



LA PRÁCTICA DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES; AVANCES Y ÁREAS DE OPORTUNIDAD

FRANCISCO NÁJERA RUIZ

ESCUELA NORMAL DE LOS REYES ACAQUILPAN, ESTADO DE MÉXICO

francisconajera10@yahoo.com.mx

ROBERTO MURILLO PANTOJA

ESCUELA NORMAL DE LOS REYES ACAQUILPAN, ESTADO DE MÉXICO

rmurillo@hotmail.com

GERMÁN GARCÍA ALAVEZ

ESCUELA PRIMARIA RENACIMIENTO, ESTADO DE MÉXICO

ger.gar.ala@gmail.com

Resumen

El objetivo central fue analizar las características de las estrategias de los docentes para evaluar los aprendizajes de los docentes en formación. Se identifican los propósitos con los que se evalúa, contenidos a evaluar, la forma como se lleva a cabo la evaluación, y el uso de los resultados. El estudio realizado es de corte cualitativo. Para la recopilación de la información se aplicó la entrevista semiestructurada a 20 estudiantes. Posteriormente se conformaron 2 grupos focales, con los mismos estudiantes, para analizar con mayor profundidad el tema. En los hallazgos se distinguen diferentes aspectos. Los docentes evalúan, con un mayor énfasis, el conocimiento de hechos o términos. Se evalúa más el producto y no tanto el proceso relacionado al espíritu crítico, la capacidad de síntesis y el establecimiento de relaciones. La exposición, elaboración de trabajos, ensayos y mapas conceptuales son las principales estrategias utilizadas. Su proceso de evaluación se limita a la verificación de lo solicitado; es una forma de utilizar la lista de cotejo porque ahí, el docente evalúa lo que es más fácil de evaluar. Es aún incipiente el uso del portafolio y la rúbrica. Se denota una rigidez y estrechez entre lo indicado en el plan de estudio y la práctica misma, porque es la visión de evaluar resultados y no tanto el proceso o los manifiestos. Los juicios de evaluación dependen de lo que para el docente es relevante, significativo y valioso; él realiza el procesamiento, la valoración, el análisis de la información y la interpretación.

Palabras clave: Evaluación de aprendizajes, estrategias de evaluación, portafolio de evidencias.





INTRODUCCIÓN

La evaluación de los aprendizajes se está conceptuando como el eje articulador de la mediación entre el sujeto que aprende y el sujeto que enseña. En la actualidad se considera importante el aprendizaje del alumno en el proceso y en el producto. Un estudiante al aprender, lo hace porque entra en contacto con otra persona, la cual evalúa de manera continua su quehacer, así como las necesidades que presenta quien se encuentra aprendiendo (Frade, 2009). La investigación es de corte cualitativo. Se aplicó la entrevista a 20 estudiantes; se conformaron dos grupos focales para profundizar sobre el tema. Las categorías de análisis se enfocaron a lo evaluado, y la forma como se evalúa.

Entre los hallazgos se identifica que se evalúan conceptos sin identificar la forma como los estudiantes comprenden realmente cada concepto. Se utilizan diferentes estrategias para evaluar habilidades cognitivas, pero al final sólo se evalúan con una lista de cotejo. De esta forma, la evaluación de los aprendizajes se hace compleja y los juicios de evaluación son poco pertinentes cuando se olvida la importancia del proceso y la calidad del contenido de cada trabajo solicitado por medio de las estrategias de evaluación de los docentes.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:

Analizar los elementos evaluados por los docentes.

Identificar las estrategias de evaluación de los aprendizajes utilizadas por los docentes.

