

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación

Evaluación de los aprendizajes en el aula

Opiniones y prácticas de docentes
de primaria en México

Adán Moisés García Medina
María Antonieta Aguilera García
María Guadalupe Pérez Martínez
Gustavo Muñoz Abundez

**EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL AULA
OPINIONES Y PRÁCTICAS DE DOCENTES
DE PRIMARIA EN MÉXICO**

Primera edición 2011
ISBN: 978-607-7675-29-7

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

José Ma. Velasco 101, Col. San José Insurgentes,
Delegación Benito Juárez, México, 03900, D. F.

**Coordinación Editorial
Subdirectora de Difusión**

María Norma Orduña Chávez

Corrección de estilo

César Rebolledo González
Norma Alfaro Aguilar

Diseño gráfico y formación

Javier Franco Vázquez

Fotografía

Eddy Yuvoniel Orta Andrade

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del editor. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico, electrónico y otros, citando la fuente.

Impreso en México
Distribución gratuita

Junta Directiva

Presidente: Mtro. Alonso Lujambio Irazábal - **Secretario de Educación Pública**
Presidente Suplente: Lic. Francisco Ciscomani Freaner - **Titular de la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, SEP**

Consejeros

Ing. José Enrique Villa Rivera - **Director General del CONACYT**
Mtro. Fernando González Sánchez - **Subsecretario de Educación Básica, SEP**
Lic. Carlos Montaña Fernández - **Subsecretario de Egresos, SHCP**
Dr. Enrique Cabrero Mendoza - **Director General del CIDE, A.C.**
Dr. José Pablo René Asomoza y Palacio - **Director General del CINVESTAV, IPN**
Dra. Sylvia Ortega Salazar - **Rectora de la UPN**
Dr. Efrén Parada Arias - **Director General del Instituto Mexicano del Petróleo**
Dr. Emilio Zebadúa González - **Presidente de la Fundación para la Cultura del Maestro, A.C.**
C. Eduardo Bohórquez López - **Director General de Transparencia Mexicana**
Profr. Juan Díaz de la Torre - **Secretario General del Comité Ejecutivo del SNTE**
Sr. Ramón Leopoldo García López - **Presidente de la Federación Nacional de Asociaciones de Padres de Familia, A.C.**
Sra. Consuelo Mendoza García - **Presidenta de la Unión Nacional de Padres de Familia, A.C.**
Lic. Gerardo Gutiérrez Candiani - **Presidente de la Comisión de Educación del Sector Empresarial**
C. Manuel Ulloa Herrero - **Presidente de Observatorio Ciudadano de la Educación, A.C.**
Secretario de la Junta Directiva - Lic. Raúl Sosa Bustamante
Coordinación de Órganos Desconcentrados y del Sector Paraestatal, SEP
Prosecretaria de la Junta Directiva - Dra. Annette Santos del Real
Directora General Adjunta, INEE
Comisario Público - Ing. Rafael Muñoz de Cote Sisniega
Comisario Público Propietario del Sector Educación y Cultura, SFP

Cuerpo Directivo

Dra. Margarita Zorrilla Fierro - **Directora General**
Dra. Annette Santos del Real - **Directora General Adjunta**
Dr. Héctor Virgilio Robles Vásquez - **Director de Indicadores Educativos**
Mtro. Andrés Eduardo Sánchez Moguel - **Director de Pruebas y Medición**
Mtra. Gabriela Asunción Barba Martínez - **Directora de Evaluación de Escuelas**
Lic. María Antonieta Díaz Gutiérrez - **Directora de Proyectos Internacionales y Especiales**
Mtra. Magdalena del Pilar González Martínez - **Directora de Relaciones Nacionales y Logística**
Ing. Enzo Molino Ravetto - **Director de Informática**
Lic. Javier de Jesús Noyola del Río - **Director de Administración y Finanzas**
Lic. César Javier Gómez Treviño - **Director de Asuntos Jurídicos**
Lic. Jorge Pedro Velasco Oliva - **Titular del Órgano Interno de Control**

PARTICIPANTES Y COLABORADORES

Las evaluaciones que realiza el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) se diseñan, desarrollan y difunden gracias a la participación de innumerables personas tanto del propio Instituto como externas a él.

El estudio sobre la evaluación de los aprendizajes en el aula contó con el apoyo de un gran número de participantes; la Dirección de Evaluación de Escuelas hace patente su agradecimiento y reconocimiento a las siguientes personas que colaboraron en él:

I. Colaboradores internos

Dirección General

Asesoría general del proyecto

Margarita Zorrilla Fierro

Dirección General Adjunta

Revisión del informe y validación de ítems

Annette Santos del Real

Alejandra Delgado Santoveña

Hidalía Sánchez Pérez

Rosa Mónica García Orozco

María Minerva Nava Amaya

Dirección de Evaluación de Escuelas

Revisión del contenido del informe

Guadalupe Ruiz Cuéllar

María Guadalupe Pérez Martínez

Gabriela Asunción Barba Martínez

Lethzayde Cerón Medina

Ana Cecilia Álvarez Loera

Procesamiento, análisis y revisión de información estadística

Paul Ramírez de la Cruz

Alma Yadhira López García

Adán Moisés García Medina

Diseño de instrumentos

María Antonieta Aguilera García

Adán Moisés García Medina

Guadalupe Ruiz Cuéllar

Gustavo Muñoz Abundez

Gerardo Alejandro Delgado Durán

Edna Huerta Velázquez

Adriana Orozco Martínez

Diseño de la muestra

Paul Ramírez de la Cruz

Revisión de la validez de reactivos

Gerardo Alejandro Delgado Durán

María Antonieta Aguilera García

Adán Moisés García Medina

Luis Horacio Pedroza Zúñiga

Guadalupe Ruiz Cuéllar

Gustavo Muñoz Abundez

Adriana Orozco Martínez

Edna Huerta Velázquez

Revisión de versiones preliminares

María Guadalupe Pérez Martínez

Luis Horacio Pedroza Zúñiga

Gerardo Alejandro Delgado Durán

Adriana Orozco Martínez

Edna Huerta Velázquez

Dirección de Relaciones

Nacionales y Logística

Diseño y coordinación de la logística de aplicación de instrumentos y capacitación de los participantes

Magdalena del Pilar González Martínez

María de la Luz Zarazúa

Juan Carlos Camacho Gómez

Jorge Sotelo Cortés

María de la Luz Ortíz González

Raúl Paqui Peralta

Norma Daría García Reyna

Berenice Ponce Olvera

Valentín Villalobos Morales

María de Lourdes Badillo Beltrán

Yessica Ureña Pérez

Dirección de Informática

Lectura óptica de instrumentos y diagramación de instrumentos

Enzo Molino Ravetto

Wilfredo Antonio Ortiz Orozco
José Sergio Sánchez Ortega
Consejeros Técnicos que retroalimentaron
el diseño del estudio e informe
Pedro Andrés Ravela Casamayou
José Francisco Soares
Alejandro Márquez Jiménez

Fernando Miguel Reimers
Aurora Edith Elizondo Huerta
Leonor Cariola Huerta
Manuel González Montesinos
Sylvia Irene Schmelkes del Valle
María del Pilar Baptista Lucio
Santiago Cueto Caballero

II. Colaboradores externos

Asesoría general del proyecto
y revisión del informe final
y versiones preliminares
Felipe Martínez Rizo
Guadalupe Ruiz Cuéllar
Diseño, elaboración del marco
muestral y escritura del apartado
de muestra del Anexo Metodológico
Armando Ramos Díaz
Mónica Gladis Pérez Miranda
Generación de estimaciones
y cálculo de varianzas
Armando Ramos Díaz
Mónica Gladis Pérez Miranda
Apoyo informático
Tania Jazeth Martínez Zavala
Karina del Carmen Lomelí Lara
Diseño gráfico de instrumentos
Carlos Ignacio Romero Urbina
(versión final)
Elizabeth Rojas Martínez (versión piloto)
Asesoría metodológica del proyecto
Rosa Obdulia González Robles
Asesoría para análisis psicométrico
Manuel González Montesinos
Asesoría para construcción
de instrumentos sobre evaluación
en la asignatura de Español
María del Carmen Larios Lozano
Asesoría para construcción
de instrumentos sobre evaluación
en la asignatura de Matemáticas
Ana Laura Barriendos Rodríguez
Comité de validación de instrumentos
Laura Alicia Campos Luévano
Martha Elena Ávila González
Ma. Natividad Quiroz Hernández
Martín Fuentes Chávez
Carlos Hinojosa Salgado

Raquel López Hernández
Miguel Martínez Ramos
Javier Delgado Gutiérrez
Héctor Hugo Del Velasco García
Margarita González Muñoz
Martha Ofelia Ríos Martínez
Ma. Elisa Castro Contreras
Javier Pérez Sotelo
María Elena Trujillo Rendón
Retroalimentación de autoridades
educativas al diseño
del estudio e interpretación de resultados
Dirección General de Desarrollo
de la Gestión e Innovación Educativa
Alma Rosa Cuervo González
María Graciela Estrada Estrada
Hilda Gómez Estrada
Marcela Ramírez Jordán
Cristina Ramírez González
Sandra Ortiz Martínez
Dalila López Salmorán
Dirección General de Desarrollo Curricular
Miguel Ángel Vargas García
Enrique Morales Espinosa
Ana María Barceínas Medellín
Ernesto López Orendain
Ernesto Ponds Rodríguez
Dirección de Educación Comunitaria del
Consejo Nacional de Fomento Educativo
Lizbeth Camacho González
Lucero Nava Bolaños
Marcia Sandoval Esparza
Carlos Augusto Goletto
Zenón Hernández Hernández
María de Jesús Márquez Beltrán
Departamento de Programas
Educativos de la Delegación CONAFE
en Aguascalientes
Martín Fuentes Chávez

Fidel de la Cruz Briceño
Dirección General de Educación Indígena
Alicia Xóchitl Olvera Rosas
Erika Pérez Moya
Carolina Andrés Leyva
Cenobio Popoca Ochoa
María Irma Arredondo Rodríguez
Angélica Irene Hernández González
Carmen de la Rosa Mendoza
Rafael Nieto Andrade
Coordinación Nacional de Educación
Intercultural y Bilingüe
Beatriz Rodríguez Sánchez

III. Escuelas participantes durante el diseño del estudio

Amado Nervo (Lagos de Moreno, Jalisco)
Anastasio Serna (Aguascalientes, Ags.)
Carlos A. Carrillo (Coatepec, Veracruz)
CIS 11 Cuayahutital
(Atenango Del Río, Guerrero)
Colegio México Moderno
(Aguascalientes, Ags.)
El Centauro del Norte (Aguascalientes, Ags.)
Emiliano Zapata Salazar
(Villaflora, Chiapas)
Escuela Primaria Federal
(José Azueta, Guerrero)
Eva Sámano Bishop
(Tlalnepantla De Baz, México)
Felipe Carrillo Puerto (Apozol, Zacatecas)
General Lázaro Cárdenas del Río
(Zaragoza, Veracruz)
Jesús F. Contreras (Aguascalientes, Ags.)
Jesús Reyes Heróles (Villa Victoria, México)
José Clemente Orozco
(Tlaquepaque, Jalisco)
José María Luis Mora (Guadalajara, Jalisco)
Josefa Ortiz de Domínguez
(Tlilapan, Veracruz)

Kafentitla
(Cuautitlán de García Barragán, Jalisco)
Leandro Valle
(San Nicolás de los Ranchos, Puebla)
México (Loma Bonita, Oaxaca)
Miguel Hidalgo (Ojuelos, Jalisco)
Miguel Hidalgo (Tierra Blanca, Guanajuato)
Primaria Comunitaria La Soledad
(Encarnación de Díaz, Jalisco)
Reforma (Aguascalientes, Ags.)
Ricardo Flores Magón
(Santa Cruz De Juventino Rosas,
Guanajuato)
Rosario Castellanos
(Chicomuselo, Chiapas)
Saturnino Herrán (Aguascalientes, Ags.)
Solidaridad (Jesús María, Ags.)
Takutsi Kiya (Mezquitic, Jalisco)
Tlaxtlanakonetl
(Cuautitlán de García Barragán, Jalisco)
Valentín Gómez Farías (Cihuatlán, Jalisco)

Índice

Introducción	9
I. Antecedentes	12
II. Justificación del estudio	15
III. Fundamentación conceptual	16
IV. Diseño metodológico	19
V. Estructura	22
Capítulo 1. ¿Por qué evaluar?	
Propósitos de la evaluación de aprendizajes en el aula	23
Introducción	25
1.1. Propósitos de la evaluación de aprendizajes en el aula identificados en la literatura	25
1.2. Resultados nacionales sobre los propósitos de los docentes para evaluar el aprendizaje	28
1.2.1. Propósito principal de la evaluación para los docentes	28
1.2.2. Propósitos sumativos de la evaluación	29
1.2.3. Propósitos formativos de la evaluación	31
Conclusiones	33
Capítulo 2. ¿Qué evaluar? Los objetos de la evaluación	35
Introducción	37
2.1 ¿Qué deben evaluar los docentes?	38
2.1.1 Los objetos de evaluación y sus niveles de complejidad	39
2.1.2 Aspectos a incluir en las calificaciones	42
2.2 La evaluación en Español y Matemáticas, ejemplos de qué evalúan los docentes de primaria en México	43
2.2.1 ¿Qué se evalúa en Español?	43
2.2.2 ¿Qué se evalúa en Matemáticas?	50
2.3.3 ¿Qué se toma en cuenta para calificar?	54
Conclusiones	56
Capítulo 3. ¿Cómo evaluar? Métodos de evaluación en el aula y estrategias para realizar una evaluación formativa	59
Introducción	61
3.1 La importancia de la alineación entre propósitos, objetos y métodos de evaluación	62
3.1.1 Consideraciones en torno a la relación entre <i>por qué</i> y <i>cómo</i> evaluar	62
3.1.2 Consideraciones en torno a la relación entre <i>qué</i> evaluar y <i>cómo</i> evaluar	66
3.2 Uso de herramientas y estrategias de evaluación en el aula en México	70
3.2.1 Frecuencia en la utilización de herramientas de evaluación	70
3.2.2 Utilización de estrategias de evaluación para el aprendizaje	74
Conclusiones	80

Capítulo 4. ¿Cómo comunicar los resultados de evaluación en el aula?	83
Introducción	85
4.1. ¿Cómo comunicar los resultados de la evaluación de aprendizajes?	86
4.2. La comunicación de las calificaciones bimestrales en las primarias mexicanas	88
4.2.1 Comunicación de las calificaciones a los alumnos	88
4.2.2 Comunicación de las calificaciones a los padres de familia	89
Conclusiones	92
Conclusiones generales	95
I. Reflexiones en torno a la evaluación en el aula	97
II. Limitaciones del estudio y futuras oportunidades de investigación	103
Bibliografía	105
Anexo Técnico	111
1. Muestra del estudio	111
1.1 Población objetivo	111
1.2 Estudio piloto	111
1.3 Conformación de modalidades y dominios	112
1.4 Diseño de la muestra	112
2. Instrumentos y su aplicación	114
2.1 Instrumentos utilizados	114
2.2 Proceso de construcción de los instrumentos	115
2.3 Aplicación en campo de los instrumentos	117
3. Validación de las bases de datos	117
3.1 Validación de rangos de reactivos	118
3.2 Omisión de respuesta	118
4. Cálculo de estimaciones	122
4.1 Estimación de medias	123
4.2 Estimación de proporciones	125
Anexo: Estimación de los errores muestrales	127
Anexo: Resultados por modalidad	137
Parte I. Tablas de resultados por modalidad	137
Parte II. Datos para contextualizar los resultados por modalidad presentados en el informe	143



Introducción



La evaluación de aprendizajes en el aula¹ tiene un potencial único para mejorar el desempeño de los alumnos. Su importancia es tal que puede ser el eje de toda la enseñanza, pues a partir de ella se podría definir qué, cómo y cuándo se enseña (Jorba & Sanmartí, 2000; Black & William, 2004; Shepard, 2008). No obstante, para que la evaluación en el aula explote su potencial se requiere que esté estrechamente ligada a los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esa forma, los diferentes actores que intervienen en el quehacer educativo (docentes, alumnos, padres de familia y la escuela como institución) se verán beneficiados.

Al docente, le proporciona información valiosa para conocer el desempeño del alumno, identificar errores en su aprendizaje, comunicarse con él (y con sus padres, en el caso de la educación básica), modificar la enseñanza y apoyarlo de manera eficiente, así como para calificar y promover a los alumnos, o en su caso, canalizarlos a instancias de atención especializada.

Al alumno, le ayuda a saber si está mejorando su aprendizaje, a ubicar su desempeño respecto de los objetivos y en comparación con sus compañeros, a reconocer la ayuda que necesita y lo que debe hacer, impulsándolo a asumir la responsabilidad de su aprendizaje.

A los padres, les permite observar avances en el desempeño académico de sus hijos y reconocer formas en las que pueden apoyarlos para mejorar. Además, les ofrece indirectamente, una idea sobre qué tan bien están haciendo su trabajo los docentes y el personal de las escuelas, así como a hacer conciencia de los aspectos donde se necesitan apoyos adicionales para mejorar.

En la escuela, la evaluación de aprendizajes en el aula permite identificar los logros en la implementación del currículo y las necesidades de trabajo colaborativo para resolver los problemas señalados.

Considerando la importancia de la evaluación en el aula en el proceso educativo, el propósito del presente informe es hacer públicos los resultados del estudio *Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en*

¹ Conviene dejar establecido que de manera intencionada se usarán términos como evaluación, evaluación de aprendizajes y evaluación de aprendizajes en el aula, cada uno con significados distintos en términos de su amplitud. El concepto de evaluación abarca a los otros dos e incluye actividades tales como evaluación de políticas educativas, evaluación de programas (diseño, implementación, impacto), entre otros. La evaluación de aprendizajes abarca tanto las evaluaciones de gran escala (que suelen ser estandarizadas y externas a la escuela) como la evaluación de aprendizajes en el aula, sobre la cual versará el presente informe.

México, encuesta realizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) para conocer las opiniones y prácticas de evaluación de los profesores de cuarto a sexto grado de primaria en el país.

Se trata del primer estudio sobre evaluación de aprendizajes en el aula con representatividad nacional y por modalidad, lo cual contribuirá a un mayor conocimiento de esta importante actividad. La aportación principal de este informe es ofrecer información empírica sobre los propósitos que los profesores le atribuyen a la evaluación de aprendizajes, los aspectos del aprendizaje a evaluar, las herramientas y estrategias utilizadas y, la manera de comunicar los resultados de las evaluaciones a sus alumnos y sus familias.

Una aportación adicional del estudio es la recuperación de algunos avances conceptuales y metodológicos recientes sobre cómo tendría que realizarse la evaluación de aprendizajes en el aula. Aportación desarrollada en cada uno de los capítulos de este volumen.

En el presente apartado se ofrecen los elementos para entender el acercamiento a la evaluación en el aula que realizan los docentes de educación primaria. Primero, se presentan de forma breve los antecedentes de la evaluación en el aula, y posteriormente, la justificación del estudio, su fundamentación conceptual y diseño metodológico.

I. Antecedentes

La evaluación en el aula ha sido definida, a través del tiempo, desde distintas perspectivas. Observar tal transición de ideas permite identificar el contexto académico en el cual surge cada una de ellas y la posibilidad de comprender cómo es que algunas coexisten en el presente.

Los orígenes de la teoría y práctica de la evaluación de aprendizajes en el aula se remontan a los primeros desarrollos de la medición psicológica de rasgos individuales. Los estudios acerca de las diferencias individuales a principios del siglo XX mostraron la posibilidad de medir de manera *objetiva* las características de las personas, lo cual muy pronto inspiró ideas sobre su diagnóstico y medición en el contexto educativo, en específico del aprendizaje de los alumnos.

El uso de técnicas provenientes de la psicología para medir rasgos individuales llevó a concluir que las pruebas educativas debían ser elaboradas bajo la supervisión de expertos tanto en medición como en técnicas estadísticas, que los profesores debían ser formados y asesorados para diseñar instrumentos válidos y confiables, acordes a la exigencia científica al evaluar los aprendizajes. Se hicieron entonces varios estudios sobre evaluaciones elaboradas por los profesores, que mostraron lo que se valoró como una “escandalosa” falta de confiabilidad en los instrumentos (Thorndike, 1922, citado en Shepard, 2008).

Estas conclusiones determinaron que la historia de la evaluación del aprendizaje en el aula tuviera una influencia preponderante de la medición científica (Shepard, 2008),² en especial de la Teoría clásica de los test desarrollada por Spearman a principios del siglo pasado, de tal forma que los cursos de formación recibidos por los docentes para realizar esta actividad tuvieron una fuerte carga de conceptos estadísticos y de construcción de cuestionarios estructurados.

Hacia la década de los cincuenta no se reconocía el valor y la riqueza de la evaluación que el docente realizaba en el aula; por el contrario, el consenso general señalaba la conveniencia de que las pruebas fueran elaboradas por especialistas fuera del aula.

Algunos acontecimientos posteriores contribuyeron a la transformación de los supuestos fundamentales de esta actividad. Uno de ellos fue la publicación, en 1956, de la famosa Taxonomía de los objetivos de la educación de Benjamín Bloom, la cual consistía en una descripción de distintos niveles de dominio cognitivo sobre los contenidos de la enseñanza, donde se destacaba la importancia de los procesos de pensamiento en el aprendizaje. Otro hecho vinculado fue el énfasis de la investigación psicológica en los procesos cognitivos frente a la anterior hegemonía de la psicología conductual y, desde esa perspectiva, las aportaciones de diversos investigadores a la comprensión de los procesos de adquisición de conocimientos en disciplinas específicas.

En el marco de la Teoría clásica de los test, se desarrollaron las pruebas referidas a criterio a partir de las aportaciones de Glaser (1963) y la Teoría de la generalizabilidad (Cronbach, Gleser, Nanda & Rajaratnam, 1972), además del salto cualitativo que supuso el desarrollo de la Teoría de la respuesta al ítem, la cual supera limitaciones importantes de la Teoría clásica, como la no comparabilidad de distintas puntuaciones generadas por pruebas diferentes y la dependencia de las características de las pruebas —como la dificultad de las preguntas o fiabilidad de la prueba— respecto de las características de las personas que los contestan (Lord, 1952; Rasch, 1960; Lord & Novick, 1968). Todo esto trajo cambios considerables en la manera de concebir y elaborar las pruebas para medir el aprendizaje.

En 1967, Scriven formuló una noción de evaluación novedosa para ese momento: la evaluación formativa, que centraba el uso de sus resultados principalmente para ajustar el proceso pedagógico en las necesidades del estudiante. Estos acontecimientos fueron fundamentales en la conformación de los supuestos actuales de la evaluación del aprendizaje.

Décadas más tarde, con la popularización de la noción de *rendición de cuentas* en los años ochenta, se fomentó el uso de evaluaciones estandarizadas del aprendizaje, ya que la tarea de informar a la sociedad sobre los resultados del sistema educativo en

² Agrega otros hechos que contribuyeron a hegemonizar el uso de pruebas estandarizadas, como el éxito de la prueba conocida como Army Alpha en Estados Unidos después de la Primera Guerra Mundial; el desarrollo de las pruebas de medición del Coeficiente de Inteligencia (CI), la gran aceptación de la enseñanza basada en objetivos de Tyler y la publicación de la primera edición del libro *Educational Measurement*, que extendía estas ideas.

términos de aprendizaje de los alumnos adquirió especial importancia, lo cual ha sido determinante para la extensión de los sistemas de evaluación basados en pruebas aplicadas de gran escala en muchos países de Europa, Asia y Cercano Oriente; algunas naciones árabes comienzan a implementarlos y en América, casi todos los países de la región cuentan con ellos (Martínez Rizo, 2009).

Se recurrió a las evaluaciones de gran escala ante la limitación técnica de utilizar de manera agrupada (a nivel de sistema, entidad, o incluso zona escolar) los resultados de las evaluaciones realizadas por cada maestro en su grupo para efectos de valorar la eficacia del sistema.

Esta limitante radica en que las evaluaciones realizadas por los profesores están diseñadas para el contexto de un grupo de clase o una escuela particular —en ocasiones sólo para algunos o incluso para un solo estudiante—, por lo cual, los resultados de alumnos que asisten a escuelas distintas o fueron evaluados por un profesor diferente no son equiparables.

Las evaluaciones estandarizadas de gran escala permiten la comparación de resultados de alumnos de diferentes escuelas, atendidos por distintos profesores, y ofrecen una visión panorámica de la calidad del sistema educativo a tomadores de decisiones, diseñadores de política educativa y a la sociedad en general, lo cual favorece la discusión pública alrededor de los resultados de logro obtenidos mediante esas pruebas.

La extensión de los sistemas de evaluación externa ha propiciado un menor conocimiento y discusión de los importantes logros teóricos y metodológicos que en materia de evaluación en el aula se han alcanzado en los últimos años. También ha incidido en que, en algunos casos, los resultados ofrecidos se consideren incluso de mayor importancia que las evaluaciones hechas por los maestros.

Reconociendo la trascendencia de la rendición de cuentas a la sociedad sobre los resultados educativos y del apoyo a la definición de políticas educativas a partir de la evaluación de aprendizajes de gran escala, la evaluación que realiza el profesor a sus alumnos es claramente la más adecuada para tomar decisiones sobre cómo apoyar el aprendizaje de éstos y disponer de elementos para mejorar la calidad de la enseñanza.

Desde el inicio de la década de los setenta, Glaser & Nitko (1971), aunque partidarios de la perspectiva centrada en evaluaciones estandarizadas y externas al aula, observaron la necesidad de tener pruebas de utilidad permanente con cada alumno para mejorar su aprendizaje. Casi veinte años después, Nitko señalaría la necesidad de elaborar las pruebas basándose en las estructuras y significados que los alumnos llevan e introducen a la escuela; esto, según Shepard (2008), es el inicio de un nuevo discurso en el terreno de la evaluación del aprendizaje. Este planteamiento es acorde a ideas formuladas con anterioridad, por ejemplo, la recomendación de no considerar a la medición como un fin en sí misma, sino una herramienta para tomar decisiones de enseñanza (Fahr & Griffin, 1973) y reconocer al docente como un *razonador práctico* y un *clínico* que toma decisiones de enseñanza apoyado por la evaluación (Dorr-Bremme, 1983).

Con esos antecedentes surge lo que Shepard denomina *nuevo movimiento de la evaluación* (2008) con aportaciones tanto de la psicología cognitiva y motivacional, como de especialistas en la enseñanza de distintas asignaturas.

Ante la necesidad de impulsar prácticas de evaluación en el aula acordes con los avances en la materia, diversos autores (Black & William, 1998; Brookhart, 2003) han replanteado el papel del profesor en la evaluación de sus alumnos y, sobre todo, en la generación de acciones de mejora de sus aprendizajes. Ellos consideran que las evaluaciones de gran escala son complementarias a las evaluaciones de aprendizaje en el aula, pues cada una cuenta con alcances y limitaciones.

Sadler, autor del modelo de evaluación formativa más aceptado en la actualidad, considera insuficiente retroalimentar al alumno únicamente informando si sus respuestas en un examen o sus producciones son correctas o incorrectas. Afirma que, para ser de utilidad, la retroalimentación deberá estar asociada a propósitos de desempeño claros, conocidos a detalle por el alumno, y la forma específica de llegar a ellos con apoyo y orientación cercana del profesor. Este modelo, informa Shepard (2008), fue traducido en una guía de tres preguntas: *¿a dónde tratas de ir?, ¿dónde estás ahora? y, ¿cómo puedes llegar ahí?* (Atkin, Black & Coffey, 2001).

El movimiento incluye el interés por reconceptualizar las ideas tradicionales de validez y confiabilidad con un sentido más útil para las decisiones de enseñanza que el profesor debe tomar. Es justo en esta tradición donde se encuentra ubicada la perspectiva de Rick Stiggins, Judith Arter, Jan Chappuis y Steve Chappuis, autores del modelo teórico en que se basa este informe.

II. Justificación del estudio

La evaluación en el aula tiene un potencial único para el mejoramiento del proceso educativo y es reconocida como objeto de estudio y valoración relevante del Sistema Educativo Nacional (SEN). En ese sentido, el INEE considera pertinente abordarla en este estudio como parte de su atribución de evaluar los componentes del SEN, entre los que se encuentran los procesos educativos.

A partir de su misión, el Instituto reconoce la necesidad de comprender a la evaluación externa del sistema educativo como una actividad complementaria a la evaluación del aprendizaje realizada por el docente en su aula, en especial si se consideran las limitantes que tiene la evaluación de gran escala para informar al profesor y apoyarle sobre mejoras al aprendizaje de sus alumnos en el aula.

Asimismo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) establece propósitos educativos que necesita evaluar. Es de interés para dicha instancia, conocer tanto los resultados de las evaluaciones estandarizadas como la manera en que proceden los docentes para realizar la evaluación que está en sus manos. El INEE, mediante este estudio, coadyuva a dar atención a esta última necesidad de información.

Estudiar la evaluación de los aprendizajes en el aula es también reconocer el derecho de los alumnos a una educación de calidad, pues esta actividad tiene un impacto directo en su trayectoria educativa, así como en sus oportunidades de desarrollo personal y social. Ante esto, es necesario conocer cómo se realiza la evaluación a fin de garantizar que esté fundamentada de manera adecuada y sea objetiva, confiable y válida. Además, conocer cómo se hace la evaluación en el aula es importante porque refleja la forma en que se realiza la enseñanza.

Los interesados en esta temática, autoridades educativas, docentes y responsables de formadores de docentes, observarán en los resultados de este estudio, información sobre cómo se efectúa la evaluación del aprendizaje en las aulas, cómo los docentes comunican sus resultados y cuáles son los propósitos conferidos a la evaluación. Asimismo, encontrará reflexiones en torno a temas relevantes tales como el contenido y la función de los documentos normativos en la evaluación, la formación inicial y en servicio sobre temas de evaluación del aprendizaje de los profesores de primaria, entre otros.

Con esta aproximación al tema, se pretende mostrar datos e ideas para la discusión y poner a disposición de las autoridades más elementos que sustenten los procesos de análisis y construcción de las decisiones de mejora de la política educativa en la temática para su definición e implementación.

III. Fundamentación conceptual

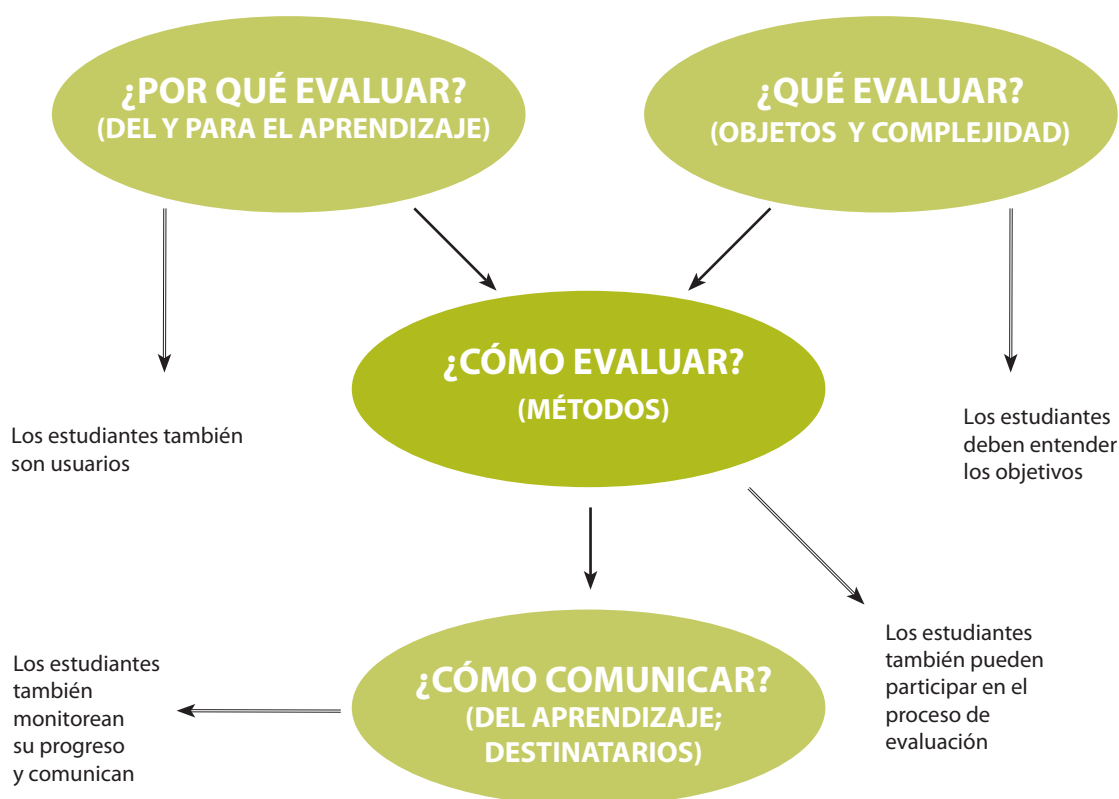
Para analizar la evaluación del aprendizaje en el aula, en este estudio se utilizó un modelo conceptual (ver figura I.1) publicado por especialistas en evaluación de aprendizajes del *Assessment Training Institute* (Stiggins, Arter, Chappuis & Chappuis, 2007), el cual se basa en cinco principios, descritos a continuación:

- 1) Las necesidades específicas de los alumnos y la intención firme de atenderlas son elementos esenciales en la construcción de las estrategias de evaluación del aprendizaje en el aula.
- 2) Una evaluación sólida y productiva se construye a partir de objetivos de aprendizaje apropiados y claramente articulados.
- 3) Las actividades de evaluación deben reflejar de manera precisa el desempeño del alumno.
- 4) Las actividades de evaluación producen resultados factibles de comunicar de manera efectiva a los usuarios.
- 5) La participación activa del alumno es condición de cualquier evaluación en aula. Son necesarias la constante comunicación con él y el registro de sus actividades y competencias.

Hay dos elementos transversales en estos principios: la idea de evaluar *con precisión* y la de *usarla para beneficio de los alumnos*, no sólo para clasificarlos o categorizar su desempeño.

Gráficamente, el modelo se representa con cuatro componentes centrales en forma de preguntas, cuyas respuestas establecen los parámetros deseables en cada actividad: ¿por qué/para qué evaluar?, ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar? y, ¿cómo comunicar?

Figura I.1. Componentes del modelo de evaluación de aprendizajes en el aula



Fuente: Adaptado a partir de Stiggins, et al., 2007.

¿Por qué / para qué evaluar?

Los autores del modelo señalan dos propósitos generales del proceso de evaluación seguidos por el profesor en el aula: evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje, o también denominadas *evaluación sumativa* y *evaluación formativa*.

La evaluación sumativa o *del* aprendizaje suele hacerse después de que ha ocurrido el aprendizaje. Se usa para hacer afirmaciones sobre el desempeño del alumno en un

punto determinado del proceso educativo y, en general, está dirigida a ofrecer información a personas fuera del aula.

