



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Prácticas evaluativas en español y matemáticas en dos instituciones de educación básica*

Assessment practices in Spanish and Mathematics at two basic education institutions

John Saúl Gil Rojas**

Resumen

Se propone reconocer las prácticas de evaluación en el aula en dos instituciones de educación básica secundaria. Para abordar este trabajo se desarrolló un estudio cualitativo multimétodo, cuya muestra estuvo conformada por los estudiantes de dos grupos de tercer grado de secundaria de dos escuelas de Guadalajara (México); un maestro de matemáticas y uno de español; un representante de los padres de familia; y el director, en representación de cada una de ellas. Los resultados indicaron que hay un predominio de las prácticas evaluativas en el aula asociadas a las representaciones sociales que de ellas tienen sus actores principales, las cuales son paralelas o complementarias a aquellas derivadas de las normas del gobierno escolar, sobre las que hay poco dominio y resistencia. Se concluyó que aún persisten deficiencias de orden conceptual, metodológico y de política educativa que impiden alcanzar los objetivos previstos, aunque se reconocieron avances particularmente en el plano de la asimilación conceptual y de prácticas innovadoras por parte algunos docentes.

Palabras clave: evaluación, prácticas, comunidad educativa, educación básica.

Abstract

It is proposed to recognize the evaluation practices in the classroom in two Basic Educational Institutions. In order to approach this work a qualitative multi-method study is developed, whose sample was constituted by the students of two groups of third degree of Basic of two schools of Guadalajara, Mexico; a teacher of Mathematics and one of Spanish; a representative of the parents of family and the director, representing each of them. The results indicate that there is a predominance of evaluative practices in the classroom associated to the social representations that have their main actors, which operate in parallel or complementary to those derived from the regulations of school governance, over which there is little mastery and resistance. It is concluded that there are still conceptual, methodological and educational policy deficiencies that impede the achievement of the objectives envisaged, although particular advances are recognized in terms of conceptual assimilation and innovative practices by some teachers.

Keywords: evaluation, practices, educational community, basic education.

* Este artículo es derivado de la investigación "Prácticas y representaciones sociales de la evaluación en dos escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco", realizada por el autor como tesis doctoral en la Universidad Autónoma de Guadalajara (México), en el marco de la comisión de estudios otorgada por la Universidad del Valle en el periodo agosto 2013-julio 2016, Resolución del Consejo Académico No. 104 de 2012

** Profesor titular de la Universidad del Valle, en Cali (Colombia); licenciado en Lenguas Modernas y Literatura; magíster en Lingüística de esa misma universidad, y doctorado en Educación por la Universidad Autónoma de Guadalajara (México). Sus áreas de interés docente e investigativo son la didáctica de la lectura y la escritura, el análisis del discurso y las narrativas factuales. Actualmente desarrolla un proyecto de investigación sobre identidades magisteriales a partir de relatos de experiencias pedagógicas. Es integrante del Grupo de Investigación en Textualidad y Cognición en Lectura y Escritura (GITECLE), calificado actualmente por Colciencias en la categoría B. Correo electrónico: john.gil@correounivalle.edu.co

Cómo citar este artículo: Gil Rojas, J. A. (2018). Prácticas evaluativas en español y matemáticas en dos instituciones de educación básica. *Enunciación*, 23(1), 56-72. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.12363>

Artículo recibido: 04 de agosto de 2017; aprobado: 18 de marzo de 2018.

Introducción

A partir de los años 1980, el discurso sobre la evaluación en relación con la calidad de la educación en América Latina tomó relevancia, ligado a políticas macroeconómicas derivadas del modelo de apertura económica que posteriormente devino en el orden mundial de la economía conocido como *globalización* (Martínez Rizo, 2013; Moreno-Olivos, 2010; Murillo y Román, 2008; Santos Guerra, 2005).

En este contexto, algunas de las preocupaciones gubernamentales sobre evaluación en educación se han dirigido a la evaluación educativa, para referirse sobre todo a los niveles macro del proceso evaluativo propiamente dicho (resultados de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, eficiencia del gobierno y la administración escolar, evaluaciones de aprendizaje y logros educativos, etc.), cuando no a la evaluación docente, entendida como el proceso académico administrativo por el cual se capacitan y califican para efectos de su permanencia o ascenso en los distintos escalafones magisteriales.

En el caso de México, una de las iniciativas que da cuenta de esta última preocupación e interés se manifiesta en el estudio “Evaluación para el aprendizaje en el aula” (SEP-UNAM, 2010), programa formativo de docentes en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), inicialmente ofrecido a maestros de primaria, pero que acoge los principios y herramientas de la evaluación integral, tal como se señala en la discusión actual.

En el trabajo *La evaluación de aprendizajes en las aulas de primaria en América Latina. Enfoques y prácticas*, citado por Ravela (2010), se trata de mostrar cómo desde los años 1990 el foco de la evaluación se había centrado en la evaluación estandarizada de aprendizajes y en currículo y estándares, los cuales mostraban un impacto muy limitado de las evaluaciones estandarizadas en la labor de los docentes (p. 5).

En el contexto regional latinoamericano, el informe *Situación educativa regional de cara al 2015*

(Unesco, Orealc, 2013), reconoció que tanto América Latina como el Caribe mostraron un progreso importante hacia las Metas de Educación para Todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio al 2015, aunque aún permanecen retos y desafíos para el logro pleno de estas metas.

Esto significa que, si bien se han resuelto algunas metas en términos logísticos y de inversión en infraestructura educativa, señala el informe, los países de la región deben enfatizar en la dimensión cualitativa de los desarrollos propuestos, tanto en términos del proceso escolar formativo propiamente dicho, como en el de los modos de organización y gestión escolar y en la legislación necesaria para regular dichos procesos.

Como itinerario inmediato, Unesco señala la agenda educativa post 2015 que apunta al giro en las políticas educativas para alcanzar las metas de la educación para todos (prevista en el encuentro de Catar 2000), con cobertura y calidad que permitan mejorar los logros de aprendizaje y asegurar iguales resultados para todos. Esta agenda contempla los siguientes elementos nucleares: cambios en el enfoque de la profesión docente; apoyos esenciales para mejorar los aprendizajes; un mejor uso de las TIC en educación; y una mejora de la gestión en las escuelas (p. 4).