Analizar los juicios de evaluación a través de la actitud de los docentes.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 2012), el Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Preescolar (SEP, 2012), y el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica (SEP, 2011) dan prioridad al tema de la evaluación porque enuncian los fines, las formas de evaluar y las tendencias actuales en el tema de la evaluación de los aprendizajes. Uno de los mayores desafíos de la actual reforma educativa es la actualización de los procedimientos de evaluación para cumplir el objetivo de mejorar la calidad de los aprendizajes. En la vida cotidiana, al interior de la Escuela Normal de los Reyes, se advierten diversidad de prácticas y actitudes en los docentes, en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes; algunas están dando resultados en su propósito, pero también se





presentan prácticas de evaluación con elementos y características tradicionales, anquilosadas y desvirtuadas. Los alumnos cuestionan los procesos de evaluación de sus aprendizajes acerca de lo evaluado, las formas utilizadas y las actitudes de los docentes en la dinámica de la evaluación.

Preguntas centrales de la investigación:

¿Qué aprendizajes evalúan los docentes?

¿Cómo evalúan los docentes los aprendizajes de sus estudiantes?

¿Cuáles son los juicios de evaluación, que permean las estrategias y el proceso en la evaluación de los aprendizajes?

JUSTIFICACIÓN

Con base en las principales características actuales en el proceso de evaluación de los aprendizajes y la esencia de las preguntas guía, es necesario y prioritario documentar con mayor profundidad las características del proceso de evaluación de los aprendizajes en la formación de docentes. Con los hallazgos obtenidos se podrán plantear nuevas estrategias para mejorar el proceso y el producto en el tema de la evaluación de los aprendizajes. También, los avances significativos y las experiencias exitosas serán la base para difundirlas a la comunidad educativa y sean referentes para nuevas posibilidades de aplicación.

MARCO CONCEPTUAL

La evaluación de los aprendizajes es el eje articulador de la mediación entre el sujeto que aprende y el sujeto que enseña. Cuando una persona aprende algo, lo hace porque entra en contacto con otra, con un mediador, quien en su constante búsqueda de estrategias para que el otro adquiera los conocimientos y desarrolle sus capacidades evalúa de manera continua su quehacer, así como las necesidades que presenta quien se encuentra aprendiendo (Frade, 2009).

Guerra (2007) analiza la evaluación cuantitativa y la cualitativa. La evaluación cuantitativa obedece al enfoque tecnológico porque informa sólo los resultados medibles; verifica la consecución, el logro de los objetivos, con apoyo de exámenes y pruebas. La evaluación cualitativa centra su interés en los procesos del hecho educativo porque importa cómo se logró, qué no se logró y por qué no se logró. El modelo de evaluación cualitativa (Belmonte, 1996) tiene diferentes características y ventajas.





Valora todo el proceso seguido por el alumnado, de modo que las conclusiones a las que se lleguen pueden mejorar el currículo y, por tanto, el rendimiento de los alumnos; proporciona información para mejorar el conocimiento que tiene de sí mismo y de su trabajo. Para González & Florez (2000) el modelo de enseñanza se centra en los procesos de aprendizaje del sujeto que aprende; por lo tanto se debe partir de las habilidades y estrategias básicas que el alumno domina y de los modelos conceptuales que posee.

La elaboración de estrategias de evaluación formativa (Lafourcade, 1992) no tiene un único marco conceptual. Cada teoría del aprendizaje puede ser utilizada como marco teórico, a partir del cual se pueden establecer estrategias coherentes de evaluación formativa. Casanova (1995) enuncia la importancia de la evaluación; consiste en un proceso riguroso de recogida de datos e información continua para conocer la situación, formar juicios de evaluación con respecto a ello y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa.

METODOLOGÍA

La investigación es de corte cualitativo porque es una perspectiva útil para obtener y analizar la información. Los estudiantes que participaron constituyen la submuestra de los 120 estudiantes inscritos en la Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Educación Preescolar. La muestra se seleccionó mediante la técnica de muestreo no probabilístico denominado muestreo por conglomerados, para respetar el agrupamiento natural de los estudiantes. Cada grupo de clase se consideró como conglomerado, puesto que se recurrió a los estudiantes con los cuales se tiene una presencia directa en las aulas en diversas asignaturas y en la función de tutoría.

