

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL AULA. RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN NACIONAL EN LAS PRIMARIAS MEXICANAS

ADÁN MOISÉS GARCÍA MEDINA

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

RESUMEN: La evaluación de aprendizajes en el aula es una herramienta poderosa para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Si la evaluación se realiza bajo un enfoque formativo puede cerrar la brecha entre la situación actual de un alumno y la deseable. En este trabajo se presentan los resultados de una investigación que versa sobre las estrategias de evaluación formativas que utilizan los profesores de primaria en México. Se utilizó un cuestionario con el que se encuestó a finales del

ciclo 2008-2009 a 3,534 docentes de cuarto a sexto grado. Estrategias como enseñar a los alumnos a autoevaluarse y que se fijen metas son escasamente utilizadas por los maestros; en cambio, ofrecer retroalimentación de manera individualizada sobre las fortalezas y debilidades de los alumnos es una práctica más extendida.

PALABRAS CLAVE: Evaluación formativa, autoevaluación, retroalimentación, modelamiento.

Introducción

En la última década del siglo XX se inició la aceleración en la utilización de pruebas de estandarizadas en gran escala, que proporcionan información valiosa sobre los sistemas educativos. En los primeros años del siglo XXI, la aplicación de este tipo de exámenes ha sido cada vez más frecuente en cada vez más sistemas educativos (Martínez Rizo, 2009).

A las evaluaciones estandarizadas de gran escala se les ha dado un rol cada vez más importante porque, entre otras cuestiones, permiten que las comparaciones en los resultados sean equiparables y, por tanto, es factible agrupar los resultados de tal forma que ofrezcan información panorámica de la calidad del sistema educativo a los tomadores de decisiones y los diseñadores de política educativa; sin embargo, este tipo de evaluaciones tienen limitaciones importantes, que no son tema de esta ponencia, cuando se trata de retroalimentar sobre su rendimiento a un grupo o a un alumno en específico. Y esas limitaciones no han sido del todo consideradas por lo que estas evaluaciones han seguido

umentando y se les han atribuido cualidades que en realidad carecen. Al mismo tiempo, la sobrevaloración de las evaluaciones externas de gran escala ha ido acompañada de brindarle una menor importancia a las evaluaciones que realizan los maestros en sus aulas.

No obstante, en los últimos años ha habido una mayor claridad en la comunidad científica sobre el rol insustituible que tiene la evaluación que realizan los maestros en clases. Se ha iniciado a revalorar el papel que tiene el profesor para evaluar a sus alumnos y, sobre todo, poder generar acciones de mejora en sus aprendizajes. Se considera que las evaluaciones de gran escala son complementarias a las evaluaciones de aprendizaje en el aula, cada una con alcances y limitaciones.

Por otro lado, la sociedad ha cambiado la misión tradicional de la escuela básica. Al volverse legalmente obligatoria, y con el desarrollo de las ideas sobre la misión de la escuela en el mundo moderno, ya no busca ser un lugar donde algunos obtienen éxito y otros fracasan. Por el contrario, pretende que todos los alumnos, como futuros ciudadanos, consigan los aprendizajes esperados predefinidos en el currículo.

En ese sentido, la función principal de la evaluación ya no es distinguir entre aquellos educandos que han conseguido con suficiencia ciertos niveles de logro de los que no lo han hecho, sino promover que todos alcancen esos objetivos de aprendizajes que les permitirán ser parte de una sociedad y seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Esta nueva visión de la evaluación, como promotora del aprendizaje, es radicalmente distinta a la visión que había prevalecido antes en los sistemas educativos y en las escuelas, cuyo sentido principal se relacionaba con la clasificación, selección y acreditación de los educandos, y la rendición de cuentas de las escuelas (evaluación sumativa o evaluación *del* aprendizaje). En la nueva visión, la evaluación está al servicio del profesor y estudiante a fin de que puedan cerrar la brecha entre la situación actual y la deseable (evaluación formativa o evaluación *para* apoyar el aprendizaje).

