

# LOS SABERES DOCENTES SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA ESCUELA PRIMARIA. UNA REALIDAD DE LA PRÁCTICA COTIDIANA

---

MARÍA GUADALUPE VELASCO GILES

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

**RESUMEN:** Resumen Esta ponencia se deriva de la investigación *Las prácticas cotidianas y los saberes docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en la escuela primaria*. Planteada desde la perspectiva cualitativa, apoyándonos de la etnografía, se documentan y reconstruyen las prácticas y saberes sobre la evaluación de los aprendizajes, desarrollados por una profesora de educación primaria en la interacción cotidiana con sus alumnos en el contexto de la Región Sur del Estado de México. Se optó por estudiar el trabajo de una sola maestra, recurriendo al estudio de caso, como “posibilidad metodológica para estudiar a la profesora como sujeto histórico, social y discursivo, que despliega su actividad en

un espacio y un tiempo determinados y que construye creativamente su existencia en el marco de un sistema socio-cultural estructurado” (Serrano, 1997: 203). Se analizan los referentes teóricos, normativos y prácticos que fundamentan el ejercicio de la evaluación y cómo adquieren significado mediante el despliegue de una serie de estrategias para valorar, revisar, calificar y evaluar a los alumnos. La ponencia se encuentra estructurada en tres apartados: el primero de ellos plantea la construcción del objeto de estudio; el segundo da cuenta de los hallazgos; por último, se presentan algunas consideraciones finales.

**PALABRAS CLAVE:** Saberes Docentes, Práctica Cotidiana, Evaluación.

## I. Introducción

Esta ponencia se deriva de la investigación *Las prácticas cotidianas y los saberes docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en la escuela primaria*. Planteada desde la perspectiva cualitativa, apoyándonos de la etnografía, se documentan y reconstruyen las prácticas y saberes sobre la evaluación de los aprendizajes, desarrollados por una profesora de educación primaria en la interacción cotidiana con sus alumnos en el contexto de la Región Sur del Estado de México.

Cada individuo es parte de la realidad social en tanto sintetiza comportamientos, valores e ideologías de la sociedad a la que pertenece y de su grupo profesional, se optó por estu-

diar el trabajo de una sola maestra, recurriendo al estudio de caso, en los términos planteados por Serrano (1999) como “posibilidad metodológica para estudiar a la profesora como sujeto histórico, social y discursivo, que despliega su actividad en un espacio y un tiempo determinados y que construye creativamente su existencia en el marco de un sistema socio-cultural estructurado” (1997: 203). Se analizan aquí los referentes teóricos, normativos y prácticos que fundamentan el ejercicio de la evaluación de la profesora y cómo estos adquieren su significación mediante el despliegue de una serie de estrategias para valorar, revisar, calificar y evaluar el desempeño de los alumnos.

## II. Planteamiento

El salón de clase, en palabras de Calvo, es el espacio donde día con día se construyen las prácticas y los procesos educativos; entonces, conocer el aula como espacio social es entender lo que cotidianamente allí sucede (Calvo, 2006). De estos procesos y acciones hubo uno que llamó particularmente la atención: *la evaluación de los aprendizajes* de los alumnos, por considerar que es una de las cuestiones de mayor complejidad y preocupación para los profesores frente a grupo, debido a las diversas acepciones y acciones que encierra el concepto y el hecho de evaluar.

En la práctica, los maestros tienen que tomar una serie de decisiones que se encuentran fundadas sobre sus saberes, ideas y conocimiento, hay un conjunto de concepciones más o menos explícitas, o implícitas a veces, a través de las cuales el docente procura construir explicaciones de los procesos y funciones inherentes a su quehacer. Se entiende dicho conocimiento, como “*saber docente cotidiano* (Rockwell Y Mercado, 1986).