Para la recolección de datos se utilizó la entrevista individual semiestructurada porque se considera una herramienta útil para profundizar en la temática; se aplicó a 20 estudiantes. Las preguntas base fueron las siguientes: ¿Cómo te han evaluado los docentes?, ¿qué te han evaluado?, ¿qué diferencias identificas en las formas de evaluar de tus docentes?, ¿cuáles estrategias de evaluación te han agradado por la forma de utilizarlas por parte de tus maestros?, y ¿en qué aspectos de las formas de evaluar, no has estado de acuerdo?

Con algunos estudiantes ya entrevistados se organizaron dos grupos focales; el primero integrado por ocho estudiantes y el segundo conformado por cinco. El propósito se enfocó a profundizar sobre el tema, pero ahora de forma colectiva, a través de una mediación en el diálogo con los grupos





focales; las preguntas fueron las mismas de la entrevista. Durante la recopilación de los datos se inició el proceso de análisis. Se identificaron categorías analíticas: los aspectos o contenidos a evaluar por parte de los docentes, las estrategias de evaluación de los aprendizajes, y los juicios de valor de los docentes.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El contenido evaluado

Los docentes evalúan conceptos, actitudes y habilidades cognitivas. Respecto a los conceptos, los docentes evalúan las ideas principales; generalmente preguntan a los estudiantes directamente o utilizan instrumentos impresos para asignar una calificación numérica. En el Plan de Estudio de la Educación Básica (SEP, 2012) enfatiza que los saberes conceptuales son contenidos de aprendizaje teórico que implica la comprensión de conceptos y principios (saberes). Analizamos que, la anterior estrategia presenta sus dificultades por el uso de la lista de cotejo como simple verificación; pocas ocasiones evalúan la calidad de lo expresado de los conceptos. La calificación del estudiante generalmente se asigna a través de una lista de cotejo, donde sólo se verifica si lo dijo o no lo dijo; no hay una evaluación de qué mencionó, cómo lo mencionó y qué comprendió. Las inconformidades de los estudiantes se han presentado cuando los docentes solicitan los resúmenes, mapas conceptuales o esquemas, y sólo los evalúan por la cantidad de páginas, la presentación, el respeto a los tiempos establecidos o por el nombre del estudiante a evaluar.

Los docentes evalúan valores y actitudes. Los estudiantes observan la evaluación de sus actitudes, como un reflejo de lo que son los docentes y sus expectativas. Los docentes evalúan la aplicación de lo que sabe el alumno; son los saberes procedimentales, los manifiestos de las habilidades cognitivas, y la aplicación de lo aprendido. Los docentes evalúan la descripción, explicación, argumentación, postura, interpretación y aportaciones; poco evalúan el espíritu crítico, la capacidad de síntesis y el establecimiento de relaciones. Con referencia a lo analizado, la SEP (2012) describe los saberes procedimentales, como los contenidos de aprendizaje de tipo práctico, que consiste en procesos, acciones o métodos que requieren de un modelo previo y de ejercitación posterior.

El uso de estrategias

Las estrategias utilizadas por los docentes son variadas. Las participaciones de los docentes en formación son base en la evaluación de las habilidades intelectuales; evalúan las ideas relevantes de los





autores, vinculación de los aportes teóricos con el análisis personal, explicación, discusión y la argumentación. Una costumbre es la solicitud de ensayos; en cada entrega por parte de los alumnos, algunos maestros redactan un comentario breve en el escrito, pero en la práctica no hay retroalimentación, corrección amplia y carece de la explicación del por qué es adecuado o no el contenido.

Un elemento base para evaluar son los reportes de lectura. Los docentes los solicitan a través de la elaboración de mapas conceptuales, esquemas, resúmenes y mapas mentales. Se pide la inclusión de las ideas principales, posturas del autor y la relación de un autor con otro. Entre las inconformidades de los estudiantes se menciona la no retroalimentación del contenido de lo solicitado. Nuevamente, se utiliza la lista de cotejo como parámetro de la evaluación del producto y no del proceso. Evalúan un momento terminal, y utilizan pruebas de respuesta única como instrumento de evaluación, que poco ofrecen la construcción de aprendizajes de nivel taxonómico alto. Para Rosales (1990), la evaluación de procesos debe estar orientada a la valoración, al análisis cualitativo de los procesos, sus estadios intermedios y los productos, con una inspiración crítica y una finalidad formativa.