En esta misma línea de análisis, Martínez (2013) plantea tres preguntas a propósito del futuro de la evaluación en América Latina: “¿Cuál es la situación actual de la evaluación en México y en América Latina?”; “¿Qué retos debe enfrentar?” y “¿Hacia dónde parece dirigirse o sería deseable que se dirigiera?”. Llama la atención sobre el excesivo peso que se da a las pruebas censales que, por sus características, dan resultados menos precisos que las buenas pruebas muestrales. Según el autor, la experiencia latinoamericana, al igual que la mexicana, muestra que la proliferación de pruebas, sobre todo de tipo censal y su excesivo peso en las políticas debido a su alto impacto, trae ya consecuencias negativas serias (p. 5).

Concluye que a pesar de la preocupación por la calidad educativa en los países de la región, se da

la tendencia a simplificar la evaluación y lo que habría que hacerse para que la calidad educativa mejore. Señala que lo indispensable es un trabajo intenso y bien orientado por parte de maestros y escuelas, con apoyo del resto de la sociedad, para lo cual ayudan muchas cosas, incluyendo buenas evaluaciones (p. 10).

Desde la perspectiva teórica de la presente investigación, la evaluación constituye una práctica social y multimediada manifiesta en un juicio de valor sobre una realidad observable en la vida escolar y se vincula con distintos grupos de interés y niveles de decisión con quienes debe articularse en su consideración pública (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 2009; INEE, 2013; Morán, 2012; SEP, 2012; Simons, 1999).

Esta definición reconoce distintas aproximaciones de la evaluación e intentan definirla, comprenderla e interpretarla en su naturaleza problemática, para ubicarla en el campo de la educación en términos reflexivos.

Se retoma a Murphy (2002), cuando considera que la evaluación educativa implica que la comunidad escolar la utilice, pueda discutirla, tome decisiones según sus hallazgos y participe en la implementación de los cambios que puedan suscitarse, de manera que contribuya efectivamente al aprendizaje. Pero, además, destaca el carácter comprensivo que la conduce a una forma de ponerla en práctica y entenderla en la medida en que da lugar a concepciones y métodos de enseñanza.

Así, la evaluación explora teóricamente lo que significa evaluar en términos de proceso continuo de seguimiento al aprendizaje de los alumnos, se constituye un mecanismo de cambio continuo propiciado por la interacción de los alumnos con las orientaciones pedagógicas del docente (Díaz y Hernández, 2002, citados por SEP, 2012), además de responder a funciones de carácter pedagógico y social (acreditativo y no acreditativo, respectivamente) (Vizcarro, 1998; Coll y Onrubia, 1999; Díaz y Hernández, 2002; citados por SEP, 2012).

En síntesis, la evaluación se asume aquí como parte del proceso formativo del estudiante; como un método para el logro de mejora del aprendizaje y la enseñanza; y como una manera de revisión de los aprendizajes alcanzados, los no alcanzados, los logros y las dificultades en el camino de las metas propuestas (Morán, 2012).

Dado el panorama anterior y considerando las complejas implicaciones que tienen en la escuela y el conjunto de la sociedad las prácticas evaluativas, se propuso entonces en la parte de la investigación que se expone en el siguiente artículo, reconocer dichas prácticas en dos grupos de matemáticas y español en dos escuelas de Guadalajara, Jalisco.

Metodología

El presente estudio corresponde a un estudio de caso cualitativo de tipo multimétodo. Parte de la perspectiva del estudio de casos de Stake (1998), la cual permite abordar el problema desde distintas perspectivas y aproximarse a su dimensión particular y compleja, en el contexto de su desarrollo específico¹

La población se conformó por los integrantes de la comunidad educativa de dos escuelas de secundaria de Guadalajara, Jalisco. Se utilizó un tipo de muestreo propositivo por conveniencia para la selección de la muestra y se consideraron como variables generales del estudio las *prácticas de evaluación en el aula* y las *representaciones sociales* de estas.

Se diseñó una encuesta para estudiantes (anexo 1), la cual se analizó con estadísticos descriptivos de tendencia central y comparaciones bivariadas. Para identificar y clasificar las prácticas evaluativas mencionadas en las respuestas de los estudiantes encuestados, se procedió a construir una lista de categorías con sus definiciones respectivas (tabla 1), desde las cuales se

¹ Para una mayor comprensión de las categorías estudiadas, cada institución participante constituyó un caso propio que se relacionó con el otro de modo general, lo que corresponde a un *estudio colectivo de casos* (Stake, 1998).

identificó la tipología de dichas prácticas. La categorización dispuesta, surgió de la percepción y conocimiento previo sobre los elementos para el diseño, el desarrollo y la reflexión del proceso evaluativo previstos en el enfoque formativo de la evaluación (SEP, 2012), con las adecuaciones del caso².

A partir de la observación participante (entendida como procedimiento de recopilación de datos e información para observar hechos, realidades presentes y actores en el contexto real de actuación), se observaron las clases de un grupo de matemáticas y otro de español, una vez por semana en diferentes momentos del cuarto y quinto bimestre del calendario académico 2014-2015, en cada una de las escuelas secundarias participantes.

Se hizo una observación directa de las clases de los cursos referidos en las dos instituciones³ a través de notas, registradas en el diario de campo y en el cuaderno de notas.

También se analizó contenido temático de las entrevistas (Minayo, 2004), las cuales se conformaron de dos núcleos temáticos de preguntas, uno sobre prácticas (anexo 2), y el otro sobre representaciones sociales de evaluación. El primero se aplicó a los docentes de matemáticas y de español de los cuatro grupos observados; en este caso, se derivaron del cuestionario aplicado a los estudiantes en la encuesta, ya que se trató de reconocer coincidencias o divergencias de ambos sobre la temática en cuestión, considerándolos como actores principales y directos en relación con las prácticas de evaluación.