La evaluación formativa o *para* el aprendizaje sucede mientras el aprendizaje va en marcha con la intención de planear el siguiente paso en la enseñanza, en especial, para proporcionarle al alumno retroalimentación a fin de mejorar la calidad de su trabajo y ayudarlo a sentir el control de su proceso de aprendizaje. Cada una de estas utilidades generales revela logros en el desempeño del alumno y orienta sobre cómo mejorar el trabajo docente en ocasiones posteriores.

El proceso de enseñanza genera al profesor una necesidad de información diversa sobre el desempeño del alumno y, a través de la evaluación, puede decidir las acciones que garanticen el logro de los objetivos de aprendizaje. En ese sentido, ajustar la enseñanza para mejorar el aprendizaje del alumno, supone dos condiciones en el docente: reconocer el tipo de información que necesita para apoyar al alumno en cada momento y realizar una evaluación que le proporcione precisamente esa información.

Los usos de la evaluación varían en función de los propósitos con los que se realiza y de los usuarios a los cuales se dirige. Cuando el usuario principal es el alumno, el propósito central debería ser la toma de decisiones de enseñanza para mejorar su aprendizaje, de tal manera que logre los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo.

¿Qué evaluar?

La claridad y precisión con la cual el docente conoce el dominio esperado en el alumno sobre los contenidos de enseñanza, son determinantes para establecer lo que debe evaluar para lograr una evaluación de calidad. En consecuencia, es necesario que en el diseño de la estrategia de evaluación se combinen la comprensión profunda de los objetivos de aprendizaje con la detallada identificación de las manifestaciones del alumno en el logro de tales objetivos.

La claridad y precisión en la descripción de las evidencias de aprendizaje incluye la identificación de la dimensión a la cual pertenece el aprendizaje esperado (conocimiento, habilidades o actitudes) y su división en un continuo, de menor a mayor complejidad, que traza el proceso seguido en el alcance del dominio prescrito y orienta al profesor para determinar qué evaluar tanto en términos afectivos como de conocimiento, razonamiento, desempeño y creación de productos.

¿Cómo evaluar?

Las acciones del profesor para evaluar deben estar dirigirse a la obtención de una mayor precisión en los datos. En ese sentido, el docente debe conocer las bondades y limitaciones de los métodos de evaluación; algunos funcionan mejor en unos contextos que en otros. Debe adaptar y usar bien el método elegido, lo cual demanda

conocimiento del contexto y de las cualidades de cada método, así como identificar y evitar imprecisiones, por ejemplo: un cuestionario mal redactado, instrucciones incompletas, ignorar la ansiedad del alumno frente a ciertas tareas, entre otros.

Las indicaciones generales que el modelo señala para definir cómo evaluar son: basarse en métodos adecuados a cada contexto particular, seleccionar adecuadamente las manifestaciones de desempeño del alumno a registrar, y usar ejercicios y métodos de calidad para evitar fuentes que distorsionen la precisión de los resultados. A su vez, son necesarios ejercicios suficientes de evaluación de alta calidad que conduzcan a conclusiones confiables sobre el desempeño del alumno, pero que eviten reunir información adicional a la requerida.

Es importante señalar que la forma en como se lleve a cabo la evaluación deberá contemplar los propósitos con los cuales se realiza y los objetos a los que se aplica. Existen maneras de realizar la evaluación más consonantes con cada uno de los propósitos y los objetos.

¿Cómo comunicar los resultados?

La evaluación no logrará su función si falla en comunicar de forma adecuada los resultados. Como se aprecia en el capítulo 4, las claves para alcanzar esa pretensión son dos: oportunidad de la comunicación y claridad de la información que se comunica. Si el alumno no comprende la relación de una puntuación con su aprendizaje o si se usan símbolos, formas de denominar sus acciones y logros en los reportes de desempeño interpretados de diferente manera por él (o por sus padres), se estará comunicando de manera deficiente.

A fin de ofrecer una adecuada comunicación de los resultados del aprendizaje, deben seguirse cinco lineamientos: entender el significado de los objetivos de aprendizaje; comprender los símbolos o el lenguaje utilizado; tener presente los momentos y tiempos en que se proporciona la información; la información que se comunica debe ser precisa, y el nivel de detalle en la comunicación debe adaptarse con cuidado al usuario.

IV. Diseño metodológico

El objetivo principal del estudio es describir algunas prácticas y opiniones de los docentes de cuarto a sexto grado de primaria en México sobre la evaluación del aprendizaje en el aula.

Las preguntas de investigación que rigen el estudio son las siguientes:

1. ¿Cuáles son los propósitos que los docentes mexicanos le atribuyen a la evaluación del aprendizaje en el aula?

2. ¿Cuáles son las características que presentan algunas de las actividades de evaluación de Español y Matemáticas en cuanto al objeto que se evalúa y su nivel de complejidad?
3. ¿Con qué frecuencia los docentes utilizan algunas actividades y herramientas de evaluación del aprendizaje en el aula?
4. ¿De qué manera comunican los profesores los resultados del proceso de evaluación a los alumnos y padres de familia?

Para dar respuesta a las preguntas de investigación, se diseñó un cuestionario estructurado que fue aplicado, al final del ciclo escolar 2008-2009, a profesores de cuarto a sexto grado de primaria.³ Para enriquecer la información, también se aplicó un cuestionario a una muestra de alumnos y de directores de los planteles de los docentes encuestados.

Los resultados tienen representatividad nacional en los siguientes tipos de escuela: cursos comunitarios, indígenas, generales públicas y generales privadas, las cuales corresponden a las modalidades ofrecidas en la educación primaria. La modalidad general se desagregó en públicas y privadas por el interés que supone observar su comportamiento para los diseñadores de política pública. En la descripción de resultados, se utiliza el término modalidad como sinónimo de estos cuatro dominios del estudio.

La muestra del estudio quedó definida por 3,534 profesores ubicados en 1,193 escuelas, tal como aparece en la tabla I.1 (en el Anexo Técnico se describe con detalle el proceso de definición y obtención de la misma). Los errores estándar de la mayoría de los reactivos permitieron realizar estimaciones confiables.

Tabla I.1 Muestra total de escuelas, profesores y alumnos

Modalidad	Escuelas	Profesores	Alumnos
Cursos comunitarios	165	165	562
Escuela indígena	193	342	1,798
General pública	559	2,054	10,665
Urbana privada	276	973	4,883
Nacional	1,193	3,534	17,908

³ La medición de las opiniones de los docentes sobre los propósitos que le atribuyen a la evaluación se realizó mediante afirmaciones que fueron tomadas y adaptadas de una escala que las mide (ver Brown, 2002). No se exploró la opinión de los instructores comunitarios, pues no se generó una versión del instrumento adaptado a esa subpoblación.

Cada modalidad aquí contemplada ofrece el servicio educativo bajo condiciones que pueden incidir, en un momento dado, en las prácticas y las opiniones de los docentes sobre la evaluación del aprendizaje; en la segunda parte del Anexo: Resultados por modalidad se ofrecen datos sobre algunas características de las modalidades del estudio.⁴

Se realizó la consulta de documentos oficiales que orientan las actividades de evaluación en el aula publicados por la SEP, así como teoría relevante sobre la temática para construir un marco de interpretación, a partir del cual se analizaron los datos obtenidos sobre prácticas de evaluación y opiniones de los docentes acerca de los propósitos que le atribuyen a la evaluación en el aula.

De igual forma, se examinaron los documentos generados en el SEN para orientar la evaluación en el aula, clasificados en tres grupos: el primero contiene materiales curriculares y de normatividad escolar, como la *Ley General de Educación*, los *Acuerdos 200 y 499*, que establecen normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal; el *Manual de organización de la escuela de educación primaria*, el *Manual del director del plantel de educación primaria*, el *Manual del supervisor de zona de educación primaria*, las *Normas específicas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional*, el *Plan y programas de estudio 1993 de Primaria*, los *libros para el maestro* de todas las asignaturas de 4° a 6°, los *Avances programáticos*, así como las *Orientaciones generales para construir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela* (Propuesta).

En el segundo grupo de materiales se incluyeron los de formación inicial (educación normalista), que ofrecen orientaciones a los maestros sobre diferentes actividades, entre ellas la evaluación en el aula, como parte de sus funciones docentes, tales como el *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria* y los *Programas de Estudio* de cada una de sus asignaturas. Un tercer grupo de orientaciones se ofrecen por medio de la formación y actualización para maestros en servicio; sin embargo, no se incluyen en este informe debido a la heterogeneidad de trayectos de formación recibida por cada docente, y por la diversidad en la oferta de espacios de formación y actualización.

Por último, vale señalar que por la importancia de la evaluación de aprendizajes en el aula, reconocida en el propio INEE, por los especialistas y por distintos actores políticos y sociales, en este estudio se asume que el uso de la evaluación para fines formativos y sumativos es adecuado, en particular cuando el profesor utiliza esta actividad para mejorar el aprendizaje del alumno, en ese sentido el estudio tiene un carácter evaluativo.

⁴ Conviene tener en cuenta la caracterización de las modalidades a lo largo del informe, aunque tiene la única pretensión de ubicar al lector dentro de un contexto general y enriquecer su punto de vista, pues no se pretende afirmar que hay un vínculo estadístico entre la caracterización de las modalidades y los datos que se ofrecen en los resultados, dada la naturaleza descriptiva de este informe.

V. Estructura

El informe está conformado por cuatro capítulos, conclusión general, tres anexos y agradecimientos a los colaboradores de esta obra. Cada capítulo se concentra en una de las preguntas del modelo teórico ya comentado, los cuales coinciden también con las preguntas de investigación del estudio. El primero de ellos da cuenta de los propósitos que los docentes reconocen en esta actividad (*¿por qué evaluar?*).

El segundo señala los objetos de la evaluación, en específico, determinadas actividades realizadas por los docentes para evaluar contenidos de Español y Matemáticas, así como los objetos que incluyen en la calificación (*¿qué evaluar?*). El capítulo 3 explora el uso de herramientas y actividades para evaluar (*¿cómo evaluar?*). Finalmente, el cuarto, describe actividades centrales en la comunicación de los resultados de la evaluación que realiza el profesor (*¿cómo comunicar?*).

Los capítulos tienen una estructura similar: inician con la presentación de los elementos teóricos y normativos relacionados con el tema en cuestión; posteriormente se da cuenta de los resultados nacionales⁵ y algunos resultados por modalidad cuando por su notoriedad sea pertinente señalarlos y, al final, se formula una conclusión global sobre los contenidos del capítulo donde se responde a cada una de las preguntas de investigación.

Al inicio de cada capítulo se hace un análisis de los conceptos que se abordan en él, de forma tal que se presenta la reflexión actual en cada tema, aunque no siempre se cuenta con datos empíricos derivados de este estudio sobre las complejidades del tópico en cuestión. Esto es así debido a que se combinan la complejidad de la temática y la naturaleza del acercamiento, lo cual impone límites a la información obtenida (estudio de gran escala y con instrumentos estructurados).

Se considera importante cierta profundización conceptual en los temas de cada capítulo porque permite enfatizar aspectos destacados de la literatura y mostrar las preocupaciones principales de los especialistas en evaluación del aprendizaje en el aula.

Se determinó la necesidad de analizar los documentos generados por el Sistema relacionados con la evaluación en el aula porque es un referente para la actuación de los profesores y porque, si bien no se tiene certeza de que su actuar se ajuste plenamente a lo que ahí se prescribe, sí conforman un corpus de materiales que pautan, señalan el deber ser y orientan las prácticas en el aula. ■

⁵ Con el fin de proporcionar al lector mayor precisión sobre los datos de las tablas presentadas a lo largo de este documento, se elaboró el Anexo: Estimación de los errores muestrales. Así, para cada tabla incluida en los capítulos, en el Anexo se encuentra su tabla homóloga; por ejemplo, para la tabla 1.1 del primer capítulo, se incluye la tabla AE1.1.



¿Por qué evaluar? Propósitos de la evaluación de aprendizajes en el aula

CAPÍTULO 1



Introducción

El presente capítulo explora algunos de los principales propósitos que los docentes de primaria en México le atribuyen a la evaluación del aprendizaje en el aula. Este aspecto es uno de los elementos del modelo de evaluación propuesto por Stiggins *et al.* (2007), en el que se fundamenta este estudio (ver figura I.1). Los propósitos con los cuales se realiza la evaluación tienen influencia en la manera como ésta se desarrolla. El profesor, a partir de los propósitos, tomará decisiones sobre lo que debe evaluar en sus alumnos, las técnicas y estrategias a utilizar en su evaluación y la forma en que se comunicarán los resultados.

Este capítulo tiene como objetivo mostrar algunos de los propósitos que los docentes de primaria en México le atribuyen a la evaluación de aprendizajes a partir de las perspectivas formativa y sumativa.

Para cumplir este fin, el capítulo se divide en dos secciones. La primera muestra un panorama general de los propósitos que deberían orientar la evaluación de los aprendizajes en el aula con base en la investigación disponible, y presenta los propósitos de la evaluación de aprendizajes señalados en algunos documentos curriculares, de la formación inicial de los profesores de primaria y de la normatividad de la SEP.

En la segunda sección, se exponen los propósitos que los docentes mexicanos de primaria le atribuyen a la evaluación en el aula y se señalan las diferentes razones por las cuales los maestros evalúan el aprendizaje entre las modalidades educativas incluidas en este estudio.

1.1 Propósitos de la evaluación de aprendizajes en el aula identificados en la literatura

La evaluación es una actividad de gran importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De hecho ha sido concebida como un elemento *inseparable* de dichos

procesos (Bonilla, Alba, & Ramírez (Coords.), 2000 y SEP, 1997) y se ha encontrado que si se realiza teniendo presentes los propósitos formativos, se puede estructurar toda la actividad de la enseñanza en función de ella (Jorba, & Sanmartí, 2000; Shepard, 2008).

Los propósitos son puntos a donde se quiere llegar, los productos a obtener o el estado deseado de una situación, que se convierten en una razón o motivación para actuar. Los propósitos de evaluación pueden entenderse también como las razones por las cuales los docentes la llevan a cabo.

En la evaluación de aprendizajes se distinguen, por lo general, dos grandes propósitos (Stiggins, *et al.*, 2007). El primero es la mejora del proceso educativo, conocido también como *evaluación formativa*. El segundo es informar a distintos actores sobre los logros obtenidos; la evaluación que se desprende de este propósito es conocida como *evaluación sumativa*, y comprende las funciones de acreditación, calificación y rendición de cuentas del desempeño del alumno. La *evaluación formativa* también se denomina *evaluación para* el aprendizaje y la *sumativa*, *evaluación del* aprendizaje.⁶ Este apartado describe en qué consiste cada uno de estos tipos de evaluación, los propósitos que persiguen y algunas generalidades respecto a su aplicación.

La *evaluación sumativa* se realiza después de la acción educativa, y tiene como punto de referencia los objetivos de aprendizaje que se espera consigan los alumnos. Su propósito principal es hacer valoraciones sobre el desempeño de los estudiantes en un punto determinado en el tiempo. Puede ser realizada tanto por personal de la propia escuela como por instancias externas; cuando estas últimas la realizan, tiene el objetivo de valorar los logros del sistema educativo y apoyar decisiones de política educativa.

La *evaluación sumativa* da información a docentes, alumnos, padres de familia y otros actores del sistema educativo, como directores y supervisores. A los docentes, la información que provee les permite: identificar la categoría de desempeño donde deben ser ubicados cada uno de los alumnos; determinar la calificación a asignarles; reconocer a los estudiantes que deben ser canalizados a apoyos especiales; seleccionar y conformar la información a comunicar a los padres de familia (Stiggins, *et al.*, 2007). Los alumnos, a través de este tipo de evaluaciones pueden reconocer si están teniendo los logros esperados y cómo es su desempeño en relación con el de sus compañeros. Los padres pueden conocer el progreso de sus hijos, la forma en que trabaja el docente o los resultados de la escuela en general. A los directores de las escuelas, la información que producen las evaluaciones sumativas les permite valorar los resultados obtenidos por la comunidad escolar y también los resultados de programas de enseñanza implementados en la escuela. Al supervisor o al jefe de sector, le permitirán

⁶ Es el caso de Stiggins, *et al.*, (2007), de quienes se ha retomado el modelo de evaluación que se usa en este estudio. Ellos observan una relación muy estrecha con lo que se denomina *evaluación del* aprendizaje y *evaluación sumativa*, así como *evaluación para* el aprendizaje y *evaluación formativa*, sólo que prefieren las denominaciones *del* y *para* debido a que para ellos tienen un significado más amplio, como considerar a los alumnos en el centro de las actividades de evaluación, en especial su participación activa en dicho proceso y la atención a la dimensión afectiva del alumno. Asimismo, retoman los términos del *Assessment Reform Group* británico, pero no tienen inconveniente en que se usen los términos *sumativo* y *formativo* si así se prefiere. En este documento se usan también estos términos como sinónimos.



identificar aquellas escuelas que necesitan apoyos adicionales y valorar los resultados obtenidos por programas educativos específicos.

La evaluación formativa es continua y tiene como punto de partida los aprendizajes esperados en los alumnos y su situación actual respecto a lo que se espera consigan. Tiene como fin principal decidir las acciones de enseñanza necesarias para que cada alumno y el grupo en su conjunto logren los objetivos de aprendizaje (Shepard, 2008). Aunque la evaluación puede realizarse por personal externo al aula, pueden hacerla con mayor efectividad el profesor y el alumno, pues son quienes están más cercanos a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación formativa ofrece información a docentes, alumnos, padres de familia y otros actores educativos, aunque es de naturaleza distinta a la de la sumativa. Al docente, le permite: identificar las necesidades de cada uno de los alumnos y del grupo en relación a los aprendizajes esperados; reconocer las competencias que estos alumnos necesitan desarrollar o fortalecer; definir la forma de agrupación que más convenga a los aprendizajes esperados y a sus necesidades específicas; valorar la forma de trabajo, por ejemplo la profundidad o velocidad en el planteamiento de cada uno de los temas (Stiggins, *et al.*, 2007); y, principalmente, identificar la brecha entre los aprendizajes esperados y los alcanzados por los alumnos para definir, con base en esto, las acciones de enseñanza. A los alumnos, los resultados de la evaluación formativa les permiten conocer lo que se espera que logren y qué significa haberlo alcanzado; observar su progreso; tomar decisiones autónomas para el logro de los aprendizajes esperados e identificar la ayuda necesaria. Los padres de familia, a través de este tipo de evaluación, reciben información útil para saber lo que pueden hacer con sus hijos, apoyarlos en casa y tener una idea mejor de sus aprendizajes.

Los documentos curriculares, de la formación inicial de los profesores de primaria y de la normatividad de la SEP, que rigen algunas acciones educativas del país, también enuncian propósitos sumativos y formativos para la evaluación de aprendizajes que realizan los docentes.⁷

Entre los fines sumativos de la evaluación se especifican los siguientes: conocer y verificar el desempeño de los alumnos en un momento dado, identificando sus logros y dificultades para dar información sobre este aspecto al profesor —le sirve para valorar su enseñanza—, al alumno mismo, a los padres de familia y a otros miembros de la comunidad educativa. Otros propósitos enunciados son: acreditar a los alumnos al final del ciclo escolar, informar a las autoridades sobre el desempeño de los estudiantes y emitir una calificación.

En relación con la evaluación formativa, dichos documentos manifiestan la importancia de identificar el desempeño académico de los educandos para conducir a la toma de decisiones pedagógicas oportunas y asegurar la eficiencia de la enseñanza y

⁷ Es necesario señalar que existen documentos normativos surgidos recientemente en el contexto de la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB), pero dado que el levantamiento de la información en campo se realizó en junio de 2009, se consideraron sólo aquellos materiales vigentes hasta ese momento.

el aprendizaje, además establecen que la evaluación servirá para valorar la eficacia de las estrategias, actividades y recursos utilizados en la enseñanza, así como apoyar de forma permanente el aprendizaje de los alumnos y retroalimentar a la comunidad escolar en la toma de decisiones oportunas.

1.2 Resultados nacionales sobre los propósitos de los docentes para evaluar el aprendizaje

En este apartado se presentan los propósitos que los docentes de primaria en México le atribuyen a la evaluación del aprendizaje. Lo integran tres secciones principales. La primera presenta un panorama general sobre el propósito principal que los docentes atribuyen a la evaluación, según su uso. En la segunda se explora el acuerdo de los docentes con la perspectiva sumativa de evaluación, enfocándose principalmente a la rendición de cuentas, y en la tercera sección, el grado de acuerdo con el propósito formativo, centrándose en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.2.1 Propósito principal de la evaluación para los docentes

En este estudio se pidió a los docentes que identificaran el principal propósito de la evaluación de aprendizajes. Se les ofrecieron seis opciones de respuesta: a) *Identificar problemas en el aprovechamiento de sus alumnos*; b) *Valorar lo que los alumnos han aprendido del programa*; c) *Saber cómo apoyar a sus alumnos*; d) *Planear y conducir las clases*; e) *Asignar calificaciones*, y g) *Decir a sus alumnos cómo van*.

El primero es un enunciado no propiamente formativo, pero que funciona como una condición para su realización; el segundo y quinto ilustran los propósitos sumativos; el tercero y cuarto denotan un propósito formativo, y el sexto es una opción neutra, que alude a la comunicación de resultados, pero no determina el propósito con el que se realiza.

Los resultados indican que la mayoría de los docentes de primaria en México utilizan la evaluación desde una perspectiva de mejora del aprendizaje y de la enseñanza. De ellos, 17.9% afirmó evaluar para *Saber cómo apoyar más a los alumnos*⁸ y 10.6% para *Planear y conducir sus clases*; ambos propósitos sirven para apoyar el aprendizaje; alrededor de 43% la emplean principalmente como un medio para la identificación de problemas en el aprovechamiento de los alumnos (ver tabla 1.1), es decir, para el diagnóstico de algunas debilidades en el aprendizaje. Realizar la evaluación de aprendizajes con este propósito, permite al profesor y al alumno conocer dónde se encuentra situado en un continuo de aprendizaje.

⁸ Idea más asociada con la evaluación formativa que con la evaluación sumativa, según la distinción de Stiggins, *et al.* (2007), en el sentido de que está más centrada en las decisiones del profesor que del alumno.

Si bien esto no es suficiente para mejorar los niveles de logro, sí facilita el uso formativo de la evaluación, que, acompañándose de estrategias adecuadas, puede apoyar al alumno a transitar del punto en que se encuentra al logro de los objetivos de aprendizaje (Sadler, 1989).

En los resultados también se observa que cerca de 30% de los profesores utiliza la evaluación fundamentalmente con fines sumativos. De hecho, uno de cada cuatro la realiza principalmente para *Valorar lo que los alumnos han aprendido del programa*, es decir, que requieren hacer una medición del desempeño del alumno, compararlo con un estándar (acorde con lo que establece el programa) y emitir un juicio (la valoración) respecto al nivel en que el alumno ha conseguido los objetivos curriculares.

Tabla 1.1 Porcentaje de profesores, según el principal propósito que le atribuyen a la evaluación de aprendizajes en el aula

Propósito principal de la evaluación	%
Identificar problemas en el aprovechamiento de sus alumnos	42.9
Valorar lo que los alumnos han aprendido del programa	24.4
Saber cómo apoyar a sus alumnos	17.9
Planear y conducir las clases	10.6
Asignar calificaciones	3.6
Decir a sus alumnos cómo van	0.6

Dado que estos fines no son excluyentes de forma necesaria (pueden estar presentes ambos propósitos en las evaluaciones que realiza un mismo docente con un mismo grupo de alumnos), es importante analizar por separado la importancia de cada uno de esos propósitos generales de la evaluación, como se muestra a continuación.

1.2.2 Propósitos sumativos de la evaluación

En esta sección se presentan las opiniones de los profesores en México acerca de la evaluación que realizan en sus aulas con el propósito de rendir cuentas sobre los alumnos, o bien, sobre la escuela. Para conocer sus opiniones se les pidió señalar el grado de acuerdo con algunos enunciados. Cada afirmación fue valorada por los profesores en una escala de cinco niveles: *En total acuerdo*, *Acuerdo*, *Indeciso*, *En desacuerdo* y *En total desacuerdo*. Para resumir la información y hacerla manejable, en las tablas de este capítulo se sumaron los porcentajes de *En total acuerdo* y *Acuerdo* para crear la categoría *En Acuerdo*; asimismo, se sumaron los porcentajes de *Desacuerdo* y *En total desacuerdo*, para crear la categoría *En Desacuerdo*; la categoría *Indeciso* se mantuvo igual.

Con respecto a la rendición de cuentas sobre los resultados de los alumnos, se pidió a los docentes señalar el grado de acuerdo con respecto a tres enunciados: a) *La evaluación que los docentes hacemos se utiliza para verificar lo que saben los alumnos*; b) *La evaluación que los docentes hacemos determina si los alumnos cumplen con las competencias (conocimientos, habilidades y conductas) establecidas*, y c) *La evaluación que los docentes hacemos compara el trabajo de los alumnos con criterios de desempeño establecidos*. Se encontró que la gran mayoría estuvo de acuerdo con cada uno de los enunciados planteados, lo cual refleja lo extendida que está la concepción de la evaluación de aprendizajes como un medio para rendir cuentas del alumno (ver tabla 1.2).

Tabla 1.2 Porcentaje de profesores, según el grado de acuerdo, que concibe que un propósito de la evaluación de aprendizajes es la rendición de cuentas sobre los resultados del alumno

La evaluación que los docentes hacemos...	En Acuerdo	Indeciso	En Desacuerdo
... se utiliza para verificar lo que saben los alumnos	90.3	4.0	5.7
...determina si los alumnos cumplen con las competencias (conocimientos, habilidades y conductas) establecidas	80.6	6.9	12.5
...compara el trabajo de los alumnos con criterios de desempeño establecidos	76.9	9.1	13.9

En lo que se refiere a la rendición de cuentas sobre los resultados de la escuela, se pidió a los docentes señalar el grado de acuerdo con respecto a tres enunciados: a) *La evaluación que los docentes hacemos es una buena vía para evaluar el desempeño de la escuela*; b) *La evaluación que los docentes hacemos proporciona información acerca de qué tan bien está funcionando la escuela*, y c) *La evaluación que los docentes hacemos es un indicador preciso de la calidad de las escuelas*. Los resultados de la tabla 1.3 muestran que más de 58% de los profesores está de acuerdo en que la evaluación puede ser una buena vía para medir el desempeño de la escuela y proporciona información acerca de qué tan bien está funcionando; aproximadamente la mitad está de acuerdo en que sirve para conocer de manera precisa la calidad de las escuelas.

Sobresale que tres de cada 10 profesores no están de acuerdo en que los resultados de las evaluaciones de aprendizaje de los alumnos sean una buena vía para la rendición de cuentas sobre los logros de la escuela. Sería deseable indagar las razones por las cuales tienen esta opinión. En particular, interesa explorar en estudios posteriores si consideran que la rendición de cuentas de la escuela debe incluir otros elementos, como las condiciones en la cuales operan (tales como el contexto socioeconómico de los alumnos que atienden, los materiales que reciben tanto profesores como alumnos, la participación de los padres de familia, entre otros), la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los esfuerzos de organización y adaptación de los recursos

didácticos para atender las necesidades de los alumnos y la variedad de significados de las calificaciones de una escuela a otra.

Tabla 1.3 Porcentaje de profesores, según su grado de acuerdo, que conciben que un propósito de la evaluación de aprendizajes es la rendición de cuentas de la escuela

La evaluación que los docentes hacemos...	En Acuerdo	Indeciso	En Desacuerdo
...es una buena vía para evaluar el desempeño de la escuela	72.7	9.6	17.7
...proporciona información acerca de qué tan bien está funcionando la escuela.	58.9	11.1	30.0
...es un indicador preciso de la calidad de las escuelas	50.0	14.6	35.4

Al valorar en conjunto los resultados, se observa que un mayor porcentaje de docentes está de acuerdo en que la evaluación de aprendizajes sirve para rendir cuentas sobre los resultados del alumno con respecto al de la escuela.

En capítulos posteriores podrá advertirse la estrecha relación entre los propósitos sumativos que los docentes le confieren a la evaluación, con determinadas formas de evaluar el aprendizaje y la forma en que se comunican los resultados.

1.2.3 Propósitos formativos de la evaluación

En este apartado se muestran las opiniones de los profesores sobre la evaluación que efectúan en sus aulas con el propósito de mejorar el aprendizaje, o bien, mejorar la enseñanza. Para conocerlas se les pidió señalar el grado de acuerdo con algunas aseveraciones.

Con respecto al propósito de mejorar el aprendizaje, se pidió a los profesores señalar el grado de acuerdo con respecto a cuatro enunciados: a) *La evaluación que los docentes hacemos proporciona retroalimentación a los alumnos sobre su desempeño*; b) *La evaluación que los docentes hacemos ayuda a los alumnos a mejorar su desempeño*; c) *La evaluación que los docentes hacemos informa a los alumnos sobre sus necesidades de aprendizaje*, y d) *La evaluación que los docentes hacemos hace que los alumnos realicen su mejor esfuerzo*. Los enunciados exploran distintos aspectos de la mejora del aprendizaje, lo que permite conocer una valoración más amplia.

Los resultados de este estudio señalan que más de 80% de los docentes estuvo de acuerdo con cada uno de los enunciados planteados, lo cual indica una opinión relativamente generalizada sobre la utilidad de la evaluación de aprendizajes para mejorar el aprendizaje de los alumnos (ver tabla 1.4).

Tabla 1.4 Porcentaje de profesores, según su grado de acuerdo, que conciben que un propósito de la evaluación es *mejorar el aprendizaje*

La evaluación que los docentes hacemos...	En Acuerdo	Indeciso	En Desacuerdo
...proporciona retroalimentación a los alumnos sobre su desempeño	92.2	3.2	4.6
... ayuda a los alumnos a mejorar su desempeño	89.9	4.9	5.2
...informa a los alumnos sobre sus necesidades de aprendizaje	88.1	4.8	7.0
...hace que los alumnos realicen su mejor esfuerzo	80.0	9.4	10.6

En lo que se refiere al propósito de mejorar la enseñanza, se pidió a los docentes señalar su grado de acuerdo con respecto a cinco aseveraciones. Casi todos los profesores opinan también que la evaluación sirve para mejorar la enseñanza; nueve de cada 10 maestros está de acuerdo con que esa evaluación está integrada a las prácticas de enseñanza; *proporciona información que permite modificar las prácticas de enseñanza; proporciona información que se utiliza durante la enseñanza, y permite identificar fortalezas y debilidades del docente. Asimismo, 81.7% opina que esa evaluación influye en la manera de pensar de los profesores sobre el proceso de enseñanza* (ver tabla 1.5).

En síntesis, una considerable proporción de profesores conciben a la evaluación como una herramienta a partir de la cual se pueden identificar áreas de oportunidad en el rendimiento de los alumnos, para gestar acciones de mejora del aprendizaje y, si resulta necesario, mejorar también las prácticas de enseñanza.

Por último, en los resultados obtenidos sobre las opiniones de los profesores existe homogeneidad entre las modalidades incluidas en este estudio, salvo primaria indígena. De manera consistente se encontró que un mayor porcentaje de ellos, en comparación con los de otras modalidades, está de acuerdo en utilizar la evaluación del aprendizaje con el propósito de rendición de cuentas, tanto de la escuela como del alumno (ver tabla AM1.1 del Anexo: Resultados por modalidad). También se encontró que en torno al propósito de mejorar el aprendizaje del alumno, hubo una mayor proporción de profesores de primarias indígenas de acuerdo con que la evaluación ayuda a mejorar el desempeño de sus alumnos y hace que éstos realicen su mejor esfuerzo (ver tabla AM1.2 del Anexo: Resultados por modalidad).

Tabla 1.5 Porcentaje de profesores, según el grado de acuerdo, que concibe como un propósito de la evaluación de aprendizajes *mejorar la enseñanza*

La evaluación que los docentes hacemos...	En Acuerdo	Indeciso	En Desacuerdo
...está integrada a las prácticas de enseñanza	93.6	3.8	2.6
...proporciona información que permite modificar las prácticas de enseñanza	93.2	3.2	3.6
...proporciona información que se utiliza durante la enseñanza	91.6	3.9	4.5
...permite identificar fortalezas y debilidades del docente	88.0	4.5	7.5
... influye en nuestra manera de pensar sobre el proceso de enseñanza	81.7	5.8	12.5

Las diferencias de las escuelas indígenas indican la necesidad de una exploración más específica para conocer si hay algunas características de los docentes o de sus escuelas que pudieran estar vinculadas con ellas. También convendría explorar la relación de estas diferencias con los procesos de formación de los profesores en cada una de las modalidades.

Conclusiones

Al responder a la primera pregunta de investigación *¿Cuáles son los propósitos que los docentes mexicanos le atribuyen a la evaluación del aprendizaje en el aula?*, los resultados muestran que la mayoría de los profesores de primaria en México considera que la evaluación de aprendizajes que ellos realizan en sus aulas tiene el propósito de identificar áreas de oportunidad, para luego generar acciones de mejora tanto en el aprendizaje de los alumnos como en las prácticas de enseñanza del profesor. Asimismo, la gran mayoría reportó que la evaluación realizada por ellos también tiene el objetivo de rendición de cuentas del alumno y son menos los que están de acuerdo en que ésta sirve como un medio de rendición de cuentas de la escuela.

Pese a que esperábamos encontrar que buena parte de los docentes privilegian alguna de las dos visiones, se encontró que un alto porcentaje de maestros coincide en atribuir a la evaluación que realizan propósitos formativos y sumativos.

Si bien en varios de los materiales normativos revisados, sobre todo los documentos curriculares y los utilizados durante la formación inicial, existe una postura favorable a emplear la evaluación con fines formativos, sería deseable dar mayor coherencia al cuerpo de documentos que orientan y norman la actuación de los profesores dentro del aula. Uno de los principales desafíos se encuentra en los planteamientos de los *Acuerdos*

200 y 499 y de los manuales de organización, que parecen desfasados con las posturas curriculares actuales. Es necesario que dichos documentos enfatizen la recomendación de usar la evaluación para tomar decisiones pedagógicas oportunas, así como la inclusión de estrategias de retroalimentación descriptiva al alumno, entre otras.

Por último, es importante reconocer que ésta es una primera indagación sobre los propósitos que confieren los docentes a la evaluación de aprendizajes. Es necesario que futuros estudios exploren los propósitos y opiniones de los docentes en escenarios específicos de enseñanza y aprendizaje, para lograr un mejor entendimiento de la práctica docente. ■

Introducción

En este capítulo se muestran los objetos que se pueden evaluar y sus niveles de complejidad a partir de las aportaciones de Stiggins, *et al.* (2007). Además, se analiza el nivel de complejidad de algunas actividades utilizadas por los docentes del país para evaluar las asignaturas de Español y Matemáticas, así como el objeto al cual refieren los aspectos que toman en cuenta para asignar la calificación.