Se identifica una estrategia diferente para evaluar los reportes de lectura. Se caracteriza por los resultados solicitados por el docente, donde deben estar presentes los conceptos base de la lectura correspondiente. Tiene mayor credibilidad porque es el docente el primero en validar su resumen e incluir los conceptos clave; se realiza la verificación de los conceptos incluidos en el resumen del docente y el respectivo contraste con los resúmenes de los estudiantes.

Las pruebas escritas también están presentes en dos modalidades para evaluar las habilidades intelectuales. En la primera se elaboran reactivos por competencias para evaluar la comprensión de lo aprendido, la claridad y sencillez en la exposición de ideas, análisis, juicio crítico, comprensión, relación, aplicación de conceptos, procedimiento, síntesis y argumentación. En la segunda, son preguntas donde impera el concepto, dato o información porque no se redactan para analizar cómo aplica lo que sabe el estudiante.

En la aplicación de las estrategias analizadas, algunos aspectos del proceso no son los adecuados según la perspectiva de los estudiantes. Ellos vislumbran cierta rigidez y estrechez por la utilización de la lista de cotejo porque consideran que el docente evalúa lo más fácil de tabular y contabilizar. Los estudiantes identifican una inmediatez y facilidad con la cual se le asigna una calificación a un trabajo o un proceso que les llevó tiempo en su realización, porque poco se valoran sus fortalezas. Al respecto,





Cebrián (2003) analiza los inconvenientes de los docentes para evaluar con otras estrategias, más enfocadas a la evaluación formativa; los problemas surgen cuando quieren ponerlas en práctica y encuentran mucho trabajo y esfuerzo.

Identificamos una reflexión importante en los estudiantes. Ellos desarrollan actitudes positivas hacia los docentes cuando los ensayos, exposiciones y participaciones se evalúan a través de rúbricas muy bien especificadas. Para los estudiantes, el uso de la rúbrica ha constituido un medio de retroalimentación de sus avances y dificultades y un elemento para motivar su estudio. Existen escasas experiencias e indicios en la evaluación de los aprendizajes a través de la utilización de portafolio y sus evidencias físicas o digitales. Para Ahumada (2005), el requisito previo para una evaluación auténtica es la observación y el segundo más importante es la documentación de los productos de los alumnos y sus procesos de resolución de problemas.

Los juicios de evaluación desde la actitud de los docentes

Los estudiantes dependen de los juicios de evaluación, la perspectiva y potencialidad de los docentes para obtener su evaluación. Es la variable que aumenta o disminuye su evaluación y calificación respectiva. Los docentes prometen muchas formas de evaluar y elementos cualitativos para asignar las calificaciones. Al final, los docentes poco permiten correcciones, casi no informan a cada estudiante de sus resultados y el porqué de la calificación asignada, y menos, un asesoramiento para ayudar a los estudiantes a mejorar; es sólo un juicio del docente a través de la evaluación de resultados, y no del proceso para aspectos esenciales del contenido y su significación.

Los estudiantes se inconforman en el tema de evaluación cuando los docentes la utilizan como función de control. Los estudiantes perciben la evaluación de sus aprendizajes como un instrumento potente para ejercer el poder y la autoridad. La calificación asignada después del examen está condicionada a las nuevas interpretaciones y análisis de los docentes, por su valoración respecto al desempeño *a priori* de cada estudiante. Barbera (2003), en su análisis retoma la importancia de la evaluación; la considera abierta, participativa y clara en su proceso porque el alumno debe conocer las actividades a desarrollar, el qué, el para qué y el cómo va a ser evaluado.





