# LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN EL AULA

**Heriberto Monárrez Vásquez**

*CIIDE Unidad “Profra. Juana Villalobos”*

*IUNAES*

*ReDIE*

*heriberto-mv@outlook.com*

## Resumen

La evaluación formativa, además de contribuir a la mejora del aprendizaje, regula los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el objeto principal de adaptar o ajustar las condiciones de enseñanza en relación con las necesidades de aprendizaje de los alumnos. El presente trabajo tuvo como objetivos fundamentales identificar la conceptualización docente sobre la evaluación de los aprendizajes; describir las prácticas de evaluación de los maestros; analizar el proceso de evaluación que realizan los maestros y elaborar una propuesta de intervención para mejorar el proceso de evaluación de los maestros. Para ello se acudió a la investigación acción como método de indagación haciendo uso de la observación no participante, la entrevista semi estructurada y la revisión documental para el levantamiento de la información. Las conclusiones principales fueron que los maestros conceptualizan la evaluación como el proceso de medición cualitativo y cuantitativo, que a través de preguntas constantes formuladas a los alumnos, criterios de evaluación complementarios (tales como formatos de concentración de aspectos diversos), autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, permiten al maestro darse cuenta de los conocimientos aprendidos por los alumnos (así como de la propia intervención docente), cuya finalidad consiste en otorgar calificaciones objetivas. Coexisten algunos rasgos formativos entremezclados con otros que pueden tener cabida en el modelo pedagógico conductista o transmisionista al evaluar conductas observables. Los maestros utilizan como criterios de evaluación complementarios las tareas en casa, los ejercicios en clase, la participación, la disciplina, la asistencia, etc.

**Palabras clave:** Investigación acción, evaluación formativa,

## Introducción

La evaluación formativa es un enfoque de evaluación del aprendizaje que alude a un proceso sistemático de recuperación de datos sobre el aprendizaje del estudiante y su desempeño, a partir de diversas fuentes de evidencia. Está centrada en procesos, más que en resultados; se interesa en que los alumnos se responsabilicen de su propio aprendizaje; y se concibe como un medio para alcanzar conocimientos. Esta evaluación se propone mejorar los procesos que estudia, tales como el proceso de aprendizaje de cada alumno y el proceso de enseñanza del maestro.

Las razones fundamentales de haber realizado una investigación más sobre evaluación, donde existen demasiadas, se justifica porque –en esta ocasión- son los propios maestros quienes de manera colaborativa han reflexionado sobre sus prácticas evaluativas y actúan sobre ellas, transformándolas, a partir de ciclos continuos de reflexión y acción. Así pues, esta investigación concibe a los maestros como los principales actores para transformar el fenómeno social de las prácticas evaluativas escasamente formativas, a partir del desarrollo de la estrategia de intervención.

La evaluación que los maestros realizaron en las aulas observadas (previo a la investigación) se basa en la utilización de criterios de evaluación complementarios, tales como tareas, trabajos en clase, disciplina y participación, que se utilizan para determinar promedios, no para establecer parámetros, y que ellos identifican como aspectos o criterios. Además, no se diseñaron indicadores a partir de estos criterios. Aunado a ello, se aplicó bimestralmente a los alumnos un examen escrito, cuyos resultados se promediaron con dichos aspectos o criterios de evaluación.

## Objetivos de investigación

A partir de lo anterior, se plantearon los siguientes objetivos que guiaron el proceso indagatorio.

1. Identificar la conceptualización docente sobre la evaluación de los aprendizajes.
2. Describir las prácticas de evaluación de los maestros.
3. Analizar el proceso de evaluación que realizan los maestros.
4. Elaborar una propuesta de intervención para mejorar el proceso de evaluación de los maestros.

## Metodología

En este estudio se eligió el Método Investigación-Acción; entre otras razones, debido al desgaste que ya posee la racionalidad técnica, la cual se entiende como la forma de resolver los problemas del aula escolar al proyectar, sin más, una teoría específica. En cambio, la investigación-acción significa que los maestros, sin pretensiones de coadyuvar a una teoría, logren modificar la realidad en estudio; aún más, que investiguen su propia práctica docente, reflexionen sobre las propias acciones, transformen la relación entre teoría y práctica, observen una posición crítica frente a lo social, respondan a la situación problemática del aula y comprendan y mejoren su práctica, entre otras acciones.

De igual forma, en la búsqueda de una definición que permita entender la investigación-acción, es significativo el denominado triángulo de Lewin (1946, como se citó en Latorre, 2005, p. 24), el cual destaca la necesidad de la investigación, de la acción y de la formación como los tres elementos esenciales para el desarrollo profesional. Así, en el gráfico triangular que presenta, los vértices permanecen unidos en beneficio de sus componentes (investigación, acción, formación), que representan la interacción entre las tres dimensiones del proceso reflexivo. De esta manera, se aprecia con mayor grado la definición que aporta Latorre (2005, p. 24) sobre la investigación-acción, la cual asume como “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión”.