1. Planteamiento del estudio

La evaluación de aprendizajes en el aula es un proceso que forma parte del proceso educativo. Para algunos autores, la evaluación incluso podría definir lo que se enseña y lo que se aprende (Black & William, 2004). En la evaluación en el aula tendrían que confluir

los propósitos con los que se realiza (formativos o sumativos) con las estrategias de evaluación que se emplean.

Si se evalúa *para* apoyar el aprendizaje (evaluación formativa), la intención es detectar áreas de oportunidad y luego generar acciones de mejora. Bajo esa perspectiva, se concibe un involucramiento tanto del profesor como del alumno. Éste último como un agente activo en su aprendizaje y, por tanto, en su evaluación.

Para conseguir que la evaluación sirva para mejorar el aprendizaje, el profesor y el alumno deberán responder tres preguntas clave: ¿hacia dónde vamos o cuáles son objetivos de aprendizaje?, ¿dónde estamos ahora? y ¿cómo podemos cerrar esa distancia entre la situación actual y la deseable? Las dos últimas es donde se relacionan los propósitos (formativos) con los métodos (cómo evaluar); no obstante, responder a la primera es imprescindible para contestar las dos últimas cuestiones (Shepard, 2008).

Para dar respuesta de forma adecuada a las tres preguntas anteriores, hay siete estrategias que recomiendan (Stiggins *et al.*, 2007); estrategias que, al estar en consonancia con el propósito formativo de la evaluación, pueden desdibujar la frontera entre la evaluación y la enseñanza (ver cuadro 1).

Cuadro 1 Estrategias para favorecer el aprendizaje y con las que se responden las tres preguntas clave

Preguntas clave	Estrategias para favorecer el aprendizaje
¿Hacia dónde vamos o cuáles son objetivos?	1ª Proveer una clara y entendible visión de los objetivos de aprendizaje
	2ª Uso de ejemplos y modelos de buenos y malos trabajos
¿Dónde estamos ahora?	3ª Ofrecer retroalimentación descriptiva de manera regular
	4ª Enseñar a los alumnos a autoevaluarse y establecer metas
¿Cómo podemos cerrar esa distancia entre la situación actual y la deseable?	5ª Diseñar clases enfocadas en un aspecto de la calidad a la vez
	6ª Enseñar a los alumnos a enfocar su revisión
	7ª Involucrar a los alumnos en la autorreflexión, y permitirles monitorear y compartir su aprendizaje

Si bien la evaluación en el aula es un proceso complejo que tiene múltiples elementos, el estudio de algunas de estas estrategias (que forman parte de cómo se evalúa) permitirá conocer en qué medida la evaluación está siendo empleada por los docentes de primaria mexicanos desde un enfoque formativo; lo que también permitirá conocer de manera indirecta las estrategias de enseñanza que emplean y el grado de participación que dan lugar a sus alumnos.

2. Preguntas y objetivos

El objetivo del estudio fue conocer en qué proporción los profesores mexicanos de primaria utilizan cuatro de las siete estrategias de evaluación formativa recomendadas por Stiggins y otros (2007): modelamiento, retroalimentación descriptiva, enseñar a los alumnos a autoevaluarse e, involucrarlos en su propia evaluación.

3. Metodología

Para atender al objetivo del estudio se realizó un acercamiento de gran escala (encuesta) mediante un cuestionario estructurado que fue aplicado a una muestra de 3,534 profesores de cuarto a sexto grado de primaria al final del ciclo escolar 2008-2009. El cuestionario, que aborda varios rubros sobre la evaluación en el aula, tiene una sección sobre las cuatro estrategias de evaluación formativa. Los reactivos dispusieron de una escala de frecuencia con cuatro valores: Nunca, Rara vez, Algunas veces y Muchas veces.

El diseño del cuestionario pasó por un proceso de pilotaje en 98 escuelas primarias, por un jueceo de expertos y un jueceo de especialistas en evaluación educativa. El levantamiento de la información fue estandarizado.

