también no solamente el profesor si uno también uno tiene que considera que... cónchale que el profesor tá ... ¿me entiende? Eso es lo que yo opino de eso que cooo....”

36. entrando a clases

[E15-72]

“... bueno la conducta, entrando a clase, copiando, haciendo todo lo necesario pá uno podé pedí los puntos...”

37. copiándose en clase

[E15-72]

“... bueno la conducta, entrando a clase, copiando, haciendo todo lo necesario pa uno podé pedí los puntos...”

CATEGORÍA FENOMENOLÓGICA GENERAL N° 06:
“CREENCIAS DE LOS LOGROS DE LOS ESTUDIANTES A TRAVÉS DE LAS EVALUACIONES”

Con respecto a la sexta categoría general denominada creencias de los logros de los estudiantes a través de las evaluaciones, los estudiantes creen que a través de las evaluaciones ellos pueden lograr: aprobar las asignaturas [E1-40], [E2-10,18, 22, 23, 31], [E11-8, 9, 12], [E8- 15], [E13-23], [E14-86], [E15-31, 44] [E16-26, 39] [E17-23] [E18-19, 20, 22] [E19- 026] [E21-025, 106], saber sus notas [E1-085, 086, 095, 096], [E2-31], [E5-08], [E7-58], [E11- 18], entrar a la universidad [E5-20, 21, 29, 50, 51, 52], ser alguien más [E13-09] [E17-14], y obtener recompensas [E13-26, 31, 33].

38. aprobar las asignaturas

[E1-40]

“...tiene sentido también porque también aprendemos y de ahí es donde salen los profesores de inglés porque les gusta la materia y pueden ir estudiando esa carrera...”

[E2-10]

“...evaluaciones me salva una pa que no me quede la materia pues. Siempre una me lleva a (10) diez a (11) once y bueno me parece muy bien... muy chévere...”

[E2-18]

“Bueno, porque a veces las estudio y las paso, pero cuando hay evaluaciones y no las he estudiado, no entro, me las raspan y a veces entro y no hago nada pues. Por eso que no me gustan y si me gustan (risas)...”

[E2- 22]

“Bueno, yo creo que eso es pa ayudar al alumno y... pa que pasen la materia pues. Me parecen bien...”

[E2-31]

“...ayudan en las boletas y el puntaje para pasar la materia...”

[E11-8]

“Bueno, profesora... sonnn, no son tan difícil. Yo salgo siempre bien, nunca salgo aplazada ni nada, algo así pess, y me gustaría que me diera en cuarto año otra vez para que no me quede la materia... (Risas)...”

[E11-12]

“...inglés y eso como uno se lleva con la proesora con la materia pa ve si a uno la aplaza o le queda y eso pes. Para mí significa eso las evaluaciones...”

[E8- 15]

“Bueno sí, porque, este... a veces por lo menos, en varias clases uno se da cuenta pues, si, realmente ha aprendido y eeh y estamos dispuestos a pasar esa prueba pues y sacar el puntaje necesario para pasar la prueba...”

[E13-23]

“... claro, porque ahí paso la materia, meeee ayuda a... ay! eso no lo puedo deciii... me ayuda aaaaa...”

[E14-86]

“Profesora, en realidad nada, porque siempre van a haber chicos que le van a pedí puntos por pasar la materia, en realidad sí...”

[E15-31]

“Ah, para poder pasar para cuarto, necesitamos sacar todas las evaluaciones y pasar todas las materias para el promedio...”

[E16-26]

“Porque quiero pasá la materia...”

[E16-39]

“Bueno yo lo puedo pasá pues pero con los dos puntos de rasgos que me den suman...”

[E18-19]

“Porque los necesitaban, estaban buscando puntos porque a lo mejor no tenían mucho ni en el primero ni en el segundo, le querían pegá más pa podela pasá...”

[E18-22]

“Sí, para no tené necesidad de repará...”

[E19- 026]

“Profe pa pasá su materia más alta pues pa que nos evalúe esa actividad...”

[E21-025]

“Porque estoy echando broma... no, pero a veces sí, a veces le presto atención porque pa pasá pues...”

[E21-106]

“Porque es verdad profesora a veces las notas no nos dan y entonces por lo menos pa’ tenee’ un treinta nos faltan un punto y entonces los profesores no nos lo quieren da’...”

39. saber sus notas

[E1-085]

“La nota de inglés que no esté esa nota en cero pues y también para aprender más para salir bien en las evaluaciones, así como dije y tener las notas pues...”

[E1-095]

“Porque todo lo que queremos hacer queremos que valga puntos porqueeee así pa tené más nota y... sumála y broma... pa tené más nota en la boleta pues...”

[E2-31]

“Ayudan en las boletas y el puntaje para pasar la materia...”

[E5-08]

“Bueno, las evaluaciones son... las evaluaciones son como una forma de sacar nuestras notas para evaluarnos... para poder tener unas notas para poder pasar de... de grado, de sección, de año...”

[E7-58]

“Bueno, las evaluaciones es queeee... que me... es como una manera deeeee... mi persona evaluarse, si voy bien o voy mal... si voy mal en rendimiento...”

[E11- 16]

“...no, porque entonces como yo sé que salí bien en esas evaluaciones si noooo, no me dicen y no me dan punto ni nada, entonces tengo que sabé profe...”

40. entrar a la universidad

[E5-20]

“En una evaluación, en una... una universidad, para cuando quieras agarrar tu carrera...”

[E5- 29]

“Si no nos va a ayudar más adelante en una universidad o una tesis o algo así pues. Si no nos ayuda, no las hago...”

[E5-50]

“... bueno, por una parte es aburrido porque da flojera hacerlo, pero por una parte es bueno porque eeh nos ayuda en un futuro, más adelante que tu puede o si quieres entrá a una universidad por lo menos en la Carabobo... pa entrá en la Carabobo te piden unas buenas notas y si no tienes una buena nota no te dan oportunidad pes y hay personas que a veces quieren estudiar en una universidad y que se yo, X cosa y no lo hacen porque, porque no tienen buenas notas y hay persona que en verdad quieren estudiá y... no tienen las posibilidades de estudiá pues porque no hay un padre, una madre que lo representen, en cambio hay personas que están estudiando y no lo aprovechan. Entonces, son buenas, en realidá son buenas las evaluaciones porque en realidá porque hay que estudiá y... te ayudan en un futuro más adelante...”

41. ser alguien más

[E13-09]

“Bueno, para mí... son algo que me ayuda... como por decí... como... aaaaah... no se explicálooo... eeh... pa ser alguien más pues...”

[E17- 14]

“No, eehhh, yo pienso que son importantes porque eso nos ayuda a ser alguien en la vida y tener unaaaa, una profesión...”

42. obtener recompensas

[E13-26]

“... me ayuda a salí pa las fiestas porque si no llevo un veinte pa la casa no salgo... (Entre risas)”

[E13-31]

“...nooooo, no salgo... pa las fiestas y yaaa...”

CATEGORÍA FENOMENOLÓGICA GENERAL N° 07:
“PERCEPCIÓN POSITIVA SOBRE LAS EVALUACIONES SUMATIVAS”

En relación a la séptima categoría general denominada percepción positiva sobre las evaluaciones sumativas, los estudiantes consideran que las evaluaciones sumativas generan: aceptación [E1-016], [E2-9], [E4-11], [E14-015, 056], [E19- 096], y estímulo, [E1- 025, 087, 92], [E2-28, 31], [E3-16, 19], [E7-58], [E9 -18], [E11-23,25] [E12- 46, 52] [E14-25, 26] [E1-89, 95], [E14-99].

43. aceptación

[E1-016]

“Porque ahí uno aprende como ya dije antes...”

[E2-9]

“...me parecen bien porque me han ayudado en la... en los puntajes. Siempre de esas evaluaciones me salva una pa que no me quede la materia pues. Siempre una me lleva a (10) diez a (11) once y bueno me parece muy bien... muy chévere...”

[E4-11]

“Lo mismo porque esos son casos de la vida común que se encuentran como ya lo dije en la vida común...”

[E14-015]

“Ahhh! Por mí mismo, a veces que si me gustan como las hacen, me gustaaa... la actividad que hacen son muy chévere, calidad, pero por mí mismo que me da flojera... no por nada malo...”

[E14-056]

“Bueno, las evaluaciones que usted da son muy chévere, muy calidad, pero como le dije anteriormente, a mí, en realidad, noo... no la tomo en cuenta, y...en realidad no le presto mucha atención, pero las veces que le ha prestado atención son chévere...”

[E19- 096]

“... son muy importantes porque como le dije a mi me gusta una evaluación yo digo que me gusta porque a través de esa evaluación yo voy aprendiendo bastante y gracias a usted queeee... nos enseñan y broma pa' no está perdido ¿me entiende? Eso es lo que para mí significa una evaluación... algo muy importante queeee... calidad que ¡ay! que es difícil o es fácil. Nada es difícil, lo que tiene uno que es estudiar y aprender para que no sea difícil ¿me entiende? Eso es lo bueno de la evaluación eso es lo que me importa, profe que es calidad es bien, así yo aprendo bastante...”

44. estímulo

[E1- 025, 087, 100]

“Porque (sonriendo) eeeh, es más nota para uno...”

[E1- 087]

“La nota de inglés que no esté esa nota en cero pues y también para aprender más para salir bien en las evaluaciones, así como dije y tener las notas pues...”

[E1- 92]

*“... (se sonrió) porqueeee, yo lo voy a decir, porqueee... somos como **amantes** de los puntos pues...”*

[E2-28, 31]

“No, no es solo eso sino que también ayudan al alumno a aprender más sobre esa asignatura y... también ayudan a elevar los puntos pues... el puntaje en la boletaaaa, yyyyyyyyyy bueno esas dos maneras pues que ayuda al alumno y también ayudan en las boletas y el puntaje para pasar la materia...”

[E3-16, 19]

“No, yo no lo veo desde ese punto de vista. Eeeeh! Yo soy un alumno de buenas notas, pero yo veo las evaluaciones como algo que me va ayuda a mí. No lo veo como queeee en sacá puntos, puro pensá en eso pues sino en algo que me puede ayudá a mí en el futuro...”

[E7-58]

“Bueno, las evaluaciones es queeee... que me... es como una manera deeeeee... mi persona evaluarse, si voy bien o voy mal... si voy mal en rendimiento...”

[E9 -18]

“Esteeeee... biologíaaaa.... Me gusta aprendeee inglés porque quiero sabé de otras palabras el significado pes y decíselas a otras pelsonaaas... como yo se las digo aaaa... por decí yo se la digo en inglés, ellos no entiendan y yo me echo a réi pues...”

[E11- 19, 21, 24]

“No... aaah, al menos que le digan a uno... que las hagan y te pongo veinte... (Risas) no, profe... si las hago, pero nada más pa cuando revisen el cuaderno.. pa cuando revisen el cuaderno es que la tengo que hacé...”

“... algo así. (risas), si profe, pero si usted dice que uno la haga pa la broma de la revisión de cuaderno uno la hace pero sino no la hacemos. (risas)...”

[E12- 46,52]

“... clarooo, profe... tiene que darnos punticos porque lo hacemos bien...”

“... que es una manera de aprender... eeehhh... de aprender de la materia de inglés... esteeeee... y paraaaa... uno que si no tuvieran puntos, no me gustaría

hacerlas y otro que si tuviera puntos si me gustaría... pero cuando nos ponen o no nos ponen puntos igualito las hago porque tengo que aprender cada día más de la materia... ”

[E14-25, 26]

“Bueno son importantes paraaaa... desarrollarnos más ahí y salir dee... de esa materia pues... ”

[E1-89, 95]

“No, no es nada más los puntos, también sirve para aprender... ”

“Porque todo lo que queremos hacer queremos que valga puntos porqueeee así pa tené más nota y... sumála y broma... pa teneee mas nota en la boleta pues... ”

[E14- 99]

“Sí hay mucho que hacer... bueno, de su parte, no sé qué podría hacer usted pa ayuda a los alumnos que quisieran aprendé así, pero desde mi punto de vista así, yo lo que hago es pedí puro punto... ”

CATEGORÍA FENOMENOLÓGICA GENERAL N° 08:
“PERCEPCIÓN NEGATIVA SOBRE LAS EVALUACIONES SUMATIVAS”

En relación a la octava categoría general denominada percepción negativa sobre las evaluaciones sumativas, los estudiantes consideran que las evaluaciones sumativas generan: rechazo [E2-05, 18], aburrimiento, [E5-48], [E20- 40], [E9- 54, 57], flojera, [E5-48] [E14- 011, 012, 017], [E18-06], y deseos por pasar la materia, [E2-07-11].