### a) La noción de saber docente

La necesidad de reflexionar teóricamente sobre *saber docente cotidiano* remite a los estudios realizados por Agnes Heller, para quien el saber es “el conocimiento sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo. Los portadores de este saber son los mismos hombres” (1977: 317). Los saberes que interesan en este análisis se encuentran en la base de un tipo particular de conocimiento cotidiano propio de los maestros. Heller coloca en el centro de sus reflexiones al sujeto de la vida cotidiana, concebido como sujeto concreto e histórico, que se apropia de manera heterogénea de los saberes sociales que están contenidos en la vida diaria.

Para Heller:

Del saber cotidiano, de la experiencia acumulada, el particular sólo se apropia de lo que le es necesario o puede serle necesario para mantener y estructurar su vida en la época y en el ambiente determinado. Tenemos, por tanto, no un pragmatismo en general sino un pragmatismo personal, cuya materia está dada por el saber cotidiano recibido preformado o por el conocimiento personal adquirido sobre esta base (...) (*Ibid*: 333-334).

Visto así, el saber docente adquiere un carácter pragmático, constituyéndose en una guía para las acciones. El maestro, se apropia del saber necesario durante su trabajo en el aula, en la interacción con los alumnos y con los materiales curriculares, en el intercambio con sus compañeros y demás personas e instancias que tengan que ver con la enseñanza. En ese proceso de apropiación, el profesor genera nuevos saberes, a la vez que integra o rechaza propuestas pedagógicas provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales.

Ruth Mercado (2002), basándose en los aportes de Bajhtin (1989), atribuye al saber docente, un carácter dialógico pues recoge voces de otros sujetos, de otros espacios y momentos de la vida del maestro. Por ello, las prácticas y los saberes docentes, no pueden verse desde una perspectiva individual, sino, más bien, son colectivos e históricos, producto de construcciones sociales e históricas, pues presentan huellas provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales con las cuales dialogan las percepciones individuales.

Tardif (2004) considera que al interrogar a los maestros sobre sus saberes, mencionan a partir de las categorías de su propio discurso, unos saberes que llaman prácticos o experienciales, “lo que, en general, les caracteriza es el hecho de que se originan en la práctica cotidiana de la profesión y son validados en ella” (Tardif, 2004: 37). Abordar las prácticas y saberes sobre la evaluación de los aprendizajes, implica reconocer la complejidad que conlleva.

### **b) Consideraciones sobre la evaluación de los aprendizajes**

Evaluar es una acción que se realiza con mucha frecuencia en la vida cotidiana, tomando criterios que provienen del sentido común, por ello puede encontrarse una variedad de acciones y acepciones que se adjudican a la evaluación: apreciar, estimar, atribuir valor o juzgar han sido los conceptos que más se le atribuyen. Bertoni, Poggi y Teobaldo consideran que esta problemática adquiere un doble sentido; porque “en primer lugar, evaluar parece involucrar el hecho de medir; expresar una cantidad precisa, cifrada; una medida cuantificada. En segundo lugar, evaluar implica operaciones como estimar, apreciar,

aprehender, es decir, apreciar un juicio cualitativo y aproximativo sobre una realidad” (1995: 95).

En la práctica y saberes, prevalece la idea de evaluación como comprobación y verificación de contenidos que deben ser sometidos a una medición. Así, la palabra evaluación en el ámbito escolar está casi homologada a la idea de acreditación<sup>1</sup>, esto lleva, a que en aula, se cruce con la idea de calificación; además de estar significada en el discurso pedagógico, como idea de control y de poder. Lleva algo de poder, porque el profesor tiene en sus manos la posibilidad de seleccionar, de certificar los aciertos y los fracasos. El sistema educativo que escalona las certificaciones, los padres que esperan para sus hijos el éxito escolar, la sociedad que pide buenos resultados, hacen que el profesor recoja todas estas inquietudes y connotaciones al momento de evaluar los aprendizajes.

Lo que sucede en las aulas de la escuela primaria, con respecto a las prácticas de la evaluación y los saberes docentes que las respaldan, ha de considerarse como un fenómeno enmarcado dentro de un contexto social e histórico. Este campo problemático se encuentra permeado y mediatizado por diferentes factores sociales, políticos, ideológicos y culturales que responden al momento histórico por el que transita.

