

PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN ESCOLAR EN ESCUELAS PRIMARIAS DE NUEVO LEÓN

ISMAEL VIDALES DELGADO

Antecedentes, planteamiento del problema y objetivos

Diversos estudios atribuyen las diferencias en la calidad de la educación impartida a la presencia de factores socioeconómicos y culturales que afectan de manera negativa a quienes menos tienen (Maggi, 1994; Curato, 2003; Ornelas, 2005). Sin embargo, son escasas las investigaciones que han analizado las *prácticas* de evaluación que realizan los maestros (Ibarra, 1997; Espinosa y Montes, 2000; Careaga y Rodríguez, 2002; Ahumada, 2003), y que de algún modo determinan el *ritmo* y la *manera* de aprender. De hecho, la evaluación en la educación primaria es un tema casi ausente en el acervo investigativo nacional: En el VIII Congreso Nacional del COMIE, realizado en el año 2005 en Hermosillo, Son., de 16 ponencias que trataron directamente el tema de evaluación sólo una investigación correspondió al nivel de educación primaria, lo que va a contracorriente del interés creciente de autoridades y profesores de escuelas primarias por superar los resultados obtenidos en las evaluaciones nacionales e internacionales sobre aprovechamiento escolar.

El compromiso de identificar y actuar sobre los factores asociados con la evaluación escolar en lo particular y al proceso educativo en lo general es una consecuencia lógica del compromiso de aprovechar óptimamente los recursos educativos y acercar a los docentes el conocimiento sobre prácticas de evaluación, sin que esto signifique omisión o distanciamiento con otras instancias educativas. La evaluación, junto con el conocimiento

de la asignatura y la metodología para su enseñanza es uno de los dominios con los que debe contar el maestro, y su uso adecuado abre posibilidades para mejorar su práctica docente.

Esto conduce a interrogarnos sobre el tipo de prácticas evaluativas que realizan los profesores en la escuela primaria, las cuales podrían explicar las distorsiones o diferencias en el resultado de las mediciones de logro. Además, nos incita a identificar los factores que conducen a elegir determinadas técnicas e instrumentos de evaluación y a ponderar el peso que se le asigna a las sugerencias de evaluación incluidas en los libros de texto oficiales del alumno y en los del maestro, así como sus implicaciones.

Con base en estas y otras consideraciones, nos propusimos:

- Describir el estado que guarda la evaluación escolar, así como las posiciones teóricas que orientan o subyacen tras las prácticas evaluativas de los maestros en el nivel de educación primaria del estado de Nuevo León.
- Determinar los diferentes recursos de evaluación que utiliza el docente de este nivel educativo, discriminando entre los de tipo tradicional y los que emplean metodologías innovadoras o emergentes, con el fin de precisar las prácticas o zonas de riesgo que ponen en peligro el aprendizaje.
- Identificar los factores que originan dichas prácticas y sugerir lineamientos de políticas, técnicas y herramientas evaluativas que contribuyan a la toma de decisiones de autoridades, maestros, alumnos y otros usuarios de la evaluación educativa.
- La investigación se desarrolló siguiendo las convenciones propias de su carácter empírico y descriptivo. Contempló una muestra no probabilística de 313 profesores y profesoras que laboran en escuelas primarias públicas del estado de Nuevo León. La mayoría reunía una experiencia en el puesto superior a cinco años, estaba inscrito en un posgrado (240 personas) y contaba con prestigio profesional en su centro de trabajo. Predominan quienes laboran en las zonas escolares 57 bis y 33 y en el Sector No. 17 (73 personas), que brindaron facilidades especiales para la realización del estudio. Las

313 personas encuestadas no tienen representación estadística con respecto al total de 18 733 maestros que trabajaban en escuelas de Nuevo León durante el ciclo 2003-2004, el 87.5% de ellos en el sector público.