45. Rechazo

[E2-05]

“Bueno, yoooo pienso que son muy bien, pero a mí para nada me gustan las evaluaciones porque siempre salgo raspá (entre risas). Entonceeeees, bueno, a veces me ayudan veá, pero a veces nooo porque yo, o sea, las raspo, pero laaaaa, las que son la mayoría, o sea algunas las he pasao pues y... me parecen bien porque me han ayudado en la... en los puntajes. Siempre de esas evaluaciones me salva una pa que no me quede la materia pues. Siempre una me lleva a (10) diez a (11) once y bueno me parece muy bien... muy chévere... ”

[E2- 18]

“Bueno, porque a veces las estudio y las paso, pero cuando hay evaluaciones y no las he estudiado, no entro, me las raspan y a veces entro y no hago nada pues. Por eso que no me gustan y si me gustan (risas)...”

46. Aburrimiento

[E5-48]

“... bueno, por una parte es aburrido porque da flojera hacerlo, pero por una parte es bueno porque eeh nos ayuda en un futuro, más adelante que tu puede o si quieres entrá a una universidad por lo menos en la Carabobo... pa entrá en la Carabobo te piden unas buenas notas y si no tienes una buena nota no te dan oportunidad pes y hay personas que a veces quieren estudiar en una universidad y que se yo, X cosa y no lo hacen porque, porque no tienen buenas notas y hay persona que en verdad quieren estudiá y... no tienen las posibilidades de estudiá pues porque no hay un padre, una madre que lo representen, en cambio hay personas que están estudiando y no lo aprovechan. Entonces, son buenas, en realidá son buenas las evaluaciones porque en realidá porque hay que estudiá y... te ayudan en un futuro más adelante...”

[E20- 40]

“... pero hay otros que no les gusta porque le aburre, porque piensan que es muy difícil pero a mi si me gusta, me gusta aprender pues, me gusta... como decir experimentar, conocer cosas nuevas...”

[E9- 54]

“... de todas las formas: divertidas, aburridas, fastidiosas, pero más son fastidiosas...”

47. flojera

[E5-48]

“... bueno, por una parte es aburrido porque da flojera hacerlo, pero por una parte es bueno porque eeh nos ayuda en un futuro, más adelante que tu puede o si quieres entrá a una universidad por lo menos en la Carabobo... pa entrá en la Carabobo te piden unas buenas notas y si no tienes una buena nota no te dan oportunidad pes y hay personas que a veces quieren estudiar en una universidad y que se yo, X cosa y no lo hacen porque, porque no tienen buenas notas y hay persona que en verdad quieren estudiá y... no tienen las posibilidades de estudiá pues porque no hay un padre, una madre que lo representen, en cambio hay personas que están estudiando y no lo aprovechan. Entonces, son buenas, en realidá son buenas las evaluaciones porque en realidá porque hay que estudiá y... te ayudan en un futuro más adelante...”

[E14- 011]

“Sí me gustan, pero a veces no... porque me da flojera, a mí, no es por la profesora, porque la profesora explica bien, es una buena profesora, pero a mí me da flojera y... y todo eso...”

[E14- 017]

“... ahhh! Por mí mismo, a veces que si me gustan como las hacen, me gustaaa... la actividad que hacen son muy chévere, calidad, pero por mí mismo que me da flojera... no por nada malo...”

[E18-06]

“Ahhh, esas son actividades para uno, que uno las tiene que realizar y a la vez a uno le da una flojera hacela y nooooo... a veces uno ni la entrega...”

48. deseos por pasar la materia

[E2- 07- 11]

“Entonceeeees, bueno, a veces me ayudan veá, pero a veces nooo porque yo, o sea, las raspo, pero laaaaa, las que son la mayoría, o sea algunas las he pasao pues y... me parecen bien porque me han ayudado en la... en los puntajes. Siempre de esas evaluaciones me salva una pa que no me quede la materia pues. Siempre una me lleva a (10) diez a (11) once y bueno me parece muy bien... muy chévere...”

CATEGORÍA FENOMENOLÓGICA GENERAL N° 09: “EFECTOS NEGATIVOS DE LAS EVALUACIONES FORMATIVAS”

En cuanto a la novena categoría general denominada efectos negativos de las evaluaciones formativas, los estudiantes consideran que dichas evaluaciones generan: inconformidad [E1-011], [E2-047], [E5-27], [E8-36], [E12-42], [E21-113, 114], flojera, [E5- 24], [E5- 48], aburrimiento [E1-028], [E5- 48] desinterés, [E2-44- 47], [E4-21, 32] [E5-27] [E11- 24] [E12-42] [E19-033], ilogicidad [E4-21], [E5-25- 27], [E12-39], y rabia [E12-26].

49. inconformidad

[E1-011]

“Queeeeee, eeehh, pueden evaluarse o otro día yyyyyy acerca de eso que cuando no se evalúa... nagueaaaa, taaaaaaa... (Risas) ya va... (Se sonrió porque aparentemente no sabía que responder)...”

[E2-047]

“... si no tuvieran puntos no las hago... (Risas) yo si las hago es por los puntos...”

[E5-27]

“No, sino tuvieran puntos no las hiciera porque no viera la lógica de pa que hacé evaluaciones si no tuvieran puntos pues. Si no nos va a ayudar más adelante en una universidad o una tesis o algo así pues. Si no nos ayuda, no las hago...”

[E8-36]

“No me gustaría, porqueeee.... pienso que se... debe evaluar lo que tu aprendes pues en cada lapso, pero... también se puede, si se vale, pues, porqueeee... cada día los profesores nos evalúan y no necesariamente nos colocan una.. un puntaje, porque hay evaluaciones como... responsabilidad y comportamiento y no necesariamente tiene una ponderación, pero si estamos hablando de evaluación como tal, de exámenes si, si me gustaría que evalúen pues...”

[E12-42]

“... porqueee... las voy a hacé porque las tengo que hacé ajuro y sin nota... noooo, no me gustariaaaa... tendría que tené nota... ajuro...”

[E21-113]

“... claaaaaro, porque yo no voy a estar pará aquí pa no sabe nada y no me vas a da puntos de paso...”

50. flojera

[E5- 24]

“... No, me daría flojera... no las hiciera porque naah... ¿Qué hace si... no va a tené puntos? NO veo la lógica...”

[E5- 48]

“...bueno, por una parte es aburrido porque da flojera hacerlo...”

51. aburrimiento

[E1-028]

“... ¿Cómo seríaan? (...) Mmmm, un poquito aburrido...”

[E5- 48]

“...bueno, por una parte es aburrido porque da flojera hacerlo...”

52. desinterés

[E2-44- 47]

“No, para nada porque no tienen sentido, porque si la hago da igual porqueee normal pues si la hago da igual porque no tienen punto...”

“... si no tuvieran puntos no las hago... (Risas) yo si las hago es por los puntos...”

[E4-21]

“No me gustaría hacerla porque de todos modos entonces... parecer fuera... no fueran evaluaciones... Mejor sería que me dieran la clase normal porque si no tiene puntos ni valoraciones entonces ¿para qué me las van a hacer?...”

[E4- 32]

“No, no. Las que no tienen, no...”

[E5-27]

“No, sino tuvieran puntos no las hiciera porque no viera la lógica de pa que hacía evaluaciones si no tuviera puntos pues. Si no nos va a ayudar más adelante en una universidad o una tesis o algo así pues. Si no nos ayuda, no las hago...”

[E11- 24]

“... algo así. (risas), si profe, pero si usted dice que uno la haga pa la broma de la revisión de cuaderno uno la hace pero sino no la hacemos. (risas)...”

[E12-42]

“Porqueee... las voy a hacer porque las tengo que hacer ajuro y sin nota... noooo, no me gustariaaaa... tendría que tener nota... ajuro...”

[E19-033]

“Porqueee bueno profe con punto es mejor pá tener más nota para pasar la materia alta, ¿entiende? Por es que es mejor con puntos que sin puntos...”

53. ilogicidad

[E4-21]

“No me gustaría hacerla porque de todos modos entonces... parecer fuera... no fueran evaluaciones... Mejor sería que me dieran la clase normal porque si no tiene puntos ni valoraciones entonces ¿para qué me las van a hacer?...”

[E5-25- 27]

“No, me dára flojera... no las hiciera porque naah... ¿Qué hacer si... no va a tener puntos? No veo la lógica...”

“No, sino tuvieran puntos no las hiciera porque no viera la lógica de pa que hacía evaluaciones si no tuviera puntos pues. Si no nos va a ayudar más adelante en una universidad o una tesis o algo así pues. Si no nos ayuda, no las hago...”

[E12-39]

“Hay veces que no y hay veces que sí, porque si no tuvieran puntos no tuvieran significado, profe... hacerlas...”

54. rabia

[E12-26]

“Es, este, ya va... lo que aprendemos dentro del aula, hay unas que me gustan hay otras que no... que le tengo rabia porque no me la sé, no entiendo nada, pero hay unas que sí, que me las llevo bien, esteeee las evaluaciones son porque esteeee nos calificaaaaa, tenemos notas, pero cuando salgo mala nota no me gustan... esteeeee y que aprendo un poquitico más de inglés... aprendo más...”

CATEGORÍA FENOMENOLÓGICA GENERAL N° 10: “IMPORTANCIA DE LA ASIGNATURA DE INGLÉS”

En cuanto a la décima categoría general denominada importancia de la asignatura de inglés, los estudiantes creen que la asignatura inglés es importante para: aprender inglés [E9-18], [E10-13], [E10-36], [E14-005], usar el idioma en sus actividades cotidianas [E4- 06], [E4- 47], [E9- 18], [E9- 21], y usar el idioma en el futuro, [E4-05].

55. aprender inglés

[E9-18]

“Esteeeee... biologíaaaa.... Me gusta aprendé inglés porque quiero sabé de otras palabras el significado pes y decíselas a otras pelsonaaas... como yo se las digo aaaa... por decí yo se la digo en inglés, ellos no entiendan y yo me echo a reír pues...”

[E10-13]

“Sí, si me gustan porqueeee aprendo más sobre la materia, me enseña a hablar en inglés, que no se y así aprendo...”

[E10-36]

“Bueno para mi tiene varios significados, aprendeee de la materia, me enseña a hablar en inglés, me motiva pues...”

[E14-005]

“Bueno, para mi significan algo importante, porque a través de las evaluaciones aprendemos a conocé más del inglés, masss en el... aprendemos a desarrollá más en el área de la materia de inglés... y... Eeeh... qué más le puedo decir... pues,

queeee... es muy importante para nosotros aprender sobre todo el inglés... y... estudiar más acerca de esa materia...”

56. usar el idioma en sus actividades cotidianas

[E4- 06]

“Bueno, las evaluaciones para mí en inglés son muy importantes porque a lo largo de toda la vida de nosotros se nos van a realizar casos donde tenemos que responder en inglés por ejemplo... Mediante unos juegos de play station o cuando uno va un aeropuerto o cosas así...”

[E4- 47]

“Bueno, las evaluaciones para mí, como ya lo dije anteriormente, son muy importantes porque se usan mucho en la vida común de cada persona...”

[E9- 18, 21]

“Esteeeee... biologíaaaa.... Me gusta aprendé inglés porque quiero sabé de otras palabras el significado pes y decíselas a otras pelsonaaas... como yo se las digo aaaa... por decí yo se la digo en inglés ellos no entiendan y yo me echo a reír pues...”

57. usar el idioma en el futuro

[E4-05]

“Bueno, las evaluaciones para mí en inglés son muy importantes porque a lo largo de toda la vida de nosotros se nos van a realizar casos donde tenemos que responder en inglés por ejemplo... Mediante unos juegos de play station o cuando uno va a... un aeropuerto o cosas así...”

CATEGORÍA FENOMENOLÓGICA GENERAL N° 11: “CREENCIAS SOBRE EL APRENDIZAJE”

En cuanto a la décima primera categoría general denominada creencias que tienen los estudiantes sobre el aprendizaje, los estudiantes creen que el aprendizaje es: algo nuevo [E1-061], [E15-18], oportunidad de equivocación [E1- 063], ayuda por parte del profesor [E1-065], entendimiento de lo explicado [E3-38], [E4-36], [E8-21], [E19-047], y puntos [E21-109, 110].

58. algo nuevo

[E1-061]

“Queeeeeeee ehhhh, en el aprendizaje tuuuuuu tienes la capacidad, ya vaaaaa, ¿Cómo teeee?, ¿cómo explico? (...) el aprendizaje es como quien dice, nuevo... este tanto,

como cuando tu primera vez que ves lo la los ejercicios y broma y te puedes equivocá todavía ahí, en las evaluaciones es muy diferente porque ya tú conoces laaaaaaaa, la práctica y broma y si te confundes hay profesores que ayudan oooo dos o tres veces nada más y de ahí mas no, pero en el aprendizaje te ayudan varias veces...”

[E15-18]

“Bueno, porque el aprendizaje es algo nuevo para uno aprendé y las evaluaciones sonnn... como un examen algo así...”