Derivada de esta problematización, el planteamiento central que orientó la investigación fue el siguiente:

*¿Cuáles son los saberes y prácticas docentes sobre la evaluación de los aprendizajes construidos y apropiados por una profesora de educación primaria en el desarrollo cotidiano de su trabajo?*

### **III. Resultados de la investigación**

La investigación mantuvo el supuesto de que las prácticas y los saberes docentes poseen un carácter dialógico, colectivo, social, histórico, pluricultural (Mercado, 1994) y experiencial (Tardif: 2004), en su construcción confluyen voces provenientes de distintos ámbitos sociales y momentos históricos que son articulados por los maestros en su práctica cotidiana donde se convalidan y adquieren significado.

El carácter dialógico, en el sentido de Bajhtin (1989), de los saberes de la maestra, aquí se analizados, presentan resonancias de diferentes voces, entre las cuales destacan la experiencia, el conocimiento que posee sobre los enfoques tradicional-conductista y cons-

tructivista; los referentes normativos, los documentos oficiales de la Reforma a la Educación de 1993, los cursos de carrera magisterial y talleres de generales actualización; asimismo, a partir de las redes de comunicación, aspectos que median sus saberes y acciones. Se trata de voces sociales cuyo diálogo está articulado por la maestra durante el desarrollo de su práctica cotidiana.

En su discurso pedagógico, Marilú se reconoce como constructivista debido a que ha vislumbrado cambios en su práctica, al otorgar al alumno la posibilidad de participar en la construcción de su propio conocimiento y al valorar sus capacidades, sus habilidades en su actuar cotidiano. En lo que se refiere a la evaluación de los aprendizajes, señala que sus concepciones han ido cambiando:

Antes, cuando empezaba yo a trabajar, eran calificaciones las que se otorgaban, cierto número (...) se medía nada más, porque hasta los exámenes eran elaborados por la Secretaría de Educación Pública. Ahora, con el constructivismo, ya se toma más en cuenta el desempeño del alumno, la forma en que va trabajando en las clases, su interés, su participación, su cumplimiento en las tareas y ejercicios, todo se debe de tomar en cuenta.

Con lo anterior, argumentamos que la profesora va modificando sus conceptos, adecuándolos al momento histórico y al contexto social en que desarrolla su práctica. Estas ideas las engloba con otras que ya posee en su estructura cognitiva ampliando sus conocimientos. En su experiencia, va “apropiándose” (Heller, 1977) de un saber que integra con aquellos que ya ha asimilado en la cotidianidad de su trabajo. Además, se destaca el carácter pragmático, en la apropiación de ese saber en su incorporación a la práctica.

#### **a) La evaluación de los aprendizajes: una realidad de la práctica cotidiana**

En el análisis aquí presentado se muestra cómo los saberes sobre la evaluación de los aprendizajes cobran su significado y su sentido mediante el despliegue de una serie de estrategias, desarrolladas por la maestra Marilú, para la revisión, asignación de calificaciones, control y valoración del desempeño escolar de los alumnos.

En términos de Woods, las estrategias son las “acciones no declaradas de cualquier día de trabajo, las acciones del maestro autónomo frente al rápido ritmo cotidiano del aula” (Woods, 1987:122). Se recuperan las estrategias como el conjunto de recursos intelectuales y materiales que la profesora utiliza en la resolución de su práctica y que posibilitan una relación directa con los alumnos; comprende los mecanismos y las formas que el ma-

esto construye sus saberes, su intuición, espontaneidad y creatividad, para hacer frente a las situaciones que la práctica le plantea.