Para realizar la triangulación de los datos sobre las prácticas de evaluación obtenidos en la encuesta a los estudiantes, con los aquellos de la observación participante y las entrevistas realizadas a los docentes, se procedió a convertir la información más relevante de la encuesta, es decir aquellas opciones de respuesta que obtuvieron una frecuencia afirmativa superior al 20 %, en una lista de códigos ordenados por categorías (tabla 2).

Tabla 1. Categorías de las prácticas de evaluación de dos escuelas secundarias de Guadalajara

Categorías	Definición
Acciones evaluativas	Manera como se conduce la evaluación en el tiempo.
Elementos relevantes	Aquello que se destaca al momento de evaluar por parte del maestro.
Ponderación	Valores asignados a las actividades de evaluación por parte del maestro.
Criterios de valoración	Elementos a los cuales se da importancia para el logro de los resultados.
Métodos e instrumentos	Maneras de constatar las actitudes y los aprendizajes desarrollados.
Modos de concertación	Copartícipes de las decisiones evaluativas.
Observaciones de los estudiantes	Reacciones de los estudiantes frente a la evaluación por parte del profesor.
Acciones posteriores	Manera como el docente dispone de los resultados de la evaluación.
Instancias involucradas	Interlocutores a los que acude el docente para informar los resultados de la evaluación.
Situaciones emergentes	Prácticas o interacciones evaluativas no previstas o por fuera de las orientaciones normativas de evaluación.

Fuente: elaboración propia.

2 Esta misma categorización, con los ajustes enunciativos y formales necesarios, se tomó como referencia para identificar y clasificar el tipo de prácticas evaluativas señaladas por los docentes entrevistados y aquellas encontradas en la observación.

3 Se observaron las sesiones de español en el cuarto bimestre académico del año lectivo 2014-2015 en la institución 1; por su parte, en la institución 2, se observaron las sesiones de matemáticas y de español, correspondientes al quinto bimestre académico del mismo año lectivo.

La observación fue registrada en el diario de campo y codificada según los hallazgos que aparecieron a lo largo de este proceso, en relación con las categorías de las prácticas de evaluación

definidas en la tabla 2. Así, se construyó una lista de códigos de las prácticas de evaluación observadas en las clases de matemáticas y de español, con sus respectivas definiciones (tabla 3).

Tabla 2. Lista de códigos y sus definiciones por categoría de prácticas de evaluación de las clases de matemáticas y de español a partir de las respuestas de la encuesta de los estudiantes, con frecuencia superior a 20 %

Categorías	Códigos	Definición
Acciones evaluativas	Proyectos.	Modalidad de trabajo que tiene como propósito desarrollar una tarea en varias etapas.
	Exámenes.	Prueba oral o escrita sobre un contenido.
	Otros.	Otras acciones evaluativas.
Elementos relevantes	Resultados obtenidos.	Logros en relación con aprendizajes específicos.
	Uso de las referencias y contenidos presentados en clase.	Consideración de elementos trabajados en el aula.
Ponderación	Conocimientos previos.	Capital cognitivo anterior al tema que se propone trabajar.
	Con porcentajes por actividades individuales.	Asignación de un valor numérico parcial a las actividades desarrolladas por cada estudiante.
	Autoevaluaciones del estudiante.	Valoración del trabajo por el propio autor.
Criterios de valoración	Trabajo individual.	Realización individual de las tareas.
	Dominio de los conceptos trabajados.	Reconocimiento y aplicación de los elementos conceptuales trabajados.
	Disposición a aprender.	Actitud favorable al aprendizaje.
	Capacidad de resolver problemas.	Facilidad para encontrar soluciones.
Métodos o instrumentos	Dominio de los procedimientos.	Capacidad de reconocer y aplicar las etapas de un proceso.
	Tareas realizadas por fuera del aula.	Actividades realizadas por fuera del aula, generalmente individuales.
	Exámenes escritos.	Prueba parcial, generalmente individual.
	Observación permanente.	Atención constante al trabajo de los estudiantes en la clase.
Registros audiovisuales.		Tareas realizadas con el apoyo de recursos multimedia, generalmente en grupos.
	Con los estudiantes del curso.	Acuerdos evaluativos en el aula.
	Con los otros maestros de secundaria.	Acuerdos evaluativos con pares docentes.
Modos de concertación	Con los padres de familia.	Acuerdos evaluativos con juntas de padres.
	No sabe si son o no concertados.	Desconocimiento de la existencia de acuerdos externos sobre la evaluación.
	Hace observaciones sobre los resultados.	Referencia a acuerdos y desacuerdos.
Observaciones de los estudiantes	Generalmente no dice nada.	Ninguna consideración al respecto.
	Pide que se aclaren los criterios de calificación.	Solicitud de justificación de la calificación obtenida.

Categorías	Códigos	Definición
Acciones posteriores	Solicita una nueva prueba o que se le dé más tiempo para prepararla.	Solicitud de reformulación de la prueba o extensión del tiempo para su aplicación.
	Se discuten los resultados en grupo con los estudiantes.	Se pone a consideración del grupo los resultados para escuchar objeciones.
	Se socializan los resultados con los estudiantes.	Se publican o presentan los resultados ante el grupo.
	No hay tiempo para retomarlas por tanto no se comentan.	No se dispone de un espacio de tiempo para revisar las evaluaciones.
Instancias involucradas	Únicamente se cuantifican para hacer los informes respectivos.	La evaluación solo es sometida a su registro formal.
	Dirección de la secundaria.	Máxima instancia de gobierno interno de la escuela.
	Asociación de padres de familia.	Forma organizativa de los padres de la escuela.
	No sabe si informa o no a alguna instancia.	Desconocimiento sobre la existencia de instancias externas involucradas.

Fuente: elaboración propia, fuente directa.