Para completar la información de campo utilizamos una muestra representativa no probabilística de expertos en el campo de la educación, compuesta por directivos que cursan una maestría en Gestión, jefes de sector y supervisores-inspectores, y directores de escuela. El primer grupo (14 personas) participó en la etapa inicial del proyecto, aportando a la construcción de un diagnóstico inicial. El segundo grupo estuvo compuesto por 6 Jefes de Sector (representativos de 12 regiones o USEDE) y 15 Supervisores-Inspectores (de un total de 276 que trabajan en Nuevo León), además de 2 Auxiliares Técnicos y un Líder de Proyecto, que participaron en representación de su autoridad superior.

Tanto los directores como los supervisores y jefes de sector seleccionados debían reunir requisitos de antigüedad y experiencia en el cargo, escolaridad, prestigio profesional y compromiso con los fines y metas de la educación. De un universo de 2 416 directores que ocupan este cargo en las escuelas públicas del estado, y después de una reducción que excluyó a 643 directivos con grupo, los Jefes de Sector y los Supervisores-Inspectores escogieron a 35 personas que provenían de las distintas regiones del estado y reunían el perfil deseado. 28 aceptaron participar en la investigación.

Los apartados de los instrumentos tratan de responder a tres preguntas integradoras, cada una con diversas líneas de sistematización: ¿Qué es lo que se hace?, ¿por qué se hace?, ¿cuáles son las zonas de riesgo que se advierten?, y a la conformación de un escenario prospectivo de la evaluación en el magisterio nuevoleonés.

Resultados de la investigación

La dificultad de exponer sintéticamente la gran cantidad de hallazgos encontrados hace que en esta presentación señalemos únicamente algunos aspectos relevantes. Estos tienen que ver con el concepto evaluación, con los recursos evaluativos y, en general, con el estado y la prospectiva de las prácticas evaluativas de los maestros de educación primaria en Nuevo León, según tres perspectivas complementarias (de supervisores y jefes de sector; de directores y de maestros).

En cuanto al primer tema, encontramos que como en otros países (Parra, 1996; Abraham y Lavín, 1997), el magisterio maneja un concepto de evaluación fragmentado y disperso que reproduce una terminología propia de los textos consultados en sus cursos de actualización. En su práctica subyacen bases teóricas, sólo que no siempre son entendidas o utilizadas consciente e intencionalmente, y los maestros tienden a guiarse por su experiencia o criterio cuando se trata de elaborar instrumentos o asignar calificaciones, más que por principios teóricos explícitos.

Los supervisores y jefes de sector, por su parte, consideran que la evaluación tiene un carácter integral y formativo; sin embargo, más de la mitad de los entrevistados está consciente de que los exámenes no responden a algunos requerimientos pedagógicos, como son validez y confiabilidad. Existen deficiencias en la redacción de los reactivos y distractores que no alcanzan a evaluar destrezas, habilidades y actitudes, ya que se abocan al manejo de conceptos y la repetición de información documental.

Esta opinión no es compartida por la generalidad de los maestros, pues 85 por ciento considera que sus prácticas evaluativas son buenas o muy buenas, y sólo 15 por ciento las autocalifica como “regular” y “deficiente”.

68% de los maestros que respondió la encuesta informa que utiliza la evaluación para medir los logros alcanzados por los alumnos, de acuerdo con los objetivos previstos; 45% para replantear las actividades de aprendizaje y 39% con fines de promoción al grado siguiente.

En lo que se refiere a estrategias y recursos para la evaluación, existe una marcada tendencia a la evaluación de conocimientos, memorización y reproducción de definiciones, sobre una evaluación de procedimientos o actitudes. La opinión de los maestros revela que los recursos de evaluación más utilizados son: exámenes escritos 49%, exposiciones orales: 22%, resúmenes: 10% y maquetas, cuadros, esquemas, mapas conceptuales, entrevistas, portafolios: 9%. No existen diferencias significativas por sexo en el uso de los recursos, aunque los hombres parecen preferir el empleo de maquetas y la investigación, en tanto las mujeres privilegian portafolios, mapas conceptuales y cuadros sinópticos.