Por objeto de evaluación se entiende aquello que se evalúa. En el campo educativo deberían ser los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículum. En este estudio, los objetivos de aprendizaje a ser evaluados se organizan en dos dimensiones: *cognitivo-de desempeño* y *afectivo-de disposición*. En párrafos subsecuentes se analizan con detalle sus características y los niveles de complejidad implicados según la postura aquí asumida.

En el modelo de evaluación que guía este trabajo (ver figura I.1), la definición del objeto de evaluación —según la dimensión a la cual pertenece y su nivel de complejidad— es de suma importancia porque impacta, junto con los propósitos para los que se realiza la evaluación, la selección de los métodos a utilizar (*¿cómo evaluar?*) y la comunicación de los resultados.

La definición del objeto a evaluar afecta la selección de los métodos porque algunos son más apropiados para evaluar el dominio *cognitivo-de desempeño* y otros el *afectivo-de disposición*. También impacta en el nivel de complejidad que se evalúa. Por ejemplo, el tipo de reactivos o ejercicios para evaluar el conocimiento de los alumnos en la resolución de problemas matemáticos, contextualizados en una situación real, es distinto al que se utilizaría si sólo se pretende evaluar su capacidad para resolver una operación. En ambos casos, el objeto de evaluación pertenece a la misma dimensión —*cognitivo-de desempeño*—, pero el nivel de complejidad es diferente.

Con respecto a la comunicación de resultados, la definición del objeto a evaluar importa, porque al momento de dar a conocer el logro de los objetivos planteados a los alumnos o a los padres de familia, el docente necesita tener claridad sobre el tipo de objeto que evaluó y su nivel de complejidad. La información derivada de la evaluación le permitirá al maestro proporcionar retroalimentación y definir las estrategias para que los alumnos logren los objetivos establecidos en el currículum en caso de que aún no los dominen.

Lo anterior permite ver la estrecha relación entre la enseñanza y la evaluación. La definición de los objetos de evaluación y su complejidad está presente desde la planeación de la enseñanza, momento en el cual se definen los objetivos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y los procedimientos para recuperar evidencias sobre el aprendizaje de los alumnos. La relación entre la enseñanza y la evaluación es todavía más evidente cuando los objetos de evaluación se manifiestan en los objetivos de aprendizaje planteados por el profesor, los cuales a su vez están establecidos en el currículo.

Debido a la estrecha relación entre los objetos de evaluación y los objetivos de aprendizaje (como consecuencia de la relación entre la enseñanza y la evaluación), este capítulo tiene como uno de sus objetivos mostrar la importancia de definir el objeto de evaluación y su nivel de complejidad, y cómo esta definición afecta a las distintas fases del proceso de evaluación en el aula. También pretende analizar las características de algunas actividades de evaluación de Español y Matemáticas en cuanto al objeto y su nivel de complejidad, así como su relación con el currículo oficial, y reflexionar sobre la adecuación de los aspectos que los profesores consideran en la asignación de calificaciones sobre el desempeño del alumno.

Para cumplir sus objetivos, este capítulo se organiza en dos apartados. En el primero, se destaca la importancia de definir con precisión el tipo de objeto al que aluden los objetivos de aprendizaje al momento de la planeación y evaluación del proceso educativo; se señalan características de las dimensiones *cognitivo-de desempeño* y *afectivo-de disposición*, y los aspectos que se deben tomar en cuenta al asignar calificaciones. En el segundo, se muestran los resultados del estudio a nivel nacional y por modalidad con relación a lo que se evalúa en Español, Matemáticas, y finalmente se presentan los aspectos tomados en cuenta al asignar las calificaciones.

2.1 ¿Qué deben evaluar los docentes?

Cuando se hace la pregunta *¿Qué aprendizajes se deben evaluar?*, la respuesta derivada en este estudio refiere a los conocimientos, habilidades y actitudes, es decir, los objetos que los docentes necesitan tomar en cuenta al momento de la evaluación, presentes al definir los objetivos de aprendizaje.

La importancia que tienen los objetos en el proceso de enseñanza, y en particular en la evaluación, se manifiesta al definir con claridad los conocimientos, las habilidades y las actitudes incluidos en los objetivos de aprendizaje. Esta definición trae consigo beneficios a la planeación de la enseñanza, a la comunicación de objetivos a los alumnos, padres de familia y otros miembros de la comunidad escolar, así como a la retroalimentación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con relación a la planeación, la definición de los objetos de evaluación permite hacer una selección adecuada de las actividades y los materiales requeridos para que los alumnos alcancen los objetivos de aprendizaje en el nivel de complejidad establecido.

También permite planear la evaluación, es decir, identificar de manera anticipada las evidencias para mostrar el aprendizaje de los alumnos con respecto al objeto a evaluar y al nivel de complejidad que se pretendió alcanzar.

Además, la definición de los objetos facilita la comunicación precisa y oportuna de los objetivos de aprendizaje a los alumnos y a los padres de familia. Los alumnos necesitan conocer qué se pretende lograr para tener una directriz que les indique hacia dónde se dirigen las actividades de aprendizaje y desarrollen una idea clara sobre aquello que les hace falta para cerrar la brecha entre su situación actual y la deseable. También, la comunicación dirigida a los padres o tutores está fundamentada en los objetivos definidos, pues igual que al alumno, les sirven como punto de referencia.

La definición de los objetos de evaluación facilita también la retroalimentación del aprendizaje, pues cuando el docente tiene claridad sobre los objetivos a alcanzar, le resulta más fácil identificar dónde se ubica el alumno en un continuo de aprendizaje, y a este último, le permite saber con mayor precisión, una vez llevada a cabo la retroalimentación del profesor, el trayecto para conseguirlos.

2.1.1 Los objetos de evaluación y sus niveles de complejidad

Existen distintas taxonomías para clasificar los objetivos de aprendizaje, que a su vez constituyen los objetos de evaluación.

Las taxonomías permiten ubicar los objetivos de aprendizaje en dimensiones, de acuerdo con las acciones que implican, y jerarquizar la complejidad de dichas acciones. Una de las más reconocidas es la de Bloom (Airasian, 2002), la cual clasifica los objetivos educativos en tres dimensiones: cognitiva, afectiva y psicomotriz.

Así, dentro de cada dimensión, jerarquiza los objetivos según su nivel de complejidad. Otros autores (Stiggins, *et al.*, 2007) clasifican los objetivos de aprendizaje en cinco tipos: de conocimiento, de razonamiento, de desempeño o habilidades, de producción y de disposición.

En este estudio se utilizó una taxonomía construida a partir de las dos anteriores, cuyos objetivos de aprendizaje se clasifican en dos dimensiones: la *cognitivo-de desempeño* y la *afectivo-de disposición*. La primera se refiere a los conocimientos y las habilidades; la segunda a las actitudes.

Dentro de la dimensión *cognitivo-de desempeño*, los objetivos de aprendizaje se jerarquizan de forma ascendente en cuatro niveles de complejidad: *conocimiento*, *razonamiento*, *desempeño-habilidad* y *producción*. Los dos primeros, de menor complejidad, están relacionados principalmente con la parte cognitiva del aprendizaje; los dos últimos son de mayor complejidad, pues implican tanto la parte cognitiva como la de desempeño del aprendizaje. Para que los alumnos alcancen estos dos últimos, es preciso que logren los niveles anteriores. El recuadro 2.1 describe a detalle los

niveles de complejidad de la dimensión *cognitivo-de desempeño* y muestra algunos ejemplos de cómo se puede encontrar en el aula.

La dimensión *afectiva-disposicional* es donde se ubican los objetivos de aprendizaje de dos componentes de las actitudes (cfr. Azjen & Fishbein, 2005):⁹ la parte afectiva y la disposición para realizar determinada actividad. Para evaluar estos objetivos de aprendizaje, es necesario considerar tres aspectos: a) el objeto específico a evaluar (ejemplo, el gusto por la lectura), b) la dirección que toma, positiva o negativa, y c) la intensidad con la que se presenta, débil o fuerte. Por ejemplo, con respecto a la lectura, la disposición positiva de los alumnos puede ser: gusto, disfrute o emoción; pero también de disposición negativa como: desagrado o rechazo.

En el análisis realizado de algunos documentos normativos, curriculares y de la formación inicial de los docentes de primaria, que orientan la evaluación en el aula, se encontró que el profesor deberá evaluar conocimientos, habilidades y actitudes. Tal como se señala en el artículo primero del *Acuerdo 200* (SEP, 1994a):

ARTÍCULO 1o.- Es obligación de los establecimientos públicos federales, estatales y municipales, así como de los particulares con autorización, que imparten educación primaria, secundaria y normal, en todas sus modalidades, evaluar el aprendizaje de los educandos, entendiendo éste como la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, así como la formación de actitudes, hábitos y valores señalados en los programas vigentes.

Los objetos de evaluación definidos en los documentos normativos coinciden con los asumidos en este trabajo. Las dimensiones de conocimientos y habilidades señaladas en el *Acuerdo 200*, también presentes en los documentos curriculares (plan y programas de estudio, y libros para el maestro), corresponden a la dimensión *cognitiva-de desempeño*; mientras que las actitudes, valores y hábitos equivalen, en su mayoría, a la dimensión *afectiva-disposicional*.

La dimensión *cognitiva-de desempeño* se evalúa de manera formal, en tanto la *afectiva-disposicional* se hace de manera informal, pues “las conductas afectivas rara vez se evalúan formalmente en la escuela y en el aula, el maestro lo hace constantemente de manera informal” (Airasian, 2002: 52).

En los materiales curriculares que orientan la enseñanza y la evaluación realizada por los docentes, se identificó el predominio de la dimensión *cognitivo-de desempeño*. Por ejemplo, en el *Libro para el Maestro. Matemáticas Quinto grado* (Balbuena, et al., 2002),¹⁰ los objetivos de aprendizaje refieren a conocimientos y habilidades, y pocas veces a actitudes que corresponden a la dimensión *afectiva-disposicional*. Esta condición deja la evaluación de esta dimensión a la libre elección del profesor.

⁹ Las actitudes suelen tener tres tipos de componentes: cognitivos, afectivos y conativos (o de tendencia a la acción).

¹⁰ Con la puesta en marcha de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), este material ya no es vigente a partir del ciclo escolar 2010-2011.

Recuadro 2.1 Dimensión *cognitivo-de desempeño*, sus niveles de complejidad acciones que involucra

Niveles de complejidad	Acciones	Ejemplo
Conocimiento	Conocer, recordar, identificar o enlistar hechos, fechas, símbolos, nombres, definiciones	Solicitar a los alumnos escribir una definición o una fórmula.
Razonamiento	Inducción, deducción	Elaborar una conclusión a partir de la lectura de un texto.
	Análisis	Pedir al alumno ubicar por sus funciones los órganos de los aparatos respiratorio, digestivo y cardiovascular, y señalar cómo afecta el funcionamiento del aparato digestivo al cardiovascular, y viceversa.
	Comparación	Pedir a los alumnos que identifiquen semejanzas y diferencias en los argumentos de los conservadores y liberales en la Guerra de Reforma.
	Clasificación	Pedir a los alumnos que agrupen los animales por el tipo de alimento que consumen.
	Evaluación	Pedir a los alumnos que juzguen las acciones de un personaje histórico y proporcionen evidencias para sustentar sus juicios.
	Síntesis	Solicitar conclusiones o predicciones a los alumnos cuando se realizan experimentos bajo ciertas circunstancias.
Desempeño-habilidad	Habilidades observables "saber hacer"	Leer en voz alta un cuento, hablar una segunda lengua o resolver problemas contextualizados de matemáticas.
Producción	Crear, inventar, proponer o diseñar	Crear un cuento. Para escribirlo, el alumno necesita saber cuáles son sus características, diferenciarlas de una novela u otro tipo de texto; y tener la habilidad de saber expresar ideas por escrito.

2.1.2 Aspectos a incluir en las calificaciones

Una actividad específica de la evaluación en el aula es la asignación de calificaciones.¹¹ Se realiza al finalizar un período, regularmente cada bimestre y al término del ciclo escolar. Consiste en comunicar de forma resumida —con números, letras o palabras— la calidad del desempeño de un alumno en función de los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo.

Calificar es una actividad profesional que implica el uso de información y evidencias sobre el aprendizaje del alumno (trabajos en clases, tareas, resolución de problemas, producciones escritas, habilidades mostradas en las tareas propuestas, respuesta a preguntas orales, respuesta a preguntas escritas en un examen, desarrollo de un proyecto, entre otros) para generar juicios fundamentados y, con un criterio de comparación establecido, valorar el desempeño. Al juzgar, el docente analiza los datos disponibles del alumno, valora la información y la compara con el criterio establecido.

Al asignar la calificación se recomienda considerar sólo aquellos aspectos relacionados con lo académico (en este estudio equivale a la dimensión *cognitiva-de desempeño*) y dejar fuera los aspectos *afectivo-disposicionales* (Brookhart, 2004; Stiggins, *et al.*, 2007; Arter, 2009). La calificación debe comunicar de manera resumida el nivel de logro académico del alumno, pues al incorporar otros aspectos como la conducta o el esfuerzo, el juicio final se distorsiona y no refleja con claridad lo que representa esa calificación (Shepard, 2008).

También se ha reconocido que incorporar en la calificación elementos como el esfuerzo o la disciplina como un medio para motivar o castigar a los alumnos tiene efectos impredecibles y, por lo general, no resulta efectivo (Guskey & Bailey, 2001, citado en Stiggins, *et al.*, 2007). Por ejemplo, por la actitud o el comportamiento del estudiante podría parecer que está muy involucrado en la clase, o bien, que es apático a ella, cuando en realidad podría estar ocurriendo lo contrario (Brookhart, 2004).

En última instancia, se recomienda calificar y comunicar por separado el esfuerzo y la disciplina (Brookhart, 2004; Arter, 2009); para ello, se tendrían que definir los aspectos a evaluar, determinar la mejor manera de evaluarlos y, como se señaló anteriormente, generar calificaciones específicas para éstos.

¹¹ Calificar y evaluar tienen significados distintos. La calificación es un juicio sintético emitido por el profesor en un momento determinado sobre el aprovechamiento del alumno; por su parte, la evaluación es un proceso sistemático y riguroso de recolección de información a partir de criterios establecidos, los cuales se toman como referencia para emitir juicios de valor y de esta manera tomar decisiones. En los dos se establecen criterios, se juzga la información recolectada a partir de éstos; sin embargo, su función es distinta, la calificación sirve para comunicar de manera sintética el desempeño del alumno, en tanto la evaluación es una valoración que puede ser usada para tomar decisiones sobre cómo mejorar. Puesto que la calificación se presenta como un resultado final, se le ha considerado parte de la evaluación sumativa.



2.2 La evaluación en Español y Matemáticas, ejemplos de qué evalúan los docentes de primaria en México

En este apartado se analizan los resultados obtenidos en este estudio con respecto a la dimensión *cognitiva-de desempeño* y el nivel de complejidad de los aspectos que se evalúan en las asignaturas de Español y Matemáticas. Además, se presentan algunos elementos utilizados por los profesores para asignar las calificaciones a los alumnos y se hace un análisis en torno a la inclusión de aspectos *afectivo-disposicionales*.

2.2.1 ¿Qué se evalúa en Español?

Este apartado muestra los resultados sobre las actividades que los docentes realizan para evaluar la asignatura de Español y profundiza, de manera particular, en la producción de textos y la lectura por ser las dos actividades centrales de enseñanza en la asignatura. Los resultados se analizan de acuerdo con las orientaciones didácticas que están presentes en los libros de texto y del maestro.

Para conocer la complejidad con que los docentes evalúan los objetivos de aprendizaje de la asignatura de Español, se les pidió que indicaran la frecuencia con la cual evalúan a sus alumnos durante el bimestre a través de siete actividades representativas del dominio *cognitivo-de desempeño* y se clasificaron de acuerdo con su nivel de complejidad (*conocimiento, razonamiento, desempeño-habilidad y producción*).

En el nivel de complejidad de conocimiento se ubicaron las actividades: *Identificación de elementos gramaticales en oraciones o pequeños textos* y *Dictado para verificar el uso de reglas ortográficas*, por considerar que utilizan principalmente la memorización como recurso cognitivo.

En el nivel de razonamiento se incluyeron los *Ejercicios para completar la puntuación en un texto*; aunque vale precisar que si el ejercicio se centrara sólo en aplicar la regla de puntuación memorizada, la actividad se puede ubicar en el nivel de *conocimiento*, lo cual no se pudo conocer mediante el dato obtenido.

En el nivel de desempeño se incluyeron las actividades de *Lectura en voz alta*, *Participación en eventos de comunicación oral: dar información, narrar un suceso, exponer un tema, argumentar una postura, etcétera*, y *Aplicación de estrategias lectoras (anticipación, muestreo, inferencia, u otras)*. Para este último reactivo cabe aclarar que el nivel de complejidad puede ser menor si para verificar la comprensión del texto por el alumno, se le solicita contestar un cuestionario.

En el nivel de producción, se incluyó la *Escritura de textos de distinto tipo* porque al escribir un cuento, una leyenda, o un reporte como autor, se está creando un texto nuevo y esto implica un nivel de complejidad alto, si éste cumple con ciertas condiciones.

Los resultados obtenidos indican que tanto las actividades de alta como de baja complejidad son utilizadas de forma frecuente por los docentes de primaria en México para evaluar la asignatura de Español (ver tabla 2.1). Esto es razonable, puesto que no todos los objetivos del dominio *cognitivo-de desempeño* planteados en el currículo son, ni deberían ser, de complejidad alta. Sin embargo, es necesario analizar si las actividades utilizadas para evaluar han sido recomendadas por el currículo oficial, porque interesa saber si las acciones realizadas por los docentes concuerdan con el enfoque didáctico de la asignatura de Español, que en su versión de 1993 enfatiza que los alumnos sean usuarios de la lengua escrita en contextos de la vida cotidiana.

Para efectos de análisis se considera de manera exclusiva la categoría de respuesta *muchas veces*, que permite identificar si la actividad es habitual en la práctica del profesor. Los resultados muestran que la *Escritura de textos de distinto tipo* y la *Lectura en voz alta* son actividades utilizadas con frecuencia por un mayor porcentaje de profesores para evaluar la asignatura. Ambas están clasificadas en niveles de alta complejidad. Las actividades menos empleadas son el *Dictado para verificar* el uso de reglas ortográficas y los *Ejercicios para complementar la puntuación en un texto*; la primera de baja complejidad y la segunda correspondiente al nivel de razonamiento.

A la luz de lo propuesto en el currículo, se encontró que de las siete actividades exploradas, aquellas realizadas *muchas veces* por un mayor porcentaje de profesores son las que se recomiendan en los libros para el maestro del *Plan de Estudios de Primaria* de 1993.¹² Por ejemplo, *Escribir textos de distinto tipo* es una de las orientaciones didácticas de la asignatura de Español, pues el enfoque comunicativo y funcional que lo caracteriza tiene como propósito que los alumnos distingan diferentes intenciones comunicativas al escribir cuentos, leyendas, noticias, recados, entre otros, en situaciones muy parecidas a las de la vida cotidiana.

Probablemente, esta característica de la asignatura fue tomada en cuenta por los docentes, pues alrededor de 67% indicaron que realizan esta actividad para evaluar la asignatura de Español en el bimestre; aunque por la forma en que se obtuvo el dato, se desconoce si la producción de textos tiene lugar en un contexto real de comunicación como sugieren los libros para el maestro.

La actividad *Lectura en voz alta* también se recomienda en los libros para el maestro con distintos propósitos: para compartir una información, comunicar un texto e interesar a otros en la lectura. Con la información obtenida en este estudio, se desconoce si estas intenciones están presentes cuando se evalúa la lectura en voz alta.

Las actividades que un porcentaje menor de docentes realiza habitualmente son los *Ejercicios para completar la puntuación en un texto* y el *Dictado para verificar el uso de reglas ortográficas*, ambas correspondientes al componente *Reflexión sobre la lengua*, cuyo objetivo es que los alumnos aprendan las convenciones de la expresión oral y escrita. Las orientaciones en los libros para el maestro recomiendan la enseñanza de

¹² Actualmente está en marcha la RIEB, que se caracteriza por un enfoque basado en competencias.

Tabla 2.1 Porcentaje de profesores según la frecuencia con la que realizan actividades de evaluación en Español* con distinto nivel de complejidad

En el último bimestre, indique con qué frecuencia utilizó los siguientes tipos de actividades para evaluar a sus alumnos en la asignatura de Español:	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Muchas veces
Conocimiento				
1. Identificación de elementos gramaticales en oraciones o pequeños textos	0.6	3.2	43.8	52.4
2. Dictado para verificar el uso de reglas ortográficas	3.0	13.5	45.2	38.3
Razonamiento				
3. Ejercicios para completar la puntuación en un texto	1.6	10.2	56.5	31.7
Desempeño				
4. Lectura en voz alta	0.6	4.1	30.5	64.8
5. Aplicación de estrategias lectoras (anticipación, muestreo, inferencia, etc.)	1.4	8.8	40.6	49.2
6. Participación en eventos de comunicación oral: dar información, narrar un suceso, exponer un tema, argumentar una postura, etc.	0.7	6.1	38.8	54.3
Producción				
7. Escritura de textos de distinto tipo	0.1	3.1	29.8	66.9

* En la asignatura de Español los contenidos se organizan en cuatro componentes: lectura, escritura, reflexión sobre la lengua y expresión oral. Se exploró con actividades variadas de los cuatro componentes; las tres primeras actividades corresponden a la reflexión sobre la lengua porque su función es que los alumnos adquieran las características del sistema de escritura; las dos siguientes (cuatro y cinco) a lectura, la seis a expresión oral y la séptima a escritura.

la ortografía y la puntuación de manera contextualizada cuando los alumnos produzcan un texto; de tal forma que, al momento de la revisión, se reflexione junto con los alumnos sobre la escritura de palabras para que descubran reglas ortográficas y la utilidad de los signos de puntuación.

El dictado y los ejercicios de puntuación se plantearon intencionalmente sin hacer referencia a la existencia de un contexto, a diferencia de lo que se recomienda en los libros para el maestro; los resultados ya mencionados parecen mostrar que los maestros tienen conocimiento de lo inapropiadas que son estas actividades para evaluar la *Reflexión sobre la lengua*, aunque es necesario ampliar la evidencia que soporte este supuesto.

En ese sentido, los docentes tienden a privilegiar las actividades de evaluación sugeridas en los libros para el maestro. Las actividades más frecuentes son de complejidad alta, tal como lo sugiere el currículo para el dominio *cognitivo-de desempeño*. Ello deriva de la intención de poder utilizar la escritura en situaciones concretas de la vida cotidiana, lo cual exige a los alumnos tener la habilidad para expresarse por escrito.

En el estudio se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre modalidades educativas. Una de éstas es la alta proporción de los docentes de escuelas privadas que suele utilizar, de manera frecuente, casi todas las actividades consideradas, para evaluar a sus alumnos en Español, tanto las de mayor como las de menor complejidad. También se encontró que en las primarias generales, a pesar de que una buena proporción del profesorado recurre a las actividades de evaluación descritas en el currículo para evaluar a sus alumnos, suelen utilizar con mayor frecuencia aquellas de mayor complejidad en el dominio *cognitivo-de desempeño*. En las escuelas indígenas suele haber una mayor proporción de docentes que utiliza con más frecuencia actividades de nivel *conocimiento* y *razonamiento*. Los instructores comunitarios, por su parte, tienden a presentar de manera sistemática porcentajes bajos en casi todas las actividades indagadas (ver tabla AM2.1 del Anexo: Resultados por modalidad).

La evaluación en la producción de textos

La producción de textos es de suma importancia en la asignatura de Español. Las indicaciones del libro para el maestro incluyen, para revisar cualquier tipo de texto: en primer lugar, la claridad en la expresión escrita de las ideas, porque facilita la comprensión del mensaje escrito por sus lectores; en segundo lugar, la ortografía; después la puntuación, y por último la segmentación de las palabras. En muy pocas ocasiones se solicita la variedad de vocabulario. La legibilidad de la letra (caligrafía) y la limpieza no son elementos propios de valoración, sino indicaciones del profesor hacia los alumnos para escribir el texto y que éste pueda ser leído por un público.

En este estudio se preguntó a los docentes sobre algunos de los aspectos que consideran al evaluar las producciones de textos. Entre las actividades indagadas se encuentran *La limpieza*, *La caligrafía* (legibilidad o "letra bonita" como lo reconocen varios profesores), *La segmentación de las palabras*, *La ortografía*, *La puntuación*, *La claridad en la expresión de las ideas* y *La variedad del vocabulario*.

Todas las actividades antes mencionadas se ubican en el nivel de complejidad *cognitivo-de desempeño*, pues en la elaboración de un texto se ponen en juego conocimientos y habilidades que los alumnos ya poseen y han desarrollado. Hay excepciones como la limpieza y la caligrafía, que son de naturaleza distinta, porque la primera se refiere a un hábito y la segunda a una habilidad psicomotora.

La claridad en la expresión (escrita) de las ideas y *La variedad del vocabulario* se refieren a habilidades de redacción y a las características convencionales de la escritura, que

dentro de las orientaciones didácticas del Español corresponden al componente *Reflexión sobre la lengua*.

Los resultados muestran que todos los aspectos indagados son tomados en cuenta para evaluar *algunas veces* o *casi siempre* por la mayoría de los profesores.

La claridad en la expresión (escrita) de las ideas y *La ortografía* son las actividades más evaluadas por los docentes. La primera, relacionada con la redacción y, la segunda, con la escritura convencional. Este dato indica cuáles son las preocupaciones de los docentes cuando revisan los textos elaborados por sus alumnos. Los aspectos menos evaluados, en contraparte, son la variedad del vocabulario y la caligrafía (ver tabla 2.2).

Tabla 2.2 Porcentaje de profesores, según la frecuencia con la cual evalúan aspectos en la producción de textos

Cuando pide que los alumnos elaboren un texto propio, ¿con qué frecuencia toma los siguientes aspectos para evaluarlos?	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre
La claridad en la expresión de las ideas	0.1	0.7	14.1	85.2
La ortografía	0.1	1.2	14.1	84.6
La limpieza	0.4	3.1	18.6	77.9
La segmentación de las palabras	0.2	2.8	21.6	75.3
La puntuación	0.1	2.1	26.2	71.5
La caligrafía	1.3	5.5	35.2	58.0
La variedad del vocabulario	0.8	6.4	45.4	47.4

Los resultados coinciden en algunos puntos con las sugerencias del libro para el maestro, pues la claridad de las ideas al escribir, la ortografía, la segmentación de las palabras y la puntuación son aspectos recomendados al hacer la revisión de un texto. Esta situación parece indicar de nuevo que los docentes tienen conocimiento de los aspectos que el currículo les demanda atender en la escritura de textos. Llama la atención, sin embargo, que un porcentaje importante de docentes valore a menudo *La limpieza* (77.9%) y *La caligrafía* (58%) en el texto, aspectos que no están incluidos en el dominio *cognitivo-de desempeño* y no son considerados como prioritarios en los libros para el maestro.

La limpieza es un hábito que se pretende formar en la escuela, por lo tanto, parece razonable que la mayoría de los docentes lo considere importante al evaluar los textos escritos por los alumnos. También resulta comprensible que la legibilidad del texto

sea importante para los docentes (Gómez, *et al.*, 2000), pues para comunicarse, los niños necesitan escribir de tal manera que su letra se pueda leer; esto es un objetivo atribuido a la educación formal básica, cuya importancia ha empezado a relativizarse ante la incorporación de la computadora en la escuela y en la vida diaria.

Los hallazgos en torno a la producción de textos coinciden parcialmente con lo encontrado en un estudio cualitativo realizado por el *Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe* (PREAL) (Loureiro, 2009). En él se da cuenta que los docentes valoran en el texto aspectos convencionales de la escritura, como la ortografía, la puntuación y la segmentación de las palabras, pertenecientes al componente de *Reflexión sobre la lengua*; así como la limpieza y la caligrafía. También en ese estudio se identificó que los textos se elaboraban fuera de contexto real de comunicación.

Al analizar entre modalidades educativas los resultados del estudio reportados en este informe, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en algunos aspectos, sólo considerando la frecuencia *casi siempre*. Una de estas diferencias se encontró en la modalidad privada, donde sus docentes evalúan con mayor frecuencia en los escritos de sus alumnos: *La claridad en la expresión de las ideas* (89.8%), *La limpieza* (88.1%) y *La caligrafía* (73%), en comparación con el resto de sus colegas. Por otra parte, los instructores comunitarios, en comparación con los otros docentes, tienden a evaluar con mayor frecuencia *La segmentación de las palabras* (83.4%), considerado un aspecto convencional de la escritura; y en cambio, son quienes menos evalúan *La claridad de la expresión de las ideas* (64.2%), un elemento central de la redacción.

Las diferencias entre estas modalidades parecen indicar la presencia de distintas preocupaciones en los docentes al valorar los textos de sus alumnos. Posiblemente estas diferencias se derivan de las necesidades de aprendizaje observadas en sus alumnos y de lo que los profesores consideren que deben aprender con relación a la escritura. De esta manera, mientras que los instructores están preocupados porque sus alumnos separen las palabras cuando escriben un texto (por ejemplo: unodesus/ uno_de_sus; medijo/ me_dijo, entre otros), característica necesaria —convencional— de la escritura, los docentes de escuelas privadas se centran en elementos relacionados con la redacción y la presentación, probablemente porque la segmentación es un asunto que sus alumnos ya han superado.

La evaluación de la lectura en voz alta

La lectura en voz alta es una habilidad que el currículo oficial pretende desarrollar por ser un medio importante para comunicar ideas y sensaciones. Cuando ésta se realiza con entonación, respetando los signos de puntuación, en un tono de voz y un ritmo adecuado, se facilita la comprensión del texto a quienes lo escuchan. Como ya se mencionó, la lectura en voz alta se ubica en el nivel de *desempeño*, y es considerada como una actividad de alta complejidad, porque realizar ésta no sólo requiere poseer

conocimientos y hacer comparaciones o análisis, sino que pone en juego acciones como la dicción, la entonación, la fluidez y el volumen de la voz, entre otras.

Debido a la trascendencia de la lectura en voz alta en la asignatura de Español, se solicitó a los docentes que seleccionaran los dos aspectos que consideran más importantes para evaluarla: *El respeto de los signos de puntuación, La entonación, La fluidez, El volumen de la voz y La cantidad de palabras por minuto.*

El respeto de los signos de puntuación y La dicción o pronunciación de las palabras son los dos aspectos que más profesores consideraron importantes para valorar la lectura. Ambos fueron elegidos por la mitad o un poco más de la mitad de los docentes. Por el contrario, *la cantidad de palabras leídas por minuto* no se consideró importante, pues apenas 1% de los profesores lo eligió (ver tabla 2.3). Este resultado coincide con lo estipulado en las orientaciones didácticas, que indican que este aspecto no ayuda a promover una lectura con significado, pues cuando el alumno se concentra en la velocidad de la lectura, le resulta difícil recuperar el sentido de lo leído. Además, quienes lo escuchan difícilmente podrán comprender o recrear el mensaje que se está leyendo, situación que pone en entredicho el objetivo de la lectura en voz alta: comunicar un mensaje a la audiencia a la cual se lee.

Tabla 2.3 Porcentaje de profesores, de acuerdo con los aspectos más importantes que evalúan los docentes en la lectura en voz alta

Cuando pide a los alumnos que realicen una lectura en voz alta, ¿cuáles son los dos aspectos que considera más importantes para evaluar?	%
El respeto de los signos de puntuación	69.1
La dicción o pronunciación de las palabras	50.2
La fluidez	33.8
La entonación	25.5
El volumen de la voz	13.3
La cantidad de palabras leídas por minuto	0.9

Es importante destacar que *El respeto a los signos de puntuación y La dicción o pronunciación de las palabras* son los dos aspectos que los docentes priorizan al evaluar, y constituyen habilidades que debe desarrollar el alumno para transmitir un mensaje con sentido. Esto parece indicar que los profesores saben que ambos son importantes en una lectura en voz alta y los evalúan de manera prioritaria.

La evaluación que hacen los docentes en la asignatura de Español apunta hacia el uso de actividades de complejidad alta en el dominio *cognitivo-de desempeño*. Sin embargo, para tener un conocimiento más profundo de las prácticas utilizadas por los docentes para

evaluar a sus alumnos en la asignatura de Español, es necesario diseñar otro tipo de acercamiento metodológico, considerando la frecuencia en la utilización de ciertas actividades para evaluar la asignatura en el marco de la intencionalidad con que las realiza.

Con respecto a las variaciones por modalidad, en la evaluación de la lectura en voz alta no se destacan diferencias estadísticamente significativas. En todas, los dos aspectos que más evalúan los docentes son *El respeto a los signos de puntuación* y *La dicción o pronunciación de las palabras*.

2.2.2 ¿Qué se evalúa en Matemáticas?

Este apartado tiene la intención de mostrar los aspectos *cognitivo-de desempeño* que se evalúan en la asignatura de Matemáticas, así como identificar su nivel de complejidad. También se precisan los aspectos tomados en cuenta al evaluar la solución de los problemas matemáticos. Los resultados se relacionan con las orientaciones que presentan los materiales oficiales de la asignatura.

Se solicitó indicar a los docentes la frecuencia con la que utilizaban cinco actividades para evaluar a sus alumnos en Matemáticas durante un bimestre: *Escribir definiciones de conceptos matemáticos*, *Escribir fórmulas (por ejemplo, para calcular el área del triángulo)*, *Resolver operaciones (sumas, restas, multiplicaciones y divisiones)*, *Resolver problemas en los que [los alumnos] tengan que hacer operaciones*, e *Inventar problemas*. De acuerdo con los niveles de complejidad, las actividades se describen a continuación.

En el nivel de conocimiento se incluyó: *Escribir definiciones de conceptos matemáticos*, *Escribir fórmulas (por ejemplo, para calcular el área de un triángulo)* y *Resolver operaciones (sumas, restas, multiplicaciones y divisiones)*, porque para realizarlas se recurre principalmente a la memoria.

En el nivel de razonamiento se ubicó *Resolver problemas en los que [los alumnos] tengan que hacer operaciones*, porque en ella se ponen en juego operaciones mentales relacionadas con la clasificación, el análisis o la comparación.

En el nivel de desempeño se clasificó la actividad *Inventar problemas*, porque está relacionada con el *saber hacer*.

Los resultados muestran que la mayoría de los docentes utilizan *Algunas veces* o *La Mayoría de las veces* las cinco actividades indagadas para evaluar la asignatura de Matemáticas. La actividad a la que recurren de manera más frecuente la gran mayoría de los docentes (82%) es *Resolver problemas en los que tengan que hacer operaciones*. Entre tanto, 74% de los profesores utiliza de manera muy frecuente la actividad *Resolver operaciones (sumas, restas, multiplicaciones, divisiones)* para evaluar a sus alumnos en Matemáticas.