Tabla 3. Lista de códigos por categoría de prácticas de evaluación de las clases de matemáticas y español a partir de las observaciones de clase

Categorías	Códigos	Definición
Acciones evaluativas	Autoevaluación.	Valoración del trabajo por el propio autor.
	Cierre del proyecto.	Valoración del trabajo al final de un proyecto.
	Inicio de un nuevo proyecto.	Presentación de un proyecto para ser desarrollado.
	Coevaluación.	Valoración del trabajo entre pares.
	Calificación de tareas.	Asignación de un valor al trabajo.
	Seguimiento y calificación permanente.	Atención continua al desarrollo de las tareas y asignación de un valor a las mismas.
	Tareas individuales o en grupo.	Actividades realizadas por uno o varios estudiantes.
	Llamar la atención de los estudiantes.	Observación de atención sobre algún aspecto de la clase.
	Proyectos.	Modalidad de trabajo que tiene como propósito desarrollar un trabajo en varias etapas.
	Exposiciones orales.	Presentación verbal de temas de manera individual o grupal.
	Observación y registro de calificaciones.	Atención al desarrollo de las tareas y asignación inmediata de un valor numérico a las mismas.
	Participación y apoyo del maestro.	Atención permanente a las actividades y actitudes de los estudiantes encaminadas al desarrollo de las tareas.
	Participación.	Acciones de los estudiantes para dar cuenta de sus aprendizajes.
	Seguimiento a la capacidad y maneras de aprendizaje.	Atención permanente a las aptitudes de los estudiantes.
Elementos relevantes	Participación de los estudiantes.	Acciones que dan cuenta de sus aprendizajes.
	Uso de referencias y contenidos presentados en clase.	Consideración de elementos trabajados en el aula.

Categorías	Códigos	Definición
Ponderación	Trabajo propio.	Actividad desarrollada individualmente.
	Atención de los estudiantes.	Valoración de la disposición a aprender.
	Conocimientos previos.	Capital cognitivo anterior al tema que se propone trabajar.
	Experiencia y formación personal.	Maneras particulares de enfrentar una situación.
	Énfasis en los procesos.	Focalización en el conjunto de etapas del desarrollo de una tarea.
	Calificación de tareas.	Asignación de un valor numérico global a las actividades desarrolladas.
	Trabajos individuales o en grupo.	Realización individual o conjunta de las tareas.
	Trabajo en grupo.	Realización grupal de las tareas.
	Actitud personal.	Disposición individual a aprender y colaborar con el grupo.
	Dominio de los conceptos.	Reconocimiento y aplicación de los elementos conceptuales trabajados.
	Participación de los estudiantes.	Acciones que dan cuenta de sus aprendizajes.
	Conocimientos previos.	Capital cognitivo anterior al tema que se propone trabajar.
	Desarrollo de los proyectos.	Actividades y logros conducentes al cumplimiento de una tarea.
Métodos e instrumentos	Dominio de los procedimientos.	Capacidad de reconocer y aplicar las etapas de un proceso.
	Actitud, uso del diálogo y del lenguaje.	Disposición favorable y modos de manifestarse frente a los demás.
	Logro de los aprendizajes esperados.	Cumplimiento de estándares básicos.
	Revisión y apoyo a los estudiantes.	Observación y atención al desarrollo de las tareas.
	Ilustración y ejemplos propios.	Presentación y explicación de casos.
	Actividades adicionales para mejorar la calificación.	Asignación de un valor adicional a tareas complementarias.
	Lista de cotejo.	Instrumento para valorar el desempeño de logros por niveles a partir de una tarea.
	Rúbricas, coevaluación y autoevaluación.	Valoración por reconocimiento de los logros esperados, por parte del profesor, los pares y por sí mismo.
	Instrucciones y observación de aprendizajes esperados.	Explicitación de consignas y seguimiento del desarrollo de las tareas asignadas.
	Presentación de un tema y referencia al anterior.	Reconocimiento de los antecedentes de un tema para entender el ejercicio siguiente.
	Presentación de los avances de los estudiantes.	Puesta en común de una parte de las tareas asignadas y desarrolladas.
	Revisión de tareas en clase.	Acotación en el aula de las tareas previstas.
	Observación permanente.	Atención constante al trabajo en la clase.
Modos de concertación	Realización de tareas en el aula.	Desarrollo de actividades asignadas en la clase.
	Acuerdos sobre la evaluación con los estudiantes.	Criterios conjuntos para la valoración de las tareas.
	Observaciones de los estudiantes	Responden de distinta manera a la tarea.
No asumen su responsabilidad.		Despreocupación por los efectos de la evaluación.

Categorías	Códigos	Definición
Prácticas emergentes	Hacen observaciones sobre algún aspecto.	Petición de información adicional.
	Valoran positivamente la actividad.	Expresión de acuerdo con la actividad realizada.
	No alcanzan a entender las consecuencias de la evaluación.	Incomprensión de las implicaciones de la evaluación.
	No hacen mayores observaciones.	Pocos o ningún comentario sobre la evaluación.
	Formas declarativas de la evaluación.	Explicitación del propósito e interés de prácticas y momentos particulares de evaluación.
	Rituales de evaluación.	Acciones simbólicas con valor evaluativo basadas en creencias y formas idiosincráticas de la comunidad educativa.
	Adecuación reflexiva de las respuestas.	Maneras de ubicar las prácticas evaluativas en el marco del contexto específico de su realización.
	Orden y disciplina.	Marco de actuación y de organización de las prácticas evaluativas a partir de reglas de comportamiento propias de la escuela.

Fuente: elaboración propia, fuente directa.

Finalmente, se entrevistó a los cuatro docentes de los grupos de matemáticas y de español seleccionados, a los directores de las instituciones educativas y a los padres de familia representantes en los consejos técnicos de cada escuela secundaria, cuyos datos sociodemográficos se describen en la tabla 4.