Por otro lado 61% de los maestros expresó que no cuenta con prácticas de evaluación o estrategias innovadoras dignas de ser recuperadas y sistematizadas, en tanto otro 28% ejemplificó como tales a las prácticas tradicionales utilizadas en los Talleres Generales de Actualización y los Cursos Nacionales del (PRONAP).

Una de las preguntas clave de la investigación consultaba sobre cuánto, cómo y cuándo utilizan los maestros las sugerencias para la evaluación contenidas en los libros para el maestro, que según un análisis más profundo realizado por el equipo de investigación, están técnicamente bien concebidas. Al respecto, las opiniones de los directores son lapidarias: “Algunos maestros no saben lo que contienen los Libros del Maestro, otros argumentan que no los tienen, en realidad no los usan porque sugieren formas de evaluación que requieren de control, son más laboriosas y difíciles.” “Un porcentaje muy bajo los utiliza, el otro todavía no entiende los propósitos”. “Falta

capacitación en el manejo de los libros”. “Les falta mucha información a los maestros sobre cómo recoger evidencias cualitativas, así que se van por lo más sencillo, lo cuantitativo; muchos aplican exámenes al finalizar la clase en una hoja de la libreta, pero no la revisan o no la registran.”

Estas debilidades han fortalecido la tendencia de un alto porcentaje de escuelas y maestros que compran exámenes y otros recursos de evaluación y planeación a editoriales de todo tipo. Mientras algunos maestros elaboran sus exámenes en solitario, otros lo hacen en parejas o mediante ejercicios de construcción colegiada. En otros casos las evaluaciones se realizan entre los maestros del mismo grado, pero se cae en la simulación porque llevan exámenes elaborados por diversas editoriales o de años anteriores y seleccionan los reactivos más acordes con los contenidos.

72% de los maestros que componen la muestra construyen los exámenes por sí mismos y 28% los compran. Las justificaciones al respecto son que los exámenes elaborados por instancias no escolares son mejores que los creados por los profesores; en algunos casos es un redituable rubro recaudatorio para la escuela,

Aún cuando en algunos casos los directores lo permiten, contrasta la desaprobación de otros en razón de que “el maestro está cediendo a las empresas comerciales una de sus funciones pedagógicas primordiales, los exámenes comprados provocan que haga ajustes en función de los contenidos que realmente vio”, están “descontextualizados y no responden a los intereses del niño, ni a los objetivos de aprendizaje”, convierten al maestro en un aplicador de exámenes. Algunas opiniones de directores expresan que “la Secretaría de Educación del Estado debería hacer los exámenes”.

En cuanto a la congruencia de los exámenes con los contenidos del programa previstos para el momento de evaluación, 96% de los maestros expresó que son congruentes, tanto los exámenes comprados como los elaborados.

Conclusiones y recomendaciones

- 1) Coincidimos con los supervisores y jefes de sector cuando afirman que la evaluación debe verse como un continuo que debiera formar parte de la cultura del estudiante y del maestro, y dejar de considerarla como un proceso que termina a fin de año.
- 2) Es evidente que los conocimientos y las competencias técnico-pedagógicas son fundamentales para favorecer la generación de prácticas de evaluación innovadoras (76% de los maestros encuestados piensa que los cursos y talleres de actualización operan en él una mejoría sensible sobre sus prácticas evaluativas). Sin embargo, en los posgrados existe una debilidad en el tratamiento del tema de la evaluación y la capacitación que reciben los directivos sobre evaluaciones es escasa, por lo que habrá que fortalecer las acciones de capacitación en este campo y asegurar que las prácticas sean congruentes con el enfoque disciplinar, no “al vapor”, y se les de seguimiento. Se requiere una “evaluación de la evaluación” y de sus procesos formativos.
- 3) Con respecto a las zonas de riesgo, es preciso detener la simulación en la planeación y evaluación con insumos comprados; evitar el exceso de carga administrativa; e insistir en la necesidad de hacer de la evaluación “no un proceso aislado o una conducta de temporada, sino una actitud total”, transformarla en un proceso integral de retroalimentación que permita conocer cuáles objetivos fueron alcanzados y cuáles no.
- 4) Quienes ocupan posiciones de autoridad en el sistema educativo del estado expresaron que la SENL cuenta con recursos humanos capacitados para realizar un seguimiento del