59. oportunidad de equivocación

[E1-063]

“Este tanto, como cuando tu primera vez que ves lo la los ejercicios y broma y te puedes equivocá todavía ahí, en las evaluaciones es muy diferente porque ya tú conoces laaaaaaaa, la práctica y broma y si te confundes hay profesores que ayudan oooo dos o tres veces nada más y de ahí mas no, pero en el aprendizaje te ayudan varias veces...”

60. ayuda por parte del profesor

[E1-065]

“... y si te confundes hay profesores que ayudan oooo dos o tres veces nada más y de ahí mas no, pero en el aprendizaje te ayudan varias veces...”

61. entendimiento de lo explicado

[E3-38]

“No, no es lo mismo. Evaluación es... para mi punto de vista es ya como nosotros ya dominamos ese tema y aprender es desde mi punto de vista, lo que uno entendió de la clase...”

[E4-36]

“Las evaluaciones y el aprendizaje no es lo mismo, porque las evaluaciones son una especie deeee... de cuestiones que, por ejemplo, como preguntas y cosas así... y el aprendizaje es lo que uno aprende de lo que le han explicado...”

[E8-21]

“Bueno, queeee... el aprender es... es acerca de lo que... el profesor enseña pues y yo aprendo, y evaluar es evaluar lo aprendido pero... no es igual...”

[E19-047]

“Que están equivocaos porqueeee es bien aprendé porque sí tu aprendes cuando te vayas pa otra palte no estas peldío en el mundo ¿entiendes? Entonces ya tu sabes bien lo que es y ganas tu punto igual pues y es mejor tené las dos cosas que tené una

sola... porque si tu aprendes y tienes puntos es lo más bien oyó... si tu nada más con tene' puntos y ¿qué vas a aprendé? ¿Me entiende?...

62. puntos

[E21-109, 110]

"... claaaaaro, aprender es importante, pero si nosotros no aprendemos entonces no tenemos puntos porque eso es si nosotros aprendemos tenemos puntos y sino no tenemos puntos..."

CATEGORÍA FENOMENOLÓGICA GENERAL N° 12: "TIPOS Y/O ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN"

En cuanto a la décima segunda categoría general denominada tipos y/o estrategias de evaluación. Los tipos de evaluación según los estudiantes son evaluaciones orales [E1-072], [E5-41], [E6-15], [E15-21], evaluaciones escritas [E5-40], tareas individuales [E15-21], [E16-58], exámenes [E1-072], [E1-076], [E2-36], [E6-15], exposiciones [E1-072], [E1-076], [E1-078], [E1-079], [E2-36], talleres [E1-076], [E1-78], [E2-36], [E15-21], corrección de cuaderno [E2-37], diálogos [E6-16], [E12-17], y traducciones [E6-16].

63. evaluaciones orales

[E1-072]

"Esteeeee, mmmmm, evaluación, mmmm. Eehh... ya vaa (lo dijo en voz baja y sonriendo, parecía nervioso) (...) tipos de evaluaciones (...) evaluaciones de exámenes, evaluaciones orales, evaluaciones de exposiciones... esos son los tipos de evaluaciones queee..."

[E5-41]

"... aahh, sí. Me hacen escritas, también orales, se hacen exposiciones de inglés porque he visto personas exponiendo y hablando en inglés..."

[E6-15]

"Eehh... las evaluaciones, exámenes... Hacemos pruebas orales, diálogos, eehh... Trabajos sobre inglés, traducimos, diálogos..."

[E15-21]

"...oral, taller, esteeeee.... Individual..."

64. evaluaciones escritas

[E5-41]

“...aahh, sí. Me hacen escritas, también orales, se hacen exposiciones de inglés porque he visto personas exponiendo y hablando en inglés...”

65. tareas individuales

[E15-21]

“... oral, taller, esteeee.... Individual...”

[E16-58]

“...las tareas individuales...”

66. exámenes

[E1-072]

“...exámenes, evaluaciones orales, evaluaciones de exposiciones... esos son los tipos de evaluaciones queee...”

[E1-076]

“...exposiciones, examenesss, talleres, eehehh , mmm...”

[E1-078]

“... exámenes, talleres, y algunas exposiciones... orales yo nunca he tenido una evaluación oral en inglés...”

[E2-36]

“... bueno, yo he tenido exposiciones, he tenido talleres... talleres en el cuaderno como también grupales y también he tenido exámenes, como carteleras, exámenes o cosas así pues...”

[E6-15]

“... Eehh... las evaluaciones, exámenes... Hacemos pruebas orales, diálogos, eehh... Trabajos sobre inglés, traducimos, diálogos...”

67. exposiciones

[E1-072]

“...exámenes, evaluaciones orales, evaluaciones de exposiciones... esos son los tipos de evaluaciones queee...”

[E1-076]

“...exposiciones, examenesss, talleres, eehehh , mmm...”

[E1-078]

“... exámenes, talleres, y algunas exposiciones... orales yo nunca he tenido una evaluación oral en inglés...”

[E2-36]

“Bueno, yo he tenido exposiciones, he tenido talleres... talleres en el cuaderno como también grupales y también he tenido exámenes, como carteleras, exámenes o cosas así pues...”

68. talleres

[E1-076]

“...exposiciones, examenesss, talleres, eeehhh , mmm...”

[E1-078]

“... exámenes, talleres, y algunas exposiciones... orales yo nunca he tenido una evaluación oral en inglés...”

[E2-36]

“... bueno, yo he tenido exposiciones, he tenido talleres... talleres en el cuaderno como también grupales y también he tenido exámenes, como carteleras, exámenes o cosas así pues...”

[E15-21]

“... oral, taller, esteeee.... Individual...”

69. corrección de cuaderno

[E2-37]

“... bueno, yo he tenido exposiciones, he tenido talleres... talleres en el cuaderno como también grupales y también he tenido exámenes, como carteleras, exámenes o cosas así pues...”

70. diálogos

[E6-16]

“Eehh... las evaluaciones, exámenes... Hacemos pruebas orales, diálogos, eehh... Trabajos sobre inglés, traducimos diálogos...”

[E12-17]

“diálogos... (risas) no se me mas...”

71. traducciones

[E6-16]

“Eehh... las evaluaciones, exámenes... Hacemos pruebas orales, diálogos, eehh... Trabajos sobre inglés, traducimos diálogos...”

CATEGORÍA FENOMENOLÓGICA GENERAL N° 13: “RECOMENDACIONES DE LOS ESTUDIANTES HACIA LOS DOCENTES DE INGLÉS”

En cuanto a la décima tercera categoría general denominada recomendaciones de los estudiantes hacia los docentes de inglés, los estudiantes recomiendan a los profesores de inglés: colocar más contenidos [E16-51], colocar más tareas [E16-51], colocar más actividades [E16-51], mejorar el autoestima de los estudiantes [E17-40], ser calidad [E18-31], [E19-069], hacer dinámicas [E18-40], hablar para pasar el rato [E18-40], enseñarles para que les guste [E19-056], [E19-063], enseñar para que los estudiantes le den significado a lo que “aprenden” [E19-059], dar clases importantes [E19-062], dar clases agradables [E19-062], [E19-070], tomar en cuenta la opinión de los estudiantes [E19-063], y no traer tanta broma [E19-085].

72. colocar más contenidos

[E16-51]

“Aaah, que hagan más contenido en el salón de clase, que hagan más tareas queee...”

73. colocar más tareas

[E16-51]

“Aaah, que hagan más contenido en el salón de clase, que hagan más tareas queee...”

74. colocar más actividades

[E16-51]

“... aaah, que hagan más contenido en el salón de clase, que hagan más tareas queee...”

75. mejorar el autoestima de los estudiantes

[E17-39]

“... el autoestima...”

76. ser calidad

[E18-31]

“Que den la clase así... que sean calidad pes, que no sean así gruñones porque noooooo es que hay algunos profesores que no provoca ni entrar... entonces así uno le entra, le presta atención a la clase y así es más fino...”

[E19-069]

“Bueno, profe.. el profesor debería ser calidad, alegre, que no sea amargao y llévasela bien con todos nosotros pes para que no haiga problemas ni haiga rencores ni nada... nooo este profesor si ess... nooo, y también los compañeros que... portanos bien pues y... comprendé a los profesores que hay veces que tienen muchos problemas como uno y entonces tienen quee.. está pendiente también con eso, ¿me entiendes? Llegan con un dolor de cabeza y se ponen a gritá entonces uno tiene que considerá también no solamente el profesor si uno también uno tiene que considerá que... cónchale que el profesor ta .. ¿me entiende? Eso es lo que yo opino de eso que coo....”

77. hacer dinámicas

[E18-40]

“... que sea dinámica y todo eso, que nos pusiéramos a hablá pa pasá el rato...”

78. hablar para pasar el rato

[E18-40]

“... que sea dinámica y todo eso, que nos pusiéramos a hablá pá pasá el rato...”

79. enseñarles para que les guste

[E19-056]

“Bueeeeno, profe esteee... enseñándoselo pa que ellos les guste pes algo que les guste a ellos y así tienen su aprendizaje pues y no tienen necesidad de, quiero puuuunto... no que tal... ¿me entiende? Y no lo hagan por hacerlo pes que ellos vean, que le vean un significado a eso...”

[E19-063]

“Bueno profe, una clase que usted vea... ahhh esta clase es importante y a ellos les guste... le guste esa clase y ellos lee... si profe y opinen y broma porque eso es bueno una opinión para uno, o sea de sus errores aprende...”

80. enseñar para que los estudiantes le den significado a lo que “aprenden”

[E19-059]

“... que ellos vean, que le vean un significado a eso...”

81. dar clases importantes

[E19-062]

“Bueno profe, una clase que usted vea... ahhh esta clase es importante y a ellos les guste... le guste esa clase y ellos leen... si profe y opinen y broma porque eso es bueno una opinión para uno, o sea de sus errores aprende...”

82. dar clases agradables

[E19-062]

“Bueno profe, una clase que usted vea... ahhh esta clase es importante y a ellos les guste... le guste esa clase y ellos leen... si profe y opinen y broma porque eso es bueno una opinión para uno, o sea de sus errores aprende...”

[E19-070]

“Bueno, profe.. el profesor debería ser calidá, alegre, que no sea amargao y llévasela bien con todos nosotros pes para que no haiga problemas ni haiga rencores ni nada... nooo este profesor si ess... nooo, y también los compañeros que... portanos bien pues y... comprendé a los profesores que hay veces que tienen muchos problemas como uno y entonces tienen quee.. está pendiente también con eso, ¿me entiendes? Llegan con un dolor de cabeza y se ponen a gritá entonces uno tiene que considerá también no solamente el profesor si uno también uno tiene que considerá que... cónchale que el profesor ta .. ¿me entiende? Eso es lo que yo opino de eso que coo....”

83. tomar en cuenta la opinión de los estudiantes

[E19-063]

“Bueno profe, una clase que usted vea... ahhh esta clase es importante y a ellos les guste... le guste esa clase y ellos leen... si profe y opinen y broma porque eso es bueno una opinión para uno, o sea de sus errores aprende...”

84. no traer tanta broma

[E19-085]

“Clarooo, no... es mejor que taa trayendo bromas, ¿pa que tantas cosas pes? nada más con escribílo y que se entienda ¿me entiende? Así sea que lo explique cuantas veces quiera, pero que se entienda... ¿me entiende?... no, que “rrrararara” no. Que él lo explique y se entienda... así es bueno que sea un profesor ¿me entiende?...”

INTERPRETACIÓN DEL FENÓMENO

En cuanto a esta parte de la investigación denominada interpretación del fenómeno, la misma tiene que ver con la búsqueda del significado que le dan los estudiantes a la evaluación en la asignatura inglés. Ésta consiste en la comparación y/o contraste de lo emergente en la estructura con los hallazgos de otras investigaciones, teorías, conceptos, etc. Esto con la finalidad de lograr una mayor integración del conocimiento del fenómeno estudiado y el área de significados socio-culturales que lo componen.

Lo teórico y lo coloquial del significado de las evaluaciones en la asignatura inglés

Para iniciar esta interpretación, surgen dos categorías generales. Por un lado, el significado teórico que tiene la evaluación desde la visión de los estudiantes del tercer año de la Unidad Educativa “Agustín Armario”, cuyo significado lo sustentan vocablos tales como aprendizaje, corrección, rendimiento, y dominio de lo práctico. Por otro lado, emerge también un significado más coloquial, en donde los estudiantes perciben la evaluación como una aprobación de la asignatura, una ayuda por parte del profesor y una forma de saber sus notas. Además, los mismos la ven como calificaciones de las actividades, puesta a prueba del conocimiento, aquello que hace la profesora, otorgación de puntos, aprendizaje ganando puntos, dominio del tema, desarrollo de la mente, algo cotidiano y cosas nuevas. Igualmente, los estudiantes perciben las evaluaciones como obligación, exámenes, preguntas, estímulos, calidad, responsabilidad, compañerismo y copiarse.