En el sentido opuesto, *Escribir definiciones de conceptos matemáticos (nivel de conocimiento)* fue la actividad que obtuvo el porcentaje menor en la frecuencia *Muchas veces* (ver tabla 2.4).

Tabla 2.4 Porcentaje de profesores que realizan actividades de evaluación en Matemáticas con distinto nivel de complejidad

En el último bimestre, indique con qué frecuencia utilizó los siguientes tipos de actividades para evaluar a sus alumnos en Matemáticas:	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Muchas veces
Conocimiento				
1. Escribir definiciones de conceptos matemáticos	10.4	22.6	43.8	23.2
2. Escribir fórmulas (por ejemplo, para calcular el área del triángulo)	2.4	8.0	39.9	49.7
3. Resolver operaciones (sumas, restas, multiplicaciones y divisiones)	0.7	5.5	19.6	74.2
Razonamiento				
4. Resolver problemas en los que tengan que hacer operaciones	0.0	0.8	17.2	81.9
Desempeño				
5. Inventar problemas	2.3	10.6	47.0	40.2

Al analizar los hallazgos de este estudio en función de las características didácticas del currículo oficial con respecto al enfoque de la asignatura de Matemáticas —que pone especial énfasis en el planteamiento de problemas para que los alumnos se interesen en el conocimiento matemático y puedan resolver situaciones de la vida cotidiana (Fuenlabrada, 1995)—, parece comprensible que cuatro de cada cinco docentes evalúen Matemáticas muy frecuentemente a través de la actividad *Resolver problemas en los que [los alumnos] tengan que hacer operaciones*. Este resultado puede leerse como un indicador de que los docentes reconocen a la resolución de problemas como una estrategia a utilizar en la evaluación de las Matemáticas, congruente con las orientaciones presentes en los libros para el maestro.

Por otra parte, resulta interesante observar que *Escribir definiciones de conceptos matemáticos*, a pesar de ser una actividad memorística poco promovida por los maestros —dado que ésta no aporta muchos elementos para la resolución de problemas— es utilizada aún de manera frecuente, 23.3%, en las evaluaciones de matemáticas.

Según el enfoque de la asignatura de Matemáticas, el planteamiento y resolución de problemas es una actividad que ofrece muchas oportunidades de aprendizaje, al igual que aprender a inventarlos, porque a los niños les brinda la oportunidad de explorar relaciones entre nociones desarrolladas y utilizarlas para descubrir o asimilar

nuevos conocimientos (SEP, 1994b). La invención de problemas es una actividad de mayor complejidad, porque para realizarla de manera adecuada el alumno necesita aprender primero a resolver problemas y la lógica de su construcción.

Según los resultados de este estudio, sólo cuatro de cada 10 profesores utilizan la invención de problemas con mucha frecuencia para evaluar la asignatura. Esto indica que dicha actividad, como recurso de evaluación y también de enseñanza (por su estrecha relación entre ambas), es un área a fortalecer en la práctica y en la formación de los docentes. Si bien se reconoce que ellos utilizan esta actividad, sería deseable incrementar su frecuencia por el reto cognitivo que provoca en los alumnos.

Al analizar los resultados por modalidad, en algunas de ellas se encuentran diferencias muy marcadas. Los docentes de escuelas privadas presentan consistentemente porcentajes más altos y estadísticamente diferentes respecto de sus colegas de primarias generales en el uso de las cinco actividades ya señaladas, excepto en *Inventar problemas*, que no presentó diferencias estadísticamente significativas en ninguna modalidad. En todas, alrededor de 40% de los profesores utiliza dicha actividad para evaluar.

El comportamiento de los docentes de primarias privadas en cuanto a la evaluación de Matemáticas es semejante a la que se observó en Español: ellos tienen los porcentajes más altos en casi todas las actividades, independientemente de su complejidad o de su concordancia con las orientaciones didácticas presentes en los libros para el maestro, lo cual parece indicar que en su práctica conviven tradiciones pedagógicas de distinto tipo.

En lo que se refiere a los maestros de primarias generales, sus respuestas tuvieron menores porcentajes en las actividades de demanda cognitiva baja y mayores en casi todas las de nivel de complejidad alta, de manera similar a la tendencia observada en Español. Esto hace suponer el conocimiento del currículo oficial por parte de los docentes y de lo que se espera lograr en los alumnos.

Los instructores comunitarios, al igual que en las actividades para evaluar Español, presentan porcentajes menores con respecto a los docentes de las otras modalidades en la frecuencia *Muchas veces*; coinciden con los de primarias generales respecto a las actividades de conocimiento, caracterizadas por tener demanda cognitiva baja; y difieren de los de esta modalidad en actividades de razonamiento y desempeño, de un nivel de complejidad mayor en el dominio *cognitivo-de desempeño*. Al comparar cursos comunitarios con escuelas privadas, las únicas semejanzas se encuentran en las actividades *Resolver operaciones* e *Inventar problemas*, donde los instructores comunitarios obtuvieron los porcentajes mayores (87.7% y 42.9%, respectivamente).

Los profesores de educación indígena coinciden con sus colegas de escuelas privadas, pues la única diferencia estadística se ubica en la actividad *Escribir fórmulas*. Por el contrario, con respecto a los instructores comunitarios y docentes de primarias generales, los docentes indígenas sólo coinciden en las actividades *Resolver problemas* (en los que tengan que hacer operaciones) e *Inventar problemas*. En ambas, sus porcentajes son semejantes a los obtenidos por todas las modalidades, incluidas las escuelas privadas.

La evaluación de la resolución de problemas matemáticos

Debido a la importancia que tiene el planteamiento de problemas en la asignatura de Matemáticas (SEP, 2000), se preguntó a los profesores la frecuencia con la que evaluaban tres cuestiones clave en el planteamiento y la resolución de problemas: *El resultado, El uso de las estrategias por cada alumno al resolver el problema, y El uso de los algoritmos correspondientes al problema.*

Los libros de Matemáticas para el maestro enfatizan que los profesores no sólo deben evaluar el resultado en la resolución de los problemas matemáticos, sino también el proceso seguido por los alumnos (SEP, 2000). Esto implica que el maestro esté atento a los procedimientos empleados por los alumnos para resolverlos, con la intención de conocer sus estrategias y apoyarlos en la construcción de su aprendizaje.

Los resultados indican que 75% de los maestros considera, de manera frecuente, dos o tres de los aspectos señalados con anterioridad para evaluar a sus alumnos cuando plantean y resuelven problemas matemáticos. Entre tanto, alrededor de 40% toma en cuenta de forma frecuente los tres aspectos para evaluar la resolución de problemas matemáticos (ver tabla 2.5). Estos resultados son consonantes con las orientaciones brindadas a los docentes por medio de los libros para el maestro, para evaluar el planteamiento y resolución de problemas (SEP, 2000).

Tabla 2.5 Porcentaje de profesores, según la cantidad de aspectos que consideran de manera frecuente para evaluarla resolución de los problemas matemáticos

Cantidad y tipo de aspecto que toma en cuenta de manera frecuente para evaluar el planteamiento y resolución de problemas matemáticos	%
Ninguno de los tres aspectos es considerado de manera frecuente	5.3
Principalmente uno de los tres aspectos:	19.7
El resultado	8.6
La utilización de los algoritmos correspondientes al planteamiento del problema	5.1
La pertinencia de las estrategias que implementan los alumnos	6.1
Principalmente dos de los tres aspectos:	35.3
El resultado y la utilización de algoritmos	15.6
El resultado y la pertinencia de las estrategias	8.2
La utilización de algoritmos y la pertinencia de las estrategias	11.4
Considera los tres aspectos de manera frecuente	39.7

En México, 5% de los profesores también afirmó que no utiliza de forma frecuente ninguno de los tres aspectos para evaluar a sus alumnos cuando plantean y resuelven un problema. Además, casi 20% sólo utiliza uno de esos aspectos para evaluar la resolución de problemas matemáticos; y, de este grupo, la mayoría considera principalmente *El resultado* para hacer la evaluación. Es decir, por lo menos 25% de los profesores de primaria no está siguiendo las orientaciones establecidas en los libros para el maestro en la evaluación del planteamiento y la solución de problemas.

Considerando que se trata de una primera aproximación con escala nacional a la evaluación de los aprendizajes en el aula y, de manera particular, en lo referente a Español y Matemáticas, los resultados no son concluyentes. Es necesario realizar otros acercamientos con distintas metodologías que permitan conocer qué habilidades están poniendo en juego los alumnos en la resolución de problemas.

Por ejemplo, en un estudio del Instituto de Evaluación Educativa de la Universidad Católica de Uruguay para el PREAL (Loureiro, 2009), se encontró que plantear problemas para ser resueltos por alumnos de sexto grado es una actividad habitual en Matemáticas; sin embargo, predominan problemas simples, utilizados para aplicar los conocimientos y no para que los alumnos pongan en juego habilidades cognitivas más complejas, tal como lo señalan las orientaciones didácticas de la asignatura.

2.2.3 ¿Qué se toma en cuenta para calificar?

La asignación de calificaciones, como juicio sumativo al finalizar un período, es importante porque hace posible comunicar a distintos sujetos, de manera sintética, la calidad del desempeño del alumno.

En apartados anteriores se señaló que el juicio sumativo debe evitar mezclar elementos pertenecientes a distintas dimensiones del aprendizaje. En este apartado, se presentan los resultados sobre los aspectos priorizados por el profesor para emitir la calificación bimestral y la dimensión del aprendizaje a la que pertenecen.

Se preguntó a los profesores sobre los dos aspectos que consideraban más importantes para asignar la calificación bimestral, además de los resultados del examen. Los aspectos propuestos fueron: a) Calificación obtenida en trabajos de clase, b) Calificación obtenida en tareas, c) Ejercicios del libro de texto, d) Atención y/o participación en clase, e) Trabajo en equipo, f) Apuntes de la libreta completos y limpios, g) Puntualidad y asistencia, h) Conducta, i) Limpieza en los trabajos. Los cuatro primeros aspectos pertenecen a la dimensión *cognitivo-de desempeño*, porque son el resultado de actividades intelectuales-académicas; el resto son intereses, hábitos y actitudes, relacionados con la dimensión *afectivo-disposicional*.

Cabe aclarar que Atención y/o participación en clase es una actividad clasificada en este estudio como de tipo *cognitivo-de desempeño* porque se manifiesta en acciones

como: hacer comentarios, responder a las preguntas planteadas y desarrollar las actividades relacionadas con el contenido.

Los dos aspectos considerados como más importantes para asignar las calificaciones, además de los resultados de los exámenes, son *Atención y/o participación en clase* (71%) y *Calificación obtenida en trabajos en clase* (48%) (ver tabla 2.6). Ambos aspectos, pertenecientes a la dimensión *cognitivo-de desempeño*, refieren a lo que se hace en el salón de clase. Estas dos características permiten declarar que los docentes buscan fundamentar sus juicios con evidencias observadas en clase sobre el desempeño del alumno.

Tabla 2.6 Porcentaje de profesores, según los aspectos que consideran en la asignación de calificaciones

Para asignar la calificación bimestral, además de los resultados en los exámenes, ¿cuáles son los dos aspectos que usted considera más importantes?	%
Atención y/o participación en clase	70.8
Calificación obtenida en trabajos de clase	47.9
Calificación obtenida en tareas	22.8
Ejercicios del libro de texto	16.0
Trabajo en equipo	13.2
Puntualidad y asistencia	12.0
Apuntes de la libreta completos y limpios	10.6
Conducta	4.2
Limpieza en los trabajos	0.5

Una parte de los profesores —entre 10 y 13%— también considera prioritario para la asignación de la calificación bimestral, la utilización de evidencias no relacionadas con el desempeño cognitivo del alumno, como el *Trabajo en equipo*, *La puntualidad y la asistencia*, *Apuntes de la libreta completos y limpios*, correspondientes a la dimensión *afectivo-de disposición*. Aspectos como la asistencia, la puntualidad y el trabajo en equipo son condiciones para que se dé el aprendizaje, ahí radica su importancia; sin embargo, no reflejan el nivel de logro alcanzado por el estudiante y no parecería deseable, de acuerdo con lo encontrado por los especialistas en este campo de estudio, que se incluyeran dentro de las calificaciones de los alumnos.

En la investigación citada, publicada por el PREAL (Picaroni, 2009), también se encontró que los docentes mexicanos recurren, en primer lugar, al examen para asignar la calificación bimestral, pero incluyen otros indicadores para complementarla, como la observación del desempeño, la participación en clase, el cumplimiento de las tareas, la conducta o la disciplina, la limpieza de los trabajos o tareas, los trabajos hechos en clase, el trabajo en equipo, la asistencia y la disposición hacia el trabajo.

Por la información presentada en este apartado, se puede afirmar que los profesores en México recurren a evidencias de distinta naturaleza para asignar calificaciones, situación observada en estudios realizados en otros países (Cizek, Fitzgerald & Rachor, 1995/1996 citados en Shepard, 2008), donde los profesores utilizan aspectos que no son consonantes con lo que se esperaría que fuera incluido en la calificación, por ejemplo, el esfuerzo, la motivación o la disciplina.

De manera adicional, se advierte que las evidencias consideradas como más importantes, además de los resultados de los exámenes, son la atención y participación en clase y la calificación obtenida en trabajos hechos en clase, los cuales se pueden ubicar en el dominio *cognitivo-de desempeño*; sin embargo, hace falta mayor información sobre el peso otorgado a cada componente de la calificación y las razones por las que se incluyen, para entender cómo es este proceso y los usos que los profesores dan a la calificación.

Es necesario señalar que no se presenta información por modalidad sobre los dos aspectos principales considerados por los docentes para asignar las calificaciones bimestrales, porque el patrón de los resultados nacionales es muy similar al interior de cada modalidad.

Conclusiones

El currículo oficial pretende que los alumnos desarrollen conocimientos y habilidades que les permitan enfrentarse de manera competente a los retos de la vida cotidiana. En este sentido, centra su atención en el desarrollo de habilidades intelectuales de complejidad alta.

Al responder a la segunda pregunta de investigación de este estudio: *¿Cuáles son las características que presentan algunas de las actividades de evaluación de Español y Matemáticas en cuanto al objeto que se evalúa y su nivel de complejidad?*, los resultados generales muestran que los docentes mexicanos utilizan con mayor frecuencia actividades de niveles altos e intermedios de complejidad, y con menor frecuencia, las actividades de complejidad baja como memorización o razonamiento. Esta práctica coincide con las orientaciones planteadas en los libros para el maestro, lo cual puede indicar la familiaridad de los docentes con el currículo oficial.

Por modalidad, los resultados son distintos y hacen notar que los profesores de primarias generales son quienes se acercan más a la tendencia nacional, en cambio, suele haber un mayor porcentaje de maestros de escuelas privadas que realizan con mayor frecuencia los

aspectos explorados. Por el contrario, los instructores comunitarios utilizan con menor frecuencia cada una de las actividades para evaluar Español y Matemáticas.

Los patrones de resultados presentados en cada modalidad hacen suponer la existencia de condiciones asociadas a cada tipo de servicio; probablemente la formación del profesorado, la experiencia docente y las características propias de cada modalidad (cfr. Anexo Técnico) pueden ser condiciones que están afectando la forma en que se evalúa en cada una de ellas.

Es necesario también que futuros estudios analicen la relación entre lo que evalúan los docentes y lo que incluyen en la asignación de calificación, y otras condiciones como sus características profesionales, las características del grupo, las condiciones del aula y de la escuela.

En la actualidad, el currículo de educación básica está orientado al desarrollo de competencias y la evaluación debería ser consonante con este planteamiento. Es necesario que así como se han hecho esfuerzos por actualizar al magisterio en la evaluación de competencias, también estos elementos se incorporen a la formación inicial de los profesores. El plan de estudios vigente que cursan los normalistas (1997) está muy articulado con el plan de estudios de Educación Primaria derivado de la reforma de 1993; es necesario realizar ajustes para que los futuros docentes cuenten con las herramientas de evaluación de acuerdo con los requerimientos de la evaluación por competencias.

La literatura científica prescribe que la calificación no debería mezclar elementos de distinta dimensión del aprendizaje, es decir, no sería adecuado que una misma calificación reflejara aspectos *cognitivos-de desempeño* y *afectivo-disposicionales*, pues no representaría de manera adecuada el nivel conseguido por el alumno con respecto a los objetivos de aprendizaje, sino que estaría incorporando aspectos complicados de medir de manera objetiva (por ejemplo, el esfuerzo o la disciplina), cuyos efectos pueden ser impredecibles al considerarse en la calificación. La literatura sugiere que si se desea calificar los aspectos *afectivo-disposicionales*, se haga por separado.

La mayoría de los profesores de primaria en México considera, además de los exámenes, la participación y los trabajos realizados en clase (propios de la dimensión *cognitiva-de desempeño*) como aspectos prioritarios para asignar las calificaciones. Estos resultados se sostienen de forma indistinta de la modalidad analizada. No obstante, existe una proporción, aunque menor, de profesores que sí incorporan de manera prioritaria elementos de la dimensión *afectiva-disposicional*, no recomendada por la literatura científica.

La información derivada de este estudio sobre las actividades que los docentes mexicanos utilizan para evaluar las asignaturas indagadas es representativa, sin embargo, se requieren otros acercamientos con variadas metodologías para tener un conocimiento más preciso sobre cómo se evalúa en las aulas de la educación primaria en México. En futuros estudios, sería conveniente considerar con mayor precisión el papel de la formación inicial y la formación en servicio de los docentes

en relación con el nivel de complejidad con el cual enseñan y luego evalúan. De igual manera, sería muy valioso disponer de estudios que indagaran las habilidades que el alumno debe poner en juego cuando resuelve problemas matemáticos y sirvan como marco para conocer los aspectos que toma en cuenta el profesor para evaluarlo. ■





¿Cómo evaluar?

Métodos de evaluación en el aula y estrategias para realizar una evaluación formativa

CAPÍTULO 3

Introducción

La forma en *cómo evalúan* los docentes es un elemento clave dentro del modelo que guía este estudio, porque en ésta deberían confluir los propósitos (por qué o para qué) y los objetos (qué) de la evaluación. Además, a partir de la forma como se evalúe se generará la información que se utilizará para valorar el aprendizaje, se implementarán acciones de mejora y se determinará cómo comunicar los resultados.

Los métodos y herramientas¹³ para evaluar deben de estar en sintonía con los propósitos para los cuales se realiza la evaluación (sumativo y formativo) y, al mismo tiempo, deben ser los adecuados para evaluar el tipo de objetivo de aprendizaje (*cognitivos-de desempeño y afectivos-de disposición*) y su nivel de complejidad (conocimiento, razonamiento, habilidades y generación de productos). De no ser así, las decisiones tomadas por el profesor muy probablemente estarán hechas a partir de información sesgada y no estarán sustentadas de manera adecuada (Stiggins, *et al.*, 2007); es decir, seleccionar objetos de evaluación a partir de la facilidad/dificultad con la cual se les puede evaluar, a través de los métodos y herramientas disponibles y dominados por el profesor, no corresponde con un proceso de evaluación de calidad. Sería deseable, en todo caso, que el profesor aprendiera a utilizar nuevos métodos y herramientas para evaluar los objetivos de aprendizaje, de acuerdo con su nivel de complejidad.

Por ejemplo, si un profesor desea calificar (evaluación con fines sumativos) el nivel de desempeño de sus alumnos en oratoria, no sería adecuado que les hiciera un examen de opción múltiple donde se evalúe el conocimiento del tema de su discurso, sino que, una estrategia más pertinente para esa intención y objeto de

¹³ Como se especifica más adelante en este informe, el término *método* hace alusión principalmente a los cuatro tipos de ítems o actividades que se utilizan para evaluar el aprendizaje de los alumnos (1. Selección de respuesta o escritura de respuesta corta; 2. Respuesta escrita extendida; 3. Evaluación del desempeño, y 4. Oral); mientras que el término de *herramientas* se utiliza para aludir a los instrumentos (como exámenes, rúbricas, debates, cuestionarios escritos, cuestionamientos orales, trabajos, entre otros) donde se incluyen los métodos con los cuales se evalúa a los alumnos.

evaluación sería que frente a un público (su propio grupo u otro más extenso), cada alumno ofreciera un discurso sobre algún tema y el profesor evaluara mediante una rúbrica la argumentación, la seguridad ante el público, los errores de pronunciación, entre otros; además, para evaluar dicho desempeño, probablemente no será suficiente realizarlo una sola vez.

De acuerdo con lo anterior, este capítulo tiene como objetivo principal presentar los métodos y herramientas de evaluación usados por los profesores de primaria en México, así como analizar la frecuencia con la cual utilizan las estrategias *para* apoyar el aprendizaje de sus alumnos. Para cumplir con estos objetivos, el capítulo se divide en dos secciones. La primera, explora la importancia de que confluyan los propósitos (por qué) y los objetos (qué) con los métodos de evaluación (cómo) y el uso que se le dará a los resultados. La segunda, presenta los resultados de este estudio y los analiza, privilegiando la perspectiva formativa, por considerar que es donde existen más oportunidades de mejora para los docentes y los formadores de docentes; no obstante, se reconoce que tanto la evaluación sumativa como la formativa son imprescindibles en el proceso educativo.

3.1 La importancia de la alineación entre propósitos, objetos y métodos de evaluación

Como ya se había señalado, es fundamental que los propósitos, objetos y métodos de evaluación se encuentren alineados. En virtud de que existen algunas consideraciones para cada relación entre estos tres elementos, se abordan en primer lugar algunas reflexiones sobre la relación que guarda *por qué* evaluar y *cómo* evaluar y, posteriormente, algunas consideraciones respecto a la relación entre *qué* se evalúa y *cómo* se evalúa.

3.1.1 Consideraciones en torno a la relación entre *por qué* evaluar y *cómo* evaluar

La manera como se lleve a cabo la evaluación debe tener presente para qué se evalúa y los usos de la información resultante de la evaluación: para valorar el aprendizaje (evaluación sumativa) o para apoyar el aprendizaje (evaluación formativa).

Desde la perspectiva sumativa, cuando la evaluación tiene el propósito de valorar qué tanto ha conseguido el alumno los objetivos de logro hasta un momento dado en el tiempo (evaluación *del* aprendizaje), es importante que la decisión sobre los métodos y herramientas de evaluación a utilizar considere las consecuencias afectivas en los alumnos. Esto es relevante porque a través de los resultados de las evaluaciones, se envían señales continuas a algunos alumnos cuando su nivel de desempeño no es el adecuado, lo cual puede generar una autoimagen de incapacidad (OECD, 2005), y dificultar aún más que los alumnos consigan el nivel de dominio esperado.

De acuerdo con el impacto que pueden tener los resultados de las evaluaciones sumativas en los estudiantes, se sugiere que éstas no se ciñan a la asignación de calificaciones, sino que sean más amplias y provean inicialmente al alumno de información sobre los aspectos positivos identificados, y después, se ofrezca un diagnóstico sobre sus áreas de mejora.

Desde la perspectiva formativa, si se evalúa *para* apoyar el aprendizaje, la intención es detectar áreas de oportunidad y luego generar acciones de mejora. Bajo esa óptica, se concibe un involucramiento tanto del profesor como del alumno en el aprendizaje de este último y, por lo tanto, en su evaluación. En ese sentido, se desarrolla el presente apartado.

Como ya se ha señalado, para utilizar la evaluación en la mejora del aprendizaje, el profesor y el alumno deberán responder tres preguntas clave: ¿hacia dónde vamos o cuáles son los objetivos de aprendizaje?, ¿dónde estamos ahora?, y ¿cómo podemos cerrar la distancia entre la situación actual y la deseable? Las dos últimas preguntas relacionan los propósitos (formativos) con los métodos (cómo evaluar); no obstante, para contestarlas, es imprescindible responder también a la primera.

Para dar respuesta de forma adecuada a las tres preguntas anteriores, hay siete estrategias recomendadas (Stiggins, *et al.*, 2007; Chappuis, 2009 citado en Arter, 2009), las cuales, al estar en consonancia con el propósito formativo de la evaluación, pueden desdibujar la frontera entre este proceso y la enseñanza (ver recuadro 3.1).

Recuadro 3.1 Estrategias para favorecer el aprendizaje con las que se responden las tres preguntas clave

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

La primera estrategia consiste en *proveer una visión clara y entendible de los objetivos de aprendizaje*. Esto permitirá que los alumnos tengan una idea de hacia dónde se dirigen sus actividades y, en ese sentido, tengan un mayor entendimiento cuando el profesor o sus compañeros los retroalimenten y le señalen sus fortalezas y debilidades, lo que a su vez, les brindará elementos para autoevaluarse.

Ofrecer una visión clara y entendible de los objetivos, implica que los profesores utilicen un vocabulario accesible o amigable con sus alumnos para compartirles lo que espera conseguir junto con ellos, y asegurarse de que lo están comprendiendo.

La segunda estrategia radica en el *uso de ejemplos y modelos de buenos y malos trabajos*. Esta actividad está recomendada ampliamente porque los buenos trabajos permiten a los alumnos visualizar de manera concreta lo que se espera que realicen; mientras que los malos trabajos, muestran el tipo de trabajo no aceptable. Para hacerlo adecuadamente es preciso cuidar el anonimato de los autores.

Cuando el profesor presente los ejemplos, también es elemental que muestre a los alumnos el proceso a seguir para elaborar el trabajo desde el inicio hasta su conclusión: evidenciar las fortalezas y las debilidades presentes en el principio y cómo se fue realizando hasta obtener la calidad deseada. Es importante que el docente haga ver a sus estudiantes como normal el surgimiento de problemas y dificultades cuando se comienza un trabajo, lo cual sólo mejorará conforme se atiende la retroalimentación y la autocrítica. Resulta elemental demostrar a los alumnos que los productos pasan por un proceso de mejora, y que por ello no es apropiado considerarse como los únicos con dificultades al iniciar un trabajo.

La tercera estrategia es *ofrecer retroalimentación descriptiva de manera regular*. Desde el enfoque formativo de la evaluación, la retroalimentación juega un papel fundamental porque ayuda a que los alumnos respondan a la segunda pregunta: ¿dónde estamos ahora? Para que la retroalimentación favorezca el aprendizaje debe reunir por lo menos cuatro características: ser descriptiva, individualizada, regular y orientadora.

Descriptiva significa que en lugar de ofrecer calificaciones numéricas o con letras sobre los trabajos, tareas o pruebas (retroalimentación evaluativa), al alumno se le debe proporcionar información detallada sobre sus fortalezas y debilidades respecto a cada uno de los objetivos de aprendizaje. El trabajo de los maestros es encontrar avances, dar a conocer las fortalezas y mostrar las áreas de mejora a los alumnos en cada uno de sus trabajos, ya que tanto los que aprenden como los que se esfuerzan necesitan saber qué cosas han hecho de manera correcta, y luego señalarles las áreas de oportunidad.

Individualizada. Cada alumno tiene fortalezas y debilidades específicas en cada uno de los objetivos de aprendizaje sobre los que se brinde retroalimentación.

La regularidad supone varios momentos en que el profesor señale al alumno tanto elementos ya dominados como aquellos en los cuales aún debe trabajar. La regularidad también permite dosificar la retroalimentación, enfocándose en los aspectos más importantes, para después señalar los secundarios.

Orientadora, implica que la retroalimentación no sólo debe brindar de manera continua información sobre las fortalezas y debilidades, sino que el profesor la aprovecha para indicar una serie de actividades o pasos que los alumnos deben seguir para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

La cuarta estrategia radica en *enseñar a los alumnos a autoevaluarse y establecer metas*. La autoevaluación es una estrategia que, si se realiza para encontrar áreas de mejora, favorece el aprendizaje, sobre todo para los alumnos con más debilidades. Eso significa que no debe ser considerada como un agregado o como algo impuesto por la normativa, sino como una actividad valiosa que provee información, la cual es complementaria a la realizada por el profesor y el grupo. Para enseñar a los alumnos a autoevaluarse, conviene:

- i. Que el profesor solicite a los alumnos valorar las fortalezas y debilidades de alguno de sus trabajos, y después les brinde retroalimentación sobre el mismo.
- ii. Que el profesor utilice como ejemplo alguno de los trabajos ya revisados para explicar a los alumnos los criterios que tomó en cuenta para evaluarlo y ejemplifique cómo identificó las fortalezas y debilidades del mismo.
- iii. Que los alumnos ofrezcan retroalimentación descriptiva a sus compañeros (coevaluación).
- iv. Que se establezcan metas de aprendizaje a partir de la retroalimentación brindada por el profesor, los compañeros de clase y la autoevaluación.

La quinta estrategia consiste en diseñar clases enfocadas en un aspecto de la calidad a la vez. Cuando se pretende conseguir algunas competencias o habilidades en concreto (por ejemplo, la comunicación escrita), se vuelve complicado para los alumnos y para el profesor atender al mismo tiempo los diferentes aspectos de la competencia a desarrollar. En este sentido, se recomienda que las clases se enfoquen en un aspecto a la vez, lo cual también facilita la retroalimentación que habrá de ofrecer el profesor. Cuando se siga esta estrategia, será necesario que éste haga entender a sus alumnos la amplitud y conexión de los elementos trabajados en cada sesión.

La sexta estrategia reside en *enseñar a los alumnos a enfocar su revisión*. El involucramiento de éstos en su propio proceso de aprendizaje y, en específico, en la evaluación, es una acción presente en todas las anteriores estrategias, y en ésta tiene vital importancia. Aquí se sugiere que el profesor enseñe a sus alumnos a focalizar la revisión cuando se autoevalúen o coevalúen. El principio de esta estrategia es el mismo de la anterior, la focalización brinda la posibilidad de otorgar atención especial a la forma en cómo se cometieron ciertos errores al realizar los trabajos y cómo pueden superarse. Por otra parte, es más fácil centrar los esfuerzos sobre menos aspectos al mismo tiempo.

El profesor podría empezar por enseñar a sus alumnos cómo revisa un trabajo, una respuesta o un desempeño, y luego pedirles la revisión de un ejemplo similar. Sería deseable que cuando el profesor enseñe a los alumnos cómo revisa, seleccione un trabajo para la revisión de un aspecto, y así puedan focalizarla.

La séptima estrategia radica en involucrar a los alumnos en la autorreflexión, y permitirles monitorear y compartir su aprendizaje. El profesor debería generar espacios donde los alumnos trabajaran de forma activa en la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje, sobre aquellos objetivos de aprendizajes que ya dominan (¿cómo lo consiguieron?), así como sobre aquellos que aún no dominan y el tipo de acciones necesarias para alcanzarlos.

El profesor debe permitir a los alumnos monitorear su aprendizaje, lo cual le facilitaría identificar algunas fortalezas y oportunidades. Sería deseable que a los alumnos se les permitiera compartir su aprendizaje en espacios generados especialmente para tal fin. Para desarrollar esta actividad, debería cuidarse el dominio del tema por el alumno, lo cual estimularía su confianza para seguir aprendiendo.

El protagonismo del alumno en la evaluación —con propósitos de mejora del aprendizaje— no disminuye en ningún sentido la importancia del trabajo docente ni su responsabilidad. Por el contrario, implica una transformación del rol del profesor, pues se convierte tanto en proveedor de información precisa y frecuente para el alumno, como en motivador, al reconocer lo que éste puede hacer y promover para la adopción de alternativas de acción.

Es necesario finalizar esta sección haciendo notar que las siete estrategias están concatenadas. Por tal razón, su implementación es progresiva, es decir, lo primero que un profesor debe practicar es cómo ofrecer una visión clara y entendible de los objetivos de aprendizaje; conforme vaya consiguiendo dominio en la realización de esa primera estrategia, conviene comenzar a modelar paulatinamente, hasta ser capaz de involucrar a los alumnos en la autorreflexión, monitoreo e intercambio del aprendizaje con sus compañeros y con su profesor.

3.1.2 Consideraciones en torno a la relación entre qué evaluar y cómo evaluar

Independientemente de los propósitos y usos de la evaluación, la forma en cómo se evalúe debe ser precisa (válida y confiable), y para ello el docente debe tomar en cuenta tres consideraciones: el tipo de objetivo de aprendizaje a evaluar (*qué evaluar*), el método de evaluación a utilizar (*cómo evaluar*) y, por último, que el método de evaluación considere el tipo de objetivo a evaluar y su nivel de complejidad (la relación entre *qué* y *cómo* evaluar).

Con respecto al tipo de objetivo de aprendizaje y su nivel de complejidad, los objetivos incluidos en el currículo, por lo regular, no son del mismo nivel de complejidad.

Sin embargo, para que la evaluación sea precisa, el profesor debe poder identificar el tipo y nivel de complejidad de cada objetivo de aprendizaje que pretende conseguir, los cuales pueden ser de dos tipos: *cognitivos-de desempeño* y *afectivo-de disposición*, como se trató a detalle en el capítulo II. Dentro de los de tipo *cognitivos-de desempeño* se han identificado cuatro categorías: conocimiento, razonamiento, habilidades y generación de productos.

La segunda consideración radica en el método de evaluación a utilizar. Según algunos especialistas (Stiggins, *et al.*, 2007), existen cuatro métodos (selección de respuesta o escritura de respuesta corta, respuesta escrita extendida, evaluación del desempeño y oral) que pueden manejarse a través de diferentes herramientas de evaluación como: rúbricas, exámenes, cuestionamientos, debates, listas de cotejo, portafolios, pruebas de desempeño, entre otras (ver recuadro 3.2 en la página siguiente).

La tercera consideración es que el método de evaluación sea adecuado al tipo de objetivo evaluado y su nivel de complejidad. Es necesario señalar que aquí es donde confluye el *cómo* con el *qué* evaluar. Cada uno de los métodos de evaluación ya expuestos, tienen particularidades que los vuelven más apropiados para evaluar algunos de los cuatro niveles de complejidad de los objetivos educativos *cognitivos-de desempeño*, como puede verse en la recuadro 3.3 (Stiggins, *et al.*, 2007).

Cuando el profesor evalúa, debe tener presente el o los métodos apropiados para evaluar los objetivos de aprendizaje que desea conseguir en sus alumnos, lo cual implica utilizar varios métodos de evaluación en una misma herramienta de evaluación o, en su caso, el empleo de varias herramientas.

Otro aspecto a tomar en cuenta sobre la validez y confiabilidad de la evaluación es la suficiencia de información. La suficiencia significa que el profesor dispone de la información necesaria para emitir un juicio respecto al grado en que un alumno ha conseguido un objetivo de aprendizaje (Moss, 2003; Smith, 2003). Eso supone que, para objetivos de aprendizajes complejos o amplios, se necesitarán varios acercamientos, a fin de tener la información suficiente para conocer con precisión las fortalezas y debilidades de un alumno con respecto a los objetivos de aprendizaje por alcanzar. En ese sentido, sería deseable que el profesor realizara evaluaciones periódicas sobre un mismo objetivo de aprendizaje que resulte complejo de evaluar.