proceso de evaluación y superar deficiencias, pero se requiere evitar los controles excesivos que dificultan el trabajo colegiado y limitan las posibilidades de innovación de los docentes. Una alternativa es formar equipos de evaluación por Región o Sector y generar publicaciones que traten este tema, dirigidas a los maestros.

- 5) Generalmente el maestro no lee los Libros para el Maestro ni usa los Ficheros para diseñar sus evaluaciones, pero se siente agredido cuando se le recomienda utilizar diversos recursos de evaluación y en distintos momentos del proceso, no únicamente al terminar el mes o el bimestre. Para superar estas debilidades deberá innovarse en la forma de hacer el registro y control de las evaluaciones, considerar la petición de otorgar incentivos a quien demuestre su carácter innovador, e incluso eliminar la reprobación en la educación básica.

Referencias bibliohemerográficas

- Ahumada Acevedo, Pedro (2003). "El estilo evaluativo y su incidencia en las prácticas de docentes universitarios". *Pensamiento Educativo* (Chile), Vol. 32, julio, pp. 264-285.
- Abraham Nazif, Mirtha y Sonia Lavín Herrera (1997). "Procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones de formación docente". *Revista de Educación* (Chile) núm. 249, Octubre, pp. 44-49.
- Ávalos, Beatrice (1997). "Repensando el tema de la Evaluación", en *Revista de Educación* (Chile) N° 246, pp. 51-56.
- Careaga, Adriana y Eduardo Rodríguez (2002). "Evaluación: ¿acuerdos o controversias? un análisis desde la investigación educativa aplicada". *Educar: Publicación del Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente* (Uruguay), Vol. 4, N° 10, Febrero, pp. 19-26.
- Casanova, María Antonia (1998). *La evaluación educativa*, México: SEP-Biblioteca del normalista.

- Curato, Sandra (2003). "Peculiaridades de las escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos", en *Educare. Revista de las Escuelas de Calidad* (México), Año 1, Núm. 2, Primavera, pp. 23-27.
- Espinosa y Montes, Ángel Rafael (2000). "Una visión de la evaluación en la práctica educativa (de la cultura de la evaluación a la evaluación del aprendizaje)", en *Planeación y Evaluación Educativa* (México) N° 20, octubre, pp. 26-35.
- Ibarra, Ma. Esther (1997). "Como evalúan los maestros", en *Educación 2001* (México), Vol. 3, N° 27, pp. 34-37.
- Maggi, Rolando (1994). "Derivaciones empíricas del concepto 'Calidad de la Educación'", en *Seminario Multinacional sobre Calidad de la Educación Media. Memoria*. México: Organización de Estados Americanos-Secretaría de Educación Pública, pp. 23-38.
- Martínez Rizo, Felipe (2001). "Evaluación educativa y pruebas estandarizadas. Elementos para enriquecer el debate", en *Revista de la Educación Superior* (México), Vol. 30, N° 4(120), pp. 71-85.
- Monedero Moya, Juan José (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*, Málaga: Aljibe.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD)-CERI (2000). *Revisión Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo. Reporte de los examinadores sobre México*, OECD.
- Ornelas, Carlos (2005). "Buenas prácticas de educación básica en América Latina", *Educación 2001* (México), núm. 126, noviembre, pp. 41-48.
- Parra A., Luis Alfonso (1996). "'Poner notas'. La cultura de la evaluación escolar", en *Pedagogía y Saberes* (Colombia), N° 8, pp. 25-30.
- Popham. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*, España, Anaya/2