4. Discusión de resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos para cada una de las cuatro estrategias formativas consideradas así como algunas reflexiones en torno a ellos.

4.1 Uso de ejemplos y modelos de buenos y malos trabajos

La primera estrategia formativa consiste en que, previo a realizar una tarea, los profesores muestren a sus alumnos ejemplos de buenos y malos trabajos con el propósito de que

visualicen de manera concreta lo que se espera realicen y, además, identifiquen el tipo de trabajos que NO sería aceptable entregar.

Los resultados son contundentes, menos del 25% de los profesores mexicanos de primaria utiliza ejemplos de buenos trabajos para brindar a sus alumnos una idea concreta de lo que se espera consigan cuando se les pide realicen un trabajo, o bien, mostrarles mediante un ejemplo el proceso que siguió un trabajo desde que tenía muchas debilidades hasta convertirse en uno de buena calidad. Asimismo, son escasos (menos del 10%) los profesores que utilizan, al iniciar una actividad, ejemplos de malos trabajos para que los alumnos identifiquen lo que NO deben hacer. En cambio, es una práctica extendida en 74% de los maestros de primaria, indicar a sus alumnos las características que deberá tener un trabajo para considerarlo de buena calidad, cuestión que no representa modelamiento (véase tabla 1).

La importancia de mostrar operativamente la forma que van adquiriendo trabajos contrastantes en su calidad radica en que se les presenta una poderosa guía para saber hacia dónde dirigirse en cada fase de su elaboración en torno a la meta o desempeño esperado; aspecto relevante bajo la perspectiva de la evaluación formativa.

Al ofrecer sólo indicaciones de las características que deberá tener un trabajo, sin brindar ejemplos concretos, se corre el riesgo que las indicaciones sean interpretadas de manera vaga, con vacíos en algunos de sus elementos o, en el peor de los escenarios, de forma equivocada (Stiggins, *et al.*, 2007).

Tabla 1. Porcentajes de maestros que a nivel nacional utilizan *Algunas veces* o *Muchas veces* las siguientes estrategias para modelar la enseñanza:

	%	EE
Presentarles ejemplos de buenos trabajos para que identifiquen qué se espera lograr	24.8	.8
Mostrarles ejemplos de un trabajo desde que tenía muchas debilidades hasta que se convirtió en uno de buena calidad	20.1	.8
Presentarles ejemplos de malos trabajos para que identifiquen lo que NO deben hacer	9.1	.6

Nota: EE= Error Estándar.

4.2 Ofrecer a los alumnos retroalimentación descriptiva de manera regular

Ofrecer retroalimentación descriptiva de manera regular, en contraste con la retroalimentación evaluativa, significa principalmente cuatro cuestiones: a) que el profesor muestra al alumno información detallada sobre sus fortalezas y debilidades por cada uno de los objetivos de aprendizaje; b) que la retroalimentación sea individual; c) que dicha retroalimentación sea constante y dosificada; y d) que sea orientadora, es decir, que el profesor debería indicar al alumno una serie de actividades a seguir para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Si no se brinda una retroalimentación o si no es descriptiva, puede causar incertidumbre en el alumno sobre lo que ha conseguido aprender o no sabrá que hacer para fortalecer sus áreas de oportunidad (Shepard, 2008).

Se investigó si los profesores utilizan con cada uno de sus alumnos algunas estrategias para retroalimentar su desempeño. Son cuatro estrategias que cubren distintos niveles de la retroalimentación (ver tabla 2). Es importante aclarar que los profesores pueden usar múltiples estrategias para retroalimentar un mismo trabajo y, por otro lado, las estrategias utilizadas pueden variar según el trabajo o tarea sobre el que se retroalimenta.