Resultados

Se analizaron los registros sobre prácticas de evaluación a partir de los datos arrojados por la encuesta aplicada a los estudiantes, la entrevista realizada a los docentes y la observación de las clases de matemáticas y de español. Luego se

Tabla 4. Características sociodemográficas de los participantes en las entrevistas

Nombre	Edad	Escolaridad	Cargo	Función	Experiencia docente /años
Institución I					
Álamo	47	Lic. Pedagogía	Director (e).	-	10
Sauce	60	Lic. Contaduría Pública	Docente	Doc. Mat.	21
Ceiba	37	Maestría	Docente	Doc. Español	13
Balsamita	46	Preparatoria	Apoyo/Prefectura	Madre de flía.	-
Institución II					
Magnolia	57	Maestría en Educación	Directora	-	21
Galán de noche	56	Lic. Contaduría Pública	Docente	Docente Mat.	11
Mandarina	48	Lic. Educación Media	Docente	Doc. Español	18
Granado	43	Maestría en Administración	Docente /Externo	Padre de Fla.	-

Fuente: elaboración propia. Los nombres de los participantes fueron reemplazados por nombres de árboles mexicanos.

comparó esta información a la luz de los códigos creados y se trianguló. Se presentan a continuación los hallazgos de esta triangulación y su discusión.

Acciones evaluativas

Se encontró concordancia entre algunas *acciones evaluativas* señaladas en la encuesta, mencionadas en las entrevistas y observadas en el aula. Entre la encuesta y la observación, coinciden las *exposiciones orales*. Entre la observación y las entrevistas, coincide la *observación, participación y apoyo del maestro*; entre las entrevistas y la encuesta, los *proyectos y los exámenes al final de cada bloque*; y entre la encuesta, la observación y las entrevistas, las *exposiciones orales*.

Estas *acciones* fueron recurrentes y coincidieron con una orientación evaluativa en la que se destaca la interacción entre estudiantes y docentes, la buena disposición de los docentes y la cesión de la palabra a los estudiantes. De esta manera, aparecieron asociadas a una concepción formativa, vinculada prioritariamente con los aprendizajes de los alumnos, en cuanto manifestaron un interés permanente por el seguimiento al desarrollo de los aprendizajes y la participación activa de los estudiantes en este proceso.

Elementos relevantes

Se encontró concordancia entre algunos elementos de la evaluación a los que se les dio mayor importancia. Así, entre la encuesta y la observación, coincidieron el *uso de referencias y contenidos referidos en clase*; entre la observación y las entrevistas, la *experiencia y formación personal*; y entre la encuesta, las entrevistas y la observación el *énfasis en los procesos y los conocimientos previos*.

Los *elementos relevantes* hallados de manera conjunta, se orientaron a la valoración y reconocimiento de actitudes e historia personal de los estudiantes, así como al desarrollo de los procesos de aprendizaje. Se mantuvo, así, una consideración

principalmente formativa de la evaluación, en este caso caracterizada por el seguimiento continuo del proceso de aprendizaje; además, el reconocimiento de experiencias, referencias trabajadas en clase y conocimientos previos de cada uno de los estudiantes que permitieron un diagnóstico de potenciales desarrollados y necesidades individuales aún por subsanar.

Ponderación de la evaluación

En este punto, se encontró concordancia entre la encuesta y las entrevistas en lo referente a la *autoevaluación*; y entre las entrevistas y la observación, entre *trabajos individuales o en grupo*. Estas dos maneras de ponderar se notaron como dominantes y acogieron parte de la orientación que reflejaron las prácticas observadas, en parte, desde los preceptos evaluativos de la SEP.

Efectivamente, la asignación permanente de tareas y actividades individuales o en grupo y en algunos casos la autoevaluación de las mismas, parecieron cumplir con una orientación que se corresponde con el hacer y la validación de ese hacer por parte de los implicados, como una manera de asegurar o por lo menos simular el aseguramiento de la calidad de un aprendizaje a partir de sus propios actores.

Sin embargo, como se pudo notar en la observación de las clases, las tareas permanentes en clase opacaron, o por lo menos disminuyeron, la opción de la interacción reflexiva y metacognitiva frente a los nuevos saberes, convirtiéndose a veces en rituales de control de la disciplina; y la autoevaluación, generalmente, se corresponde con un ejercicio mecánico que no logró generar un saber ni una actitud reflexiva por parte de los estudiantes.

Criterios de valoración

Se encontró concordancia entre algunos elementos utilizados como criterios para valorar los resultados de la evaluación. Se notaron coincidencias

entre las encuestas y la observación, en lo referente al *dominio de los procedimientos*, la *actitud personal*, el *trabajo en grupo* y el *dominio de los conceptos*; entre la observación y las entrevistas, en relación con el *desarrollo de los proyectos*, la *actitud*, el *uso del diálogo y del lenguaje*, los *conocimientos previos* y los *logros de aprendizajes esperados*; finalmente, entre la encuesta, la observación y las entrevistas, en lo referente al *dominio de los procedimientos*.

Este conjunto de elementos constituyeron, en gran medida, manifestaciones típicas de las prácticas de evaluación formativa e integral, implementadas por la mayoría de los maestros, aunque de manera diferenciada.

Se reconocieron valoraciones típicas del enfoque formativo de la evaluación asociadas no solo a logros de aprendizaje y estrategias para alcanzarlos, sino además a actitudes personales y uso del diálogo en esa construcción, con lo cual se vincularon acepciones más próximas a la dimensión comprensiva de la evaluación, asociada a la interacción comunicativa en el aula y a la valoración de la subjetividad de los estudiantes, como factores básicos del reconocimiento de las distintas voces y perspectivas con las que se propuso construir el conocimiento, pensar y mejorar la práctica evaluadora. Estos criterios, sin embargo, no lograron identificarse con un correlato de acciones evaluativas específicas que les den lugar en el conjunto de las prácticas observadas.

Métodos e instrumentos

Se encontró concordancia entre algunos elementos utilizados como métodos e instrumentos preferibles a través de los cuales se realizó la evaluación. Se notaron coincidencias entre las entrevistas y la observación en lo referente a la *realización de tareas en el aula*; por otra parte, entre la encuesta, las entrevistas y la observación, en relación con la *observación permanente*.

Efectivamente, estas actividades fueron dominantes en la realización de la evaluación y

formaron parte del trabajo cotidiano del docente en el aula y, por momentos, como se notó en las prácticas emergentes de evaluación, se incluyeron en un mecanismo implícito de control disciplinario del grupo. Se reiteró así la presencia dominante de una instrumentalización de la concepción formativa de la evaluación que apuntó a los logros de aprendizaje y trató de alcanzar esa meta mediante tareas prescritas y observación permanente, principalmente como forma de control de su desarrollo en los tiempos y espacios indicados.