Recuadro 3.2 Métodos de evaluación y su descripción

Método de evaluación	Descripción
Selección de respuesta o escritura de respuesta corta	Consiste en la utilización de reactivos donde el alumno selecciona la respuesta correcta de una lista, o en su caso, el alumno escribe una respuesta corta que puede ser considerada correcta o incorrecta.
Respuesta escrita extendida	A partir de una pregunta o una tarea, el alumno debe construir una respuesta escrita extensa, en lugar de sólo seleccionarla. Bajo este método se juzga la respuesta aplicando alguno de los dos criterios establecidos <i>a priori</i>: a. Otorga puntos si cierta información, considerada indispensable para explicar el proceso o dar solución al problema, está presente. b. Utiliza una rúbrica que defina, <i>a priori</i>, aquellos elementos que debería contener la respuesta y valora aquélla de cada alumno con respecto a esa rúbrica.
Evaluación del desempeño	Radica en la observación del desempeño o un producto complejo y se hace un juicio sobre su calidad. Por ejemplo, cuando se evalúa la ejecución de un instrumento musical, lectura con fluidez o el trabajo productivo en equipo, se trata de tareas complejas cuya evaluación requiere de la observación y la emisión de un juicio respecto a la calidad con la que fueron ejecutadas. Para llevar a cabo una evaluación del desempeño se requieren dos etapas: en la primera, se asigna una tarea o serie de ejercicios complejos que midan el desempeño a evaluar y, la segunda, consiste en la utilización de un instrumento para registrar los juicios. El instrumento para evaluar (conocido como guías de puntuación) puede ser de dos tipos: lista de cotejo y rúbricas. El primero es donde se van asignando puntos por la presencia de ciertas características en el desempeño o en el producto. El segundo es en el que se describe a detalle cómo se ubicará a un alumno en cada uno de los niveles de desempeño.
Oral	Consiste en una evaluación centrada en la obtención de información sobre el aprendizaje de los alumnos mediante la comunicación interpersonal (por ejemplo: entrevista, examen oral, debate, cuestionamiento oral, exposición de un tema). Este método de evaluación puede utilizarse tanto bajo un enfoque informal como formal. Cuando los objetivos de aprendizaje y los criterios para valorar la calidad de las respuestas son claros, la información obtenida a través de este método se puede usar para brindar retroalimentación descriptiva a los estudiantes, planear (o replanear) la enseñanza, la autorreflexión de los alumnos y el establecimiento de metas. Las evaluaciones orales pueden ser de dos tipos: a. Simples, cortas. Para obtener información puntual durante las clases (por ejemplo, que los alumnos expresen el resultado de cierto ejercicio matemático o el año de la independencia de algún país), semejantes al método de escritura de respuesta corta, en el sentido de querer saber si el alumno da una respuesta correcta o no. b. Complejas y largas. Son semejantes a las preguntas hechas mediante el método de respuesta escrita extendida, donde además de evaluar el resultado, se evalúa el procedimiento o los razonamientos (el proceso) seguidos. En los exámenes o en las presentaciones orales es donde quizá se dan las respuestas más complicadas.



Recuadro 3.3 Métodos de evaluación adecuados para evaluar los objetivos de aprendizaje, según su tipo

Método de evaluación	Tipo de objetivos de aprendizaje que es adecuado evaluar con el método respectivo
Selección de respuesta o escritura de respuesta corta	i. Conocimiento ii. Entendimiento o algunos patrones de razonamiento
Respuesta escrita extendida	i. Relaciones de elementos de conocimiento ii. Razonamiento mediante la descripción escrita en la solución de problemas complejos iii. Generación de productos escritos
Evaluación del desempeño	i. Razonamiento mediante la observación de alumnos al resolver los problemas, con lo cual se pueden hacer inferencias sobre lo que razonó para resolverlo ii. Habilidades, mediante la observación y evaluación de habilidades al momento de realizarlas iii. Generación de productos
Oral	i. Conocimientos, pero consume mucho tiempo ii. Razonamiento, mediante el cuestionamiento a los alumnos sobre “la lógica” que utilizaron para resolver un problema. Que el alumno pueda brindar explicaciones. iii. Habilidades comunicativas orales. No es adecuado para evaluar otras habilidades

Es importante tener en cuenta que los objetivos de aprendizaje prescritos en el currículo de educación primaria en México son de distinto nivel de complejidad; por lo tanto, la utilización de un sólo método de evaluación (aun cuando se realizaran aplicaciones periódicas) parece insuficiente para realizar una evaluación válida y confiable. Se requiere la implementación de varios métodos (independiente de las herramientas a emplear), que consideren los objetivos de aprendizaje por alcanzar y se apliquen con la frecuencia necesaria, a fin de obtener información válida y confiable. Por ejemplo, la utilización del método de selección de respuesta (aun cuando se aplique en varios exámenes durante un bimestre y en algunos ejercicios de clase), por sí solo no serviría para evaluar de forma adecuada el desempeño de un alumno para redactar un cuento.

Al analizar los lineamientos que se plantean sobre cómo realizar la evaluación de aprendizajes —contenidos en algunos documentos oficiales, como el plan y los programas de estudios 1993 y los libros para el maestro de cuarto a sexto grado—, se halló, en términos generales, una consonancia entre ellos y la literatura científica.

Esta última sugiere que la evaluación sea sistemática y continua; utilice una variedad de herramientas para obtener información sobre el aprendizaje y desarrollo de habilidades de los alumnos; seleccione los instrumentos de evaluación en función de los propósitos a evaluar; propicie la reflexión sobre los errores de los estudiantes cuando resuelven un problema o realizan una actividad para considerarlos como puntos de referencia para avanzar en el proceso de aprendizaje; y utilice el portafolios como una herramienta de evaluación donde se señala la importancia para el niño de conocer el contenido de su carpeta de evaluación, de participar en la elección de ciertos trabajos a incluir en ella, de evaluarlos junto con sus compañeros (coevaluación) y planear junto con los maestros las actividades para mejorar su aprendizaje.

Aunque está presente la recomendación de utilizar la evaluación para favorecer el aprendizaje, y de manera articulada a la enseñanza, es general en sus planteamientos; todavía no se desarrollan orientaciones precisas para seleccionar los métodos más adecuados a los objetos de evaluación, así como el énfasis en una retroalimentación descriptiva, individualizada y orientadora.

Al revisar otros documentos de la normatividad en las primarias,¹⁴ se encontró que éstos aluden a la evaluación sumativa, y cuando remiten a la evaluación formativa suelen ofrecer lineamientos generales y ambiguos, los cuales dependen de la interpretación que se haga de ellos, para considerar su impulso en la utilización de métodos de evaluación como apoyo al aprendizaje y la enseñanza.

3.2 Uso de herramientas y estrategias de evaluación en el aula en México

En este apartado se presentan, primero, los resultados nacionales y por modalidad sobre la frecuencia con la cual se utilizan algunas herramientas de evaluación (*cómo evaluar*) por los profesores de primaria en México, sin importar sus propósitos (formativos o sumativos). Después, se presenta la frecuencia con la cual los profesores de primaria en México emplean algunas de las estrategias de trabajo con sus alumnos, en el marco de la evaluación *para* el aprendizaje.

3.2.1 Frecuencia en la utilización de herramientas de evaluación

El uso frecuente de herramientas de evaluación permitirá al profesor descubrir áreas de oportunidad de forma oportuna y diseñar acciones para abordarlas, evitando así que estas áreas sean detectadas hasta el término de un período programado. La evaluación frecuente tiene algunas implicaciones, una de éstas es la mayor inversión de tiempo para el diseño, aplicación y valoración de los resultados obtenidos.

¹⁴ *Ley General de Educación, Acuerdo 200, Acuerdo 494, Manual de organización de la escuela primaria, Manuales del Director y Supervisor, Orientaciones generales para construir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela (Propuesta).*

Por ejemplo, al utilizar diversas herramientas de manera frecuente será necesario que el maestro registre de forma sistemática la información obtenida para poder tener una visión articulada, suficiente y precisa del avance particular de sus alumnos en cada uno de los objetivos de aprendizaje, lo cual requerirá de una mayor inversión de tiempo.

Al explorar entre los profesores de primaria en México la frecuencia con la cual utilizan el examen escrito —una herramienta utilizada por casi todos los docentes—, se encontró que la mayoría (68%) lo aplica bimestralmente, lo que coincide con el período establecido en la normativa para emitir calificaciones. También se encontró que 31% de los maestros lo usa frecuentemente (mensual, quincenal o semanal) y menos de 1% no utiliza este instrumento.

Desde la perspectiva de evaluar para apoyar el aprendizaje, el uso constante de exámenes que incluyan una variedad de métodos de evaluación, le permitiría al profesor identificar cuando los alumnos no han comprendido de manera suficiente, así como los errores sistemáticos sobre cuales podría trabajar de forma diferenciada con ellos.

Sería deseable que, en combinación con otras herramientas de evaluación, el profesor utilizara con mayor frecuencia las pruebas (31% así lo hace), pero con el propósito de encontrar áreas de oportunidad para la mejora de los aprendizajes y no sólo como un instrumento de evaluación sumativa. Si los exámenes se aplicaran de forma más frecuente y con fines sumativos, se tendría un inconveniente, pues al ser tan próximos al trabajo en clase, no se podría saber si los aprendizajes están perdurando en el tiempo, lo cual constituye uno de los elementos del aprendizaje significativo. Recuerdese que la evaluación formativa requiere de evaluaciones continuas; sin embargo, la realización frecuente de éstas no implica la mejora del aprendizaje.

Además de los exámenes, se exploró la frecuencia con la que los maestros emplean la observación —un método de evaluación— y los cuestionamientos orales, los cuestionarios escritos, los portafolios, los debates y el diario, como instrumentos para realizar la evaluación del aprendizaje.

En la tabla 3.1 se muestra que la observación es el medio más utilizado para evaluar el aprendizaje, 68% de los docentes señala que la utiliza de manera frecuente durante el bimestre. Por el contrario, el diario (registro individual o colectivo que tiene la potencialidad de plasmar las experiencias significativas de aprendizaje durante un período dado) es usado de forma cotidiana por 30% de los profesores. Ese registro organizado es un insumo muy valioso porque le permite al profesor tener más elementos para saber cuáles aspectos debe considerar al idear un plan de acción que subsane las deficiencias concretas detectadas en cada alumno y a nivel grupal.

Los cuestionamientos orales —útiles para explorar procesos y para recuperar los conocimientos previos de los alumnos— son frecuentemente utilizados por 61.5% de los maestros. Sin conocer las particularidades de la utilización de esa estrategia,¹⁵ ese resultado podría indicar el interés de los profesores en conocer los procedimientos empleados por los alumnos, por ejemplo, para la resolución de un problema matemático. O bien, que a través de este tipo de preguntas los maestros (y quizá también los propios alumnos) están detectando errores o comprensiones distorsionadas que, si se utilizan bajo un enfoque formativo, podrían servir para que el profesor, junto con el alumno, genere acciones de mejora del aprendizaje y/o la enseñanza.

Los cuestionarios escritos son una herramienta utilizada de forma cotidiana por 45.5% de los maestros para evaluar el aprendizaje de sus alumnos. El uso de esa herramienta es adecuado para evaluar objetivos de aprendizaje, razonamiento o conocimiento. En ellos puede haber preguntas de selección de respuesta, escritura de respuesta corta o preguntas abiertas que impliquen la construcción de una respuesta extendida. Las primeras dos son más apropiadas para evaluar principalmente conocimientos (aunque también pueden evaluar objetivos de aprendizaje a nivel de razonamiento, con algunas formulaciones hechas con opciones de respuestas más complejas), y las preguntas abiertas, permiten al profesor identificar el nivel de dominio sobre algunos procesos a evaluar y mejorar, bajo un enfoque formativo.

Tabla 3.1 Porcentaje de profesores que a nivel nacional utilizan Algunas o Muchas veces herramientas de evaluación al bimestre

Herramienta de evaluación	%
Observación de los procesos que los alumnos siguieron para realizar un trabajo o ejercicio*	67.7
Cuestionamientos orales para explorar conceptos y procesos de los alumnos	61.5
Cuestionarios escritos	45.5
Portafolios, carpeta o expediente con colección de trabajos y reflexiones del alumno ordenados de forma cronológica	44.6
Debates o discusiones donde los alumnos presentan argumentos sobre un tema	33.9
Diario o registro individual o colectivo que plasma las experiencias significativas de aprendizaje durante un período	30.4

* La observación es un método, no una herramienta.

¹⁵ La utilización específica de los cuestionamientos orales es diversa, por ejemplo, en algunos casos puede utilizarse sólo para recordar lo visto, otras veces para verificar si el alumno recuerda un dato puntual, o bien, para detonar discusiones profundas sobre contenidos diversos. La posibilidad de múltiples aplicaciones demanda, en estudios futuros, recuperar información más precisa para poder asegurarse del uso particular de la información obtenida a través de esta actividad.

En este estudio se encontró que poco menos de 45% de los maestros utilizan el *portafolios* de manera frecuente para evaluar el aprendizaje de sus alumnos. Esta es una herramienta muy versátil que admite la incorporación de cualquiera de los cuatro métodos de evaluación expuestos en párrafos anteriores. De hecho, se recomienda que incluya varios métodos de evaluación, seleccionados en función de los objetivos de aprendizaje a evaluar, su nivel de complejidad y los propósitos con los cuales se construye el *portafolios*.¹⁶ Su uso ha sido promovido en los libros para el maestro, aunque como se observa en los resultados: cerca de la mitad de ellos no lo utilizan todavía de manera regular.

En la tabla 3.1 también se muestra que 34% de los maestros utiliza los debates como una herramienta para evaluar el aprendizaje en el aula. Su empleo resulta bastante útil cuando se desea evaluar el nivel de competencia para generar argumentos y defender una postura. Durante la participación de los alumnos en debates, el profesor puede evaluar otros aspectos tales como: el dominio del tema a discusión, la variedad del vocabulario que utiliza el alumno, la fluidez en la conexión de ideas, entre otros. Una hipótesis sobre su escasa utilización son las condiciones para su realización: tiempo abundante de clase y control de grupo.

Al analizar los resultados por modalidad (primarias generales públicas, escuelas privadas, educación indígena y cursos comunitarios), se encontró que algunos métodos y herramientas de evaluación son empleados con mayor frecuencia en algunas modalidades que en otras. Se identifican tres patrones generales de resultados:

- El primero consiste en que una proporción menor de instructores comunitarios utiliza de manera frecuente los diferentes métodos y herramientas de evaluación considerados en el estudio, en comparación con los profesores de otras modalidades (a excepción del diario o registro, que es el más utilizado).
- El segundo indica que en una proporción estadísticamente equivalente de profesores de escuelas indígenas y de generales públicas, suele usar con la misma frecuencia los métodos y herramientas de evaluación explorados en este estudio (con excepción del cuestionario escrito y el diario, usados con mayor frecuencia en las escuelas indígenas).
- El tercero revela que una mayor proporción de profesores de escuelas privadas manifiesta un uso frecuente de los métodos y herramientas de evaluación en comparación con los profesores del resto de las modalidades (ver tabla AM3.1 del Anexo: Resultados por modalidad).

¹⁶ El *portafolios* puede tener cinco funciones: documentar un proyecto; mostrar el progreso hacia una competencia en uno o más objetivos de aprendizaje; evaluar el nivel de logro hasta un punto dado en el tiempo; ofrecer evidencia que soporte o respalde el resultado de una evaluación cuyo objetivo es conocer el nivel de logro, y que el estudiante exhiba sus mejores trabajos como una forma de celebración. Se debe tener en cuenta que los datos disponibles en este estudio no muestran esta variedad de intenciones.

En particular, los *Cuestionarios escritos* son más utilizados por los docentes de escuelas indígenas y de escuelas privadas. Entre ellos no existen diferencias estadísticamente significativas, pero sí con respecto a los instructores comunitarios y docentes de escuelas generales públicas, quienes tienen los porcentajes más bajos. Entre estos últimos, a su vez, no hay diferencias significativas.

El *Diario o registro (individual/colectivo)* se usa de manera diferente entre modalidades. Una de las diferencias más importantes es que los instructores del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) usan más esta herramienta que el resto de los profesores de otras modalidades. Esto puede deberse a la elaboración de un diario como estrategia institucionalizada en el Conafe desde la década de los noventa en el siglo XX. También se encontró que los docentes de escuelas generales públicas reportan su uso en menor cantidad, y este resultado es diferente de lo que se observó en el resto de las modalidades. Los profesores de escuelas privadas, aunque alcanzan el segundo porcentaje más alto, sólo difieren de los de escuelas generales públicas.

Sería muy valioso que futuros estudios indagaran las características de las herramientas de evaluación y su adecuación con los objetivos de aprendizaje. Los resultados podrían ofrecer un diagnóstico más nítido sobre aquellas herramientas que conviene fortalecer en primera instancia.

3.2.2 Utilización de estrategias de evaluación para el aprendizaje

A continuación se presentan los resultados sobre la frecuencia de utilización en las primarias mexicanas de cuatro de las siete estrategias expuestas en otro apartado de este capítulo: uso de ejemplos y modelos de buenos y malos trabajos; ofrecer a los alumnos retroalimentación descriptiva de manera regular; enseñar a los alumnos a autoevaluarse y establecer metas; y finalmente, involucrar a los alumnos en la autorreflexión, en el monitoreo y en compartir su aprendizaje: autoevaluación y coevaluación. Es importante aclarar que las frecuencias de utilización reportadas para cada estrategia no solamente significan la utilización de la estrategia reportada; los profesores pueden usar múltiples de ellas.

Uso de ejemplos y modelos de buenos y malos trabajos

La estrategia de modelamiento consiste en que, previo a la realización de una tarea, los profesores muestren a sus alumnos ejemplos de buenos y malos trabajos con el objetivo de hacerles visualizar de manera concreta lo que se espera de ellos y, además, identifiquen las características no deseables en los trabajos y las eviten.

La relevancia de mostrar cómo adquieren calidad los trabajos, desde la perspectiva formativa, radica en que de esta manera se asegura la exposición de los alumnos al proceso de transformación de un producto concreto, lo cual se convierte en una

poderosa guía para saber hacia *dónde dirigirse* en cada fase de su elaboración de acuerdo con la meta trazada o al desempeño esperado.

Al ofrecer sólo indicaciones de las características deseables en un trabajo, sin brindar ejemplos concretos u ofrecer alguna guía muy pautada, se corre el riesgo de que las indicaciones sean interpretadas de manera vaga, con vacíos en algunos de sus elementos o, en el peor de los casos, de forma equivocada, y como consecuencia se realicen trabajos con especificaciones distintas a las esperadas.

En este estudio se indagó la frecuencia con la que los profesores utilizan la estrategia en cuestión, así como aquellas actividades en donde sólo los maestros indican a sus alumnos las características de un trabajo o una tarea considerados de buena calidad.

Los resultados indican que menos de 25% de los profesores utiliza ejemplos de buenos trabajos para brindar a sus alumnos una idea concreta de lo esperado en sus trabajos, y alrededor de 20% de los profesores les muestra, mediante un ejemplo, el proceso que se sigue para el desarrollo de un trabajo donde se pueda apreciar su evolución: desde las características iniciales —suceptibles de presentar debilidades— hasta su transformación con la aplicación de las características deseadas.

También se encontró que menos de 10% de los profesores utilizan, al inicio de una actividad, ejemplos de malos trabajos para que los alumnos identifiquen lo que *no* deben hacer. La práctica más extendida (74%) es que los maestros de primaria en México indican a los alumnos las características requeridas en un trabajo para considerarlo de buena calidad. Esto no se acompaña por una práctica de modelamiento (ver tabla 3.2).

Tabla 3.2 Porcentaje de profesores que a nivel nacional utilizan Algunas o Muchas veces estrategias para modelar la enseñanza

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

Al analizar los resultados entre las modalidades, encontramos dos diferencias importantes. La primera es que una mayor proporción de docentes de escuelas indígenas, en comparación con los docentes de otras modalidades, utiliza de forma cotidiana (es decir, algunas o muchas veces durante un bimestre) la mayoría de las tres actividades para modelar la enseñanza exploradas en este trabajo (ver tabla AM3.2 del Anexo: Resultados por modalidad). Probablemente, este modelamiento se relaciona con la necesidad de asegurar la comprensión por parte de los niños sobre la

actividad a realizar, sobre todo si los alumnos hablan diversas lenguas indígenas o si el docente no domina la lengua de sus alumnos.

La segunda diferencia encontrada es que una mayor proporción de docentes de escuelas privadas *indica las características de un trabajo bien hecho* con mayor frecuencia a sus alumnos (la cual no es una actividad de modelamiento).

Haber encontrado que un porcentaje reducido de maestros ofrece ejemplos de buenos y malos trabajos, sugiere que los alumnos podrían carecer de información para realizar los trabajos y tareas solicitados, y así poder visualizar lo que se espera de ellos desde el inicio.

Ofrecer a los alumnos retroalimentación descriptiva de manera regular

Brindar retroalimentación descriptiva de manera regular, en contraste con la retroalimentación evaluativa, significa: que el profesor muestre a los alumnos información detallada sobre sus fortalezas y debilidades, que la retroalimentación sea individual, que sea constante y dosificada durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que además, sea orientadora.

La ausencia de retroalimentación, o que ésta no reúna las características que la hacen descriptiva (por ejemplo, que el profesor sólo se limite a marcar en los trabajos de los alumnos con una firma o sello su cumplimiento, o señale los aciertos y errores), puede provocar incertidumbre al alumno sobre su progreso en el aprendizaje, o que desconozca qué hacer para fortalecer sus áreas de oportunidad. A causa de ello, es muy probable que el alumno no alcance los objetivos de aprendizaje.

Como es propio en los estudios estructurados y de gran escala cuando se indagaran procesos, hay aspectos que requieren de otros acercamientos para contar con información más detallada. En el caso de este estudio, se obtuvieron indicadores con información gruesa de la retroalimentación ofrecida por los docentes, sin embargo, se considera necesario, para futuras investigaciones, indagar el tipo de retroalimentación ofrecido y su intencionalidad.

Se investigó también si los profesores utilizan con cada uno de sus alumnos algunas estrategias para retroalimentar su desempeño. Se trata de cuatro estrategias con distintos niveles de retroalimentación (ver tabla 3.3).

La primera estrategia, cuya retroalimentación es casi nula, consiste en marcar con una firma o sello el cumplimiento de un trabajo o tarea de los alumnos; la firma del profesor o marcas en los trabajos como "revisado", "cumplido", "entregado", entre otros, no le brindan algún tipo de retroalimentación al alumno sobre su desempeño, salvo la seguridad de que el profesor recibió el trabajo o tarea. Pese a su escasa capacidad informativa, la firma o sello es un recurso utilizado de forma frecuente por poco más de 70% de los

profesores de primaria en México. Cabe aclarar que estos resultados no significan, en automático, que la mayoría de los profesores de primaria no brinde retroalimentación, sino que utiliza este tipo de estrategia de forma muy frecuente en algunos de los trabajos revisados por ellos, aunque probablemente también usa otras adicionales.

La segunda estrategia de retroalimentación investigada, aún elemental, consiste en asignar una calificación a los trabajos y tareas de los alumnos a partir de los aciertos y errores obtenidos, sin que estos últimos hayan sido señalados. Esta actividad le permite al estudiante tener una visión global sobre el nivel de calidad de su trabajo; sin embargo, todavía dista de ser una retroalimentación descriptiva, pues no le ofrece información detallada sobre sus debilidades y fortalezas. La información disponible indica que cerca de 63% de los maestros la utiliza de forma cotidiana como medio de retroalimentación. Es importante advertir que eso no significa que utilicen una sola estrategia para brindar retroalimentación en todos los trabajos o tareas de los alumnos. Los profesores pueden usar múltiples estrategias para retroalimentar un mismo trabajo, las cuales pueden variar según el trabajo o tarea a evaluar.

La tercera estrategia de retroalimentación explorada, que alude a dos de los cuatro componentes de la retroalimentación descriptiva (individual y frecuente), consiste en indicar de manera individualizada los aciertos y errores en los trabajos o tareas de los alumnos. Esta actividad favorece el conocimiento del estudiante sobre sus fortalezas y debilidades con respecto al trabajo entregado; sin embargo, no se puede afirmar que con dicha estrategia los alumnos reciban información detallada acerca de su nivel de desempeño, más bien, se trata de información limitada. Los resultados del estudio indican que 80% de los maestros utilizan esta estrategia de forma frecuente para retroalimentar los trabajos y tareas de sus estudiantes. Aunque por sí misma no es una actividad idónea, sí apunta a brindar información detallada sobre el logro de los alumnos. En este sentido, es un resultado plausible.

Tabla 3.3 Porcentaje de profesores que a nivel nacional utilizan Algunas o Muchas veces estrategias para retroalimentar de forma individual a sus alumnos

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

La cuarta estrategia, relacionada con la orientación deseable de la retroalimentación, consiste en que los profesores expliquen a los alumnos, después de revisar un trabajo o tarea, cómo pueden solucionar los errores cometidos. Esta actividad está más a tono con una retroalimentación descriptiva y una evaluación de apoyo al aprendizaje. En la tabla 3.3 puede apreciarse que casi 71% de los maestros utiliza esta estrategia de forma cotidiana cuando retroalimenta a sus estudiantes. Y aunque no se sabe con certeza el tipo de indicaciones proporcionadas por los profesores, cuando se preguntó a los alumnos si sus maestros los apoyaban donde tenían más problemas para aprender y, además, si hablaban con ellos sobre lo que necesitarían hacer para mejorar su aprendizaje, en más de 71% de los grupos de clase, la mayoría de los estudiantes afirmó que sus profesores realizaban de forma frecuente ambas actividades.

Que una gran mayoría de los maestros brinde retroalimentación de forma frecuente, señale cómo se pueden corregir los errores, platique con sus alumnos sobre lo que necesitan hacer para mejorar su aprendizaje y los apoye en las áreas donde tienen más problemas para aprender, son hallazgos muy positivos porque les permite conocer de manera individualizada lo que tienen que hacer para cerrar la brecha entre su situación actual y la deseable.

Al explorar las diferencias entre modalidades se encontró que los datos no siguen un patrón de resultados definido con claridad. En una de las actividades de retroalimentación descriptiva (*Indicarles [a los alumnos] los aciertos y errores que tuvieron*), existe una proporción ligeramente mayor, pero estadísticamente significativa, de docentes de escuelas privadas que la llevan a cabo; sin embargo, *decirles [a los alumnos] cómo pueden corregir sus errores* es una actividad frecuente y cuasi-uniforme en todas las modalidades (ver tabla AM3.3 del Anexo: Resultados por modalidad).

Es necesario señalar la conveniencia de realizar más estudios para indagar el grado en que los profesores de México utilizan la retroalimentación para apoyar el aprendizaje, en específico, estudiar el grado de información detallada proporcionada a los alumnos y las actividades orientadoras para cerrar la brecha entre la situación actual y la deseable.

Enseñar a los alumnos a autoevaluarse y establecer metas

Otra de las estrategias que favorece la evaluación *para* el aprendizaje es enseñar a los alumnos a autoevaluarse y establecer metas. Esta actividad favorece que los educandos vivan situaciones reales y concretas sobre las cuales se realiza una evaluación y, además, que aprendan de su profesor cómo debería ser la evaluación propia y la de sus compañeros.

La información obtenida en esta investigación deja ver que enseñar a los alumnos a autoevaluarse es una actividad poco frecuente de la mayoría de los profesores. Sólo 13% de los maestros pidió con frecuencia a sus educandos se autoevaluaran antes de proporcionarles retroalimentación y, de hecho, 46% nunca la realiza.

Apenas 20% de los docentes incluye entre sus prácticas cotidianas proporcionar guías o indicaciones para que los alumnos se autoevalúen o coevalúen y casi 40% nunca lo hace.

Esta situación también podría indicar el escaso número de profesores que involucran a sus alumnos en el establecimiento de metas, a pesar de que esta actividad supone una participación activa de los alumnos en su proceso de evaluación; es decir, tomar conciencia de aquellas áreas de oportunidad con respecto a cada una de los objetivos de aprendizaje, y por tanto, tener la posibilidad de establecer metas que reduzcan la brecha entre su situación actual y la enunciada en el objetivo de aprendizaje o competencia en cuestión.

Al desagregar los resultados por modalidad, se encontró que los resultados no difieren de manera significativa, al contrario, hay una proporción pequeña y semejante de maestros que enseña a sus alumnos a autoevaluarse (ver tabla AM3.4 del Anexo: Resultados por modalidad).

La escasa presencia de estas actividades es un área de mejora. La formación inicial y en servicio de los profesores de primaria y las prescripciones curriculares podrían incluir más orientaciones sobre la utilización de estrategias que motivarán a los estudiantes a realizar ejercicios de autoevaluación sobre sus logros y establecer metas.

Es probable que la visión tradicional del alumno como receptor de información, y no como agente activo en su aprendizaje, haya influido para que, en las actividades cotidianas de enseñanza y evaluación, sea el profesor quien concentre la función de ejercer valoraciones o recomendaciones sobre las producciones de los alumnos, al desplazar la riqueza potencial de las distintas miradas de los compañeros sobre los trabajos de los alumnos; aspecto que convendría indagar en futuros estudios. De ser el caso, es conveniente promover en la evaluación en el aula dinámicas de interacción con los alumnos en las cuales ellos manifiesten los procesos cognitivos que ponen en operación cuando revisan las producciones de sus compañeros, en coordinación y apoyo de la figura del profesor, para enseñarlos a autoevaluarse y coevaluarse de manera adecuada.

Autoevaluación y coevaluación. Involucramiento de los alumnos en la autorreflexión, monitoreo y compartición de su aprendizaje

La cuarta estrategia explorada es el involucramiento de los alumnos en su propia evaluación (autoevaluación) y la de sus compañeros de clase (coevaluación). Esa práctica, a diferencia de la anterior donde el propósito era “enseñarlos” a autoevaluarse, permite involucrar de forma activa a los alumnos en la autorreflexión de su aprendizaje, así como en monitorearla con regularidad (OECD, 2005).

Con respecto a la autoevaluación, se indagó la frecuencia con la cual el profesor pide a los alumnos revisar de manera individual los propios trabajos o tareas. Su realización

frecuente favorece el pensamiento autocrítico; hace más conscientes a los educandos de la utilidad de la evaluación y sus efectos; favorece la detección de áreas de oportunidad que pudieran pasar desapercibidas, y ayuda al alumno a responsabilizarse de su aprendizaje.

A pesar de su importancia (OECD, 2005; Shepard, 2008; Stiggins, *et al.*, 2007), los resultados indican que esta práctica es utilizada de forma frecuente por poco más de 46% de los maestros, y casi 15% nunca la utiliza. Promover su uso adecuado favorecería, en los alumnos, una visión de sí mismos como agentes activos en su aprendizaje, lo cual propiciaría un mayor desarrollo del pensamiento autocrítico y de responsabilidad hacia su aprendizaje, y al mismo tiempo generaría una visión más completa de la utilidad de la evaluación (tanto sumativa como formativa).

Con respecto a la coevaluación, se analizó la frecuencia con la que el profesor pide a los alumnos revisen los trabajos o tareas de sus compañeros. La realización frecuente de esta actividad favorece el pensamiento crítico, estimula la confianza para plantear dudas a los compañeros y al profesor, genera un ambiente donde se considera parte de la naturaleza humana cometer errores y encontrar la forma de que no ocurran de nuevo, y favorece que el alumno solicite ayuda a los compañeros y al profesor.

La información disponible indica que la coevaluación es una práctica aún menos fomentada que la autoevaluación entre los profesores de la primaria mexicana. Sólo 13% la utiliza de forma cotidiana, en cambio, más de 41% nunca la usa entre sus prácticas pedagógicas. Su utilización genera los beneficios ya señalados en relación con la autoevaluación, por lo que convendría que fuera impulsada desde diferentes ámbitos: formación en servicio, materiales curriculares, formación continua y normatividad.

Al desglosar los resultados por modalidad, se encontró que en las primarias comunitarias es donde se realizan menos actividades de autoevaluación y coevaluación; aunque esta última también es poco frecuente en los maestros de escuelas privadas (ver tabla AM3.5 del Anexo: Resultados por modalidad).

Conclusiones

Al responder a la tercera pregunta de investigación de este estudio: *¿Con qué frecuencia los docentes utilizan algunas actividades y herramientas de evaluación del aprendizaje en el aula?*, los resultados indican que además del examen escrito —un instrumento que es usado por casi todos los docentes—, las herramientas para evaluar el aprendizaje más utilizadas por una mayor proporción de profesores de primaria en México son la *observación al alumno* y las *preguntas directas*.

La *observación al alumno* y las *preguntas directas*, a diferencia del examen escrito, se caracterizan por su posibilidad para generar información sobre la dinámica de los procesos desarrollados en el salón de clase; y al docente le ofrecen información en

tiempo real cuando se manifiestan los aprendizajes cognitivos en el alumno, se presentan las conductas, los afectos y la interacción con los demás compañeros.

Así, dejando de lado el examen, los instrumentos a partir de los cuales fluye la información hacia el docente para efectos de evaluación del aprendizaje parecieran tener en principio una perspectiva formativa. Evidentemente, queda por explorar con más detalle las características específicas de esas herramientas, como su grado de formalidad, la precisión de su diseño y aplicación, al igual que su relación con la complejidad de los objetos y los propósitos de evaluación para los cuales se aplican, aspectos críticos sobre los cuales se ha insistido en este capítulo.

Una línea de investigación asociada en la que debe trabajarse es el uso que se le da a la información obtenida a través de esas herramientas, incluyendo su utilización para ofrecer retroalimentación descriptiva al alumno.

Aproximadamente la mitad de los docentes usan el *portafolios* y los cuestionarios escritos como insumos de información para evaluar a los alumnos, mientras que alrededor de tres de cada diez profesores usan los debates y el registro individual o el diario con esa misma finalidad. Es posible que esa proporción esté asociada con las diferencias en el diseño y en el tiempo demandado por la sistematización de la información generada a partir de ellas.

Otra veta de investigación es la de abordar el procesamiento y organización de la información recuperada en las evaluaciones, y tener especial cuidado en averiguar si se sistematiza la información de las evaluaciones formativas, de tal forma que permita un seguimiento puntual del progreso de cada alumno en cada uno de los objetivos de aprendizaje.