La primera estrategia (que en estricto sentido no es retroalimentación) consiste en marcar a los alumnos con una firma o sello que cumplieron un trabajo o tarea; esas marcas no le brindan ningún tipo retroalimentación al alumno, salvo que está seguro que su profesor recibió el trabajo. De acuerdo a los resultados del estudio, esta actividad la realizan de forma frecuente 70% de los profesores de primaria en México.

La segunda estrategia de retroalimentación, de nivel elemental, consiste en que los profesores les asignen una calificación a los trabajos y tareas de los alumnos considerando los aciertos y errores que tuvieron, sin que estos últimos hayan sido señalados. Esta actividad permite al alumno tener una visión global sobre su nivel de calidad en un trabajo que entregó, sin embargo, todavía dista mucho de que sea considerada retroalimentación descriptiva puesto que no le ofrece información detallada sobre las debilidades y fortalezas. La información disponible indica que 63% de los maestros de primaria la utiliza de forma cotidiana como medio de retroalimentación.

La tercera estrategia de retroalimentación explorada, que alude a tres de los cuatro componentes de la retroalimentación descriptiva (individual, detallada y frecuente), consiste en

que los profesores les indiquen individualmente los aciertos y errores que tuvieron en sus trabajos o tareas; sin embargo, no se puede afirmar que con dicha estrategia los alumnos reciban información detallada sobre sus fortalezas y debilidades, más bien, es información sucinta. Los resultados del estudio indican que 80% de los maestros de primaria utilizan esta estrategia de forma frecuente.

La cuarta estrategia investigada, que está relacionada con lo orientadora que debería ser la retroalimentación, consistió en que los profesores les dijeran a los alumnos, después de revisar un trabajo o tarea, cómo pueden solucionar los errores que cometieron. Esta actividad está más a tono con una retroalimentación descriptiva y una evaluación que apoye el aprendizaje. Al final de la tabla 2 puede apreciarse que 71% de los maestros de las primarias utilizan esta estrategia de forma cotidiana cuando retroalimentan a sus alumnos.

Que una gran mayoría de los maestros brinden frecuentemente retroalimentación que señale cómo corregir los errores, que charlen con sus alumnos sobre lo que necesitan hacer para mejorar su aprendizaje y que los apoyen donde tienen más problemas para aprender es, sin duda, un hallazgo muy positivo.

Tabla 2. Porcentajes de maestros que a nivel nacional utilizan *Algunas veces* o *Muchas veces* las siguientes estrategias para retroalimentar de forma individual a sus alumnos:

	%	EE
Marcarles con una firma, sello, etc. que cumplieron	70.7	.9
Asignarles una calificación considerando aciertos y errores	62.9	.9
Indicarles los aciertos y errores que tuvieron	80.0	.8
Decirles cómo pueden corregir los errores que cometieron	70.9	.9

Nota: EE= Error Estándar

4.3 Enseñar a los estudiantes a autoevaluarse y que establezcan metas

Otra de las estrategias que favorecen la evaluación *para* el aprendizaje es enseñar a los estudiantes a autoevaluarse y establezcan metas. Para conseguirlo, conviene que el profesor solicite que los alumnos valoren fortalezas y debilidades de algunos de sus trabajos y que después el profesor brinde retroalimentación sobre ese mismo trabajo (Arter, 2009); esta actividad favorece que los alumnos vivan situaciones reales y concretas sobre las que se realiza una evaluación y, además, que aprendan la forma en que tendría que ser la evaluación propia y la de sus compañeros.

Para enseñarlos a autoevaluarse también conviene que el profesor proporcione guías o indicaciones precisas para que revisen sus propios trabajos. Contar con esas guías, además de permitirles identificar los criterios principales en los que basarán la revisión de un trabajo, les enseña que existen criterios comunes que están diseñados en función de los objetivos de aprendizaje (que el profesor tendría que darles a conocer), y que será sobre ellos y no a partir de la subjetividad que tiene que realizarse la evaluación. Asimismo, esas guías pueden utilizarse para que los alumnos se coevalúen.