Es decir, que nuestros estudiantes poseen una amplia concepción sobre la significación de las evaluaciones partiendo de sus propias experiencias y contexto. Esto no sucede en la mente nada más de los estudiantes, esto sucede también a nivel

teórico. Tejada (1999), citado por Lukas y Santiago (2004), asegura que a lo largo de los últimos años el concepto de evaluación educativa ha variado en función de las distintas posiciones filosóficas, epistemológicas y metodológicas que han ido predominando. Castillo (2003), refiere igualmente que a la evaluación se le ha otorgado diferentes definiciones a través del tiempo partiendo de su definición clásica de medición hasta llegar a una más compleja que ha surgido de la variedad de funciones y finalidades que se van incorporando a ella. La pregunta sería si hemos logrado llegar a esa definición compleja del significado que tiene la evaluación. Esto al ver la amplia gama de categorías de significados que le dan los estudiantes a la evaluación.

En cuanto al significado teórico, los estudiantes ven la evaluación como aprendizaje, corrección y rendimiento. Como bien lo afirman Coll y Martín (1996) citados en Díaz y Hernández (2010), "... la evaluación es una actividad que debe realizarse tomando en cuenta no sólo el aprendizaje de los alumnos, sino también las actividades de enseñanza que realiza el docente y su relación con dichos aprendizajes..." (p. 309). Partiendo de lo primeramente expuesto, se puede decir que este significado planteado por los estudiantes tiene cabida con lo que encontramos en los distintos libros que hablan sobre evaluación. Además, estos mismos autores plantean que existe un proceso de avance, medición y comprensión en donde se busca saber qué pasó con el aprendizaje de los estudiantes, lo que tiene concordancia con lo expuesto en cuanto a la corrección y rendimiento.

En cuanto al significado coloquial, los estudiantes perciben la evaluación como aprobación de la asignatura. Como bien lo sostiene Litwin (1998), citado por Careaga (2001), "... la actitud evaluadora invierte el interés de conocer por el interés por aprobar en la medida que se estudia para aprobar y no para aprender." (p. 347). Esto se puede apreciar no sólo desde la percepción de los estudiantes sino también desde las praxis de la enseñanza, cuando los docentes de cierta forma hemos dado

demasiada importancia a la evaluación convirtiéndose ésta en un estímulo más significativo que el propio proceso de aprendizaje.

Dentro de las categorías individuales que sustentan la categoría general referente al significado coloquial de lo que es evaluación, los estudiantes también manifiestan que ésta es una ayuda por parte del profesor, una forma de saber sus notas, y unas calificaciones de las actividades. En este sentido, el mismo autor previamente mencionado afirma que a la evaluación se le relaciona con la medición, y con la entrega de un comprobante de aprobación, como se observa en las categorías mencionadas. Sin embargo, manifiesta el autor, raramente se le relaciona con la comprensión de los contenidos. Pareciera que los estudiantes están bastante apegados a esa concepción tradicional sobre las evaluaciones en donde el resultado es más importante que los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Algo interesante que se aprecia es que el significado de la evaluación para estos estudiantes no gira en torno al significado teórico, dista más bien del mismo. Para algunos estudiantes la evaluación es simplemente poner a prueba el conocimiento, mientras que para otros tiene un significado menos profundo al referir que la evaluación es aquello que hace la profesora. Además, se aprecia en ellos un significado disperso de la evaluación, y lo manifiestan cuando esperan de ésta la otorgación de puntos, dominio del tema y desarrollo de la mente. Perciben la evaluación como algo cotidiano y cosas nuevas. La asocian igualmente con obligación, exámenes, preguntas, estímulos, calidad, responsabilidad y compañerismo. Por último, entra en el significado algo que se ha vuelto tan usual que los estudiantes lo manifiestan sin temor, y es que durante las evaluaciones casi siempre se copian. Lo anterior, incluso lo ven como parte del compañerismo. No sabemos si esto se está convirtiendo en algo normal dentro del proceso de evaluación al que ellos responden, y que los docentes hemos venido permitiendo dada la

facilidad con que introducen este concepto en el lenguaje cotidiano que manifiestan ante cualquier docente.

La tabla N° 2 muestra el gran desbalance entre la percepción de lo que es evaluación por parte de los estudiantes y que concuerda de cierta manera con las teorías existentes al respecto, y la percepción que en términos coloquiales verbalizan los estudiantes respecto a ésta. A veces como docentes vemos la teoría como el remedio a los procedimientos que debemos ejecutar en pro del aprendizaje, y no sabemos que el remedio puede provenir es de la teoría o concepciones coloquiales que tienen los estudiantes acerca de los fenómenos educativos. Y más que remedios pudiesen convertirse estas concepciones en el tratamiento que debemos visualizar en los ambientes educativos actuales. Queda esto como hipótesis de investigaciones futuras.

Tabla N° 02: La evaluación: ¿Remedio o tratamiento?

Remedio (lo teórico)	Tratamiento (lo coloquial)
01. aprendizaje 02. corrección 03. rendimiento 04. dominio de lo practico	05. aprobación de la asignatura 06. ayuda por parte del profesor 07. forma de saber sus notas 08. calificaciones de las actividades 09. puesta a prueba del conocimiento 10. aquello que hace la profesora 11. otorgación de puntos 12. obligación 13. exámenes 14. preguntas 15. estímulos 16. dominio del tema 17. casos de la vida o algo cotidiano 18. desarrollo de la mente 19. calidad 20. responsabilidad 21. aprender ganando puntos 22. cosas nuevas 23. compañerismo 24. copiarse

Concepciones sobre el propósito de las evaluaciones: Lo positivo y lo negativo

La concepción que tengan los estudiantes sobre cualquiera de las prácticas educativas nos permiten de alguna manera no sólo mejorar nuestro ejercicio docente sino también darnos cuenta de la importancia del protagonismo del estudiante y del contexto real en que se desenvuelve éste. Con respecto a esto, Uzcátegui (2000), afirma que “Una de las estrategias, si bien no es la única, que permite adaptar mejor la enseñanza a los alumnos consiste en tener en cuenta sus concepciones del fenómeno a estudiar.” (p. 102). En este sentido, para los sujetos de este estudio las concepciones del propósito de la evaluación se muestran por un lado positivas y por otro, negativas.

En cuanto a su lado positivo, los estudiantes manifiestan que la evaluación los llevará a un dominio del tema, entendimiento de la clase y desarrollo del pensamiento. En líneas generales, los estudiantes perciben que el propósito de la evaluación es el cumplimiento de exigencias académicas que implica la culminación de las tareas y/o logros de los objetivos. Así, el dominio del tema y el entendimiento de la clase implican exámenes, promedio de calificaciones, paso de un nivel a otro, rendimiento, comparación intelectual con otros estudiantes. Lo anterior no es que no sea positivo, sin embargo, “Generalmente, cuando evaluamos descuidamos al alumno de “carne y hueso” con los problemas y posibilidades que les da tanto su experiencia personal como el medio familiar, comunitario y social que le rodea. Pensamos más si se logró o no el objetivo, o si se desarrollaron o no las competencias.” (Canales 1998, p. 31). Debemos abrir la mente al estudio de todas estas concepciones ya que todo insumo desde los estudiantes es provecho para el proceso y sus actores.

Así mismo, también creen que el propósito de sus evaluaciones también puede ser la motivación a aprender y la medición de su aprendizaje. Esto se refleja en lo expresado por García (2008), cuando manifiesta que “... la forma en que los alumnos

son evaluados constituye sin duda uno de los factores contextuales que más influyen en su motivación o desmotivación frente a los aprendizajes escolares” (p. 515). Es decir, que de alguna manera la forma en que los docentes les presentamos las evaluaciones a los estudiantes, de la misma manera ellos podrán sentirse motivados o no. Por otro lado, los estudiantes también consideran que el propósito de la evaluación consiste en la medición de su aprendizaje, es decir, “...ofrecer información cuantitativa sobre el comportamiento o las características de interés o la persona que está siendo observada.” (Medina y Verdejo 2001, p. 18). Esta medición del aprendizaje definitivamente se manifiesta en las calificaciones que se les asignan a sus actividades durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Bajo esta misma perspectiva, desde lo negativo, los estudiantes también consideran que la evaluación tiene como propósito obtener ponderación alta y tener notas en la boleta. Esto se aprecia en el día a día de nuestra práctica docente en donde a menudo los estudiantes parecen interesarse más en el resultado expresado en forma numérica que en el proceso de aprendizaje y comprensión de los distintos contenidos de sus asignaturas. Además creen que otros propósitos de la evaluación son pasar la materia y obtener puntos, lo que concuerda con lo anteriormente planteado.

Recomendaciones de los estudiantes para mejorar su rendimiento académico “ganar puntos”

El interés de los estudiantes que cursan la asignatura inglés no es sólo el de obtener puntos sino que además dan recomendaciones de cómo obtenerlos. En este sentido, los mismos recomiendan a sus compañeros cosas como mejorar la conducta, comprender a los profesores y entrar a clases. En lo que refiere al tema de las conductas, Mora (2007), asegura que debe existir un especial cuidado para referirnos a las actitudes que son objeto de observación y así evitar que una misma conducta se preste a distintas interpretaciones. Este mismo autor dice que “Lo anterior es

importante debido a que es común emitir juicios subjetivos respecto a la conducta de una persona que podría encasillarse negativamente desde la perspectivas de otros.” (p. 122). Sin embargo, considero que aunque definitivamente existe la parte subjetiva en lo que respecta a la conducta, todas estas recomendaciones tienen una perspectiva positiva considerando los aspectos conductuales de los estudiantes y la comprensión de la importancia de su propio rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

No obstante, también hubo recomendaciones negativas, los estudiantes recomiendan copiarse en clase. En este sentido, cabe destacar que para algunos estudiantes el fin último tiene que ver con la obtención de puntos a través del copiado. Esto quiere decir que para ellos la práctica educativa es meramente su capacidad de traspasar contenidos de un lugar a otro o de una “cabeza a otra”.

Al respecto, Carrasco (2004), nos dice que este proceso de copiado no puede darse desde ningún punto de vista y no puede darse desde ningún contexto educativo al afirmar que:

Nuestra mente no es algo en blanco en donde se van “pegando” las ideas o pensamientos “copiadas” de nuestros profesores, padres, etc., sin que cada uno intervenga en este proceso de “tener” ideas para llegar a “ser” personas. Si esto fuera así, ante una misma realidad (una explicación del profesor, visionar una película...) todos acabaríamos pensando lo mismo y de la misma forma, pues esta realidad se habría “pegado” por igual en nuestras mentes. (p. 71)

Por lo tanto, partiendo de esta afirmación, pudiera decirse que a pesar de que estos estudiantes recomiendan copiarse para obtener puntos, este proceso evidentemente se da de otra manera en cada uno de ellos. Esto pareciera tener su explicación en ese proceso de adaptación de conocimiento nuevo en su cabeza por el cual evidentemente cada información es ajustada a cada una de sus realidades. Claro que en el concepto de copiado de los estudiantes no está la visión teórica de traspasar información de una cabeza a otra sino más la obtención de los puntos sin esfuerzo cognitivo alguno.

Creencias de los logros de los estudiantes a través de las evaluaciones

Las creencias que tengan nuestros estudiantes con respecto a la evaluación sin duda es de suma importancia para todo proceso educativo, ya que de ello dependerá el éxito o fracaso en sus procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, hablo de éxito o fracaso en cuanto a la comprensión del proceso evaluativo al que son sometidos y no al resultado de la medición del mismo. Sin embargo, los estudiantes creen que a través de las evaluaciones lo que buscan es aprobar las asignaturas, lo que desde mi perspectiva constituye un fracaso en cuanto a lo que realmente se pudiera lograr con las prácticas evaluativas que no es más que profundizar en sus actitudes y en la comprensión de los contenidos de las distintas asignaturas. Al considerar que la aprobación de las mismas es un logro que viene dado de las evaluaciones, se percibe una versión bastante reducida considerándose quizás el resultado de un proceso vacío.

Sin embargo, estas aseveraciones pudieran, posiblemente, contraponerse con lo que encontramos en las teorías al respecto. En cuanto a los logros obtenidos por los estudiantes a través de las evaluaciones se encuentran dos perspectivas, desde la evaluación sumativa y desde la evaluación formativa. Respecto a la evaluación sumativa, Castillo (2003), afirma que "... requiere referentes y criterios estimados convenientemente que caracterizan tanto la capacitación de los estudiantes, como la interiorización de los saberes y las actitudes que han de lograrse en relación con los esperados en cada etapa y ciclos..." (p. 196). Además, "... esta evaluación tiene que permitir al alumnado concluir su proceso de aprendizaje, tiene que ser la parte final de él, no algo independiente y con finalidades únicamente acreditativas" (Giné y Parcerisa 2007, p. 91). Al hacer referencia a lo que afirman estos autores, nos podemos dar cuenta que hay una divergencia entre lo que creen los estudiantes y lo que encontramos en la teoría. Sin embargo, los estudiantes creen que a través de la evaluación logran aprobar las asignaturas, lo que se contrapone a lo anteriormente expuesto, referente a los logros que pudieran alcanzar que definitivamente van más

allá de eso. En este sentido, los logros obtenidos tienen que ver más bien con los resultados de una etapa o de un ciclo, haciendo un contraste entre la fase de inicio y la culminación de determinado proceso.