Modos de concertación

Se encontró concordancia entre algunos elementos utilizados como criterios para acordar las concepciones, mecanismos y criterios de la evaluación. Se notaron coincidencias entre la encuesta y la observación, de manera particular en lo referente a *acuerdos sobre la evaluación con los estudiantes*.

Efectivamente hubo una disposición favorable por parte de los docentes para promover dichos acuerdos aunque, como se notó en los registros de observación propiamente dichos, la participación y el interés de los estudiantes al respecto fue mínima.

Fue notable en las observaciones que tal concertación, cuando se realizó, manifestó un acuerdo mecánico orientado por los estudiantes principalmente a porcentajes de calificación o plazos para las evaluaciones y no a proponer o discutir los criterios que sirven de referencia para evaluar de una u otra manera. De parte de los docentes, aunque se promovió por momentos esta práctica, casi siempre apuntó a validar que las decisiones al respecto fueron consultadas, más allá de poner en consideración sus fundamentos pedagógicos y didácticos, o incentivar la reflexión con los estudiantes sobre estos.

Observaciones de los estudiantes

Se encontró concordancia entre algunos elementos de este punto, en particular entre las encuestas

y la observación en el aula, en cuanto a que los estudiantes efectivamente *hacen observaciones* (sobre los resultados o sobre algunos aspectos) de la evaluación. Por su parte, entre la observación y las entrevistas, hubo coincidencia en cuanto a que los estudiantes *no hacen mayores observaciones, no alcanzan a entender las consecuencias de la evaluación, y no asumen su responsabilidad*.

Lo anterior denotó que se mantuvo la tendencia a que los estudiantes no participaron reflexivamente de la evaluación y, en este caso, de la discusión sobre sus resultados, aunque percibieron que por lo menos hacen observaciones y precisiones; en las entrevistas a los docentes y en la misma observación de clases se constató que esta última acción fue nula o casi nula.

Se hizo evidente en este punto que no se logró incentivar una cultura dialógica de la evaluación en el aula, con la cual vincular y hacer responsables a los estudiantes como actores protagónicos del proceso evaluativo. Su nula o efímera participación al respecto, invalidó el despliegue pleno de los enfoques formativo, comprensivo e integral de la evaluación, según los presupuestos que los definen y que de manera declarativa asumieron los docentes.

Acciones posteriores

Hay que precisar que en este caso no se registraron códigos desde la observación en el aula ya que las secuencias analizadas se tomaron en un momento puntual del desarrollo del curso y no implicó acciones posteriores a la evaluación en el aula. No obstante, se encontró coincidencia entre algunas acciones posteriores a la realización las evaluaciones entre la encuesta y las entrevistas, respecto de que *se socializan los resultados con los estudiantes*.

Según las respuestas en las entrevistas y las encuestas, los docentes señalaron más frecuentemente la realización de acciones reflexivas y de socialización de los resultados, mientras que los estudiantes tuvieron la tendencia a considerar que se trató más de un asunto formal o administrativo.

En todo caso, cabe señalar que, como se observó en las clases registradas, en general los estudiantes no parecieron muy interesados en discutir dichos resultados o en retomarlos una vez anunciados.

Como ya se mencionó, esta *socialización* resultó constituir más un mecanismo formal o a veces remedial para ofrecer opciones de evaluación y plazos alternos, que un espacio de reflexión y explicitación sobre las causas de dichos resultados o sobre los conflictos cognitivos que impidieron o permitieron un desarrollo formativo en particular. De esta manera, como sucede con las *observaciones de los estudiantes*, la dimensión democrática e inclusiva de la evaluación como práctica social, está ausente de la dinámica de la clase en un sentido pleno.

Instancias involucradas

En este caso, las instancias externas a las que se informó para tomar decisiones sobre los resultados de la evaluación, se remitieron en los datos de la encuesta a los estudiantes y la entrevista a los docentes, con lo cual se excluyó la observación ya que, como se acotó en el punto anterior, la presente categoría incluyó unas acciones que fueron más allá de las secuencias propiamente observadas.

De todas maneras, aunque no hubo mayor complementariedad entre los enunciados de los docentes en las entrevistas y aquellos correspondientes a las opciones de respuesta de la encuesta respecto de este punto, se encontró una concordancia funcional entre la opción correspondientes al gobierno escolar (*coordinadores*, en términos de los docentes y *a la Dirección de la escuela*, en términos de los estudiantes).

No obstante, se observó que aunque para los docentes las *instancias involucradas* en la toma de decisiones sobre los resultados de la evaluación estuvieron bien definidas, para los estudiantes no lo fueron, con lo cual se perdió parte del sentido socializador y de mejoramiento de la evaluación, cuando se dejó por fuera esta percepción y la práctica misma en su sentido integral y formativo,

al no implicar efectivamente otros actores como los padres de familia en conjunto o cuando los estudiantes desconocieron estas instancias y terminaron señalando otras opciones no regularizadas institucionalmente.

Como en los dos puntos anteriores, la ausencia de diferentes actores de la comunidad educativa en los acuerdos y vínculos necesarios para la formulación, ejecución y comunicación de la evaluación, desconocieron su naturaleza multiterminada, por lo menos en términos de participación de los actores internos y la posibilidad de abrir este escenario al diálogo necesario para el ejercicio conjunto, comprensivo y comprometido de los planes de mejora.

Situaciones emergentes

No se incluyó esta variable para el caso de la encuesta aplicada a los estudiantes, por lo cual se retoman solamente los datos que emergieron de la observación de la clase y de las entrevistas a los docentes para indagar sobre sus posibles coincidencias. Se encontró, entonces, que aunque las denominaciones entre los datos transcritos de la observación en el aula y las respuestas en las entrevistas no coincidieron, los códigos en los que se agrupan se relacionan de manera funcional y en ciertos aspectos son complementarios.