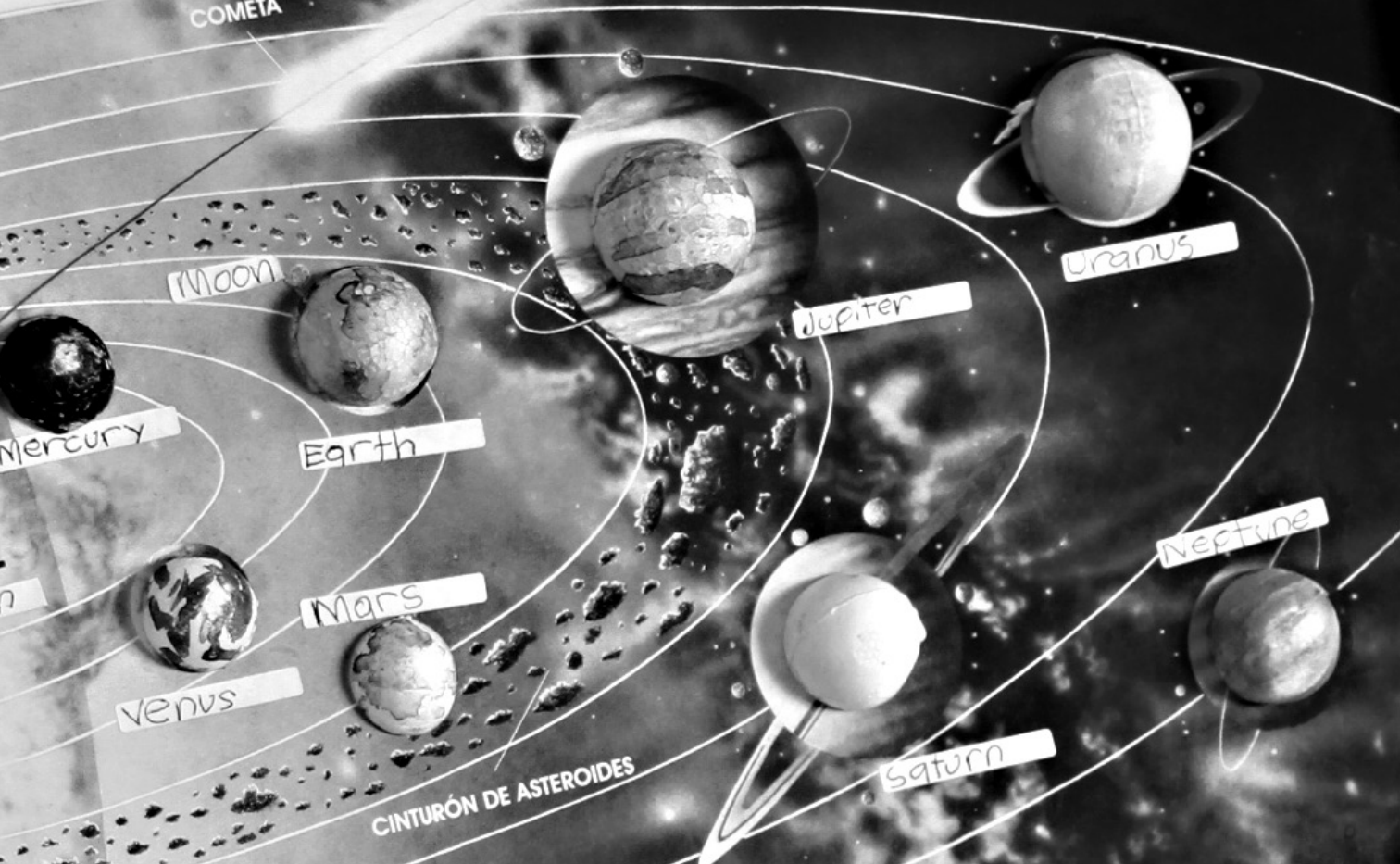
Estos datos muestran un panorama básico de las herramientas que dicen usar los docentes. No permiten afirmar si el maestro las está aplicando *para* apoyar el aprendizaje, como Stiggins y sus colegas (2007) lo han señalado. Se requeriría realizar estudios en los cuales se incluyan instrumentos de levantamiento de información de baja estructuración (como guías de observación, análisis de documentos, bitácoras y guías de entrevista), para conocer con profundidad si las herramientas de evaluación son apropiadas a los objetivos de aprendizaje que se evalúan, según sus propósitos.

La aproximación a algunas actividades de evaluación formativa realizadas por el docente ha puesto de manifiesto que son muy pocos quienes muestran a sus alumnos cómo se va transformando un trabajo de calidad, y todavía es menor la proporción de quienes presentan ejemplos de malos trabajos —cuya función es ilustrar al alumno sobre los posibles errores que se pueden cometer y explicar por qué ocurrieron y cómo hacer para evitarlos. Lo que sí hacen los maestros con la mayoría de los trabajos es comunicar a los alumnos las características que deberán tener, una actividad que los orienta, pero en forma menos detallada, sobre las expectativas.

Esta información ofrece indicios de la inexistencia de actividades importantes en la perspectiva de evaluación *para* el aprendizaje, como es el caso particular del

modelamiento, que no es realizado por un gran número de docentes, sino sólo por dos de cada 10 profesores. No obstante, pueden estar realizando otras que no fueron exploradas (modelar la actividad en el aula o favorecer que el modelado se dé en la dinámica de trabajo en equipo, entre otros). Este tema demanda mayor investigación.

De las distintas actividades asociadas con la retroalimentación a los alumnos, aunque todas tienen porcentajes altos, la más reportada por la mayoría de los docentes es el señalamiento de aciertos y errores en los trabajos de los alumnos, lo cual tiene implicaciones positivas pues reciben información de forma individualizada, así como orientaciones sobre cómo corregir aquellos aspectos aún no dominados. ■



¿Cómo comunicar los resultados de evaluación en el aula?

CAPÍTULO 4

Introducción

Este capítulo trata sobre la comunicación de resultados de la evaluación de aprendizajes en el aula. Se enfoca en la exploración de las acciones que realizan los docentes de educación primaria del país para comunicar la información procedente de las evaluaciones bimestrales a los alumnos y a los padres.

Se aborda la comunicación debido a la importancia que tiene en todo el proceso de la evaluación en el aula (ver figura I.1): al comunicar a los alumnos los propósitos de la evaluación (*¿por qué evaluar?*), los objetivos de aprendizaje que se evalúan (*¿qué evaluar?*), los métodos que se utilizan para recoger información (*¿cómo comunicar?*) y al informar a los distintos destinatarios los resultados de la evaluación (*¿cómo comunicar?*) (Stiggins, *et al.*, 2007).

Al considerar que la comunicación de resultados tiene un rol trascendental dentro del proceso de evaluación en el aula, este capítulo tiene dos objetivos. El primero es mostrar la importancia de comunicar los resultados de la evaluación del aprendizaje durante el proceso educativo y al final de un período, así como las características a considerar para su efectividad. El segundo es describir las actividades que utilizan de manera frecuente los docentes para dar a conocer las calificaciones bimestrales a los alumnos y a sus padres. La comunicación de las calificaciones bimestrales está normada, por ello es importante abordarla; además, un diálogo detallado del significado de las calificaciones puede contribuir a que la comunicación sea efectiva, aunque no es suficiente para mejorar el desempeño de los alumnos.

Para cumplir con los objetivos señalados, el capítulo se organiza en dos secciones. La primera muestra los propósitos de la comunicación de los resultados de la evaluación y las características indispensables para su efectividad. La segunda presenta los resultados nacionales relacionados con las actividades realizadas por los docentes para comunicar los resultados de las evaluaciones bimestrales a los alumnos y a los padres de familia, así como las variaciones encontradas entre las modalidades al comparar los resultados.

4.1 ¿Cómo comunicar los resultados de la evaluación de aprendizajes?

La comunicación de resultados de la evaluación realizada por los docentes tiene dos propósitos centrales: el primero es proporcionar retroalimentación descriptiva de forma continua y oportuna a los alumnos sobre sus logros y dificultades con respecto a los objetivos curriculares, con la intención de cerrar la brecha entre su situación actual y los objetivos de aprendizaje que se pretenden alcanzar; el segundo es proporcionar a distintos usuarios —profesores, alumnos, padres de familia, directivos del plantel y autoridades externas— una valoración global al final de un período, sobre el nivel en que los educandos alcanzaron los objetivos de aprendizaje. En el marco del modelo de evaluación en el aula sostenido en este trabajo, el primer propósito responde a la evaluación formativa o *para* el aprendizaje y el segundo a la evaluación sumativa o *del* aprendizaje. Ambos propósitos son necesarios y para que cada uno se desarrolle de manera efectiva necesita cubrir algunas características.

La comunicación de resultados desde la perspectiva de evaluación formativa es parte del proceso educativo; juega un papel fundamental para informar de manera detallada a los docentes¹⁷ y alumnos acerca de las fortalezas y debilidades de estos últimos en torno a los objetivos de aprendizaje establecidos y, sobre todo, para plantear estrategias de mejora.

Para que la comunicación en el marco de la evaluación formativa sea efectiva es necesario: que profesores y alumnos compartan los objetivos de aprendizaje y sus comprensiones para tener claridad de lo que se evalúa, porque no sólo son destinatarios de la información, ambos participan en el proceso de evaluación; que se establezcan criterios de valoración claros y comunicables desde el inicio de la evaluación, congruentes con los propósitos del programa y conocidos por los alumnos y profesores u otros destinatarios (Fernández, 2008); que la información generada se dirija principalmente a los alumnos y a sus profesores, porque son ellos quienes necesitan saber hacia dónde se deben dirigir los esfuerzos de mejora; que la información proporcionada sea precisa, con evidencias suficientes, y fundamentada en un procedimiento de evaluación adecuado que permita tomar decisiones útiles para mejorar el aprendizaje; que se proporcione información descriptiva al alumno acorde a cada uno de los objetivos de aprendizaje o categorías establecidos; que el docente tenga organizadas las evidencias que dan cuenta de cómo evoluciona el desempeño del alumno (uno de los recursos que se recomiendan para ello es el uso del *portafolios* o carpeta de evaluación para cada alumno); que la retroalimentación sea frecuente y oportuna con la finalidad de informar a los educandos sobre su desempeño, sobre sus áreas de mejora y sobre las actividades a realizar para cerrar la brecha entre la situación actual y la deseable; que la información proporcionada al alumno sobre los resultados de la evaluación sea constructiva, es decir, útil para mejorar el aprendizaje, y que se realice en un clima de respeto, sin afectar su dignidad como persona.

¹⁷ Si bien es cierto que los resultados de las evaluaciones se comunican principalmente a los alumnos, los profesores también se convierten en destinatarios en la medida en que los alumnos realizan actividades de autoevaluación o coevaluación.



La comunicación de los resultados desde la perspectiva de la evaluación sumativa tiene lugar al final de un período y consiste en dar a conocer un juicio sobre el desempeño del alumno con respecto a los objetivos de aprendizaje. Esta información se traduce en una calificación que se comunica al propio alumno, a los padres de familia y a las autoridades externas. Sería deseable que la comunicación de la evaluación sumativa se adaptara al destinatario en cuanto al formato en que se presentan los resultados, y además, en cuanto a las evidencias entregadas, por ejemplo, los padres requieren la calificación y evidencias que la sustentan, mientras que las autoridades educativas sólo necesitan la valoración final. También es necesario definir con claridad los símbolos utilizados en los reportes escritos o verbales —si se emplean números o letras para calificar y emitir un juicio global, los usuarios deben entender de manera unívoca su significado; que los resultados estén fundamentados en un proceso de evaluación válido y confiable (Airasian, 2002; Alberta Education, 2006); y, que el reporte de las evaluaciones separe los resultados relacionados con los conocimientos y habilidades de la participación, el esfuerzo u otros comportamientos.

Cabe señalar que las evaluaciones sumativa y formativa son necesarias en la evaluación de los aprendizajes y ambas juegan un papel importante en la comunicación de los resultados a los alumnos. Los profesores pueden integrar en la comunicación final de un período los resultados de la evaluación realizada durante el proceso educativo, o bien, asignar una calificación y comunicarla sólo a partir de los resultados de los exámenes. Para incrementar la motivación del educando en el aprendizaje, es necesario optar por la primera alternativa aun cuando supone un trabajo arduo (Stiggins, *et al.*, 2007), pues de esta manera las evidencias obtenidas durante el proceso serán útiles para explicar la asignación de la calificación.

La comunicación de los resultados de las evaluaciones es una obligación de la escuela y un derecho tanto de los educandos como de sus padres (Wragg, 2003). En México, la *Ley General de Educación* (SEP, 1993), en su artículo 50, prescribe que la escuela tiene la obligación de ofrecer información al alumno y a los padres de familia sobre la situación de los educandos con respecto al aprendizaje, ya sean las calificaciones de los exámenes parciales y finales u observaciones sobre el desempeño académico. Asimismo, en los *Acuerdos 200 y 499* (SEP, 1994a), se especifica que los directivos de las instituciones educativas tienen la responsabilidad de comunicar las calificaciones parciales y finales a los alumnos y a sus padres o tutores; pero además, deben promover de manera permanente la comunicación de los resultados de las evaluaciones entre éstos y los docentes para apoyar el proceso educativo. En ese sentido, resulta aún más relevante su exploración en este estudio.

4.2 La comunicación de las calificaciones bimestrales en las primarias mexicanas

En este apartado se presentan los resultados sobre la forma como los profesores de primaria en México reportan las calificaciones bimestrales a los alumnos y a los padres de familia. Dar a conocer las calificaciones implica una comunicación resumida de los resultados de aprendizaje de los alumnos en un momento dado en el tiempo.

Se analizan los porcentajes de docentes que dan a conocer los resultados de las evaluaciones bimestrales a los alumnos y a sus padres, y si esta comunicación está acompañada de evidencias a los estudiantes y padres de familia sobre cómo se obtuvieron las calificaciones en el bimestre.

4.2.1 Comunicación de las calificaciones a los alumnos

El conocimiento de las calificaciones por los alumnos hace evidente el juicio global que el docente realiza sobre él y le permite tomar decisiones sobre su aprendizaje. La falta de esta información obstaculiza la identificación del desempeño global del estudiante y le impide implementar acciones que le ayuden a alcanzar los resultados educativos esperados para acreditar la asignatura y continuar sus estudios.

La información obtenida en este estudio indica que 89% de los docentes en México dan a conocer las calificaciones del bimestre a sus alumnos —y no hay diferencias importantes entre las modalidades—, según lo indicaron los propios educandos. Esto significa que la mayoría de los docentes cumple con lo establecido en los *Acuerdos 200 y 499*, que los alumnos están recibiendo cada bimestre una valoración global de su desempeño en cada una de las asignaturas.

También se exploró si los docentes, además de entregar las calificaciones a sus alumnos, les explican la razón de esa calificación con sus respectivas evidencias, aunque no se identificó el tipo de evidencias proporcionadas.

Acompañar de evidencias el reporte de los resultados sirve para ilustrar lo alcanzado por los alumnos en relación con los objetivos de aprendizaje planteados en el currículo, y lo que aún necesitan desarrollar para alcanzarlos; además de proporcionar mayor certeza sobre los juicios emitidos por el docente, permite entender con base en qué elementos se emiten estos juicios y también ayuda a clarificar el significado de los símbolos y de lo que se espera del alumno con respecto a los objetivos educativos a evaluar por el docente.

Al explorar con los docentes la forma como dan a conocer los resultados de las evaluaciones a sus educandos, se encontró que la mayoría (80.2%) muestra evidencias a cada uno para explicar las calificaciones asignadas (ver tabla 4.1).

Como parte de la comunicación de los resultados, también se indagó si el profesor *Escribe notas o comentarios breves en los trabajos o exámenes* de fin de bimestre para ofrecer una comunicación más detallada a sus alumnos. Se encontró que dos terceras partes (67.1%) realizan esta actividad, la cual le ofrece al alumno información más rica que la proporcionada con sólo la calificación obtenida.

Tabla 4.1 Porcentaje de profesores que comunican los resultados de las evaluaciones bimestrales a sus alumnos utilizando distintas actividades

De las siguientes acciones, ¿cuáles utiliza para dar a conocer los resultados de las evaluaciones bimestrales a cada uno de sus alumnos?	%
Explica su calificación mostrándoles evidencias	80.2
Escriben notas o comentarios breves en todos los trabajos o exámenes	67.1

Las estrategias de comunicación indagadas, aunque hacen referencia a la evaluación bimestral, típica al final de un período, incluyen información adicional a la calificación para ayudar a los alumnos a comprender su situación en el aprendizaje. Por las evidencias disponibles, un porcentaje importante de docentes incorpora acciones de comunicación favorables al aprendizaje, en consonancia con las orientaciones para la evaluación que se les ofrecen en los libros para el maestro.

La exploración del comportamiento de los datos por modalidad indica que sólo hubo diferencias estadísticamente significativas entre modalidades en relación con *Escribe notas o comentarios breves en los trabajos o exámenes*. Esta actividad la realiza un menor porcentaje de instructores comunitarios en comparación con los docentes del resto de las modalidades. Por el contrario, el profesorado de escuelas privadas lo hace en mayor proporción. En las escuelas indígenas y en las generales no hay diferencias estadísticamente significativas (ver tabla AM4.1 del Anexo: Resultados por modalidad).

4.2.2 Comunicación de las calificaciones a los padres de familia

Otro aspecto a indagar fue la comunicación de las calificaciones bimestrales a los padres de familia. Lo anterior debido a que éstos tienen derecho a conocer el desempeño académico de sus hijos, según lo establece la *Ley General de Educación* y reglamentan los *Acuerdos 200 y 499*, y también porque comunicarles los resultados les ayuda a formarse un juicio global sobre el desempeño de sus hijos y puede darles más elementos para promover su aprendizaje, así como la acreditación de las asignaturas y la continuación de sus estudios.

Este trabajo revela que 95% de los profesores de primaria en México cumple con esta obligación, según datos obtenidos a través de sus alumnos. No obstante, al analizar

los resultados por modalidad, se encontró que en las primarias generales públicas, casi la totalidad de los docentes (97.3%) entrega las calificaciones bimestrales de sus estudiantes a los padres o tutores; en cambio, en el resto de las modalidades, eso ocurre con alrededor de 90% de los maestros.

También se investigó si los profesores *explican a los padres los aspectos que se toman en cuenta para asignar la calificación*; si muestran las evidencias para exponer las razones de ésta y/o les entregan un reporte escrito (distinto a la boleta) sobre el desempeño de su hijo. Los beneficios de comunicar los resultados de esa manera es que ayudan a entender qué se espera del alumno con respecto a los objetivos de aprendizaje a evaluar por el docente; también ilustran lo alcanzado por el alumno y lo que aún necesita conseguir. De esta forma, los padres pueden tomar decisiones informadas para apoyar el aprendizaje de sus niños, y, al mismo tiempo, ayudarlos a acreditar la asignatura o el ciclo escolar; además, justifican los juicios emitidos por el docente; permiten entender con base en qué se emiten esos juicios, y ayudan a clarificar el significado de los símbolos empleados por el docente.

Se encontró que casi todos los profesores (91.6%) explican a los padres los aspectos que toman en cuenta para determinar la calificación, y la mayoría (86.5%) *muestra evidencias para fundamentar las calificaciones asignadas*. Por el contrario, alrededor de un tercio de los docentes *entrega un reporte escrito sobre el desempeño de su hijo a cada padre de familia* (ver tabla 4.2).

Tabla 4.2 Porcentaje de profesores según las acciones que utilizan para dar a conocer los resultados de las evaluaciones bimestrales a los padres de familia

De las siguientes acciones, ¿cuáles utiliza para dar a conocer los resultados de las evaluaciones bimestrales a los padres de familia?	%
Explica los aspectos que toma en cuenta para asignar la calificación	91.6
Muestra evidencias para explicarles cómo obtuvieron sus hijos las calificaciones	86.5
Entrega un reporte escrito (diferente a la boleta) sobre el desempeño de su hijo a cada padre de familia	37.4

Las acciones de comunicación presentadas aquí ocurren al finalizar un bimestre (no representan la comunicación de los resultados de las evaluaciones durante el proceso educativo) y avizoran esfuerzos para que la información proporcionada a los padres sea útil y apoye el aprendizaje de los alumnos.

De las tres acciones de comunicación indagadas, la que proporciona una mayor información descriptiva es la del reporte escrito —siempre y cuando describa las fortalezas y debilidades del alumno en cada uno de los objetivos esperados—,

aunque es la que menos se practica. Por el contrario, la que aporta menos información para apoyar el aprendizaje consiste en explicar los aspectos considerados para asignar la calificación, y es la que casi todos los profesores realizan.

Especialistas en el tema recomiendan que la comunicación de la evaluación *del* aprendizaje (sumativa) (Stiggins, *et al.*, 2007), realizada al final de un período esté nutrida con información obtenida durante el proceso, porque de esta manera se incrementa la motivación por aprender. Estas recomendaciones son consonantes con las señaladas en los libros para el maestro, pues en ellos se sugiere acompañar la calificación con una breve descripción de los aprendizajes logrados y los aspectos necesarios de reforzar, a fin de obtener un mejor desempeño, así como mostrar los trabajos de la carpeta de evaluación del alumno para que los padres o tutores se den cuenta de la situación de sus hijos.

La entrega de información escrita es una práctica poco frecuente, ya sea hacia los alumnos o hacia sus padres. Aunque tiene un gran potencial para apoyar el aprendizaje, es probable que se realice poco por el tiempo requerido para elaborar reportes escritos, sobre todo cuando los docentes tienen a su cargo grupos numerosos.

Al analizar los resultados por modalidad, en dos de las tres actividades indagadas se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Así, *explicar a los padres los aspectos que se toman en cuenta para asignar la calificación* es una práctica realizada por una mayor proporción de profesores de escuelas privadas y primarias generales; en cambio, son menos los maestros de educación indígena quienes las utilizan y todavía en una menor proporción los instructores comunitarios (ver tabla AM4.2 del Anexo: Resultados por modalidad).

La actividad de *entregar un reporte escrito sobre el desempeño de los alumnos*, aunque es sugerida de forma amplia porque proporciona información descriptiva para apoyar el aprendizaje, es la menos utilizada, independientemente de la modalidad.

Destaca el hecho de que los instructores comunitarios presentan de forma reiterada los porcentajes más bajos en las actividades exploradas de comunicación de resultados de evaluación, con respecto a otras modalidades. Esto puede estar vinculado con algunas de las características del modelo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), pues la formación y experiencia docente de los instructores comunitarios son menores en comparación con los profesores de las otras modalidades. Además, existen algunos lineamientos especiales para realizar la evaluación,¹⁸ que ocasionan

¹⁸ Los exámenes que se utilizan al finalizar cada período son elaborados en las oficinas centrales del Conafe, en la Ciudad de México, y distribuidos a todas las delegaciones. Éstos se acompañan de orientaciones para hacer la revisión y la calificación. Los instructores revisan y califican los exámenes apoyándose en las orientaciones, pero en las reuniones de tutoría que tienen al final de mes, los revisan junto con el capacitador-tutor, para validar los resultados que mientras tanto no se pueden dar a conocer. De hecho, la calificación final o la promoción al siguiente grado/nivel del alumno, la asigna el capacitador-tutor o el coordinador académico, a partir de los cinco exámenes parciales y de los productos que se encuentran en la carpeta de evaluación. La boleta de calificaciones, como tal, se entrega al padre de familia hasta el inicio del siguiente ciclo escolar.

un retraso temporal para que los alumnos y los padres de familia conozcan los resultados de las evaluaciones con propósitos sumativos, y sólo están en posibilidad de acceder de forma oportuna a la retroalimentación que el instructor les ofrezca a partir de la producción de los alumnos y de su desempeño en las tareas asignadas.

Conclusiones

La comunicación de los resultados de las evaluaciones tiene que ser consonante con el propósito con el cual se realice la evaluación: continua, oportuna y descriptiva cuando se pretende apoyar el aprendizaje, o bien, detallada, clara y unívoca cuando el propósito es valorar el desempeño del alumno al final de un período.

Para responder a la cuarta pregunta de investigación de este estudio: *¿De qué manera comunica el profesor los resultados del proceso de evaluación a los alumnos y padres de familia?*, es necesario señalar de inicio que en las orientaciones de los libros para el maestro, la comunicación de los resultados de las evaluaciones tiene un énfasis de apoyo al aprendizaje; incluso, se sugiere que al proporcionar las calificaciones se acompañen con evidencias, lo cual también concuerda con lo prescrito en la literatura científica. Al respecto, ocho de cada 10 profesores señalaron ofrecer explicaciones a los alumnos sobre sus calificaciones y cerca de nueve de cada diez afirmaron presentar a los padres evidencias para explicar la manera en como se obtuvo determinada calificación.

Estos resultados, sin embargo, no informan sobre la profundidad, claridad o utilidad de las explicaciones que formulan los profesores a sus alumnos, ni sobre la calidad de la evidencia que entregan a los padres para acompañar las calificaciones.

Gracias a la información obtenida en este estudio se puede afirmar que alrededor de siete de cada 10 profesores escriben notas en los trabajos y en los exámenes de los alumnos. Esto acepta una variedad de posibilidades, desde frases cortas y estimulantes (*¡muy bien!*, *¡sigue así!*, *¡felicidades!*, *entre otros*), invitaciones a esforzarse (*puedes hacerlo mejor*, *debes poner más de tu parte*, *entre otros*) hasta proporcionar reflexiones sobre lo que logró el alumno respecto de los objetivos de aprendizaje y, en caso de no haberlos alcanzado como se esperaba, sugerencias específicas para hacerlo de manera eficiente.

Por lo anterior, deben realizarse esfuerzos de investigación que profundicen sobre las posibilidades y el contenido de la comunicación entre el docente y otros actores educativos.

Las dos actividades que los docentes realizan con menos frecuencia tienen la particularidad de comunicar por escrito las fortalezas o debilidades del desempeño del alumno. Este resultado coincide con lo señalado por especialistas en la materia (Airasian, 2002; Stiggins, *et al.*, 2007; Shepard, 2008), con respecto a que la evaluación realizada por los docentes no se sistematiza de manera escrita.

Presentar como complemento la información por escrito a los alumnos y a sus padres, aunque requiere un mayor trabajo por parte del profesor, tiene claros beneficios que la hacen deseable: los profesores, alumnos y padres de familia pueden acudir al reporte escrito cuantas veces sea necesario, lo cual les facilita hacer un seguimiento de las indicaciones escritas, reflexionar en torno a los resultados ahí mostrados y tener mayores elementos sobre la forma como se obtuvieron las calificaciones.

La imprecisión de la información obtenida en este acercamiento —sobre las actividades de comunicación de los resultados de aprendizaje de los alumnos— obliga a tomar con cautela las comparaciones entre modalidades y las diferencias significativas observadas. No obstante, es muy probable que la formación y experiencia docente del instructor estén afectando los resultados obtenidos en la forma como se comunican los resultados de evaluación; pero además, existen características de la organización y de la cultura escolar relacionadas con las normas y exigencias hacia los docentes, no indagadas en este estudio, que podrían estar asociadas a las diferencias encontradas, y que son dignos temas de investigación para futuros estudios.

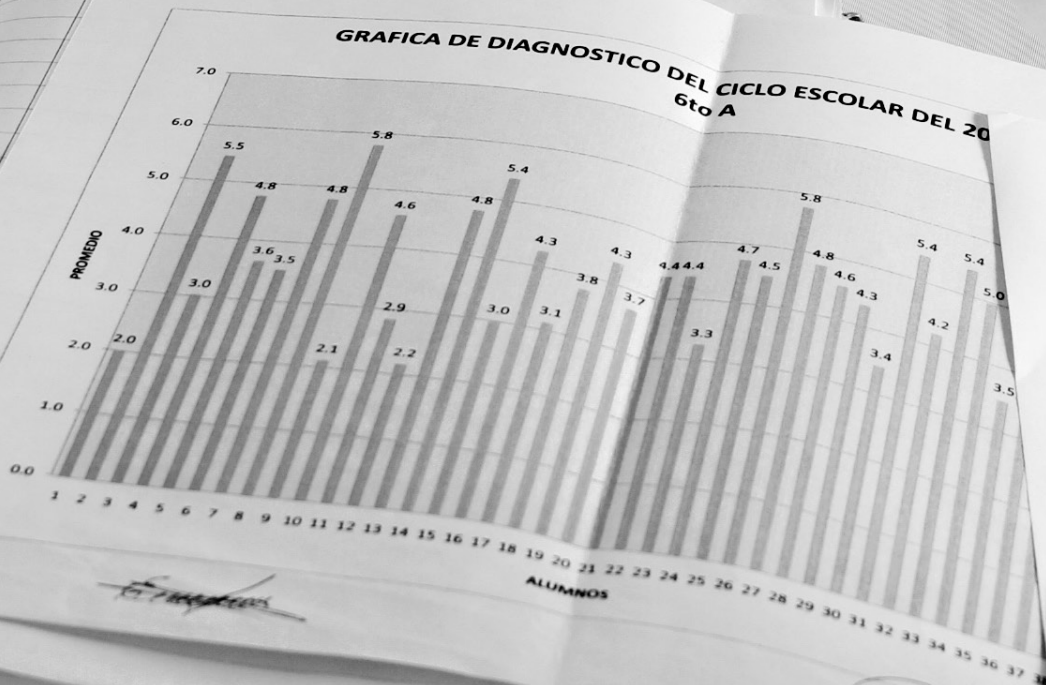
Los hallazgos muestran que la comunicación de resultados es un área en la cual se debe formar y capacitar a los docentes, por los beneficios que suponen al involucrar a los alumnos y a los padres de familia en el proceso educativo, y para mejorar los resultados de aprendizaje. Sería importante, en particular, fomentar la sistematización de la información obtenida mediante las evaluaciones tanto las de fines formativos como sumativos.

Cabe hacer una reflexión en torno a lo que implica mejorar la comunicación de los resultados de las evaluaciones hacia los padres de familia y los alumnos. Si los docentes dan a conocer a los alumnos de manera permanente, oportuna, con evidencias válidas y confiables los resultados de evaluación, favorecen su propio proceso de formación y enriquecen su aprendizaje, porque un principio básico del aprendizaje significativo es la participación activa del alumno (Coll, 1990, citado en Díaz Barriga, 1999).

Al comunicar los resultados de la evaluación a los padres de manera permanente e involucrarlos de forma organizada en la educación de sus hijos, éstos dejan de ser sólo receptores de información, y se convierten en colaboradores en el proceso educativo (cfr. Peralta & Salazar (comp.) 2000, citado en Martínez, Myers, González & Flores, 2006)¹⁹ cuestión que ha sido fundamental en escuelas exitosas (Purkey & Smith, 1982, citado en Davis & Thomas, 1992; Levine & Lezotte, 1990, citado en Ruiz, 1999; Reynolds, *et al.*, 1997). ■

¹⁹ María Victoria Peralta establece una clasificación para diferenciar la participación de los padres de familia en la escuela: informativo, colaborativo, consultivo, de participación en la toma de decisiones y de control de eficiencia.

	C.N.	HIS.	GEO.	FcyE	TOTAL
2.0	1.5	1.5	2.0	2.0	2.0
6.0	5.0	5.0	5.5	5.0	5.5
2.5	1.0	1.0	2.0	2.0	2.0
5.0	5.0	5.0	3.5	4.5	4.5
5.0	4.0	4.0	2.0	2.5	2.5
4.0	4.0	4.0	2.0	2.5	2.5
5.5	4.5	4.5	5.0	4.5	4.5
2.0	5.5	5.5	5.5	4.5	4.5
2.0	1.0	1.0	2.0	2.0	2.0
1.5	3.0	1.5	1.5	1.5	1.5
1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5
2.5	3.5	2.0	5.5	3.5	3.5
5.0	5.0	2.0	2.6	2.6	2.6
2.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0
4.0	3.0	3.0	0.6	0.6	0.6
3.0	4.5	2.0	2.0	2.0	2.0
5.0	3.5	2.0	2.0	2.0	2.0
2.5	5.0	4.0	4.0	4.0	4.0
5.0	5.0	3.3	3.3	3.3	3.3
4.0	5.0	5.0	3.3	3.3	3.3
4.5	4.6	4.6	4.4	4.4	4.4
5.5	5.0	5.0	3.3	3.3	3.3
5.0	7.3	7.3	4.7	4.7	4.7
5.5	5.0	5.0	4.5	4.5	4.5
4.5	5.0	5.0	5.8	5.8	5.8
4.6	4.6	4.6	4.6	4.6	4.6
6.0	4.0	4.0	4.3	4.3	4.3
6.6	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4
2.6	4.7	4.7	4.7	4.7	4.7
4.5	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0
3.3	3.5	3.5	3.5	3.5	3.5
4.4	4.4	4.4	3.7	3.7	3.7
2.4	2.4	2.4	2.4	2.4	2.4
4.7	4.7	4.7	4.7	4.7	4.7



Conclusiones generales

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

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

Esta nueva visión de la evaluación, como promotora del aprendizaje, es radicalmente distinta a la visión que había prevalecido anteriormente en los sistemas educativos y en las escuelas, cuyo sentido principal se relacionaba con la clasificación, selección y acreditación de los educandos, la rendición de cuentas de las escuelas y la eficacia de los programas educativos.

Considerando los resultados de este estudio y ante esta nueva forma de concebir la evaluación, es necesario que autoridades educativas de las distintas jerarquías, docentes, padres de familia y los propios evaluadores reflexionen a partir de las siguientes cuestiones: ¿se ha utilizado la evaluación verdaderamente como un apoyo para mejorar el aprendizaje de los alumnos?, ¿se continúa utilizando principalmente como un medio de selección y/o intimidación de educandos?, ¿la mayor preocupación está centrada en el lugar que ocupa una escuela o entidad en el *ranking* de resultados, en vez de apoyar de mejor forma a aquellos alumnos que están por debajo de lo mínimo requerido?

Un ejercicio autocrítico sobre tales preguntas, que considere las aportaciones de la literatura científica y los datos empíricos mostrados en este informe, permitirá valorar qué tanto se ha avanzado hacia esa cultura de la evaluación educativa, cuánto falta para estar cerca de dicha visión de la evaluación y suscitar la reflexión en torno a qué se debe hacer para conseguirlo.

I. Reflexiones en torno a la evaluación en el aula

Un análisis crítico sobre cómo se ha utilizado la evaluación en el aula invita a plantearse algunas reflexiones, mismas que conforman este apartado.

Necesidad de reimpulsar a la evaluación en el aula. Ante la creciente promoción de las evaluaciones externas de gran escala, y reconociendo tanto sus aportes como sus debilidades, resulta de especial importancia destacar la función trascendente de las evaluaciones realizadas por los docentes en el aula. Afirmar

que las evaluaciones externas de gran escala pueden sustituir a las evaluaciones realizadas por el profesor es una muestra del desconocimiento de sus límites, los cuales se han señalado en la introducción de este informe. Igualmente, suponer que la evaluación en el aula ofrecerá los elementos suficientes para tomar decisiones de política educativa, sería atribuirle posibilidades ajenas a su marco de funcionalidad.

La evaluación en el aula es un proceso para conocer a profundidad el nivel de desempeño de los alumnos con el fin de identificar áreas de oportunidad en su formación educativa, apoyarlos y motivarlos en su aprendizaje, o bien, medir el nivel de desempeño con fines de acreditación y rendición de cuentas. En cambio, la evaluación externa y de gran escala es de utilidad para proveer información a los tomadores de decisiones de política educativa, porque les permite rendir cuentas del sistema educativo en su conjunto y establecer comparaciones entre subsistemas o modalidades. Por ello, reconocer las fortalezas, tanto de las evaluaciones externas como de las realizadas por el profesor (INEE, 2005), implica impulsar una cultura de la evaluación que las presente como complementarias, con funciones distintas y dirigidas principalmente a usuarios diferentes.