En este estudio se consideró que las técnicas observación no participante, entrevista semi estructurada y la revisión documental son los procedimientos idóneos para recuperar información de campo, de acuerdo a los objetivos que se pretenden y a las preguntas de investigación que demandan respuesta.

Las técnicas determinaron la viabilidad de aplicar una guía de observación, una guía de entrevista y un guion de revisión de documentos, como instrumentos para la toma de los registros necesarios.

La información se categorizó de manera lineal y axial para determinar el problema a solventar.

La investigación se llevó a efecto con maestros de 3º, 4º, 5º y 6º grados de educación primaria, cuyas escuelas pertenecen a la zona escolar número 9, de la ciudad de Durango.

## Resultados

Se utilizó la interpretación fenomenológica para entender la manera en que los maestros investigados perciben el fenómeno de la evaluación, de acuerdo a su propia experiencia; es decir, tal y como se presenta a las personas en su fuero interno (Vargas, 2010, p. 31).

Respecto a lo que se entiende por categorías, de acuerdo a Latorre hacen referencia a situaciones, contextos, actividades, comportamientos, opiniones, perspectivas, procesos, etc.”, mientras que la categorización “permite elaborar el sistema de categorías que constituye el esquema organizador de los conceptos presentes en la información analizada. Viene a ser el mapa de significados que reconstruye la información para describir una realidad reconocible (Latorre, 2005, p. 86).

Las categorías de análisis del presente estudio (ver figura 1) se obtuvieron a partir de la información reunida mediante la triangulación de las técnicas, las cuales se muestran a continuación:

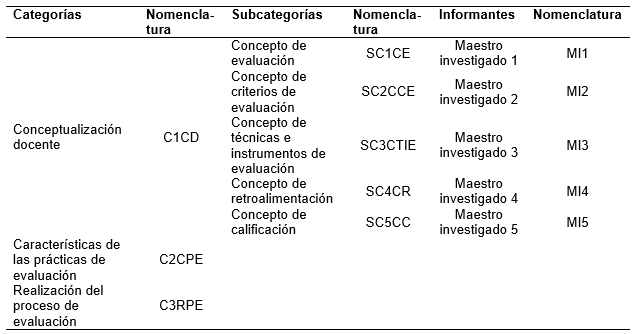


Figura Categorías de análisis y clave de informantes.

Fuente: Elaboración propia.

Las relaciones principales (ver figura 2) que existen entre las categorías Conceptualización docente (C1CD), Características de las prácticas de evaluación (C2CPE) y Realización del proceso de evaluación (C3RPE).

Los conceptos que poseen los maestros sobre la evaluación en general, y de los criterios, técnicas, instrumentos, retroalimentación y calificación, en particular, constituyen los significados relevantes que aquellos han construido a partir de la cotidianidad con la práctica docente. En este sentido, la presente investigación, dentro de la C1CD, puso en interacción las ideas que tienen los maestros sobre estos rasgos, entre sí, y en comparación con algunos autores.

De esta manera, la categoría C1CD se relacionó con la C2CPE en términos de cualidades de las prácticas evaluativas del aula escolar, sin perder de vista que las fuentes de información de esta investigación las constituyeron las percepciones individuales de los investigados, cuyas resonancias explican asimismo la zona escolar. Por otro lado, los conceptos evaluación y calificación de la C1CP se relacionaron estrechamente con lo que los maestros hicieron para evaluar y calificar, que fue abordado en la C2CPE; además, los conceptos de criterios de evaluación, técnicas, instrumentos y retroalimentación, de la primera categoría, se retomaron en lo que el maestro hizo para saber que sus alumnos estuvieron aprendiendo, de la segunda. Aunado a lo anterior, en esta parte se relacionaron las características de las prácticas evaluativas de los maestros con los rasgos de la evaluación bajo el enfoque formativo, lo que pudo servir para el planteamiento de situaciones-meta como tendencias a corto y largo plazo.