Las estrategias docentes suelen combinar prácticas rutinizadas con acciones espontáneas. Se verá, cómo en el trabajo desarrollado por la profesora Marilú se entretrejen acciones planeadas, con rutinas y acciones que los alumnos ya tienen mecanizadas, como en el caso de la revisión de “la tarea”, la lectura de los libros de texto, la resolución de ejercicios, la resolución del examen, la exposición, la resolución de cuestionarios, juegos de razonamiento matemático, armado de rompecabezas, elaboración de mapas conceptuales, entre otras estrategias que la docente suele poner en práctica para evaluar los aprendizajes de los alumnos.

Coincidimos con Jackson (1996) cuando señala que la clase no es sólo un entorno físico relativamente estable; proporciona además un contexto social bastante constante. El salón está distribuido en ocho filas, que aglutinan a 45 alumnos, por lo que se hace difícil desplazarse hacia diferentes puntos; en cada fila hay 5 butacas, y dos mesa-bancos. El número de alumnos es un factor determinante en las estrategias de enseñanza y las de evaluación

Se recupera una estrategia como ejemplo:

Al ingresar al aula, la maestra Marilú encuentra a sus alumnos conversando, por lo que es común que inicie con la siguiente frase:

9:15

Ma. *A ver, ya guarden silencio y saquen su cuaderno para revisarles su tarea. Varios alumnos se ponen de pie y se dirigen al escritorio. La maestra revisa rápidamente sus cuadernos y les hace algunas observaciones/.*

Aa. */Acercándose al escritorio/. Maestra, mire yo recorté dibujos del libro de sexto que era de mi hermano el año pasado.*

Ma. *¿Por qué mejor no dibujaste los esquemas (refiriéndose a los esquemas del aparato reproductor masculino y femenino) en lugar de recortarlos Rosario?*

Aa. *Así ya profa, califíquelo, yo no sé dibujar.*

*/Otros alumnos se acercan y muestran su cuaderno/.*

Ma. *Muy bien Nely, está bien hecho tu dibujo pero te faltó escribir el nombre de algunas partes. No importa que los dibujos estén bonitos o feos, lo importante es que vayan identificando cada una de las partes que conforman sus órganos sexuales* (Revisión de tarea de Ciencias Naturales). (RE1. 10-01-05:1).

Rockwell y Mercado (1997) apuntan que los rituales son necesarios para organizar el encuentro diario entre maestros alumnos, se establecen procedimientos recurrentes y se repiten actividades cuyas instrucciones son siempre las mismas, con lo que se facilita la organización del grupo.

Continuemos con la descripción:

Ma. *Esbeyde, /grita a una alumna que se encuentra afuera del salón, platicando con una niña de otro grupo/ ¿Ya trajo su tarea?, ¿qué hace afuera? Jaime, la tarea; Jorge, Luis, Jesús Morales, ¡te estoy hablando! (molesta), David, la tarea.*

Ao. (Jesús) *no la traje profa.*

Ma. (Molesta) */Se levanta del escritorio y se dirige a un grupo de alumnos que se encuentran platicando/ A ver ustedes, tu Manuel, Jesús y Jorge ¿por qué no hicieron su tarea?, se van a quedar en el recreo a hacerla, son bien flojos, pero para platicar sí son buenos.*

De lo anterior se rescatan dos hechos importantes; primero, el ejercicio de poder en las relaciones maestro-alumno, en donde la profesora Marilú muestra una *autoridad prescriptiva y restrictiva* (Jackson, 1996: 69), caracterizándose por frenar la conducta de los niños, tanto en el “hazlo” como en el “no lo hagas”: no platiques, no estés fuera del salón, haz la tarea, te vas a quedar sin recreo, entre otras situaciones donde se sanciona el comportamiento desde una llamada de atención hasta la negación del recreo.

Por otra parte, desde los planteamientos de Foucault sobre *la micropenalidad*,<sup>3</sup> que en este caso se manifiesta en una desobediencia (no hacer la tarea, platicar, salirse del salón, entre otras) por parte de los alumnos y la aplicación de castigos o sanciones de la maestra, de las que se vale para mantener el orden y la disciplina en el aula, como: privaciones menores “te vas a quedar sin recreo”, y pequeñas humillaciones frente a sus compañeros: “eres un flojo”, “no platiques”.