En este mismo orden de ideas, en relación a los logros de los estudiantes que plantea la evaluación formativa, Castillo (2003), considera que “Es la estimación y retroinformación a cada estudiante de la calidad del proceso educativo y de los logros, limitaciones y errores, si los hubo, que posibilita tomar las decisiones más adecuadas para capacitar integralmente al estudiante y asentar actitudes favorables a su proyecto vital.” (p. 195). Tal como lo expresa este autor, los logros que pudieran alcanzar los estudiantes a través de la evaluación nada tienen que ver con la aprobación de la asignatura. Estos logros van más allá de eso, los mismos forman parte de un proceso más complejo que tiene apertura a la identificación de las limitaciones y corrección en un tiempo pertinente de las fallas encontradas. Así mismo, permite actuar a favor del mejoramiento y preparación de los estudiantes.

No obstante, los estudiantes, por el contrario, creen que a través de las evaluaciones logran saber sus notas, es decir, que según esta categoría lo que pudiera lograrse a través de la evaluación se reduce al mero conocimiento de sus calificaciones. En este sentido, considero pertinente definir calificaciones y lo que representan para los estudiantes. “La calificación es entendida como el número que se otorga al alumno y que solo es indicador del proceso de medición. “(Fernández, Figueroa, y otros 2003, p. 452). Además, las calificaciones representan para los estudiantes el simple hecho de aprobar, mientras que en el caso de los docentes representa un conjunto de situaciones que de alguna forma permiten mantener control de la disciplina en clase, motivar a los estudiantes a hacer sus actividades y tareas e incluso incentivar a los padres en cuanto a su participación en las actividades educativas de sus representados.

Otras categorías particulares relevantes sugieren que las evaluaciones les permiten lograr entrar a la universidad, ser alguien más y obtener recompensas. En relación a esto, estas categorías parecen tener relación causal, es decir, si logran entrar a la universidad, a su vez logran “ser alguien más” y en consecuencia logran obtener recompensas. Esto de alguna manera concuerda con lo expuesto por Giné y Parcerisa (2007), quienes consideran que “... la evaluación sumativa proporciona información para la toma de decisiones relacionadas con la promoción o no promoción (repetición) del alumnado al siguiente curso o ciclo, y con la acreditación de los estudios en el caso de la finalización de la etapa de educación secundaria obligatoria o de estudios postobligatorios.” (p. 91). Por lo tanto, tomando en consideración las categorías particulares previamente mencionadas, estos logros carecen de profundidad alguna en lo que respecta al papel fundamental de la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Pareciera que estos logros se definieran en base sólo a la evaluación sumativa lo que como investigadora de este fenómeno me parece realmente preocupante, ya que los estudiantes tienen una percepción poco compleja y parcelada de los mismos, amén de la percepción poco profunda que sobre el mismo asunto también tienen los autores prenombrados.

Percepción positiva y negativa de las evaluaciones sumativas

Las evaluaciones sumativas generan en los estudiantes concepciones positivas como aceptación y estímulo, pero también generan en ellos percepciones negativas como rechazo, aburrimiento, flojera y deseos por pasar la materia. En cuanto a sus percepciones positivas, como aceptación y estímulo, uno de ellos mencionó algo que resulta interesante, sonriendo, señaló que son “*como amantes de los puntos*” [E1-92]. Esto resulta interesante, en vista de que utilizó la palabra “amantes” y considero que sería pertinente definir “amor” que, según Singer (1999), “... era un modo peculiar de conocimiento que se prestaba extraordinariamente a apreciaciones erróneas, ya que siempre sigue los sentimientos gozosos, pero poco confiables del

corazón... el amor es ilusorio.” (p. 53). Partiendo de esta definición del amor, pareciera que estos estudiantes tienen una concepción si se quiere equivocada o ficticia sobre las evaluaciones sumativas. Al considerarse “amantes de los puntos” pareciera que su interés por realizar este tipo de evaluaciones consiste en el amor que tienen por la obtención no de conocimiento ni de comprensión de las asignaturas, sino por la valoración sumativa, por las calificaciones, lo cual es ilusorio. Lo bueno sería que amaran el conocimiento o los saberes que en definitiva son perdurables para la vida.

En cuanto a sus percepciones negativas con respecto a la evaluación sumativa, entre las que se encuentran rechazo, aburrimiento y flojera, sería conveniente revisar qué se entiende por dichos términos. En cuanto al rechazo, el Diccionario Práctico del estudiante (2007), señala que rechazar es “... no aceptar o no admitir, contradecir o negar, o mostrar oposición o desprecio...” (p. 595). En este sentido, uno de los estudiantes comentó... *bueno, porque a veces las estudio y las paso, pero cuando hay evaluaciones y no las he estudiado, no entro, me las raspan y a veces entro y no hago nada pues. Por eso que no me gustan y si me gustan (risas)...* Partiendo de lo antes expuesto, podría afirmar que los estudiantes rechazan las evaluaciones en vista de que eso implica estudiar o no estudiar, raspar o no la evaluación y hasta pasar la asignatura, lo que aparentemente genera en ellos inseguridad, no aceptación y desprecio hacia ellas hasta el punto de no entrar a la clase el día de la evaluación o entrar y no hacer nada. Por otro lado, en relación al aburrimiento, el Diccionario Práctico del Estudiante también señala que es “.... producir o cansancio anímico, sentir cansancio o molestia por la falta de algo que interese, distraiga o divierta” (p. 4-5). Esto indica que la evaluación sumativa genera en algunos de los estudiantes desinterés debido a distintos motivos, así como lo menciona uno de ellos “... *pero hay otros que no les gusta porque le aburre, porque piensan que es muy difícil*” [E20- 40].

Las evaluaciones sumativas también generan en los estudiantes flojera debido al poco interés que sienten con respecto a ésta. Este tipo de evaluación, según Díaz y Hernández (2010), es la que "...ha sido considerada como la evaluación por antonomasia, al punto que cuando se habla de evaluación en las comunidades escolares inmediatamente se le asocia con ella." (p. 352). Tomando en cuenta esta definición, pudiera considerarse que genera en los estudiantes estas percepciones negativas debido quizás a la poca creatividad de algunos de los docentes al aplicar estrategias de evaluación poco llamativas o novedosas. Asimismo, Juárez (2006), asegura que: "La evaluación sumativa se aplica al final de la actividad o conjunto de actividades, al concluir la asignatura o el curso, obteniendo a través de los resultados una visión integrada del progreso de los alumnos..." (p. 207). Por lo tanto, al considerar esta afirmación, pudiera tener sentido la categoría referente a que los estudiantes sienten también deseos por pasar la materia; ya que la evaluación sumativa se entiende como el resultado del proceso al que son sometidos los mismos a través de las distintas estrategias de evaluación. En definitiva, ¿Qué mejor manera de conocer si los resultados fueron "positivos" sino es pasando la materia? Tal parece que esta es la pregunta que estos estudiantes consideran pertinente responder con respecto a esta categoría y es que ese deseo quizás "patológico" por pasar la materia sobrepasa sus deseos de aprender y comprender la asignatura.

Efectos negativos de las evaluaciones formativas

En cuanto a la octava categoría general denominada efectos negativos de las evaluaciones formativas, los estudiantes consideran que dichas evaluaciones generan inconformidad, flojera, aburrimiento, desinterés, ilogicidad y rabia. Parecen bastante inquietantes estas concepciones negativas que tienen los estudiantes sobre la evaluación formativa. Tal parece que sienten más inclinación hacia los resultados, hacia las calificaciones, hacia lo que ellos llaman "puntos" que hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje al que son sometidos. Sin embargo, antes de ahondar en lo

aparente, considero necesario definir la evaluación formativa, la cual Juárez (2006), afirma que: "... se realiza durante el desarrollo del programa o actividad educativa. Valora la actuación de los cursantes y se obtienen evidencias para reorientar, de forma inmediata, estableciendo los correctivos pertinentes, si fuese el caso" (p. 207).

Hay que considerar entonces, que la evaluación formativa juega un papel determinante en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que brinda esa comunicación y comprensión entre estudiantes y docentes trabajando en las debilidades y fortalezas que ambos actores poseen para lograr hacer los correctivos necesarios si fuese necesario. Sin embargo, los estudiantes parecen desconocer la importancia de este tipo de evaluación al afirmar cosas como "... *claaaaaro, porque yo no voy a estar pará aquí pa no sabe nada y no me vas a da puntos de paso...*" [E21-113], "... *no, para nada porque no tienen sentido, porque si la hago da igual porqueee normal pues si la hago da igual porque no tienen punto...*" [E2-44- 47]. En estas citas, se reflejan claramente cada uno de esos efectos negativos que surgieron como categorías individuales entre las que encontramos flojera, aburrimiento, desinterés, ilogicidad y rabia. En este sentido, resulta bastante interesante que sean las mismas categorías que se presentaron en cuanto a la percepción negativa de los estudiantes con respecto a la evaluación sumativa. Sin embargo, existe una que no se había presentado antes, que se refiere a la "ilogicidad". Desde mi punto de vista esta categoría tiene connotación si se quiere alarmante o preocupante, en cuanto a que la misma se refiere a la falta de significado lo que conlleva al resto de las categorías, es decir, cuando no encontramos el significado o la importancia de hacer algo simplemente no queremos hacerlo o ponemos excusas, nos da flojera, nos aburre, no nos interesa y hasta nos da rabia hacerlo. Con respecto a esto, Radrigán (1998), considera que

La ilogicidad del sistema social como marco englobante de la vida... cuestiona la posibilidad real de producir significaciones que den sentido al hombre y a su mundo. Pero este cuestionamiento no responde a la

convicción de que la humanidad se debate en un *vacío* en que el conocimiento y el aprendizaje son inútiles, y por tanto el ser humano se entrega a la indolencia y a la indecisión acarreada por el aplanamiento de todo valor que pueda sentar prioridades para la acción constructiva. (p. 31)

Partiendo de lo anteriormente expuesto, considero que es necesario rescatar desde nuestros contextos educativos esa significatividad que los estudiantes deben tener con respecto a sus procesos de evaluación y sobre todo en cuanto a su proceso de enseñanza y aprendizaje. De lo contrario, los mismos seguirán sumisos dejándose llevar por lo que el sistema educativo les impone, es decir, pasar las materias, tener calificaciones, etc., pero no podrán reflexionar acerca del por qué o para qué de lo que “aprenden”. Simplemente seguirán pasando de grados en grados sin estar conscientes de la importancia de la comprensión del proceso de evaluación de los mismos.

La importancia de la asignatura inglés

La importancia del aprendizaje del inglés como lengua extranjera ha sido un tema que se ha discutido durante años, es bien conocido por todos que el idioma inglés es considerado la “lengua franca” o el idioma global. La globalización ha afectado todos nuestros contextos sociales, científicos y tecnológicos; en consecuencia también se ven afectados nuestros contextos educativos. Con respecto a esto, Rodríguez (2012), señala que uno de los fines de la Educación Obligatoria consiste precisamente en lograr competencias comunicativas no sólo en la lengua materna sino también en una lengua extranjera. Según este autor, los estudiantes deben ser “Capaces de escuchar, argumentar y negociar, de solucionar conflictos mediante el diálogo, sin recurrir a la violencia.” (p. 61). En este sentido, en las escuelas se hace imprescindible hacer ver a nuestros estudiantes que el aprendizaje de este idioma les permitirá desenvolverse en este mundo globalizado y que les ayudará a mejorar su comunicación no sólo con los nativos hablantes del inglés sino también con cualquier persona alrededor del mundo.

Lo anteriormente expuesto se refleja en lo que afirman algunos estudiantes con respecto a la importancia de este idioma. Los mismos creen que esta asignatura es importante para aprender inglés, usar el idioma en sus actividades cotidianas y usar el idioma en el futuro. Con respecto a estas categorías individuales, los estudiantes afirmaron cosas como “... *Me gusta aprendé inglés porque quiero sabé de otras palabras el significado pes y decíselas a otras pelsonaaas... como yo se las digo aaaa... por decí yo se la digo en inglés ellos no entiendan y yo me echo a reí pues...*” [E9-18]. En un análisis de esta cita se puede percibir que en primer lugar los estudiantes conciben quizás de forma inconsciente la importancia del uso del idioma al intentar comunicarse con las demás personas o demás compañeros de clase, pero también se refleja que por otro lado no sólo quieren comunicarse sino que además le dan otra connotación al uso de la lengua extranjera en un tono de burla, lo que se presenta como la contraparte de lo que se muestra en primer lugar.