Impulso al uso de estrategias formativas de evaluación en el aula. Pese a que los profesores utilizan la evaluación con fines formativos, existen estrategias de evaluación para mejorar el aprendizaje aún poco utilizadas. Aprovechando que la mayoría de los profesores tiene una opinión favorable del uso tanto de la evaluación sumativa como formativa (Ravela, *et al.*, 2008),²⁰ es necesario promover los propósitos de apoyo al aprendizaje de la evaluación en el aula, pues sus bondades para que los alumnos consigan los objetivos de aprendizaje ya han sido señaladas con amplitud a lo largo de este documento.

Una manera de impulsar la evaluación *para* el aprendizaje es fortaleciendo estrategias como la autoevaluación y la coevaluación, que favorecen un mayor involucramiento de los alumnos en su proceso educativo y en el de sus compañeros, y a su vez, promueven una mayor autorregulación de su propio aprendizaje.

Otra forma de fomentar la evaluación formativa es mediante el impulso de estrategias poco implementadas, tal es el caso de la presentación del profesor a sus alumnos sobre cómo un trabajo deficiente pasa un proceso hasta transformarse en uno adecuado, o bien, la realización de ejercicios de modelamiento incluyendo la exposición de trabajos con muchas deficiencias; la utilización más frecuente de estas estrategias permite a los alumnos tener claridad de lo que se espera realicen para conseguir cierto objetivo de aprendizaje y, al mismo tiempo, optimizar el manejo de los errores en su trabajos escolares. Sería deseable que como parte de los procesos de formación docente se generaran espacios frecuentes de reflexión guiada y talleres (que a

²⁰ Identifican la tendencia de los docentes a asociar a la evaluación sumativa con tres características: centrada en los resultados, que usa datos cuantitativos principalmente y con una valoración negativa de sus aportaciones; por el contrario, a la evaluación formativa se le asocia más con los procesos, con datos cualitativos y con una valoración positiva de sus contribuciones para la enseñanza. Ravela y sus colegas califican a esto como una *falsa dicotomía*, la cual no está presente en los profesores mexicanos.

diferencia de los cursos, deberían estar más orientados hacia el desarrollo de habilidades), donde se promovieran estas estrategias sin descuidar aquéllas que ya se han ido fortaleciendo, como el ofrecimiento de retroalimentación descriptiva y evaluativa.

En esa misma tesitura, es necesario ofrecer a los profesores herramientas para sistematizar y optimizar la información proveniente de la *observación de los alumnos* y de las *preguntas orales*, como las actividades que más profesores realizan, aunque de manera informal. Un manejo sistemático de la información que los docentes van obteniendo de esas y otras herramientas permite disponer de información más detallada y precisa sobre cómo los alumnos progresan en cada uno de los aprendizajes esperados, lo que también contribuye a identificar con mayor finura a los educandos que necesitan más apoyo y en qué aspectos lo requieren.

La deseabilidad de generar información continua sobre el desempeño del alumno implica los retos de sistematizarla para su uso eficiente en la mejora del aprendizaje y hacerlo dentro del limitado tiempo de la práctica docente. En ese sentido, se vuelve cada vez más necesario la generación de mecanismos para que los profesores destinen parte de su tiempo laboral en la planeación de sus actividades de enseñanza, sus actividades de evaluación, la revisión del avance de los alumnos, así como el trabajo especial con los aquéllos cuyo rendimiento es menor al esperado.

El impulso a la evaluación formativa tendría que reconocer la estrecha relación entre enseñanza y evaluación, por ello, si se pretende fomentar la evaluación con propósitos formativos, se requiere a su vez transformar el rol del profesor y del alumno. El educador deberá reconocer en el alumno de primaria a un ser activo en su aprendizaje, que toma las decisiones más importantes sobre éste, que conoce de forma paulatina y mediante aproximaciones sucesivas, que desarrolla habilidades de forma más eficaz en la medida en que éstas sean relevantes para él y su entorno, que requiere de un clima de confianza en el aula para poder plantear sus dudas y cometer errores; y, finalmente, el alumno deberá reconocer en su profesor al mediador que le ayudará (y no obstaculizará) a conseguir los objetivos de aprendizaje.

Sobre la calificación y el sistema de calificaciones. La asignación de calificaciones al final de un período (bimestre o ciclo escolar) es necesaria para disponer de una valoración global del alumno ya sea con fines de retroalimentación, acreditación o rendición de cuentas, pero ¿qué debe de representar la calificación bimestral o final que un alumno obtuvo en una asignatura específica? La literatura indica que en esencia debe representar el nivel en que el alumno ha conseguido los aprendizajes esperados predefinidos en el programa de dicha asignatura. A partir de esta postura, así como del sistema de calificaciones utilizado en la actualidad en el sistema mexicano, vale la pena reflexionar en torno a cuatro aspectos:

- 1) La incorporación en la calificación de elementos diferentes al dominio de los aprendizajes esperados, tales como la disciplina, la asistencia o el esfuerzo, distorsiona el significado de la nota asignada y no le permite (al propio alumno, a sus padres o a futuros maestros) conocer su nivel real de logro. Dada la importancia que algunos profesores les asignan a esos otros elementos, debe

revisarse el actual sistema de calificaciones para definir si le ofrece al profesor mecanismos para emitir notas específicas sobre otros aspectos, lo cual contribuiría a que los objetos que representa la calificación sean identificables. Asimismo, permitiría que las decisiones de alto impacto para el alumno (como aprobar o reprobado un grado o ser admitido en cierta secundaria) sean tomadas con información relativa a objetos de desempeño pertinentes.

- 2) En el sistema actual de calificaciones, el profesor puede visualizar el nivel óptimo al que aspirarían sus alumnos mediante los aprendizajes esperados predefinidos en el programa de estudios; no obstante, se enfrenta al reto de definir cada posible calificación distinta a la que representa el nivel óptimo, teniendo que construir el significado de cada posible valor. Ante ello, sería valioso reflexionar sobre cómo se podría facilitar a los docentes y a los alumnos la definición de lo que se espera consigan al término de cierto período y de los diferentes niveles por los cuales podría transcurrir para llegar a lo deseable. En la definición de estándares de desempeño y en la explicitación de niveles específicos de progreso, se encuentra buena parte de la respuesta.
- 3) La utilización de una sola calificación bimestral o final por asignatura, aun cuando sólo reportara el nivel de logro de los aprendizajes esperados predefinidos en el currículo, ofrece al propio alumno, a sus padres y a futuros docentes, información limitada sobre su significado. La diversidad de aprendizajes esperados en una misma asignatura, así como el procedimiento y la ponderación que el profesor utilizó para generar una sola calificación no permiten representar lo que el educando es capaz de hacer, qué competencias ha desarrollado y, sobre todo, en qué nivel ha conseguido cada una de ellas. En este sentido, hay que valorar si el actual sistema de calificaciones puede adecuarse para permitir a los profesores designar calificaciones sobre logros más particulares, de tal manera que la calificación tenga un significado unívoco y específico.
- 4) La calificación tiene que representar lo que un alumno ha conseguido aprender o desarrollar sobre un aspecto delimitado hasta un período de tiempo. Si se considera que la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) pretende desarrollar competencias en los alumnos y que para conseguir la mayoría de ellas se requiere de más de un bimestre, cabe la pregunta de si el sistema actual de calificaciones en la primaria mexicana es consonante con dicha postura. Asimismo, y reconociendo que resulta necesario hacer cortes temporales para asignar una calificación, también vale la pena cuestionarse si la asignación de la calificación final tiene que ser el promedio de las cinco calificaciones bimestrales. Hay que considerar que en el desarrollo de las competencias, los alumnos presentan diversos ritmos de arranque, no obstante habrá quienes aun cuando en los primeros meses tuvieron dificultades, al final consiguieron un rendimiento similar a aquellos que iniciaron mejor; eso implica que aunque al final ambos tipos de estudiantes tuvieron un rendimiento similar, la imposibilidad de modificar una calificación bimestral hará que la calificación final no represente con fidelidad el nivel de logro de uno de ellos.

Documentación oficial con orientaciones sobre la evaluación de los aprendizajes. Los documentos oficiales de apoyo, generados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), con los cuales cuentan los docentes para llevar a cabo la evaluación del aprendizaje son diversos. Entre ellos se encuentran los materiales con los que tienen contacto desde que son estudiantes normalistas, hasta los utilizados en la docencia como apoyo en la práctica profesional. Los resultados del estudio sugieren que vale la pena revisar si esas fuentes son lo suficientemente orientadoras, precisas y consistentes para explotar el potencial de la evaluación como proceso para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, tal y como lo pretende la RIEB.

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación primaria, vigente a partir de 1997, contempla la materia Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje, que concibe a esta actividad como parte del proceso de planeación de la enseñanza y la caracteriza como una acción sistemática y frecuente que permite organizar el trabajo cotidiano en función de los contenidos a atender y los medios a través de los cuales valorar el grado de aprendizaje y comprensión del grupo, ello con el fin de adecuar la enseñanza para garantizar el aprendizaje y su mejoramiento. Al valorar el logro de los alumnos, se asume que será posible identificar claramente los problemas o limitaciones de su enseñanza y plantear los cambios requeridos en el trabajo docente. Ese programa enfatiza que el objetivo de la evaluación no sólo es obtener una calificación que permita valorar el desempeño de los alumnos —y superar la idea de que es una actividad al final de la sesión o jornada—, sino que se trata de un proceso sistemático y continuo.

En las demás asignaturas de dicho plan de estudios, se plantea que la evaluación le permitirá al futuro docente valorar los logros y dificultades en el aprendizaje, revisar y corregir las producciones del alumno con un sentido acorde al enfoque de cada asignatura. Se señala también que a través de esta actividad puede registrar los avances en los alumnos sobre su forma de pensar y explicar fenómenos físicos y sociales. Se reconoce que sirve para evaluar las habilidades y destrezas desarrolladas por el alumno para acceder al conocimiento, y a las actitudes y valores que promueven las asignaturas.

El futuro docente observa que la evaluación le permite identificar criterios para hacer juicios sobre los productos contruidos por el alumno y sobre las interpretaciones hechas de distintos objetos de conocimiento. También observa que esta actividad enriquece la autoevaluación en la enseñanza, considerando logros y dificultades.

Más allá de la formación inicial, otros materiales disponibles para los docentes en servicio, como los libros para el maestro, conciben a la evaluación como un elemento *inseparable* de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otros documentos de referencia obligada son los *Acuerdos 200 y 499*, los cuales señalan, entre otras cosas, que una de las principales funciones de la evaluación, explícitamente identificada, es la conveniencia de usarla para *tomar decisiones pedagógicas oportunas*. Lo anterior es compatible con la idea de la evaluación formativa asumida en este informe; sin embargo, tal propósito puede ser más

explícito en beneficio de los profesores, quienes llevan a cabo cotidianamente esta actividad. En este momento, las condiciones son propicias para precisarlo, ya que hay aportaciones teóricas disponibles para ello y aproximadamente 70% de los docentes dice realizar la evaluación con un propósito general que, en principio, es compatible con la función formativa, como se ha visto en el capítulo I.

En ese sentido, se podría precisar el concepto *tomar decisiones pedagógicas oportunas* y hacer patente que la evaluación se realiza para:

- Conocer un desempeño específico: los juicios sobre el desempeño del alumno que construye el profesor deben ser sobre la calidad de sus respuestas específicas. Esto supone que el educador conozca a detalle las posibles respuestas en la construcción de una competencia y de entre ellas, sepa cuál es la que mejor puede emitir el educando en un momento dado; además de conocer su desempeño específico.
- Mejorar un desempeño específico: los juicios sobre el desempeño del alumno deben ser formulados con la intención de mejorar su competencia, partiendo de las respuestas específicas que ha mostrado en determinado desempeño. Las acciones de mejora pueden variar en función del desempeño específico del alumno. Esto supone que el profesor señale el rumbo a partir del comportamiento específico e individual del estudiante, en la medida de lo posible.
- Orientar a partir de acciones de aprendizaje necesarias y eficientes: las recomendaciones precisas que se hagan al alumno considerarán, según su desempeño observado, dónde se encuentra en su progreso de aprendizaje al momento de la recomendación, pero enfatizando la mejor alternativa de acción que tendría que aplicar considerando lo que aún le falta para alcanzar el aprendizaje esperado. Esto supone que el docente tenga experiencia en la detección de errores o desviaciones en el proceso de construcción de esa competencia en particular, para evitarlas de manera consciente y consistente.

Al extender la idea de evaluar para tomar decisiones pedagógicas oportunas, estos propósitos suponen por lo menos dos condiciones sin las cuales no se cumplirían de manera adecuada: a) que los alumnos conozcan a detalle tanto los objetivos de aprendizaje como las características de los productos o actividades que podrán desarrollar cuando los cumplan y b) que estos propósitos busquen cumplirse bajo el enfoque específico de la asignatura en cuestión, ya que en los juicios específicos sobre el desempeño del alumno, la idea de mejora que tenga el profesor sobre determinado desempeño y el tipo de acciones que observe necesarias para mejorar, descansan justamente en la perspectiva con la que se quieren promover determinados aprendizajes, es decir, el enfoque de enseñanza de las asignaturas.

Sobre los documentos normativos, se reconoce que éstos son los instrumentos mediante los cuales se implementan las políticas. Dichos instrumentos son necesarios y convierten los temas en importantes, pero no son suficientes para que los profesores

realicen una evaluación adecuada. Es necesario que exista al menos una oferta de formación y actualización docente que incluya espacios donde los profesores experimenten y pongan en juego sus habilidades, y también que dispongan de un acompañamiento frecuente de un asesor especializado.

II. Limitaciones del estudio y futuras oportunidades de investigación

Si bien es cierto que desde la introducción de este informe se hicieron patentes las principales aportaciones del estudio, también vale señalar que se reconocen varias limitaciones.

Una limitante de la información obtenida, sobre todo de la relacionada con el tema *cómo evalúan y cómo comunican los resultados*, es que ante la imposibilidad de conocer a priori los propósitos con el que usaron determinada herramienta o estrategia, se preguntó de forma general. Probablemente por ello este estudio muestra resultados que contrastan con los obtenidos mediante otros acercamientos.

El ya citado estudio del PREAL encuentra características muy claras de la evaluación que realizan los docentes en el aula: uso de actividades pobres, poco interesantes para los alumnos y con estrategias que no se adaptan necesariamente a las condiciones específicas donde éstos viven ni a las situaciones que enfrentan en la vida cotidiana. Aunque ciertamente ese estudio no permite generalizar tales características a las prácticas de evaluación de cada sistema educativo participante, es posible asumir que son cualidades destacadas en todos ellos.

Por el contrario, los docentes reportan aquí que evalúan el aprendizaje utilizando actividades de alta complejidad, como se observa en el capítulo II. Esto probablemente obedece en parte a las limitaciones de los instrumentos utilizados para obtener información: *Pedir a los alumnos que resuelvan problemas*, por ejemplo, puede tener múltiples significados para distintos profesores, además de que no ha sido posible acceder al contenido mismo de los problemas que los docentes plantean a sus educandos, a su formulación y a la manera en que se utilizan en el proceso de evaluación.

Otros resultados sobre el desempeño de los alumnos invitan a construir una reflexión adicional, más aventurada aún, sobre la complejidad de las actividades de evaluación que dicen realizar los docentes. Los bajos resultados obtenidos en las pruebas nacionales²¹ o internacionales²² de una buena proporción de los alumnos, no reflejan la alta complejidad con la que supuestamente les evalúa una buena proporción de los docentes o, en todo caso, como se ha dicho, hay diferentes grados de com-

²¹ Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos (Excale); Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).

²² Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA); Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE).

plejidad y adecuación de las actividades de evaluación que son concebidas bajo una misma etiqueta, una variedad que no fue captada de forma detallada por este estudio.

Los resultados de esta investigación también han mostrado temas en los que es necesario generar información, ampliarla o hacerla más precisa. El uso de los exámenes por una importante cantidad de docentes, invita a conocer a detalle la manera en que los conciben, diseñan, elaboran u obtienen, aplican y aprovechan sus resultados; esto permitirá contar con una aproximación al impacto del uso de esa herramienta en la calidad de la enseñanza y en la pertinencia de la formación que se brinda a los alumnos.

Los ajustes recientes en conceptos fundamentales de la evaluación en el aula, tales como la confiabilidad y validez de la información que proporcionan los instrumentos de obtención de información, puede ser uno de los elementos del marco a partir del cual se observen las actividades de evaluación, incluyendo los exámenes.

Considerando la importancia que tiene la opinión de los docentes sobre esta herramienta, es deseable conocer sus opiniones sobre aspectos específicos de distintas estrategias de obtención de información y sobre las condiciones para llevar a cabo la evaluación, ampliando así el conocimiento brindado por este estudio alrededor de los objetivos generales que le conceden a esta actividad.

Un interés especial generarán futuros estudios en torno al uso de la observación y las preguntas orales que, aunque proporcionan principalmente información que al parecer los docentes manejan de manera informal, puede ser determinante para tomar decisiones sobre la enseñanza y otras de alto impacto para el alumno, como asignar una calificación o pasar de un grado a otro, por ejemplo.

Últimas consideraciones

En la educación, los elementos que intervienen en su calidad actúan más bien bajo una lógica de sistema, en la que todos los elementos se afectan entre sí de distintas maneras. Por lo tanto, no hay soluciones simples, se requiere dedicar una atención especial a algunos aspectos, sin descuidar aquellos que ya han sido mejorados en el pasado.

En el caso de la evaluación, aun cuando es un asunto de primera importancia y es necesario que se impulse su uso como promotora del aprendizaje, no es la *panacea* para los retos que enfrenta la educación primaria en México. Se requiere la atención simultánea de varios elementos correspondientes a dimensiones tanto de recursos como de procesos, de tal manera que se puedan generar las condiciones para que las escuelas funcionen de forma adecuada.

Los esfuerzos en la dotación de materiales a las aulas, los programas de apoyos y las becas a los alumnos para que permanezcan en las escuelas, el mejoramiento de la gestión escolar, y sobre todo, la capacitación a los docentes, deben continuar atendándose de manera especial y buscar su mejora continua. ■

Bibliografía

- Airasian, P. (2002). *La evaluación en el salón de clases*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México, D. F.: Mc Graw-Hill Interamericana Editores.
- Alberta Education. (2006). *Effective student assessment and evaluation in the classroom*. Recuperado el 26 de junio de 2008, de <http://www.teachingquality.ab.ca/resources/>
- Anderson, L. (2003). *Classroom assessment. Enhancing the quality of teacher decision making*. New Jersey, EE.UU.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Arter, J. (2009). Classroom Assessment For Student Learning (CASL) Perspective on the JCSEE Student Evaluation Standards. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, in the Division H symposium *JCSEE National Conference on Benchmarking Student Evaluation Practices* (AERA), San Diego, CA, EE. UU.
- Assessment Reform Group. (1999). *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*. Cambridge, EE. UU.: University of Cambridge, School of Education.
- Atkin, J., Black, P. & Coffey, J. (Eds.) (2001). *Classroom Assessment and the National Science Education Standards*. Committee on Classroom Assessment and the National Science Education Standards Washington, D.C., EE. UU.: The National Academy Press- National Research Council..
- Azjen, I. & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. En Albarracín, D., Johnson, B. & Zanna, M. P. (Eds.). *The Handbook of Attitudes* (pp. 173-221). Mahwah, NJ, EE. UU.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Backhoff, E., Andrade, E., Sánchez, A., Peón, M. y Bouzas, A. (2006). *El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la Educación Básica en México: Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria*. México, D. F.: INEE.
- Balbuena, H., Dávila, M., García, S., Olivera, M. A. y Pasos, I. (2002). *Libro para el maestro. Matemáticas Quinto grado*. Distrito Federal, México: SEP.
- Ballester, M., Batalloso, J. M., Calatayud, Ma., Córdoba, I., Diego, J., Fons, M., et al. (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Cofás, España: Graó-Editorial Laboratorio Educativo.
- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 5 (1), 7-74.
- Black, P. (1998). *Testing: Friend or Foe? The Theory and Practice of Assessment and Testing*, London, UK: Falmer Press.
- Black, P. & William, D. (2004). The formative purpose: Assessment must first promote learning. En Wilson, M. (Ed.). *Towards coherence between classroom assessment and accountability: 103rd Yearbook of the National Society for the Study of Education*. (2nd. Part.) (pp. 20-50). Chicago, EE. UU.: University of Chicago Press.
- Bloom, B., Hastings, J. & Madaus, G. (Eds.). (1971). *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York, EE. UU.: McGraw-Hill.
- Bonilla, E., Alba, O. y Ramírez, R. (Coords.). (2000). *Libro para el maestro. Matemática. Sexto grado*. Distrito Federal, México: SEP.
- Bonilla, E., Martínez, A. y Ramírez, R. (Coords.). (2004). *Libro para el maestro. Matemáticas. Segundo grado*. Distrito Federal, México: SEP.
- Brookhart, S. (2003). Developing Measurement Theory for Classroom Assessment Purposes and Uses. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22 (4), 5-12.
- Brookhart, S. (2004). *Grading*. Upper Saddle River, New Jersey, EE. UU.: Pearson Education.
- Brown, G. (2002). *Teachers' conceptions of assessment*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad de Auckland, Nueva Zelanda.
- Brown, G. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 301-318.

- Brown, G. & Hirschfeld, G. (2008). Students' conceptions of assessment: Links to outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 3-17.
- Camacho, J., Sotelo, J. y Zarazúa, M. (2007). *Estándares técnicos para asegurar la calidad en los levantamientos de datos*. Cuaderno No. 24. Colección Cuadernos de Investigación. Distrito Federal, México: INEE.
- Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D. & Robinson, W. (2004). *Assessing Teacher Effectiveness. Developing a differentiated model*. London, UK.: RoutledgeFalmer.
- Cronbach, L. J., Gleser, G., Nanda, H. & Rajaratnam, N. (1972). *The Dependability of Behavioral Measurement: Theory of Generalizability for Scores and Profiles*. Nueva York, EE. UU.: Wiley.
- Davis, G. & Thomas, M. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Roc Filella Escolà (Trad.). Madrid: La Muralla. (Trabajo original publicado en 1989).
- Díaz Barriga, F. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, D. F.: McGraw- Hill.
- Dorr-Bremme, D. (1983). Assessing students: Teachers' routine practices and reasoning. *Evaluation Comment*, 6(4), 1-12.
- Farr, R. & Griffin, M. (1973). Measurement Gaps in Teacher Education. *Journal of Research and Development in Education*, 7(1), 19-28.
- Fernández, M. A. (2008, septiembre). *Comunicación de la evaluación educativa*. Documento presentado en el 10º Congreso RedCOM. "Conectados, Hipersegmentados y Desinformados en la Era de la Globalización". Universidad Católica de Salta, Facultad de Artes y Ciencias. Argentina. http://www.ucasal.net/unidadacademicas/artesy ciencias/congresos/redcom10/archivos/redcom-ponencia/Ejes23y4/Eje4/Mesa4-3/FernandezMonica_PN_.pdf
- Fuenlabrada, I. (1995). Actualización en la enseñanza de las matemáticas [Versión electrónica], *Sinéctica*, 7, 30-34. Recuperado el 28 de septiembre de 2010, de http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_anteriores02/007/Fuenlabrada%20Irma%207.pdf
- Glaser, R. (1963). Instructional Technology and the Measurement of Learning Outcomes: Some Questions. *American Psychologist*, 18, 519-521.
- Glaser, R. & Nitko, A. (1971). Measurement in Learning and Instruction. En R. L. Thorndike (Ed.). *Educational Measurement*. (2nd. Ed.) (pp. 625-670). Washington, D.C., EE. UU.: American Educational Research Association.
- Gómez Palacio, M., González, L., Iñigo, L., Morales, E., Moreno, S., Rodríguez, B., et al. (2000). *Libro para el maestro. Español. Cuarto grado*. México: SEP.
- Gutiérrez, J. (2006, junio). *Aspectos a considerar en la transformación y mejora de la gestión de los procesos de formación continua para maestros de educación básica en servicio*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Innovación Educativa. Recuperado el 22 de febrero de 2010, de <http://148.204.73.101:8008/jspui/bitstream/123456789/522/1/m10.doc>
- Gutiérrez, L. e Inclán, C. (Eds.). (2009). *Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Diplomado para Maestros de Primaria*. Distrito Federal, México: SEP, AEB, SNTE, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. y Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2005). *La calidad de la educación básica en México, 2005*. México, D. F.: Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2006). *Plan Maestro de Desarrollo 2007-2014*. México, D. F.: Autor.
- Jorba, B. & Sanmartí, N. (2000). La función pedagógica de la evaluación. En Ballester, M., Bataillo, J. M., Calatayud, Ma., Córdoba, I., Diego, J., Fons, M., et al. *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 21-44). Cofás, España: Graó-Editorial Laboratorio Educativo.



- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México, D. F.: FCE.
- Lord, F. (1952). A Theory of Test Scores. *Psychometric Monograph* No. 7. Richmond, VA: Psychometric Corporation. Recuperado el 10 de septiembre de 2010, de <http://www.psychometrika.org/journal/online/MN07.pdf>
- Lord, F. M. & Novick, M. R. (1968). *Statistical Theories of Mental Test Scores*. New York, EE. UU.: Addison-Wesley.
- Loureiro, G. (2009). *Evaluación en el aula, currículo y evaluaciones externas*. Montevideo, Uruguay: IEE/UCU-GTEE/PREAL.
- Martínez Rizo, F. (2005). *Sobre la difusión de resultados por escuela*. Cuadernos de investigación, No. 15. México, D. F.: INEE.
- Martínez Rizo, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). Recuperado el 6 de enero de 2010, de <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-mtzrizo2.html>
- Martínez, J. F., Myers, R., González, P. y Flores, B. (2006). *Evaluación y Acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad-Nivel Preescolar 2003-2006*. México, D. F.: ACUDE.
- Moss, P. (2003). Reconceptualizing validity for classroom assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 13-25.
- Muñiz, J. (2010) Las teorías de los Tests: Teoría Clásica y Teoría de Respuesta a los ítems. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 57-66.
- Newton, P. (2007). Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in Education*, 14(2), 149-170.
- Nitko, A. J. (1989). Designing tests that are integrated with instruction. En R. L. Linn (Ed.). *Educational Measurement*. (3a. Ed.). (pp. 447-474). Nueva York, EE. UU.: American Council on Education & McMillan.
- Nye, B., Konstantopoulos, S. & Hedges, L. (2004). How Large Are Teacher Effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2005). *Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris, France: OECD-CERI.
- Picaroni, B. (2009). *La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Recuperado el 21 de septiembre de 2010, de [http://www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Grupos%20de%20Trabajo\Evaluaci%F3n%20y%20Est%E1ndares\Publicaciones&Archivo=evaluacion_aula_Picaroni1\(1\).pdf](http://www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Grupos%20de%20Trabajo\Evaluaci%F3n%20y%20Est%E1ndares\Publicaciones&Archivo=evaluacion_aula_Picaroni1(1).pdf)
- Ravela, P. (2006). *Fichas didácticas. Para comprender las evaluaciones educativas*. Santiago, Chile: PREAL-GTEE.
- Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferrer, G., Martínez Rizo, F., Aylwin, M. y Wolff, L. (2008). *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita*. Documento No. 40. Santiago, Chile: PREAL-CGGTEE.
- Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L. y Lagerweij, N. (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid, España: Aula XXI/Santillana.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1990). *Dialogar y descubrir. La experiencia de ser instructor*. México, D. F.: Conafe.
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen, Denmark: The Danish Institute for Educational Research.
- Ruiz, G. (1999). *Un acercamiento a la calidad de la educación primaria en Aguascalientes desde la perspectiva de la efectividad escolar*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- Sadler, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems, *Instructional Science*, 18, 119-144.

- Secretaría de Educación Pública. (1980). *Manual de organización de la escuela de educación primaria*. Distrito Federal, México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (1987a). *Manual del director del plantel de educación primaria*. Distrito Federal, México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (1987b). *Manual del supervisor de zona de educación primaria*. Distrito Federal, México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Ley General de Educación*. Publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 13 de julio de 1993. Recuperado el 28 de mayo de 2010, de <http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/normateca/LeyGeneraldeEducacion.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (1994a). *Acuerdo 200*, por el que se establecen normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal. Publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 19 de septiembre de 1994. Recuperado el 28 de mayo de 2010, de <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/asuntosjuridicos/6220.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (1994b). *Educación básica. Primaria. Plan y programas de estudio 1993*. Distrito Federal, México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (1997). *Plan de Estudios, Licenciatura en Educación Primaria*. Recuperado el 22 de febrero de 2010, de http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/plan_prim_97/indexprimaria.html
- Secretaría de Educación Pública. (2000). *Libro para el maestro. Matemáticas Cuarto grado*. México, D. F.: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2005). *Orientaciones generales para construir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela (Propuesta)*. Recuperado el 14 de junio de 2010, de http://dgfcms.sep.gob.mx:7037/PriorityRetEdB/Materiales/Folllnf0910/docs/Areas/BF03/Area2_Comp_Dis/Orientaciones_Generales.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Normas Específicas de Control Escolar relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Regularización y Certificación para Escuelas de Educación Básica Oficiales y Particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional*. Recuperado el 14 de mayo de 2010, de <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/UACL/Normatividad/Educativo/Documents/normasbasica20092010.pdf>
- Shepard, L. (2008). *La evaluación en el aula*. (Martha Domís, Trad.). En Robert L. Brennan. (Ed). *Educational Measurement* (Cap. 17, pp. 623-646). ACE/Praeger Westport. (Trabajo original publicado en 2006). (Publicado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México. Textos de Evaluación.
- Smith, J. (2003). Reconsidering reliability in classroom assessment and grading. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 26-33.
- Stiggins, R. J., Arter, J., Chappuis, J. & Chappuis, S. (2007). *Classroom Assessment for Student Learning. Doing It Right-Using It Well*. Columbus, Ohio, EE. UU.: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Universidad Pedagógica Nacional. (s/f). *Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena. Plan 1999*. Recuperado el 22 de abril de 2010, de <http://www.upnhidalgo.edu.mx/ciees1/LICENCIATURAS/plan90.pdf>
- Universidad Pedagógica Nacional. (s/f). *Planeación, evaluación y comunicación en el proceso enseñanza-aprendizaje. Licenciatura en Educación, Plan 1994. Guía del Estudiante*. Antología Básica. Distrito Federal, México: Autor.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Wragg, E. (2003). *Evaluación y aprendizajes en la escuela primaria*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.



Anexos



ANEXO

Técnico

1. Muestra del estudio

En este apartado se presenta la información referente a los elementos que conformaron la muestra del estudio bajo consideración: población objetivo, estudio piloto, conformación de modalidades y dominios, así como el diseño de la muestra.

1.1 Población objetivo

La población objetivo del estudio *Evaluación de los Aprendizajes en el Aula* son docentes, alumnos y directores de las escuelas primarias del país que tuvieron estudiantes inscritos en alguno de los grados de interés: 4°, 5° y 6°. La selección de estos grados obedeció a que a ellos asisten alumnos que pueden ser mejores informantes para los instrumentos que se utilizaron, en comparación con los alumnos de 1° a 3°.

El marco de muestreo empleado para la aplicación definitiva del estudio corresponde al listado de escuelas primarias que existían en el país al finalizar el ciclo escolar 2007/2008. Dicho listado se obtiene a partir de la información contenida en la *Forma 911* que las escuelas registran y entregan a la SEP.

Del marco muestral se excluyeron aquellas escuelas que no contaban con alumnos inscritos en alguno de los niveles de interés (4° a 6° de primaria). Además, se eliminaron dos escuelas indígenas privadas y 219 escuelas privadas rurales, por no corresponder a las modalidades de interés; así como 997 escuelas públicas por no poder ser clasificadas como urbanas o rurales. El total de escuelas en el marco muestral fue de 97,704.

1.2 Estudio piloto

Previamente a la aplicación definitiva de esta investigación, se efectuó un estudio piloto cuyo objetivo principal fue verificar en campo el funcionamiento general de los cuestionarios, específicamente de los reactivos con los actores educativos a los que estaban dirigidos: docentes, alumnos y directores.

Para el estudio piloto se seleccionó un total de 91 escuelas localizadas en los estados de Baja California, Jalisco y Chiapas, donde se encuestó a 251 profesores y 4,305 alumnos. La selección de estas tres entidades en la fase de pilotaje obedeció a razones de logística y optimización de costos.

La muestra fue probabilística y respetando la distribución de escuelas en los dominios establecidos en esa fase del estudio: general pública, indígena, cursos comunitarios y privadas.

1.3 Conformación de modalidades y dominios

Con el objetivo de ofrecer resultados con representatividad nacional en las diferentes modalidades en las cuales se ofrece el servicio de educación primaria, se seleccionaron cinco dominios: el nacional y las correspondientes a las modalidades de escuelas primarias que existen en México, y se desagregó la primaria general según la fuente de financiamiento:

- Privada (UPV). Escuelas pertenecientes a la modalidad general que ofertan el servicio educativo a través de particulares y que comúnmente están ubicadas en localidades con una población mayor o igual a los 2,500 habitantes.
- General Pública (GP). Escuelas públicas pertenecientes a la modalidad general que se ubican tanto en localidades urbanas como rurales.
- Escuelas Indígenas (EI). Escuelas públicas ubicadas en localidades donde reside población indígena y donde se imparte educación bilingüe bicultural.
- Cursos Comunitarios (CC). Servicio educativo, ofrecido por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), ubicado en comunidades de difícil acceso y con poca población (comúnmente menor a 100 habitantes), donde generalmente no existen servicios educativos regulares.

1.4 Diseño de la muestra

La muestra se diseñó bajo un esquema de muestreo probabilístico y por conglomerados. Probabilístico, porque todas las unidades que conformaron el marco muestral tuvieron una probabilidad conocida y distinta de cero de ser seleccionadas. Por conglomerados, porque se seleccionaron escuelas y todos sus docentes de los grados escolares de interés entran con certeza a la muestra, pues se realizó sólo una etapa de selección.

El tamaño de muestra se calculó tanto para docentes como para escuelas; la muestra definitiva se calculó sobre el total de escuelas, sin embargo, se tuvo el cuidado de que ésta cubriera las necesidades estadísticas requeridas para la muestra de docentes.

La expresión utilizada para el cálculo de tamaño de muestra es la siguiente:

$$n = \frac{Z^2 * q}{r^2 p} * \frac{DEFF}{1 - TNR}$$

Donde:

- Z:** Valor de tablas estadísticas para una confianza de 95%.
p: Proporción estimada de la categoría de interés.
q: 1-p.
r: Error relativo máximo esperado en la estimación, se tomó un valor de 10%.
DEFF. Efecto del diseño por conglomerar elementos.
TNR. Tasa de no respuesta máxima esperada igual a 15%.