Por ejemplo, en términos de la observación fue deducible que la categoría *orden y disciplina* (referida al marco de actuación y de organización de las prácticas evaluativas a partir de reglas de comportamiento propias de la escuela) y *rituales de evaluación* (referida a acciones simbólicas con valor evaluativo basadas en creencias y formas idiosincráticas de la comunidad educativa), implicaron percepciones de los docentes en la entrevista, como *no se reprueba, es suficiente con la asistencia; se dedica más tiempo para promover la superación constante; hay menos bajas y más seguimiento personal a partir de la Reforma*.

Sin embargo, se debe precisar que otras *situaciones emergentes* señaladas por los maestros en

la entrevista (por ejemplo, *factores externos asociados al bajo rendimiento; se entiende la participación como asistencia a comités técnicos; todavía el maestro hace mucho trabajo de evaluación en casa; no se profundiza en temas que se utilizan en la vida cotidiana y a veces hay ciertos temas "paja"*), hicieron alusión a su percepción desfavorable de los cambios en los sistemas de evaluación derivados de la Reforma, aunque en ocasiones puntuales algunos señalaron sus beneficios para la mejora del proceso educativo.

En síntesis, las prácticas de evaluación observadas y las referidas por los docentes y los estudiantes participantes en esta investigación según las categorías definidas, se caracterizaron principalmente por los siguientes elementos:

1. Las *acciones evaluativas*, o maneras como se conduce la evaluación en el tiempo, coincidieron con una orientación evaluativa en donde se destacó la interacción, la buena disposición de los docentes y la cesión de la palabra a los estudiantes.
2. Los *elementos relevantes de la evaluación*, o aquello que se destaca al momento de evaluar por parte del maestro, se orientaron principalmente a la valoración y reconocimiento de actitudes e historia personal de los estudiantes, así como al desarrollo de los procesos de aprendizaje.
3. La *ponderación de las evaluaciones*, o valores asignados a las actividades de evaluación por parte del maestro, en algunos casos parecieron cumplir con una orientación que se corresponde principalmente con el hacer (tareas individuales o en grupo) y la validación de ese hacer por parte de los implicados (autoevaluación).
4. Los *criterios de valoración*, o elementos a los cuales se da mayor importancia para el logro de los resultados, constituyeron valoraciones típicas del enfoque formativo de la evaluación asociadas a logros de aprendizaje y estrategias para alcanzarlos.

5. Los *métodos* e instrumentos de evaluación, o maneras de constatar las actitudes y los aprendizajes desarrollados, por momentos constituyeron un mecanismo implícito de control disciplinario del grupo y regulación de los aprendizajes de los estudiantes.
6. Los *modos de concertación*, o coparticipación en las decisiones evaluativas, mostraron una disposición favorable de los docentes, casi siempre apuntando a validar que las decisiones al respecto fueron consultadas.
7. Las *observaciones de los estudiantes*, o reacciones frente a la evaluación, se mantuvieron en la tendencia a no ser reflexivas, hicieron evidente que no se logró incentivar una cultura de la evaluación en el aula con la cual vincularlos y hacerlos responsables como actores protagónicos del proceso evaluativo.
8. Las acciones posteriores, o manera como el docente dispone de los resultados de la evaluación, resultaron constituir más un mecanismo formal o a veces remedial para ofrecer opciones de evaluación y plazos alternos para mejorar la calificación, que un espacio de reflexión y explicitación sobre las causas de dichos resultados.
9. Las *instancias involucradas*, o interlocutores a los que acudió el docente para informar los resultados de la evaluación, están bien definidas para los docentes aunque no lo están para los estudiantes y padres de familia, con lo cual se dejó por fuera esta percepción y el sentido integral de la evaluación.
10. Las *situaciones emergentes*, o prácticas evaluativas por fuera de las orientaciones normativas de evaluación, se manifestaron básicamente en términos de *orden y disciplina* (marco de actuación y de organización a partir de reglas de comportamiento propias de la escuela) y *rituales de evaluación* (acciones simbólicas con valor evaluativo basadas en creencias y formas idiosincráticas de la comunidad educativa).

Estas últimas situaciones fueron transversales y dominaron el proceso referido y observado, además de constituir el lugar desde el cual se configuraron los demás elementos de las prácticas evaluativas.

Conclusiones

Pese a los esfuerzos desde el ámbito académico, investigativo e institucional para orientar la evaluación educativa en un sentido coherente, contextual y situado, no se reconoce por parte de las comunidades educativas un marco metodológico que logre articular los propósitos curriculares y los componentes conceptuales o disciplinares, con el cual integrar esos esfuerzos desde los diagnósticos globales de las pruebas estandarizadas y aquellos derivados de las prácticas continuas de evaluación en el salón de clase.

En los casos observados, no parece suficiente la elaboración teórica o metodológica respecto de la evaluación, sus propósitos y sus fines, previstos desde centros de decisión político-administrativa de la educación y con amplia difusión, por ejemplo, a través del trabajo realizado en México por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), ya que la cultura de la evaluación con los propósitos y fines previstos parecería no haber permeado la cultura pedagógica e institucional de la escuela ni sus prácticas más comunes.

No obstante, lo que se deriva de una problemática que en esta investigación se considera todavía no resuelta, tanto en el caso de México como en general de América Latina, es la necesidad de revisión y adecuación de los términos a partir de los cuales se aborda el problema de la evaluación. Lo anterior implica explorar sistemáticamente opciones metodológicas y didácticas situadas, como en el caso de la evaluación formativa, concebida como parte importante de la mediación pedagógica

en el camino de la mejora de los procesos de aprendizaje continuo. Además, generar las condiciones de formación y mejoramiento de los maestros, con lo cual propiciar ese desarrollo.

Se requiere, entonces, proponer modelos evaluativos que consideren las dinámicas particulares de las comunidades escolares y que se articulen a las necesidades y perspectivas didácticas, pedagógicas y curriculares de los contextos en los cuales se dan las acciones formativas. De esta manera, al reconocer la dimensión integral de la evaluación y su carácter multideterminado, con todo y sus acepciones democráticas, comprensivas y formativas, se permitiría generar y validar procesos conducentes al mejoramiento de la calidad educativa, más coherentes desde el punto de vista social y no exclusivamente teórico y metodológico.