No obstante, también se encuentra otro grupo de estudiantes que dijeron cosas como “... *Bueno, las evaluaciones para mí en inglés son muy importantes porque a lo largo de toda la vida de nosotros se nos van a realizar casos donde tenemos que responder en inglés, por ejemplo... Mediante unos juegos de play station o cuando uno va a... un aeropuerto o cosas así...*” [E4- 06]. En esta cita se refleja claramente como ellos conocen la importancia del idioma inglés para el futuro y en sus actividades cotidianas. En primer lugar, se refleja su importancia en el futuro cuando ellos afirman que se les presentarán en algún momento situaciones donde tendrán que comunicarse con otros a través de este idioma, y en segundo lugar, se presenta su visión de la lengua inglesa en sus actividades cotidianas al referirse a su uso incluso en los video juegos y en los aeropuertos.

Partiendo de lo expresado por estos estudiantes, es interesante también señalar cómo se maneja la importancia del idioma inglés en el contexto específico de la tercera etapa de Educación Básica. En este sentido, Latorraca (2010), afirma que el

uso del idioma en esta etapa tiene un fin último, el cual consiste en contribuir con el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. Esta misma autora dice que “Su objetivo fundamental es desarrollar en el estudiante las cuatro destrezas del idioma (hablar, escuchar, leer, escribir) de una manera sencilla y significativa.” (p. 2). Además, señala que los contenidos para esta etapa se adaptan justamente a los objetivos presentados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación y que todo el contexto de sus lecciones va orientado a sumergir al estudiante en la práctica constante del idioma a través de actividades y ejercicios variados.

Creencias sobre el aprendizaje

El aprendizaje ha sido definido por muchos investigadores y han surgido un sinnúmero de teorías al respecto que van desde el aprendizaje memorístico al aprendizaje significativo. Sin embargo, pudiera decirse que el aprendizaje es un proceso que no depende de una teoría “estática” que se aplica a todos los aprendices, ya que el mismo depende más bien de cada contexto, de cada individuo. De lo anterior deducimos que el aprendizaje es un concepto muy complejo, como complejo es el contexto y el individuo. En este sentido, han aparecido dos tendencias en los últimos años.

La primera consiste en el énfasis en el aprendizaje y en la persona que aprende (Román y Díez, 1998, 1999; Román y Díez, 1994), lo cual se observa en el surgimiento de una serie de conceptos tales como enseñar a pensar, aprender a aprender, aprendizaje autónomo, aprendizaje autodirigido y enseñanza para la comprensión. La segunda, enfatiza en la actuación y no en el saber, donde lo central es la eficiencia y la eficacia con respecto a metas del contexto.” (Tobón 2010, p. 213)

Sin embargo, el mismo autor también afirma que estas dos tendencias se han visto parceladas descuidando por un lado la acción y por otro el proceso de la información. Es por ello que se busca hacer una integración entre la actuación y el proceso a través del pensamiento complejo en el marco del contexto sistémico. Al respecto, considero

que es digno de tomar en consideración que no sólo existe el aprendizaje que se lleva a cabo en las escuelas o contextos educativos, el mismo va más allá de esas paredes, de las instituciones; el aprendizaje es un proceso más complejo que tiene cabida en la vida misma, en el día a día. Así mismo, considero que el aprendizaje no tiene que ver con adquisición o acumulación de conocimiento, con el parcelamiento de lo que se “aprende”, más bien tiene que ver con la combinación de los saberes, con la puesta en práctica, con la resolución de problemas.

No obstante, lo anteriormente expuesto se contrapone con lo expresado por los estudiantes que consideran que el aprendizaje tiene que ver con la ayuda por parte del profesor y con la adquisición de puntos. En este sentido, tal parece que esto que ellos consideran con respecto al aprendizaje se asocia de alguna manera con lo que expresa Reigeluth (1999), respecto a la investigación sobre aprendizaje de las tres últimas décadas donde se “... demuestra una y otra vez que los alumnos, con frecuencia, saben mucho más de las materias que han estudiado de lo que realmente comprenden.” (p. 103). Esta afirmación se sustenta en lo dicho por los estudiantes, en lo cual podemos apreciar cómo estos parecen poseer una percepción del aprendizaje bastante pobre y poco compleja al considerar que se reduce a esas simples afirmaciones.

Algunos estudiantes también consideran que el aprendizaje es algo nuevo, oportunidad de equivocación y entendimiento de lo explicado. Al respecto, se pudiera decir que este otro grupo de estudiantes no están para nada alejados de la concepción de aprendizaje de estos tiempos, en la que se supone debemos dejar a un lado lo tradicional y adentrarnos en este nuevo pensamiento complejo partiendo de los diferentes contextos. En relación a esto, nos encontramos con estudiantes que conciben el aprendizaje desde la complejidad de sus contextos, pero se encuentran con un sistema que se antepone a esa concepción y se presenta como una realidad adversa, hostil y hasta desfavorable para sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esto deja ver que en la amplitud de las prácticas educativas y en lo reducido de nuestras prácticas docentes encontramos que quizás estamos bastante atrasados en cuanto a la concepción que tenemos del aprendizaje. Paymal (2008), nos recuerda esto cuando dice que:

La realidad cotidiana en la que nos desenvolvemos, nos muestra que en el reciente pasado, e incluso actualmente, en no pocas escuelas, aún se concibe la enseñanza como el traspaso de conocimiento de cabeza a cabeza y el aprendizaje como una capacidad retentiva o memorística por parte del alumno y alumna. (p. 90)

Es indudable que esto parece un reflejo que encontramos en la mayoría de los contextos educativos. Como bien lo apreciamos en el día a día de nuestras prácticas docentes, a veces, el aprendizaje se reduce al simple cumplimiento de ciertos patrones que se vienen dados desde los primeros pasos de la educación. Esto quiere decir que tenemos mucho que hacer como participes del proceso educativo de los estudiantes, debemos romper con esos esquemas tradicionales y aprender incluso de lo que ellos mismos conciben como aprendizaje.

En definitiva, Spiegel (2008), afirma que: "...aprender es más que tener información en la cabeza. También es más que saber encontrarla fuera de ella. Para aprender es necesario comprender". (p. 39). Por lo tanto, esto quizás tiene que ver con la comprensión de los contenidos, con la resolución de problemas propios de la cotidianidad, con la comprensión de la complejidad del aprendizaje y de su incidencia directa en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

¿Tipos, estrategias o instrumentos de evaluación?

Los tipos de evaluaciones que se conocen hasta ahora son evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa. Sin embargo, los estudiantes creen que los tipos de evaluaciones son evaluaciones orales, evaluaciones escritas, tareas

individuales exámenes, exposiciones, talleres de cuaderno, diálogos y traducciones. Tal parece que los estudiantes confunden los tipos de evaluación con las categorías prenombradas. Al respecto, considero conveniente describir las diferencias entre los tipos y las formas de acuerdo al Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007), en la siguiente tabla:

Tabla N° 03: Tipos y formas de la evaluación

Tipos de evaluación	Formas de evaluación
<p>Inicial y/o diagnóstica: Se planifica con la finalidad de conocer los avances, logros alcanzados en el desarrollo de las potencialidades del y la estudiante; así como su interacción en el contexto social. Generalmente, se realiza en el momento previo al desarrollo de los procesos de aprendizaje.</p>	<p>Autoevaluación: Es el proceso de reflexión que realiza cada uno de los participantes responsables del proceso de aprendizaje.</p>
<p>Procesual y/o formativa: Esta evaluación se planifica con la finalidad de obtener información de los elementos que configuran el desarrollo del proceso educativo de todos y cada uno de los y las estudiantes, proporcionando datos para realimentar y reforzar los procesos.</p>	<p>Co-evaluación: Es la evaluación que realizan maestros, maestras y estudiantes sobre sus actuaciones en el proceso de aprendizaje.</p>
<p>Final y/o sumativa: Se planifica con la finalidad de valorar e interpretar los logros alcanzados por los y las estudiantes en el desarrollo de las experiencias de aprendizaje. Los resultados de estas evaluaciones pueden ser el punto de inicio de la evaluación diagnóstica; al mismo tiempo que determinan la promoción, certificación o prosecución de los y las estudiantes de acuerdo al subsistema al que pertenece.</p>	<p>Heteroevaluación: Es el proceso en el cual los actores sociales involucrados en la construcción de aprendizajes, reflexionan para valorar recíprocamente sus esfuerzos, aciertos y logros, reconociendo las potencialidades y proponiendo acciones para continuar su desarrollo.</p>

Fuente: Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007)

Es bueno informar que para el caso del enfoque de competencias, las formas de evaluación son denominadas estrategias o procesos de valoración. Tobón (2006), las denomina: Autovaloración, Covaloración, Heterovaloración. (p. 237 – 239). En este sentido, Carretero, García, Rial, y Tobón, S. (2006), afirman que las estrategias “... son procedimientos compuestos por un conjunto de pasos orientados a determinar el

grado de desarrollo de una competencia específica o de una o varias dimensiones de éstas. Las estrategias se llevan a cabo con base en instrumentos, los cuales orientan de forma específica la manera de llevar a cabo la evaluación y permiten obtener la información necesaria sobre el proceso de aprendizaje del estudiante.” (p. 158).

Considerando esta definición, los estudiantes comprenden los tipos de evaluación desde un contexto bastante alejado de la definición teórica, pues lo que ellos consideran tipos de evaluaciones son realmente estrategias o técnicas. En este sentido, debemos reflexionar al respecto y hacer que nuestros estudiantes comprendan la importancia de la evaluación y sus tipos para sus procesos de enseñanza y aprendizaje; ya que como bien lo afirman Díaz y Hernández (2010), “La toma de decisiones sobre la selección de instrumentos o procedimientos y el diseño y planteamiento de tareas para ser utilizados en las actividades de evaluación, no tienen sentido sino se tiene claridad sobre dichos aspectos porque de lo contrario se incurrirá en realizar una práctica evaluativa “ciega”.” (p. 320). Por lo tanto, la concepción que se tenga sobre la evaluación es relevante para efectos de esta investigación ya que debemos “comprender” su significado desde nuestras particularidades y de esa manera profundizar en lo que a ella respecta ofreciendo una visión más amplia de la misma.

Recomendaciones de los estudiantes hacia los docentes

Sin duda al hablar de recomendaciones, normalmente, pensamos en recomendaciones para los estudiantes y para el proceso educativo, pero casi nunca evaluamos nuestro propio proceso. En cuanto a esto, considero que es importante partir con la evaluación propia desde nuestro contexto particular, y que mejor forma de hacerlo que partiendo de lo que emergió de nuestros estudiantes como esencia del fenómeno. En este sentido, los estudiantes recomiendan a los profesores de inglés colocar más contenidos, más tareas y más actividades, lo cual considero proviene del significado que ellos le dan a la evaluación al considerar que ésta tiene que ver con la obtención de puntos y con la aprobación de las asignaturas. Es decir, estas

recomendaciones sobre más tareas, más actividades, más contenidos, etc., las hacen con la finalidad de obtener más puntos y aprobar sus asignaturas. Sin embargo, en lo que respecta a este tema de la cantidad de actividades, contenidos y tareas, Lodeiro y Rué (2010), señalan:

El volumen de dedicación exigido al estudiante es un tema extraordinariamente delicado con consecuencias personales e institucionales muy serias... El volumen de dedicación se considera, sencillamente, una mera consecuencia de la exigencia de resultados que el mismo profesor ha determinado en función de sus propios criterios. Como si se tratase de un efecto inevitable al que no merece la pena prestar más atención, el volumen del trabajo exigido tiende a crecer sin control en algunas titulaciones. Cada profesor pone el límite allí donde le parece oportuno, y en este ámbito especializado en donde la cantidad de conocimientos disponibles en cada parcela tiende a crecer año a año cada especialista se siente obligado a ofrecer (y exigir) a sus estudiantes un estado de la cuestión completo y actualizado. (p. 33 – 34)

En relación a lo que afirman estos autores, es indudable que el volumen de información, de actividades, de tareas y demás contenidos que se les asigna a los estudiantes pareciese simplemente un requerimiento con respecto a los resultados que se esperan de los mismos. En consecuencia, ha sido una tarea que ha asumido expresamente el docente sin tomar en consideración los deseos y aspiraciones del estudiante al respecto. Los docentes parecen utilizar una cantidad de actividades o tareas que se ajustan simplemente a sus propios criterios para de esta manera conseguir un resultado completo. Por lo tanto, como consecuencia de esto que se ha venido mencionando nos encontramos realidades complejas como estudiantes que se sienten inconformes con respecto a este tema.