Los datos de esta investigación indican que enseñar a los alumnos a autoevaluarse no es una actividad que suelen realizar la mayoría de los profesores de primaria en México. Sólo 13% pidió con frecuencia a sus alumnos que se autoevaluaran antes de que ellos les proporcionaran retroalimentación y, de hecho, 46% nunca lo realiza; asimismo, apenas 20% tiene entre sus prácticas cotidianas proporcionar guías o indicaciones para que los alumnos se autoevalúen o coevalúen y, casi el 40% nunca lo realiza.

Esta situación también indica que son escasos los profesores que involucran a sus alumnos en el establecimiento de metas; actividad que supone una participación activa de los alumnos en su proceso de evaluación, de tal forma que se hagan conscientes de sus áreas de oportunidad y les resulte necesario el establecimiento de metas que reduzcan la distancia entre su situación actual y la que está enunciada en el objetivo de aprendizaje o competencia en cuestión.

4.4 Involucramiento de los alumnos en la autorreflexión, y permitirles monitorear y compartir su aprendizaje: autoevaluación y coevaluación

La cuarta estrategia de evaluación formativa explorada mediante este trabajo, es el involucramiento de los estudiantes en su propia evaluación (autoevaluación) y la de sus compañeros (coevaluación). Esa práctica permite involucrarlos activamente en la autorreflexión de su aprendizaje, así como monitorear (regularmente) su aprendizaje.

Con respecto a la autoevaluación, se indagó la frecuencia con la que el profesor pide a sus alumnos que revisen en lo individual sus propios trabajos o tareas. Se considera una actividad de vital importancia dentro del proceso de evaluación porque: a) su realización frecuente favorece el pensamiento autocrítico; b) los hace más conscientes de la utilidad de la evaluación y sus efectos; b) favorece que se detecten áreas de oportunidad que pudieran pasar por desapercibidas; y d) puede ayudar a que se responsabilicen de su

aprendizaje. A pesar de su gran importancia, los resultados indican que esta práctica sólo es frecuente en 46% de los maestros de México. Incluso 15% nunca la utiliza.

Con respecto a la coevaluación, se analizó la frecuencia con la que el profesor les pide a los alumnos que revisaran los trabajos a tareas de sus compañeros. Se considera que es una actividad de suma importancia dentro del proceso de evaluación porque: a) su realización frecuente favorece el pensamiento crítico; b) estimula la confianza para plantear dudas a los compañeros y al profesor; c) genera un ambiente de naturalidad hacia cometer errores y encontrar la forma de que no ocurran nuevamente; y d) favorece la confianza para solicitar ayuda a los compañeros y el profesor.

La información indica que la coevaluación es una práctica aun menos fomentada entre los profesores de primaria. Sólo 13% la utiliza cotidianamente, en cambio, 41% nunca la suele usar entre sus prácticas de enseñanza.

Referencias

- Arter, J. (2009). *Classroom Assessment For Student Learning (CASL) Perspective on the JCSEE Student Evaluation Standards*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, in the Division H symposium JCSEE National Conference on Benchmarking Student (AERA), San Diego, CA, EE.UU.
- Black, P. & William, D. (2004). The formative purpose: Assessment must first promote learning. En Wilson, M.(Ed.). *Towards coherence between classroom assessment and accountability: 103rd Yearbook of the National Society for the Study of Education*. (2nd. Part.) (pp. 20-50). Chicago, EE.UU.: University of Chicago Press.
- Martínez Rizo, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado el 6 de enero de 2010 de: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-mtzrizo2.html>
- Shepard, L. (2008). *La evaluación en el aula*. Domís, M. (Trad.). Distrito Federal, México: INEE. (Trabajo original publicado en 2006).
- Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J. & Chappuis, S. (2007). *Classroom Assessment for Student Learning. Doing it Right-Using it Well*. Columbus, Ohio, EE. UU.: Pearson Merrill Prentice Hall.

Agradecimientos

Al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, quien ha ofrecido sus recursos para el desarrollo de esta investigación.