Finalmente, los rasgos de evaluación: criterios, técnicas, instrumentos y retroalimentación, que se abordan en la C1CD, y se relacionaron esencialmente con lo que el maestro hizo para saber que los alumnos estuvieron aprendiendo y con las características de la evaluación formativa, que se trataron en la C2CPE, -como se plantea en líneas anteriores-, tuvieron correspondencia con los tipos, criterios, técnicas e instrumentos de evaluación de la C3RPE. No obstante la asunción de estas relaciones, las tres categorías se encuentran holísticamente correlacionadas, y sus diferencias consisten en que en la primera categoría, se presentaron las conceptualizaciones que asumieron los docentes respecto al fenómeno de evaluación de los aprendizajes; en la segunda, se caracterizó la evaluación como la percibieron y entendieron los docentes en contraste con las características de la evaluación formativa, a fin de determinar las áreas de oportunidad que podrían existir en las prácticas de evaluación de los maestros investigados; en la tercera, se mostraron las formas de evaluación que los maestros realizaron al interior de las aulas escolares, de acuerdo a sus opiniones, a observaciones no participantes y a revisiones documentales

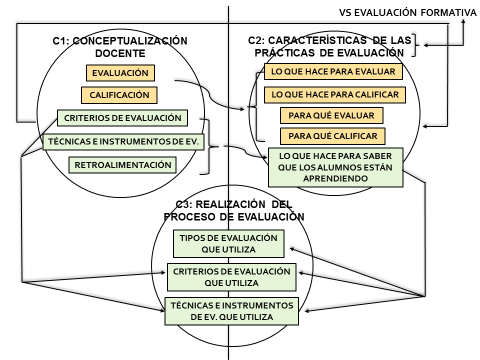


Figura 2 Relación de categorías.

Fuente: Elaboración propia.

## Planteamiento del problema

A partir del modelo de relación categorial anteriormente descrito, se plantea que el problema de investigación consiste en: ¿Qué hacer para que los maestros realicen una evaluación formativa basada en procesos?

## Hipótesis de acción

En este apartado se presenta la hipótesis de acción, cuya definición es planteada por Elliott (1993, como se citó en Latorre, 2005, p. 46), como “un enunciado que relaciona una idea con una acción. Una pregunta (idea), con una respuesta (acción)”. En este sentido, después de las reflexiones que se llevaron a cabo en la fase anterior, la investigación pasó, entonces, a servir a la acción, lo cual es –según el mencionado autor- lo más importante.

Por lo tanto, este estudio considera que la forma más viable de ayudar a que los maestros de la zona escolar número nueve realicen con sus alumnos una evaluación formativa basada en procesos es mediante la elaboración e implementación de un curso-taller.

## Propuesta de mejora

### Origen de la propuesta de intervención.

La acción consiste en cambiar las prácticas sociales que no son formativas, relacionadas con la evaluación, a partir de la implementación de esta propuesta, las cuales se describen en las conclusiones de cada categoría en términos de problemática:

* Los maestros investigados de la zona escolar número 9 confunden los conceptos evaluación y calificación, evaluación por su temporalidad y evaluación por su función, tipos de evaluación y criterios de evaluación, y aspectos de evaluación y criterios de evaluación.
* Los maestros reducen la utilidad de la información reunida a la función social de la evaluación; es decir, a la acreditación.
* En general, los maestros califican conocimientos, saber hacer las actividades de la clase que se refieren a los ejercicios contenidos en los libros de texto, saber hacer las tareas en casa, cumplir con la disciplina de estar callados en clase y, por último, seguir con éxito las pistas del maestro.
* Se detectaron prácticas no formativas en la evaluación, tales como reducir la evaluación a una evaluación sumativa (de resultados), que alude al modelo pedagógico conductista o transmisionista, aparentemente erradicado de las aulas.
* No se dominan las técnicas ni los instrumentos de evaluación.
* El examen escrito, que pertenece a la técnica de interrogatorio, se utiliza con demasiada carga negativa; es decir, se compara el rendimiento escolar de cada alumno con el de los demás; se otorgan los tres primeros lugares en aprovechamiento; se establece un ranking según la inferioridad o superioridad de la calificación, a pesar de que los resultados ordinales o numéricos no pueden expresan el grado en que el alumno posee una habilidad, una destreza o un conocimiento.

### Organización de la propuesta de intervención.

La propuesta de intervención se organizó mediante el siguiente esquema (ver Figura 2):

Figura Esquema de organización de la propuesta de intervención.

Fuente: Elaboración propia.

### Objetivos específicos de la propuesta.

* Que los docentes de la zona escolar No. 9, mediante la reflexión, construyan un concepto de evaluación formativa para fortalecer sus prácticas de evaluación hacia la mejora de los aprendizajes y de la intervención docente.
* Que los maestros de la zona escolar No. 9 reflexionen sobre la evaluación desde el enfoque formativo, estableciendo relación con sus propias prácticas de evaluación, a fin de propiciar la búsqueda de estrategias que incidan en la formación de los alumnos.
* Que los docentes de la zona escolar No. 9 conozcan y apliquen técnicas e instrumentos de evaluación formativa, a fin de obtener información cualitativa y cuantitativa de los procesos de aprendizaje para identificar áreas de mejora y tomar decisiones que permitan avanzar hacia las metas que se esperan en beneficio de los alumnos.