También nos encontramos con estudiantes que opinan de una manera distinta, éstos expresan proposiciones como *“Profe no nos ponga más tareas”*, *“No nos ponga más contenidos”*. Así como hay otros que recomiendan hablar para pasar el rato y no traer tanta broma. Es decir, este asunto del volumen o cantidad de contenidos, tareas y

actividades se presenta de manera divergente con respecto a lo expresado por unos y por otros estudiantes.

Los estudiantes también exhortan a los docentes a mejorar la autoestima de sus educandos. Considerando lo dicho por estos estudiantes, Buss y Larsen (2005), afirman que "... las personas desarrollan un conjunto de normas internas, parte de lo que consideran importante para su autoconcepto. El comportamiento o las experiencias inconsistentes con estas normas internas pueden conducir a una disminución en la autoestima. En todos los casos la autoestima resulta de una evaluación de uno mismo." (p. 452). Bajo esta concepción de autoestima expuesta por estos autores se puede percibir que quizás haya un desequilibrio entre las perspectivas o normas internas de cada estudiante y sus experiencias en el aula de clases. Esto también nos hace un llamado de atención para también considerar las expectativas de los estudiantes en cuanto a nuestras actuaciones como docentes, es decir, tomar en consideración no sólo su hacer sino también su ser.

Otras recomendaciones de los estudiantes es que los docentes tengan actitud positiva hacia ellos al mencionar que quieren que sean "calidad". Veamos a que se refieren los estudiantes con este vocablo en la siguiente cita:

Bueno, profe... el profesor debería ser calidad, alegre, que no sea amargao y llevásela bien con todos nosotros pues, para que no haiga problemas ni haiga rencores ni nada... comprendé a los profesores que hay veces que tienen muchos problemas como uno y entonces tienen quee... está pendiente también con eso ¿me entiendes? Llegan con un dolor de cabeza y se ponen a gritá entonces uno tiene que considerá también no solamente el profesor, si uno también, uno tiene que considerá que... cónchale que el profesor ta... ¿Me entiende? Eso es lo que yo opino de eso que coo... [E19-069].

Partiendo del contenido significativo de la cita anterior, es importante, entonces que evaluemos nuestro comportamiento en las aulas de clase con los estudiantes, debido a que tal como lo podemos leer en la anterior cita, éstos toman en consideración todas y cada una de nuestras acciones. Es decir, con nuestras actitudes

podemos motivarlos o desmotivarlos a asistir, a comprender los contenidos y a mejorar su propio comportamiento hacia nosotros y hacia la asignatura. Por otro lado, también los estudiantes recomiendan a los docentes enseñar cosas que les gusten, enseñar para que los estudiantes le den significado a lo que “aprenden”, dar clases importantes y dar clases agradables. Todo esto tiene que ver con lo planteado por Tobón (2006), quien afirma que:

En años recientes se ha pasado de una concepción de la mente humana como inteligencia- capacidad a una teorización de ésta como representación- contexto, donde el énfasis está puesto en las estrategias y procesos representacionales; se busca determinar cómo los seres humanos nos representamos a nosotros mismos, el mundo y los demás.
(p. 34)

Todo esto se resume en la importancia que tiene el contextualizar los contenidos tomando en consideración lo que ellos creen importante. Desde mi punto de vista, esto tiene que ver con “meternos” en su propio mundo, con traer ese mundo que ellos conocen a las aulas de clase. Además, para finalizar, los estudiantes también recomiendan que se tome en cuenta su opinión. Por lo tanto, considero que esto es un llamado de atención a todos los docentes y a todos los que tenemos que ver con el proceso educativo; ellos nos están diciendo que tienen una voz, que quieren ser escuchados y tomados en cuenta, lo que tiene mucha pertinencia y relevancia con esta investigación.

CONSTRUCCIÓN TEÓRICA

La presente aproximación teórica parte de los mismos protagonistas de este estudio, quienes aportaron sus distintas significaciones con respecto a la evaluación de sus aprendizajes y que mostraron las más puras consideraciones desde su contexto particular tomando en cuenta que dicho contexto es aún más complejo de lo que como investigadores pudiésemos asegurar. Posteriormente orientado por el diseño escogido para esta investigación, se estructuraron los contenidos significativos y se interpretaron hasta lograr el sentido final del fenómeno como sigue.

La aproximación teórica

De acuerdo a lo que afirman los estudiantes del tercer año de la U.E “Agustín Armario” cursantes de la asignatura inglés, existen dos significados generales en lo concerniente a lo que es evaluación. Por un lado, hay un significado congruente con lo usualmente sostenido por la teoría, en el que la evaluación es aprendizaje, corrección, rendimiento y dominio de lo práctico. Por otro lado, emerge un significado coloquial, en el que la evaluación posee una gama de significados más amplia tales como aprobación de la asignatura, ayuda por parte del profesor y forma de saber sus notas. Asimismo, la evaluación es calificaciones de actividades, puesta a prueba del conocimiento y aquello que hace la profesora. En el mismo sentido, la evaluación es otorgación de puntos, aprendizaje ganando puntos, dominio del tema, desarrollo de la mente, algo cotidiano, obligación, exámenes, preguntas, estímulos, calidad, responsabilidad, compañerismo, y finalmente desconcertante y paradójico, los estudiantes creen que evaluación es copiarse.

Cabe destacar que no sólo existen dos significados generales con respecto a la evaluación, sino que además existen dos posturas con respecto al propósito de las

evaluaciones, una positiva y otra negativa. Con respecto a la positiva, el propósito de la evaluación es dominar el tema, entender la clase, desarrollar el pensamiento, ser motivados a aprender y medir el aprendizaje. En relación a las posturas negativas, las evaluaciones persiguen obtener una ponderación alta, tener notas en la boleta, pasar la materia y obtener puntos. En este mismo orden de ideas, entre las recomendaciones que surgieron para ganar puntos se encuentran las siguientes: mejorar la conducta, comprender a los profesores, entrar a clases y copiarse en clases. Por otro lado, los estudiantes perciben que a través de las evaluaciones se puede lograr aprobar las asignaturas, saber las notas, entrar a la universidad, ser alguien más y obtener recompensas.

En lo que respecta a los tipos de evaluación, los estudiantes manifiestan que existen dos tipos, la evaluación sumativa y la formativa. Existen percepciones positivas y negativas sobre la evaluación sumativa. Las percepciones positivas la visualizan como aceptación y estímulo, y las percepciones negativas la conciben como rechazo, aburrimiento, flojera y deseos por pasar la materia. Con respecto a la evaluación formativa, contrario al efecto positivo que la teoría manifiesta que ésta debería provocar, más bien provoca efectos negativos como inconformidad, flojera, aburrimiento, desinterés, ilogicidad y rabia. Sin embargo, según las percepciones de los estudiantes, no solo existen estos dos tipos de evaluación sino que además se encuentran como tipos y/o estrategias de evaluación las siguientes: evaluaciones orales, evaluaciones escritas, tareas individuales, exámenes, exposiciones, talleres, corrección de cuadernos, diálogos y traducciones.

Por otro lado, los estudiantes creen que la asignatura inglés es de gran importancia para usar el idioma en las actividades cotidianas y usar el idioma en el futuro. El aprendizaje a su vez es visto como algo nuevo, una oportunidad de equivocación, ayuda por parte del profesor, entendimiento de lo explicado y por último, obtención de puntos. Finalmente, es necesario considerar algunas recomendaciones de los

estudiantes, sujetos de este estudio, hacia sus docentes de inglés. Les recomiendan que asignen más contenidos, más tareas y más actividades, lo que inferencialmente alude nuevamente a obtener más puntos y aprobar la asignatura. Además les piden que mejoren el autoestima de los estudiantes, que sean calidad, que hagan dinámicas, que hablen para pasar el rato y que la enseñanza sea de gusto de los estudiantes. También, consideran ellos, que los profesores deben enseñar para que los estudiantes le den significado a lo que “aprenden”, dando clases importantes, agradables, que los docentes tomen en cuenta la opinión de los estudiantes y que finalmente no traigan tanta broma, refiriéndose a que el docente debe hacer comprensible rápidamente lo que enseña a sus estudiantes de tercer año de la asignatura inglés de la U.E “Agustín Armario”.

Aquí va un grafico

RECOMENDACIONES

En primer lugar, es importante señalar que estas recomendaciones surgen a partir de los mismos sujetos de este estudio, es decir, a partir de lo expresado por los estudiantes del tercer año de la U. E. “Agustín Armario” y partiendo de su necesidad de escuchar y ser escuchados. Bajo esta perspectiva, estas recomendaciones engloban toda esa visión teórica que durante años hemos llevado arraigada sobre la evaluación y que a su vez parece desmembrarse de su propia teoría para sumergirse en nuestros contextos particulares.

Partiendo de esta afirmación previa, nos encontramos con unos estudiantes que poseen una amplia gama de significaciones con respecto al tema de la evaluación que van desde lo teórico a lo coloquial y que a su vez se adecuan a sus propias experiencias y contexto. Es por ello necesario replantear una definición que se adecue más a esos contextos que parecen distar bastante de lo teórico. En este sentido, la concepción de evaluación que se tiene podría mejorar o cambiar si tomásemos en cuenta las opiniones y consideraciones de nuestros estudiantes, ya que en este estudio se presenta que ellos tienen una significación de la evaluación bastante amplia, y que en su mayoría se adecua a sus contextos particulares. No pueden entenderse ni utilizarse las nuevas estrategias que se proponen de evaluación sin antes saber que piensan ellos acerca de la misma. Es necesario replantearse nuevos escenarios donde no exista divergencia entre la teoría y la práctica evaluativa partiendo de contextos particulares.

En este mismo orden de ideas, la concepción que tienen los estudiantes sobre cualquiera de las prácticas educativas nos permiten de alguna manera no sólo mejorar nuestro ejercicio docente sino también darnos cuenta de la importancia del protagonismo del estudiante y del contexto real en que se desenvuelve éste. Es por ello necesario que nos replanteemos el significado que tienen las evaluaciones para nosotros. Además, debemos considerar de qué manera estamos llevando a cabo dicho proceso evaluativo para así permitir a nuestros estudiantes tener tales concepciones. Es necesario que nuestros estudiantes sean capaces de concebir la evaluación como un proceso continuo que no necesariamente debe ser el resultado de esos puntos que tanto anhelan. Así como también, que ellos puedan darle significación a la evaluación desde sus contextos pero guiados hacia el aprendizaje y la comprensión de los contenidos, es decir, aprender para la vida.

Por otro lado, es necesario también reforzar en nuestros estudiantes la importancia de los logros que pudiesen tener, pero no referirse a logros en base a resultados que consiguiesen medirse de forma numérica, sino más bien referirnos a logros personales. Muchas veces como docentes estamos tan ocupados otorgándole puntos a todas las actividades evaluadas que realizamos en clase que hasta llegamos a reforzar de alguna manera ese deseo que tienen los estudiantes por ellos, olvidándonos entonces de que tenemos frente a nosotros no objetos sino personas que necesitan ser escuchadas desde el ser y también necesitan ser motivadas a través del ser, por supuesto, sin descuidar el hacer. Todo esto, partiendo de que pareciera que estos logros se definieran en base sólo a la evaluación sumativa lo que como investigadora de este fenómeno me parece realmente preocupante.

Asimismo, tal parece que existe en los estudiantes un deseo quizás “patológico” por pasar la materia que sobrepasa sus deseos de aprender y comprender la asignatura. Es por esto que se hace necesario buscar en lo posible soluciones que nos

permitan como docentes ahuyentar ese mal que agobia a nuestros educandos. Es necesario comenzar a hacer campañas en nuestros lugares de trabajo para promover la comprensión del proceso de evaluación no sólo en el caso de los estudiantes sino también en el caso nuestro. Cuando me refiero a hacer campaña, considero que se necesita gente comprometida al cambio y que en conjunto propiciemos un ambiente en donde la comprensión de los saberes sea nuestro principal objetivo, por supuesto sin dejar de lado el papel fundamental del estudiante. Partiendo de lo anteriormente expuesto, considero que es necesario rescatar desde nuestros contextos educativos esa significatividad que los estudiantes deben tener con respecto a sus procesos de evaluación y sobre todo en cuanto a su proceso de enseñanza y aprendizaje. De lo contrario, los mismos seguirán sumisos dejándose llevar por lo que el sistema educativo les impone, es decir, pasar las materias, tener calificaciones, etc., pero no podrán reflexionar acerca del por qué o para qué de lo que “aprenden”. Simplemente seguirán pasando de grados en grados sin estar conscientes de la importancia de la comprensión del proceso de evaluación.