Así, desde la primera actividad, la revisión de la tarea, la maestra evalúa a los alumnos con varias intenciones: verificar su cumplimiento, reconocer que comprendió un contenido o asignar una calificación. En el transcurso del día, van desarrollándose otras actividades tendientes a evaluar. Generalmente, después de revisar la tarea, se trabaja con contenidos de Español o Matemáticas, el alumno ha de resolver ejercicios de reafirmación. Cuando se trata de un ejercicio que se resuelve en el libro, los alumnos son quienes lo califican, cada uno es responsable de revisar y calificar su propio trabajo.

## Algunas consideraciones finales

La perspectiva teórica de Heller (1977) sobre la vida cotidiana permitió concebir a la docente como un “sujeto particular” que se ha apropiado de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas dentro de las instituciones de su época y en su ambiente determinado; por ello, la profesora como particular se ha apropiado del saber necesario para mantenerse en esa momento histórico y en ese espacio social: el aula.

En el carácter dialógico, colectivo e histórico de los saberes se encuentran voces que dialogan en la construcción de las prácticas y los saberes: los Talleres Generales de Actualización docente (TGA), los cursos de Carrera Magisterial y las redes de socialización, que se constituyeron en espacios sociales para el intercambio de estrategias para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Si bien la forma de evaluar los aprendizajes de los alumnos está caracterizada por algunos principios tradicionales del conductismo, habría que entender esta situación desde los planteamientos de Heller (1977) sobre el particular; en su proceso de adaptación, tiene que apropiarse de lo existente, reproduciendo formas de enseñanza y evaluación construidas históricamente y socialmente. En este sentido, las exigencias institucionales, normativas, administrativas y sociales determinan, en gran medida, sus estilos para evaluar los aprendizajes. Sin embargo, se reconoce que también hay espacios donde la maestra suele innovar, intervenir y crear sus propios estilos de evaluación, en su práctica se encontraron también espacios con tendencias de intervención, construcción e improvisación de estrategias para la enseñanza y la evaluación, lo que media la situación en cuanto a considerarla una maestra tradicional; más bien sería situarla como una docente con tendencias innovadoras.



Los saberes contenidos en las prácticas docentes cotidianas y su apropiación por los maestros pueden y requieren ser considerados como objeto de investigación para enriquecer el campo del conocimiento hasta ahora elaborado sobre la docencia en las condiciones cotidianas en que se realiza.

## Notas

1. Acreditación se define como la certificación de conocimientos curriculares previstos. Responde a una demanda social e institucional.

3. *La micropenalidad*, de acuerdo con Foucault (1995), puede ser de varios tipos: "del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones

de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia) del cuerpo (actitudes "incorrectas", gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia).

## Bibliografía

- Calvo Pontón, Beatriz (1998). "Etnografía de la Educación". En: Nueva Antropología. No.42, revista de Ciencias Sociales. CONACYT-UAM, México.
- Camelloni, Alicia, et al. (2001). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Piados Educador, Argentina.
- Foucault, Michel (1995). Vigilar y castigar. Siglo XXI, México.
- Heller, Agnes (1977). Sociología de la vida cotidiana. Península, Barcelona, España.
- Jackson, Philip W. (1996). La vida en las aulas. Morata-Fundación Paideia, España.
- Mercado, Ruth (1994). La construcción del conocimiento en el aula: un enfoque etnográfico II. Documento DIE 33B. DIE-CINVESTAN-UPN, México.
- \_\_\_\_ (2002). Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza basada en los niños. Fondo de Cultura Económica, México.
- Rockwell, Elsie y Mercado Ruth (1989). La práctica docente y la formación de maestros. Investigación en la escuela. 4. Universidad de Villa.
- Serrano Blasco, Javier (1997) "Estudios de caso." En: Aguirre (1995) Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural. Alfaomega, México.
- Tardif, Maurice (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea, España.