### Propuesta de evaluación y seguimiento.

Para dar seguimiento a la propuesta de intervención, se propone hacer uso de la Guía para sistematizar experiencias, de Jara (2006), la cual consta de los siguientes cinco pasos:

A. El punto de partida:

a1. Haber participado en la experiencia.

a2. Tener registros de las experiencias.

En este caso, se participó en la experiencia, y se cuenta con registros, aunque la Propuesta de Intervención no ha sido aún aplicada.

B. Las preguntas iniciales:

b1. ¿Para qué queremos hacer esta sistematización?

La sistematización se hará con el objeto de comprender y mejorar nuestras experiencias. Este proceso permitirá descubrir los aciertos y desaciertos cometidos, las formas de superar los obstáculos y las dificultades; tener la posibilidad de intercambiar y compartir los aprendizajes logrados y, de esta manera, contribuir a una reflexión teórica que ayude a vincular la teoría con la práctica, a partir de los conocimientos surgidos directamente de tales experiencias.

b2. ¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar?

La puesta en práctica del curso-taller “La evaluación formativa: una evaluación para aprender”, como una experiencia docente en la que los participantes vinculen la teoría con sus experiencias profesionales.

b3. ¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar?

El aspecto central a sistematizar es la comprensión y utilidad, de parte de los docentes, sobre la evaluación formativa, a fin de que ésta oriente sus prácticas cotidianas de evaluación y, en consecuencia, se cultive la mejora continua de los aprendizajes y la enseñanza.

b.4 ¿Qué fuentes de información vamos a utilizar?

Dinámicas para la activación de conocimientos previos, textos para el análisis de la experiencia y una presentación ejecutiva.

b.5 ¿Qué procedimientos vamos a seguir?

Se pondrá en práctica la planificación de la Propuesta de Intervención, siendo ésta coordinada por quien realizó la investigación, una vez que se cuente con la autorización tanto de directores como del supervisor de la zona escolar número 9, cuyo desarrollo será orientado por la carta descriptiva del curso-taller.

C. Recuperación del proceso vivido:

c1. Reconstruir la historia.

c2. Ordenar y clasificar la información.

D. La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?

d1. Analizar y sintetizar.

d.2 Hacer una interpretación crítica del proceso.

E. Los puntos de llegada:

e1. Formular conclusiones.

e2. Comunicar los aprendizajes.

## Conclusiones

Los maestros conceptualizan la evaluación como el proceso de medición cualitativo y cuantitativo, que a través de preguntas constantes formuladas a los alumnos, criterios de evaluación complementarios (tales como formatos de concentración de aspectos diversos), autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, permiten al maestro darse cuenta de los conocimientos aprendidos por los alumnos (así como de la propia intervención docente), cuya finalidad consiste en otorgar calificaciones objetivas.

Coexisten algunos rasgos formativos entremezclados con otros que pueden tener cabida en el modelo pedagógico conductista o transmisionista al evaluar conductas observables. La evaluación de procesos ha sido reducida a una evaluación de resultados (sumativa). Por otra parte, está centrada en la medición de conocimientos (cuantitativa), privilegiando con ello la calificación, por lo que reproduce de esta manera el modelo pedagógico tradicional o napoleónico.

Los maestros utilizan como criterios de evaluación complementarios las tareas en casa, los ejercicios en clase, la participación, la disciplina, la asistencia, etc. que funcionan no como parámetros, sino como instrumentos de evaluación para concentrar los puntos logrados por los alumnos, cuyo objeto consiste en otorgar calificaciones relacionadas con un periodo determinado. Asimismo, la evaluación se reduce a medir conocimientos a través de un examen escrito.

A través de las experiencias vividas en el curso-taller “La evaluación formativa: una evaluación para aprender”, que dotará a los maestros participantes de las herramientas necesarias para comprender en qué consiste la evaluación formativa, reflexionar sobre su propia práctica de evaluación en contraste con los planteamientos de algunos autores, y de la sensibilidad que dicho curso provoque para desear mejorar tanto los aprendizajes de los alumnos como la propia enseñanza.

# **Referencias**

Jara, O. (2006). *Guía para sistematizar experiencias.* Costa Rica: Red Alforja.

Latorre, A. (2005). *La investigación acción.* Barcelona, España: Editorial Graó, de IRIF, S.L.

Vargas Beal, X. (2010). *¿Cómo hacer una investigación cualitativa?* ITESO.