Igualmente, considero que debemos hincapié en la importancia que tiene la asignatura inglés en esta etapa, no sólo en nuestros estudiantes sino también en nuestros entes públicos que están directamente relacionados con la administración de los recursos en el campo educativo. Es importante hacerles ver que para comprender y poner en práctica una lengua extranjera se necesita ciertos recursos que nos permitan a los docentes trabajar en nuestras aulas de clases las cuatro destrezas del idioma (producción oral, producción escrita, comprensión oral y comprensión escrita). Para nadie es un secreto que en la mayoría de las instituciones públicas de nivel secundaria no contamos con los recursos necesarios para fomentar en nuestros estudiantes dichas destrezas.

Del mismo modo, también es necesario reconocer que tal parece que nuestro concepto de aprendizaje se ha reducido al simple cumplimiento de ciertos patrones

que se vienen dados desde los primeros pasos de la educación. Esto quiere decir que tenemos mucho que hacer como participes del proceso educativo de los estudiantes, debemos romper con esos esquemas tradicionales y aprender incluso de lo que ellos mismos conciben como aprendizaje. Por lo tanto, esto tiene que ver con la comprensión de los contenidos, con la resolución de problemas propios de la cotidianidad, con la comprensión de la complejidad del aprendizaje y de su incidencia directa en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Además, en cuanto a los tipos de evaluación, los estudiantes comprenden los tipos de evaluación desde un contexto bastante alejado de la definición teórica, pues lo que ellos consideran tipos de evaluaciones son realmente estrategias o técnicas. En este sentido, debemos reflexionar al respecto y hacer que nuestros estudiantes comprendan la importancia de la evaluación y sus tipos para su proceso de enseñanza y aprendizaje; ya que como bien lo afirman Díaz y Hernández (2010), “la toma de decisiones sobre la selección de instrumentos o procedimientos y el diseño y planteamiento de tareas para ser utilizados en las actividades de evaluación, no tienen sentido sino se tiene claridad sobre dichos aspectos porque de lo contrario se incurrirá en realizar una práctica evaluativa “ciega”.” (p. 320). Por lo tanto, la concepción que se tenga sobre la evaluación es relevante para efectos de esta investigación ya que debemos “comprender” su significado desde nuestras particularidades y de esa manera profundizar en lo que a ella respecta ofreciendo una visión más amplia de la misma.

Aunado a lo anterior, los estudiantes recomiendan a los profesores enseñar cosas que les gusten, enseñar para que los estudiantes le den significado a lo que “aprenden”, dar clases importantes y dar clases agradables. Todo esto tiene que ver con lo planteado por Tobón (2006), quien afirma que “En años recientes se ha pasado de una concepción de la mente humana como inteligencia- capacidad a una teorización de ésta como representación- contexto, donde el énfasis está puesto en las

estrategias y procesos representacionales; se busca determinar cómo los seres humanos nos representamos a nosotros mismos, el mundo y los demás.” (p. 34)

Todo esto se resume en la importancia que tiene el contextualizar los contenidos tomando en consideración lo que ellos creen importante. Desde mi punto de vista, esto tiene que ver con “meternos” en su propio mundo, con traer ese mundo que ellos conocen a las aulas de clase. Además, los estudiantes también recomiendan que se tome en cuenta su opinión. Por lo tanto, considero que esto es un llamado de atención a todos los docentes y a todos los que tenemos que ver con el proceso educativo; ellos nos están diciendo que tienen una voz, que quieren ser escuchados y tomados en cuenta.

Finalmente, en cuanto a mis recomendaciones para los futuros investigadores, considero que es necesario seguir profundizando en lo que respecta a la evaluación que quizás permita replantear una nueva definición de evaluación que se adecue más a la percepción que tienen nuestros estudiantes. Además, creo que es necesario seguir realizando estudios que giren en torno a esta temática y sobre todo bajo una epistemología y metodología sistémica.

REFERENCIAS

- Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. 1era. edición. Chile: Salesianos S.A.
- Bordas, I. y Cabrera, F. (2001). *Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso*. Artículo online. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/62721233/Bordas-Y-Estrategias-de-evaluacion-de-los-aprendizajes-centrados-en-el-proceso> [Consultado: Marzo 10, 2012].
- Buss, D. y Larsen R. (2005). *Psicología de la personalidad. Dominios del conocimiento sobre la naturaleza humana*. 2da. Edición. The McGraw- Hill interamericana Editores, S.A. de C.V. México, D.F.
- Canales, I. (1998). *Evaluación: Más allá de las notas y los exámenes*. *Candidus*. 31. PNUD, Colombia.
- Castillo, S. (2003). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Carrasco, J. (2004). *Una didáctica para hoy. Como enseñar mejor*. Ediciones RIAL, S.A. Madrid: España.
- Careaga, A. (2001). *La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente*. *Educere*, Año 5, N° 15, 345-347. Mérida, Venezuela.
- Carretero, M., García, J., Rial, A., y Tobón, S. (2006). *Competencias, Calidad y Educación Superior*. Cooperativa editorial Magisterio. Bogotá. D.C., Colombia.
- Carretero, M., García, J., Rial, A., y Tobón, S. (2006). *Competencias, Calidad y Educación Superior*. Cooperativa editorial Magisterio. Bogotá. D.C., Colombia.
- Currículo Nacional Bolivariano. (Septiembre, 2007). *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas: Venezuela.
- Díaz, L. (2011). *Visión Investigativa en Ciencia de la salud (Énfasis en Paradigma Emergente)*. 1era. edición. Venezuela: Ipapedi.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. 3era. edición. México: McGraw-Hill.

- Diccionario Práctico del Estudiante (2007). Real Academia Española. Editorial Santillana.
- Egido, I. (2005). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa*. Artículo online. Disponible en: www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2005_10_01.pdf. [Consultado: Febrero 08, 2012].
- Farfán, R. (2007). *Caos, aprendizaje y evaluación*. Tesis doctoral. Valencia, Universidad de Carabobo.
- Fernández, M., Figueroa, A., Gutiérrez, V., Ruiz, G., y Zorrilla, M. (2003). *La evaluación de la educación básica en México 1990-2000. Una mirada a contraluz*. 1era. Edición. México. D.R. Margarita Zorrilla Fierro.
- García, F. (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. N° 179, 415. OMAGRAF. S.L. España.
- García, A. (2009). *Guía Metodológica de Evaluación de los Aprendizajes en Educación Superior Tecnológica*. 1era. Edición. Perú: Impresos y sistemas.
- Giménez, J. (2008). *El proceso de investigación*. 2da. edición. Venezuela: Cosmográfica, C. A.
- Giné, N. y Parcerisa, A. (2007). *Evaluación en la Educación Secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. 2da. Edición. Barcelona, España. Graó, de IRIF, S.L.
- Juárez, J. (2006). *Los valores y la cultura juvenil*. 1era. edición. Caracas: Editorial texto, C. A.
- Latorraca, M. (2010). *English 9th*. Caracas: Santillana, S. A.
- Lodeiro, L. y Rué, J. (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid, España: Narcea, S. A.
- Litwin, E. (2005). *La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza*. 1era. edición. Buenos Aires, Barcelona y México: Paidós.
- Ley Orgánica de Educación. (2009, Agosto 15). *Gaceta Oficial de la Asamblea Nacional de La República Bolivariana de Venezuela* N° 5.929.

- Leal, J. (2011). *La autonomía del sujeto investigador y la metodología de la investigación*. 3era. edición. Venezuela: Valencia.
- Lukas, J. y Santiago K. (2004). *Evaluación Educativa: Psicología y Educación*. 1era. edición. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales de la Universidad Experimental Libertador (2011), UPEL. Caracas. Venezuela.
- Martínez, M. (2002). *Comportamiento Humano: Nuevos métodos de investigación*. 2da. edición. México: Trillas.
- Martínez, M. (2009a). *Epistemología y Metodología Cualitativa en la Ciencias Sociales*. 1era. edición. México: Trillas.
- Martínez, M. (2009b). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. 2da. edición. México: Trillas.
- Medina, M. y Verdejo A. (2001). *Evaluación del aprendizaje estudiantil*. Tercera edición. San Juan. Puerto Rico.
- Méndez, M. (2011). *Práctica evaluativa del docente en el nivel de educación media general*. Trabajo de grado de Postgrado. Valencia, Universidad de Carabobo.
- Mendoza, F. (2000). *La evaluación formativa como práctica pedagógica y el rendimiento académico en las ciencias sociales*. Trabajo de grado de Postgrado. Valencia, Universidad de Carabobo.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. España: Paidós, Ibérica, S.A.
- Mora, L. (2007). *Evaluación diagnóstica en la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales*. 2da. Edición. Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED). San José: Costa Rica.
- Morse, J. (2005). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. 2da. edición. Antioquia: Universidad de Alicante.
- Paymal, N. (2008). *Pedagoogía 3000: guía práctica para docentes, padres y uno mismo*. 1era. Edición. Córdoba: Argentina. Brujas.
- Perkins, D. N., & Unger, C. (1999). *Teaching and learning for understanding*. In C. M. Reigeluth, (Ed), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory, Volume II*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Radrigán, J. (1998). *Hechos consumados. Teatro 11 obras*. 1era. Edición. CENECA: Santiago de Chile.
- Reigeluth, C. (1999). *Diseño de la instrucción: un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. 1era. edición. Madrid: Santillana.
- Rojas, B. (2010). *Investigación cualitativa: fundamentos y praxis*. 2da. edición. Caracas: FEDUPEL.
- Rondón, L. (1997). *Evaluación de la actuación del docente a través de la opinión de los estudiantes*. Trabajo de grado de Postgrado. Valencia, Universidad de Carabobo.
- Rodríguez, N. (2012). Aportes al marco curricular para la Educación Venezolana. En Ugalde L. (Coor.), *Educación para transformar el país*. (p. 61). 2da. Edición. CERPE- UCAB. Caracas: Venezuela.
- Santos, M. (1999). *20 paradojas de la evaluación del alumnado de la universidad española*. Artículo online: Disponible en: www.upm.es/innovacion/cd/02...met.../paradojas_evaluacion.pdf. [Consultado: Febrero 17, 2012].
- Speigel, A. (2008). *Itinerarios para combinar recursos didácticos*. 1era. edición. Buenos aires: Novedades educativas.
- Singer, I. (1999). *La naturaleza del amor*. 3era. Edición. México: Siglo veintiuno editores. S.A. de c.v.
- Touriñán, J. y Sáez, R. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones: La mirada pedagógica*. La Coruña, España: Netbiblo, S. L.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y Competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. 3era. Edición. Ecoe. Bogotá. Colombia.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular, y didáctica*. 2da. Edición. Ecoe. Bogotá D. C. Colombia.
- Uzcátegui, Y. (2000). *Explorando el saber del alumno. Medios Didácticos para Construir Saberes en el Aula*. 101-103. UPEL: Aragua, Venezuela.
- Ugas, F. (2008). *La complejidad. Un modo de pensar*. 2da. edición. Madrid: Alianza Editorial S.A.

ANEXO
MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

**Consentimiento informado para el estudio titulado:
Sentido que le otorgan los estudiantes del tercer año a la evaluación en la
asignatura inglés.**

Estimado (a) _____

Soy docente investigadora cursante de estudios de postgrado, específicamente, del quinto período de investigación educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo. Sería de gran ayuda tu participación en esta investigación como sujeto de estudio con vivencias particulares en cuanto a la evaluación en la asignatura inglés.

Su participación incluye una entrevista dentro de las instalaciones del Liceo Bolivariano “Agustín Armario” en el horario de su conveniencia. Es posible que necesite una segunda entrevista para revisión del registro escrito y las interpretaciones emergentes de la primera entrevista. Le entregaré una copia completa de la transcripción de cada entrevista. Usted podrá, igualmente, informar su deseo de no participar en el estudio hasta finales del mes de Julio de 2012. Para ese momento, estaré en las etapas finales del proceso de redacción del documento final de la investigación.

El propósito de estos registros será tener una oportunidad para construir una aproximación teórica del significado que le otorgan a la evaluación, los estudiantes de la asignatura inglés del 3er. Año pertenecientes a la U.E. “Agustín Armario”.

Toda información con referencia a personas, ciudades, instituciones, lugares o cualquier otra expresamente identificada por usted como privada serán mantenidas en estricta confidencialidad usando un seudónimo, a excepción hecha en caso de que usted lo autorice.

Este estudio será compartido en su disertación con otros miembros de la comunidad científica designados por la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo. La teoría que emerja y el documento final de la investigación estarán a disposición de Ud. y del público en general en la biblioteca de la referida Facultad.

Si tiene alguna pregunta posterior a las entrevistas o durante el proceso, por favor no dude en contactarme por el número telefónico siguientes: (0412) 4307257. Asimismo por el correo electrónico: julebracho_04@hotmail.com

Muchas gracias por su participación

Juleyny Bracho

Agradecería llenar la información abajo solicitada si desea participar en el estudio.

Nombre _____

Firma _____

Fecha _____