Referencias bibliográficas

- Bertoni, A.; Poggi, M. y Teobaldo, M. (2009). Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja. En S. Hirschberg (eds.), *Hacia una cultura de la evaluación* (pp. 7-14). Buenos Aires: ONE 2009/Censo.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2013). *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. México.
- Martínez R., F. (2013). El futuro de la evaluación educativa. *Sinéctica*, (40), 1-11.
- Minayo, M.C. (2004). *El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud*. Buenos Aires: Lugar.
- Morán, P. (2012). *La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Moreno-Olivos, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(2), 84-97.
- Murillo, J. y Román, M. (2008). La evaluación educativa como derecho humano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 2-5.
- Murphy, D. (2002). El desarrollo de una cultura de la evaluación. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 7(13), 75-85.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco)- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc) (2013). *Situación educativa regional de cara al 2015. Educación Post 2015, No. 2*. Santiago de Chile.
- Ravela, P. (2010). ¿Qué pueden aportar las evaluaciones estandarizadas a la evaluación en el aula? Santiago de Chile: Programa para la Reforma Educativa en América Latina (PREAL).
- Santos Guerra, M. (2005). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigaciones en Educación*, 5(1), 67-85.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*. Serie: Herramientas para la evaluación en Educación Básica. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP)-Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2010). *Evaluación para el aprendizaje en el aula. Diplomado para maestros de 2º y 5º grados. Módulo 4*. México: SEP.
- Simons, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. 3a. ed. Madrid: Morata.

Anexo 1. Encuesta para los estudiantes.

Datos generales

Fecha: _____ Edad: _____ Genero (M) (F) _____

Secundaria: _____

Asignatura: 1. Matemáticas 2. Español _____

Grupo: _____

C1. ¿Generalmente a través de qué mecanismos o tipo de actividades Ud. es evaluado en este curso?

1. Portafolios
2. Exámenes
3. Proyectos
4. Exposiciones orales
5. Otros. ¿Cuáles?

C2. ¿A qué elementos le da el maestro mayor importancia en la evaluación?

1. A los conocimientos previos de los estudiantes
2. A los procesos formativos
3. A los resultados obtenidos
4. Al uso de las referencias y contenidos presentados en clase
5. Otros. ¿Cuáles?

C3. ¿Cómo pondera el maestro las evaluaciones que se realiza?

1. Con porcentajes por actividades individuales
2. Con porcentajes por actividades en grupo
3. Con autoevaluaciones del propio estudiante
4. Otros. ¿Cuáles?

C4. ¿Cuáles son los criterios utilizados por el maestro para valorar los resultados de la evaluación?

1. El dominio de los conceptos trabajados
2. El dominio de los procedimientos
3. La capacidad de resolver problemas
4. La disposición a aprender
5. El nivel de dificultad de la tarea
6. El trabajo individual
7. El trabajo en grupo
8. Otros ¿Cuáles?

C5. ¿A través de qué métodos o instrumentos el maestro realiza las evaluaciones?

1. La observación permanente
2. Los exámenes orales
3. Los exámenes escritos
4. Las tareas realizadas por fuera del aula
5. Los registros audiovisuales
6. Otros. ¿Cuáles?

C6. ¿Las concepciones, criterios y mecanismos de evaluación son acordados o concertados por parte del maestro?

1. Con los otros maestros de secundaria
2. Con otros maestros por áreas
3. Con los estudiantes del curso
4. Con los padres de familia
5. No son concertados ni acordados
6. No sabe si son o no concertados
7. Otras formas de acuerdo. ¿Cuáles?

C7. ¿Qué dice Ud. sobre los tipos de evaluación que realiza el maestro?

1. Generalmente no dice nada
2. Hace observaciones sobre los resultados
3. Pide que se aclaren los criterios de calificación
4. Solicita una nueva prueba o que se les dé más tiempo para prepararla
5. Otras. ¿Cuáles?

C8. ¿Qué hace el maestro con las evaluaciones una vez realizada y con los resultados?

1. No hay tiempo para retomarlas por lo tanto no se comentan
2. Únicamente las cuantifica para hacer los informes respectivos
3. Se discuten los resultados en grupo con los estudiantes
4. Se hacen públicos los resultados
5. Otro ¿Cuál?

C9. ¿A qué instancias informa el maestro para tomar decisiones sobre estos resultados?

1. A la Asociación de padres de familia
2. A la Dirección de la secundaria
3. A la SEP
4. No sabe si informa o no a alguna instancia
5. A otras instancias ¿Cuáles?

Si tiene comentarios u observaciones adicionales sobre la evaluación que considere no han quedado incluidos en esta encuesta, por favor escríbalos en el siguiente espacio.

Muchas gracias por su amable colaboración.

Anexo 2. Guía de entrevista

Eje temático 1: Prácticas de evaluación

(Datos generales y núcleos temáticos para la entrevista a los docentes)

Datos generales del entrevistado

1. Nombre (exclusivamente para la referencia interna de la investigación)
2. Edad: Sexo: (F) (M)
3. Escolaridad:
4. Área de formación:
5. Cargo:
6. Experiencia en años como docente o directivo: (0-5) (6-10) (11-15) (16 o más)

Núcleos temáticos de la entrevista

1. ¿Cómo evalúa Ud. a los estudiantes en este curso?
 2. ¿A qué elementos de la evaluación le da mayor importancia?
 3. ¿Cómo pondera o valora las evaluaciones que se realizan?
 4. ¿Cuáles son los criterios para valorar los resultados cuando realiza una evaluación?
 5. ¿A través de qué métodos e instrumentos realiza las evaluaciones?
 6. ¿Qué tanto tiempo implica el trabajo de evaluación y las tareas derivadas del mismo?
 7. ¿Las concepciones, criterios y mecanismos de evaluación son acordados o concertados con otras instancias?
 8. ¿Qué dicen los estudiantes sobre las evaluaciones?
 9. ¿Qué se hace con las evaluaciones una vez realizadas y con los resultados?
 10. ¿Informa a alguna instancia externa para tomar decisiones sobre estos resultados?
-