CONCLUSIONES

La evaluación de los aprendizajes se ubica principalmente como una evaluación sumativa y le dan importancia a los productos; pocos docentes ponen atención en la evaluación formativa e interés en el proceso. En el manejo de la evaluación formativa aún falta mayor inclusión del portafolio de evidencias y el uso de rúbricas. La mayoría de las experiencias respecto a la evaluación de los aprendizajes reflejan un carácter predominantemente cuantitativo, técnico e instrumental.

Los docentes evalúan contenidos, habilidades y actitudes. Respecto a los conocimientos se retoman adecuadamente las teorías, los principios, conceptos e información relevante que un alumno aplica para lograr resultados en su desempeño, pero la forma de evaluarlos dificulta el logro de los propósitos porque se utiliza la lista de cotejo. Se complica evaluar los conceptos adquiridos por los estudiantes, cuando el docente olvida el fin último: conocer y describir conceptos. Utilizan instrumentos para aspectos muy puntuales, recordar detalles, y compuestos de preguntas específicas.

Lo prometido por el docente acerca de evaluar la calidad de lo comprendido termina en un listado de entrega o no entrega. De esta forma, en el proceso de reconstrucción de conceptos sólo es posible avanzar si se toma en cuenta lo que sabe el alumno, cuando se identifica la enunciación del concepto, su definición, la especificación de sus características y referencias al respecto. Para algunos docentes en formación, la rúbrica puede ser una alternativa viable.

La evaluación de habilidades posee elementos significativos a rescatar. En ocasiones, en la evaluación del proceso y habilidades se evalúa lo que es más rápido y fácil de evaluar. Se convierte en una evaluación de resultados y no del proceso; queda en manos del docente el procesamiento, el análisis e interpretación de la información.

El evaluar conceptos, habilidades y valores supone la consideración de aquello que resulta relevante, significativo, adecuado y valioso. En la evaluación de las actitudes y valores poco están presentes la flexibilidad, iniciativa, creatividad, apertura, motivación, libertad, crítica, responsabilidad y disposición de los estudiantes.

En los juicios de evaluación están presentes las actitudes de los docentes. Supone en muchos casos sólo la consideración que resulta relevante, significativa y valiosa para el docente, lo que hace difícil la recuperación del proceso; se evidencian prácticas para utilizarlas como función de control y es patente para ejercer el poder y la autoridad.





De esta forma, la perspectiva de la evaluación en el plan de estudios en la formación de docentes contrasta con el manejo de cierta rigidez y estrechez en la práctica docente. Como alternativa podemos señalar la importancia de utilizar la evaluación formativa porque es un estupendo medio para facilitar al estudiante información de su ritmo a lo largo de su formación como docente. Existe la necesidad de evaluar frecuentemente al estudiante a lo largo del curso y ofrecerle información de sus logros y lagunas identificadas en sus exámenes. La eficacia depende en gran medida de proporcionar por parte del docente una retroalimentación sobre las principales lagunas o dificultades que presenta.

REFERENCIAS

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica de aprendizaje*. México: Paidós.
- Álvarez, M. (1993). *Valor social y académico de la evaluación*. Madrid: Universidad Complutense.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Barbera, A. (2003). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Belmonte, M. (1996). *La práctica de la evaluación en la enseñanza secundaria*. Bilbao: Mensajera.
- Casanova, M. (1995). *Manual de evaluación educativa*. México: La muralla.
- Cebrían, M. (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. España: Narcea.
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México: Inteligencia educativa.
- Guerra, I. (2007). *Evaluación y mejora continua. Conceptos y herramientas para la medición y mejora del desempeño*. Estados Unidos: Global Business Press.
- González, O. & Florez, M. (2000). *El trabajo docente*. México: Trillas.
- Lafourcade, P. (1992). *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- SEP. (2011). *Plan de Estudios de Educación Básica 2011*. México: SEP.
- SEP. (2012). *Plan de Estudios 2012. Licenciatura en Educación Preescolar*. México: SEP.
- SEP. (2012). *Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.
- Smyth, K. (2004). The benefits of students about critical evaluation rather than being sumatively judged. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 29 (3), 370-378.