Puesto que cada modalidad educativa constituye un dominio de estudio, el tamaño de muestra se obtuvo por separado para cada una de ellas y la muestra total es la suma de los tamaños de muestra por modalidad. Para realizar la distribución de la muestra al interior de cada modalidad, fue necesario fijar la muestra de tal modo que garantizara las mejores estimaciones para aquellos reactivos considerados de mayor importancia (los denominados “reactivos eje”). Para determinar el tamaño de muestra en cada modalidad se realizaron varios ejercicios de simulación, por lo que las cuotas finales fueron establecidas a conveniencia.

El efecto de diseño considerado para el cálculo del tamaño de muestra fue el obtenido de la muestra piloto. La selección de la muestra de escuelas fue bajo un diseño aleatorio simple dentro de cada dominio. El tamaño de muestra se obtuvo considerando la tasa de corrección por finitud.

Se obtuvo una muestra total de 1,322 escuelas, 4,271 docentes, 1,112 directores²³ y 21,155 alumnos. Sin embargo, durante el proceso de aplicación de los instrumentos existieron incidentes que mermaron la muestra estimada, lo cual provocó que quedara tal como se observa la tabla AT1. Aun con la pérdida en la muestra final, los errores estándar de la mayoría de los reactivos permitieron realizar estimaciones confiables de las diferencias significativas entre las modalidades objeto de estudio.

Tabla AT1. Muestra total: escuelas, docentes, alumnos y directores

Dominio	Muestra Planeada			Muestra Aplicada		
	Escuelas	Docentes	Alumnos	Escuelas	Docentes	Alumnos
Cursos comunitarios	210	210	850	165	165	562
Escuela indígena	231	473	2,365	193	342	1,798
General pública	601	2,488	12,440	559	2,054	10,665
Urbana privada	280	1,100	5,500	276	973	4,883
Nacional	1,322	4,271	21,155	1,193	3,534	17,908

²³ El director de cada escuela muestreada, excepto en Cursos Comunitarios donde no existe esta figura.

2. Instrumentos y su aplicación

Para el levantamiento de datos del estudio se diseñaron cuatro cuestionarios, cada uno dirigido a uno de los siguientes informantes: profesores, instructores comunitarios, directores y alumnos. Para los tres primeros informantes, la aplicación de los instrumentos fue autoadministrada (es decir, una vez que se les entregaron, ellos mismos leyeron las preguntas y consignaron sus respuestas); en el caso de los alumnos, la lectura de los reactivos fue guiada por el aplicador, y ellos consignaron sus propias respuestas.

A continuación se mencionan las características generales de cada uno de los instrumentos, además de describir someramente el proceso de construcción y su aplicación en campo.

2.1 Instrumentos utilizados

En general, los cuestionarios son estructurados, principalmente diseñados con reactivos de opciones de respuesta cerradas y de opción múltiple, lo cual significa que los informantes deben elegir una o dos de las opciones que se ofrecen. El tipo de opciones de respuesta puede clasificarse en cuatro estilos:

- 1) Respuestas que ofrecen alternativas relacionadas con la frecuencia con que sucede una práctica.
- 2) Respuestas en las que se pide el grado de acuerdo con ciertas afirmaciones.
- 3) Respuestas sobre la realización o presencia de lo que se afirma y en las cuales sólo hay que responder afirmando o negando.
- 4) Respuestas que consisten en anotar una cantidad puntual.

El instrumento principal fue el *Cuestionario para Profesores*. Es el más extenso, consta de cinco secciones y 114 preguntas. Las secciones son: a) *Estrategias de Evaluación*, b) *Opiniones sobre la Evaluación*, c) *Evaluación Externa*, d) *Aspectos relacionados con la Evaluación* (Orientaciones para la evaluación, Materiales para el trabajo docente, Situación y composición del grupo y Características personales, profesionales y laborales) y e) *Atención a población indígena*. Las primeras cuatro secciones aplican para todos los docentes, la última sólo para aquellos que trabajan con población indígena, independientemente de que la escuela tenga clave como tal o no.

Para generar el *Cuestionario para Instructor Comunitario* se realizaron adecuaciones a partir del *Cuestionario para Profesores* dadas las características distintivas de este grupo de educadores, tanto en la formación profesional como en su quehacer cotidiano en las aulas. Las principales diferencias son, por un lado, la profundidad con la que se atiende lo relativo a las concepciones sobre evaluación, pues su formación en este tema es escaso y el vocabulario empleado en la escala utilizada para medirlas les resultaba poco comprensible; por otro lado, dado que la mayoría de ellos sólo tienen

la experiencia del actual ciclo escolar, era previsible que no tuvieran elementos para contestar respecto a las evaluaciones externas y por ello tampoco se incluyó esa sección. El cuestionario consta de cuatro apartados y 173 preguntas. La última sección también es sólo para aquellos que atienden población indígena.

El tercer instrumento, el *Cuestionario para Alumnos*, consta de 81 preguntas agrupadas en cuatro secciones: las estrategias generales empleadas por sus maestros al evaluar, retroalimentación, comunicación de resultados y aspectos personales. Este cuestionario se aplicó a los alumnos de 4°, 5° y 6°.

El *Cuestionario para Directores* consta de cinco secciones y 139 preguntas, y se diseñó para ser contestado por los responsables principales de la escuela (director técnico o profesor con grupo encargado de la dirección), a fin de recuperar la perspectiva de la escuela y no sólo del aula. El cuestionario está organizado para que aquellos directores con grupo a cargo que hayan respondido el cuestionario para profesores, sólo respondan una sección de 43 preguntas.

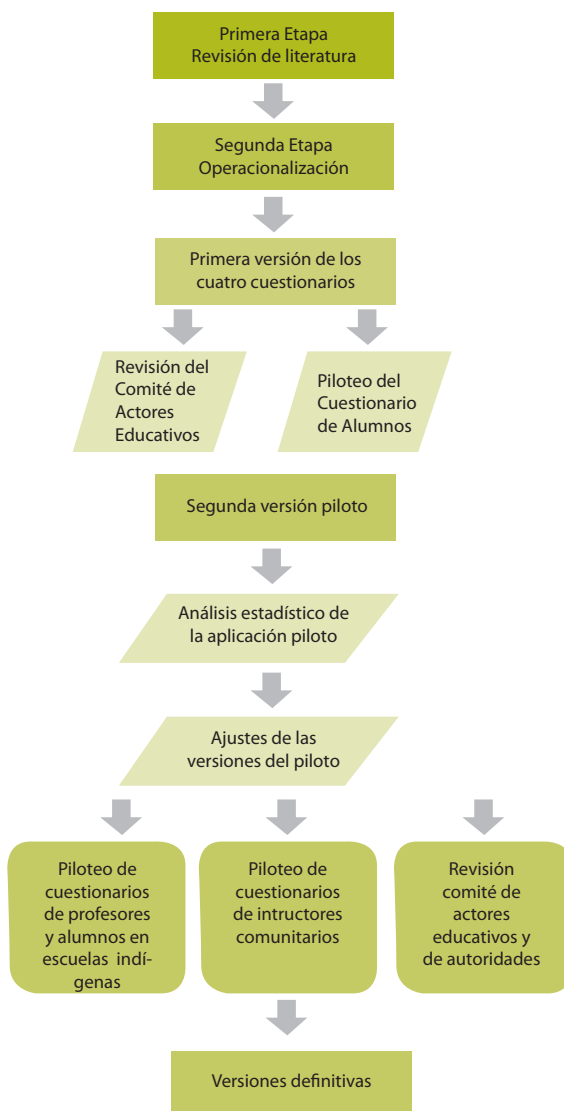
2.2 Proceso de construcción de los instrumentos

El proceso de construcción de los instrumentos pasa por múltiples etapas en las que intervinieron los miembros de la Dirección de Evaluación de Escuelas (DEE), otras direcciones y personal externo al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). En seguida se describe brevemente este proceso (ver figura AT1).

La primera etapa consistió en la revisión de literatura científica sobre los temas de indagación; a partir de ahí, se definieron aún más los temas de investigación. El segundo paso fue la operacionalización de los constructos; a partir de ella, se generó una primera versión de los cuatro cuestionarios. Éstos se sometieron al análisis de un especialista en el tema de evaluación y ante el comité de actores educativos. Dicho análisis tuvo como objetivo la correspondencia de los reactivos con la dimensión a la que pertenecían, la pertinencia de las preguntas, la idoneidad de las opciones de respuesta y la claridad en la redacción. Tal actividad permitió la toma de decisiones en cuanto a la mejora en la redacción de reactivos en específico, así como incorporar y eliminar reactivos en función de los objetivos del estudio.

De forma paralela a la revisión de los instrumentos por parte del especialista y del comité de actores educativos, se realizó una micro prueba piloto de los cuestionarios en escuelas de la ciudad de Aguascalientes, a fin de adecuar tanto el lenguaje como los temas objeto de estudio a la comprensión de los alumnos, además de valorar el tiempo requerido para responder las preguntas planteadas. Durante estas sesiones de prueba, se tomaron en cuenta las dudas, comentarios y reacciones de los alumnos.

De los resultados del trabajo con el comité local y la micro prueba piloto, se generó una segunda versión de los cuestionarios. Estos instrumentos, como se mencionó en el apartado 1.2 de este Anexo, se probaron en tres estados de la República Mexicana: Baja California, Jalisco y Chiapas. Dentro del operativo de aplicación se pidió

Figura AT1. Proceso de construcción de los cuestionarios

a los informantes que respondieran dos formularios de observaciones a los instrumentos, denominados *Registro de observaciones a los instrumentos para el director y profesores* (FP1) y *Registro de observaciones a los instrumentos de Alumnos* (FP2). En estos formularios los informantes registraron las dudas y dificultades con respecto a las preguntas, las opciones de respuesta y las instrucciones en los cuestionarios.

Con la información obtenida en el piloto, se realizaron tres tipos de análisis. El primero radicó en un análisis estadístico de cada una de las preguntas para conocer los porcentajes de omisión de respuesta, las distribuciones de las respuestas, la concordancia lógica de preguntas relacionadas y la detección de valores inusitados. El segundo consistió en el análisis de las observaciones realizadas en los FP1 y FP2 por parte de los profesores,

instructores y directores. El tercero fue el psicométrico de algunos reactivos que pertenecían a un mismo constructo; se hizo una validación de la consistencia interna a través de un análisis factorial exploratorio y con el modelo Rasch.

Se hicieron modificaciones a los cuestionarios con base en los datos del piloto, dando como resultado una tercera versión de los instrumentos. Las nuevas versiones se sometieron a juicio con grupos de actores específicos. En una escuela de organización indígena, se realizaron pruebas piloto con los cuestionarios de alumnos (60 alumnos, de los tres grados seleccionados). El cuestionario para instructores comunitarios y el de profesores se sometieron a análisis. Estas versiones fueron realizadas por diferentes comités de asesores. Los comentarios hechos permitieron reajustar las versiones y se consideraron también los resultados de las aplicaciones, las discusiones al interior del equipo de trabajo que generaron las versiones definitivas de los instrumentos y la culminación con ello del proceso de diseño de éstos.

2.3 Aplicación en campo de los instrumentos

Los operativos de levantamiento de información que realiza el INEE tienen una aplicación estandarizada para garantizar la calidad de los datos (Camacho, Sotelo & Zarazúa, 2007). La logística del operativo y aplicación de los instrumentos de este estudio estuvo a cargo de la Dirección de Relaciones Nacionales y Logística (DRNyL) del INEE. El operativo de campo se llevó a cabo a través de una visita de un día en la escuela en la que el aplicador entregó los instrumentos a profesores, instructores comunitarios y directores. En el caso del cuestionario para alumnos, el aplicador guió el proceso de administración.

Al ser un estudio sobre las prácticas de evaluación, se consideró importante realizar el levantamiento de información en las escuelas al finalizar el ciclo escolar en consideración, de tal forma que permitiera a los informantes tener una visión amplia sobre las actividades que han realizado sobre evaluación.

3. Validación de las bases de datos

Previo al análisis de la información obtenida en la aplicación en campo, es necesario llevar a cabo un proceso de depuración de los datos recabados en el estudio que permita mantener su validez y representatividad. En esta investigación dicho proceso consistió en la validación de los rangos de los reactivos, la concordancia lógica de respuestas concatenadas y el análisis de la omisión de respuesta. A continuación se describen las actividades realizadas.

3.1 Validación de rangos de reactivos

El proceso de validación de rangos de reactivos tiene dos etapas: validación de los recorridos de los reactivos y validación de la estructura lógica de los reactivos.

En la primera etapa se generó un algoritmo computacional cuya función era verificar que las respuestas proporcionadas por los informantes estuvieran contenidas dentro del rango de valores posibles para cada reactivo. Los valores detectados fuera del rango de posibles valores de respuesta se recodificaron como omisión de respuesta.

En la segunda etapa se generó un algoritmo computacional cuya función fue detectar inconsistencias en las respuestas de los informantes derivadas de la relación lógica de los reactivos en los cuestionarios. Dicha relación lógica sugiere reactivos concatenados que surgen de saltos de preguntas o por el contexto de los reactivos (por ejemplo, que algún profesor indicara que está estudiando la preparatoria cuando en una pregunta anterior respondió que su máximo nivel de escolaridad es la licenciatura). Además, dentro de las inconsistencias a detectar en aquellas preguntas donde se solicitaba a los informantes escribir una cantidad puntual, se consideró los de valores inusitados. Éstos se entienden como aquellos datos que resultan inverosímiles (por ejemplo, profesor con 92 años de experiencia frente a grupo). Para valores detectados como inconsistencias se recodificaron como omisión de respuesta o no aplicación de la pregunta, ésta última cuando la inconsistencia involucraba reactivos en salto de pregunta.

3.2 Omisión de respuesta

Posterior a la validación de los rangos de valores posibles de los reactivos, se efectuó un diagnóstico del porcentaje de omisión de respuesta de cada reactivo de los instrumentos aplicados.

A continuación se exponen, para cada cuestionario aplicado en este estudio, los diagramas de caja generados a partir de los porcentajes de respuesta omitida asociados a los reactivos del cuestionario en consideración. Los diagramas de caja se presentan tanto a nivel nacional como por cada dominio definido para este estudio. Para tener más elementos sobre los diagramas, primero se presenta la tabla AT2 donde se ilustra el número de reactivos que debido a su elevado porcentaje de omisión de respuesta, se consideraron atípicos. En la misma tabla se muestra el máximo valor de porcentaje de respuesta omitida contenido en las bandas de los diagramas. Este valor se representa mediante la línea horizontal de la banda superior e indica el valor que separa a los reactivos atípicos del resto.

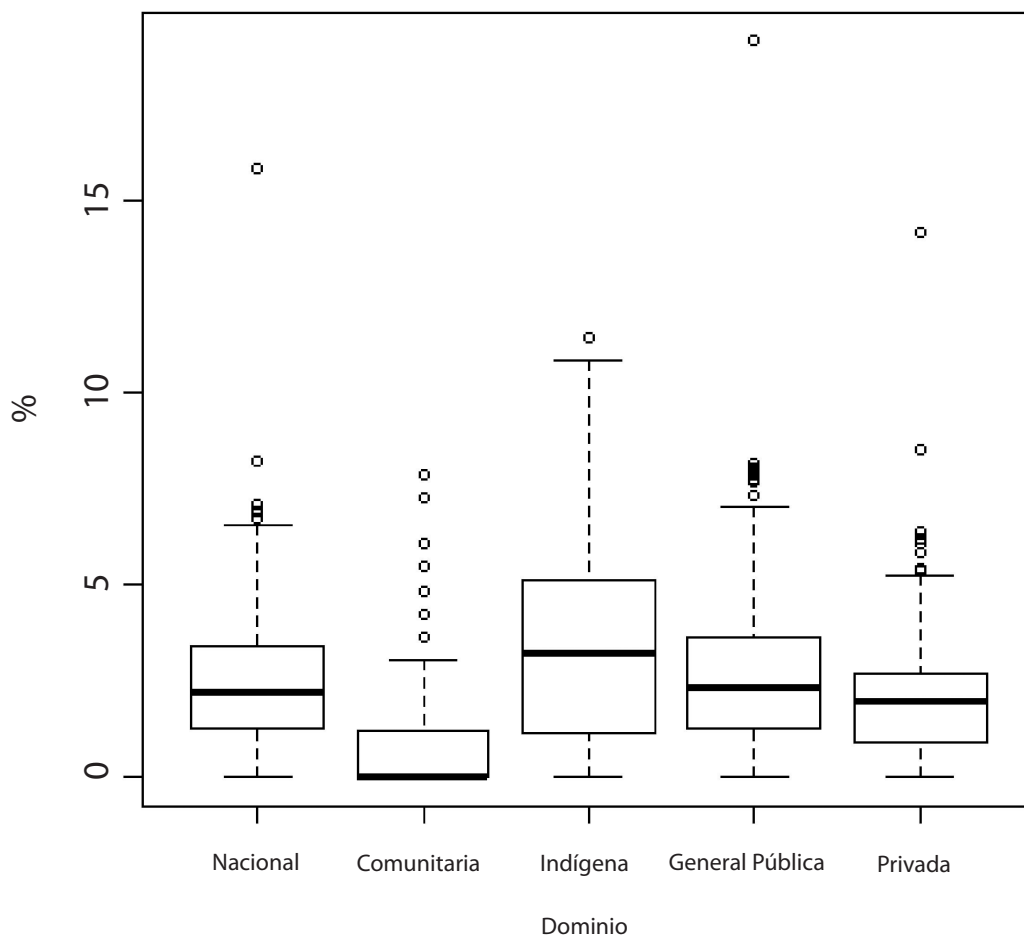
Tabla AT2. Cantidad de reactivos atípicos y valor máximo de respuesta omitida, por cada instrumento y modalidad

Instrumento	Registros	Nacional	Comunitaria	Indígena	General Pública	Privada
Cuestionario para Profesores	Número de reactivos cuyo porcentaje de omisión de respuesta no se incluyó en las bandas del diagrama de caja.	5.0	22.0	1.0	12.0	10.0
	Máximo porcentaje de omisión de respuesta incluido en las bandas del diagrama de caja.	6.5	3.0	10.8	7.0	5.2
Cuestionario para Alumnos	Número de reactivos cuyo porcentaje de omisión de respuesta no se incluyó en las bandas del diagrama de caja.	5.0	9.0	6.0	7.0	3.0
	Máximo porcentaje de omisión de respuesta incluido en las bandas del diagrama de caja.	0.6	0.4	0.8	0.6	0.6
Cuestionario para Directores	Número de reactivos cuyo porcentaje de omisión de respuesta no se incluyó en las bandas del diagrama de caja.	8.0	NA	5.0	8.0	11.0
	Máximo porcentaje de omisión de respuesta incluido en las bandas del diagrama de caja.	8.8	NA	13.3	7.1	8.7

En el *Cuestionario para Profesores*,²³ a nivel nacional, 75% de los reactivos tienen porcentajes de omisión de respuesta inferiores a 3.4%, y se clasificaron cinco reactivos como datos atípicos, ya que su porcentaje de respuesta omitida fue superior a 6.5%. Al desagregar la información a nivel de modalidades, al menos 75% de los reactivos tienen porcentajes de omisión de respuesta inferiores a 5.12% (nivel correspondiente al extremo superior de la caja de la modalidad Indígena), y en la modalidad de Escuelas Comunitarias se catalogaron 22 registros como extremos por ser superiores a un porcentaje de respuesta omitida de 3% (ver gráfica AT1).

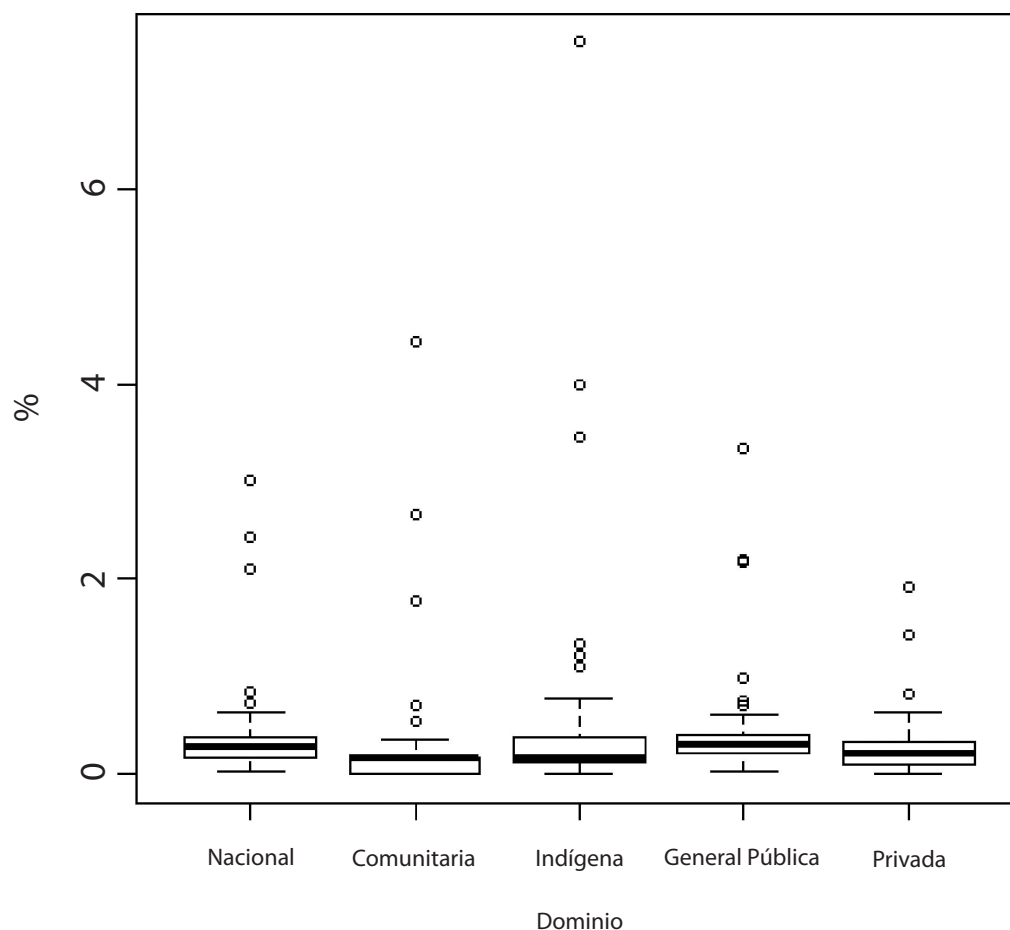
²³ En el caso de la modalidad de Cursos Comunitarios, corresponde al *Cuestionario para Instructor Comunitario*.

Gráfica AT1. Porcentaje de omisión de respuesta de los reactivos del Cuestionario para Profesores, por modalidad educativa



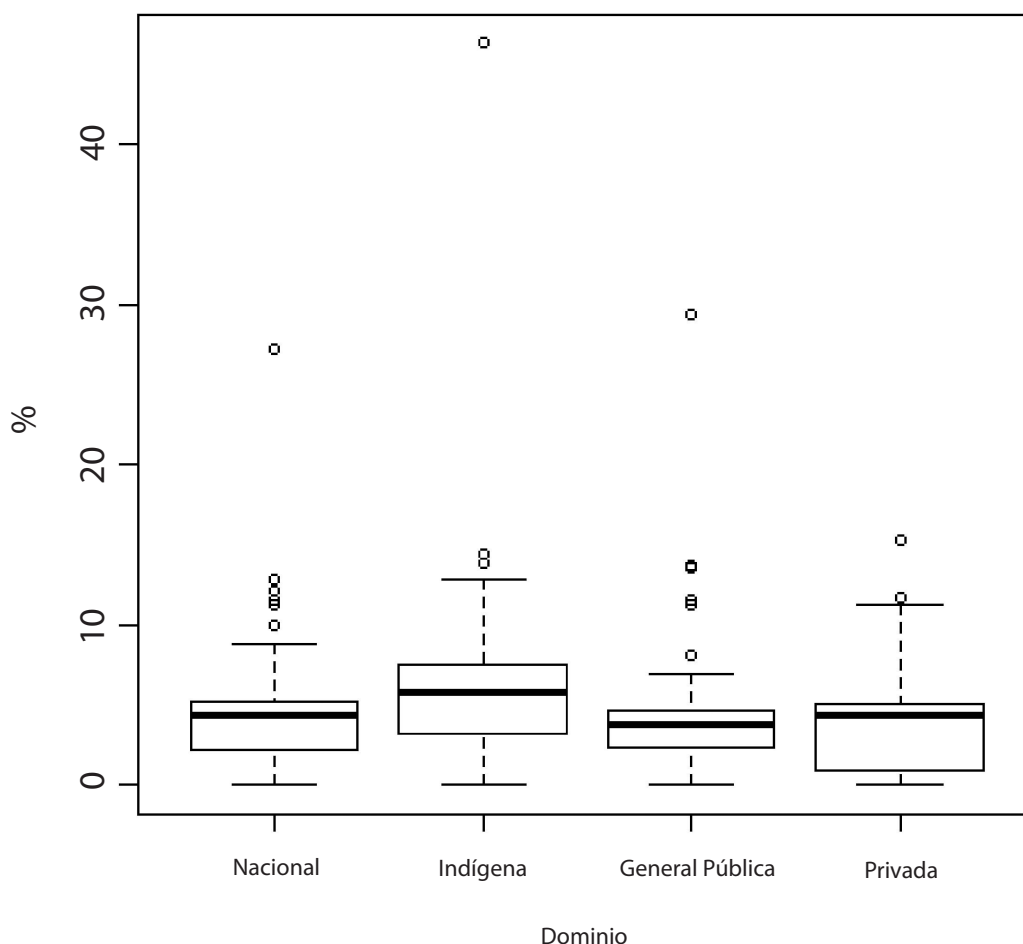
En el *Cuestionario para Alumnos*, a nivel nacional 75% de los reactivos tienen porcentajes de omisión de respuesta inferiores a 0.37%, y se identificaron cinco reactivos atípicos, pues su porcentaje de respuesta omitida fue superior a 0.6%. Por modalidades, al menos 75% de los reactivos tienen porcentajes de omisión de respuesta inferiores a 0.39% (nivel correspondiente al extremo superior de la caja de la modalidad General Pública), y en los Cursos Comunitarios se catalogaron nueve registros como extremos por ser superiores a un porcentaje de respuesta omitida de 0.4% (ver gráfica AT2).

Gráfica AT2. Porcentaje de omisión de respuesta de los reactivos del Cuestionario para Alumnos, por modalidad educativa



En el *Cuestionario para Directores*, a nivel nacional 75% de los reactivos tienen porcentajes de omisión de respuesta inferiores a 5.14%, y se clasificaron ocho reactivos como datos atípicos, ya que los porcentajes de respuesta omitida fueron superiores a 8.8%. Al desagregar la información a nivel de modalidades, al menos 75% de los reactivos tienen porcentajes de omisión de respuesta inferiores a 7.45% (nivel correspondiente al extremo superior de la caja de la modalidad Indígena), y en la modalidad de Escuelas Privadas se catalogaron 11 registros como extremos por ser superiores a un porcentaje de respuesta omitida de 8.7% (ver gráfica AT3).

Gráfica AT3. Porcentaje de omisión de respuesta de los reactivos del Cuestionario para Directores, por modalidad educativa



Dado que se consideró no significativo el porcentaje de omisión de respuesta y que los análisis generados fueron bivariados (razón por la cual la acumulación de la respuesta omitida no se incrementó de forma importante, a diferencia de análisis multivariados), no se realizó ningún proceso de imputación de datos.

4. Cálculo de estimaciones

Al recabar la información a través de una muestra, y no en toda la población, las estimaciones obtenidas contienen un error conocido como *error de muestreo*. Éste indica la variabilidad en las estimaciones que se observaría entre todas las muestras posibles, si fueran seleccionadas mediante el mismo diseño muestral. El error de muestreo se mide por medio del error estándar de un estadístico (porcentaje o media), que se calcula mediante la raíz cuadrada de la varianza de dicho estadístico. Con el error estándar se pueden calcular los intervalos de confianza de las estimaciones, lo que indica el grado

de precisión con que dichos estadísticos se asemejan al resultado que se habría obtenido si se hubiera censado, bajo las mismas condiciones, a los miembros de la población.

Considerando lo anterior, cuando se muestrea una población, la estimación de estadísticos requiere un procedimiento especial que contemple el error muestral. A continuación se describe el procedimiento utilizado para la generación de estimadores.

4.1 Estimación de medias

Para la estimación de medias, considérese que la media poblacional de la variable Y está dada por:

$$\hat{Y} = \frac{\sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^{m_i} w_{ij} y_{ij}}{w_{..}}$$

Donde:

n es el número de escuelas en la muestra.

$m_i = M_i$ es el número de elementos (directores o docentes) dentro de la i -ésima escuela.

y_{ij} es la j -ésima observación de la variable Y en la i -ésima escuela.

w_{ij} es el factor de expansión de la j -ésima observación en la i -ésima escuela:

$$w_{ij} = \frac{N}{n} \times \frac{M_i}{m_i}$$

$w_{..}$ es la suma de los factores de expansión sobre todas las observaciones en la muestra:

$$w_{..} = \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^{m_i} w_{ij}$$

El factor de expansión se define como el inverso de la probabilidad de selección:

$$w_j = \frac{1}{\pi_j}$$

La probabilidad de selección de cada escuela dentro de cada modalidad está dada por:

$$\pi = \frac{n}{N}$$

Donde:

N : Número de escuelas en la población

La varianza está dada por:

$$\hat{V}(\hat{Y}) = \frac{n(1-f)}{n-1} \sum_{i=1}^n (e_{i.} - \bar{e}_{..})^2$$

$$e_{i.} = \left(\sum_{j=1}^{m_i} w_{ij} (y_{ij} - \hat{Y}) \right) / w_{..}$$

$$\bar{e}_{..} = \left(\sum_{i=1}^n e_{i.} \right) / n$$

$$f = \frac{n}{N}$$

El error estándar está dado por:

$$SD(\hat{Y}) = \sqrt{\hat{V}(\hat{Y})}$$

Para la construcción de los intervalos de confianza de los estimadores, se construye una prueba t con grados de libertad (gl) igual al número de escuelas menos uno.

El intervalo con un 95% de confianza está dado por:

$$\hat{Y} \pm SD(\hat{Y}) \cdot t_{gl, \alpha/2}$$

Donde $t_{gl, \alpha/2}$ es el percentil $100(1 - \alpha/2)$ de la distribución t con gl grados de libertad.

4.2 Estimación de proporciones

En el caso de variables categóricas la estimación es como sigue: para cada variable categórica C existen l niveles. Entonces hay l variables indicadoras asociadas con estos niveles, es decir:

$$I_{ij} = \begin{cases} 1 & \text{si } y_{ij} \in c_k \quad k = 1, \dots, l \\ 0 & \text{de otro modo.} \end{cases}$$

Por lo que para estimar la proporción en el nivel c_k de la variable C se utilizó la siguiente fórmula:

$$\hat{p}_{ij} = \frac{\sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^{m_i} w_{ij} I_{ij}}{w_{..}}$$

Para la estimación de la varianza se siguió el mismo procedimiento presentado anteriormente para estimar la varianza de la media.

ANEXO

Estimación de los errores muestrales

Con el fin de proporcionar al lector mayor precisión sobre los datos de las tablas presentadas a lo largo de este documento, se elaboró el Anexo: Estimación de los Errores Muestrales (AEEM), el cual se detalla a continuación.

Para presentar las tablas en el AEEM debe tenerse en cuenta que cada una de ellas concierne a cierto capítulo del informe y la nomenclatura con la que se presentan comienza con la clave del anexo (AE), después el número correspondiente de la tabla (2.1, 2.3, 2.4...), el cual es homólogo al que se encuentra en el interior del texto. Por ejemplo, la tabla AE 1.1, muestra los errores de estimación de la tabla 1.1 del primer capítulo del informe.

Capítulo 1. ¿Por qué evaluar? Propósitos de la evaluación de aprendizajes en el aula

Tabla AE1.1 Porcentaje de profesores, según el principal propósito que le atribuyen a la evaluación de aprendizajes en el aula

Propósito principal de la evaluación	%	EE
Identificar problemas en el aprovechamiento de sus alumnos	42.9	1.0
Valorar lo que los alumnos han aprendido del programa	24.4	0.9
Saber cómo apoyar a sus alumnos	17.9	0.8
Planear y conducir las clases	10.6	0.6
Asignar calificaciones	3.6	0.4
Decir a sus alumnos cómo van	0.6	0.2

Nota. EE= Error Estándar

Tabla AE1.2 Porcentaje de profesores, según el grado de acuerdo, que concibe que un propósito de la evaluación de aprendizajes es la rendición de cuentas sobre los resultados del alumno

La evaluación que los docentes hacemos...	En Acuerdo		Indeciso		En Desacuerdo	
	%	EE	%	EE	%	EE
... se utiliza para verificar lo que saben los alumnos	90.3	0.6	4.0	0.4	5.7	0.4
... determina si los alumnos cumplen con las competencias (conocimientos, habilidades y conductas) establecidas	80.6	0.8	6.9	0.5	12.5	0.5
... compara el trabajo de los alumnos con criterios de desempeño establecidos	76.9	0.8	9.1	0.6	13.9	0.7

Nota. Cada afirmación fue valorada por los profesores en una escala de cinco niveles: *En total acuerdo*, *Acuerdo*, *Indeciso*, *En Desacuerdo* y en *Total desacuerdo*. Para resumir la información y hacerla manejable, se sumaron los porcentajes de *En total acuerdo* y *Acuerdo* para crear la categoría *Acuerdo*, asimismo, se sumaron los porcentajes de *Desacuerdo* y *En total desacuerdo*, para crear la categoría *Desacuerdo*; la categoría *Indeciso* quedó igual.

Tabla AE1.3 Porcentaje de profesores, según su grado de acuerdo, que conciben que un propósito de la evaluación de aprendizajes es la rendición de cuentas de la escuela

La evaluación que los docentes hacemos...	En Acuerdo		Indeciso		En Desacuerdo	
	%	EE	%	EE	%	EE
...es una buena vía para evaluar el desempeño de la escuela	72.7	0.9	9.6	0.6	17.7	0.7
...proporciona información acerca de qué tan bien está funcionando la escuela	58.9	1.0	11.1	0.6	30.0	0.9
...es un indicador preciso de la calidad de las escuelas	50.0	1.0	14.6	0.7	35.4	0.9

Nota. Cada afirmación fue valorada por los profesores en una escala de cinco niveles: *En total acuerdo*, *Acuerdo*, *Indeciso*, *En Desacuerdo* y en *Total desacuerdo*. Para resumir la información y hacerla manejable, se sumaron los porcentajes de *En total acuerdo* y *Acuerdo* para crear la categoría *Acuerdo*, asimismo, se sumaron los porcentajes de *Desacuerdo* y *En total desacuerdo*, para crear la categoría *Desacuerdo*; la categoría *Indeciso* quedó igual.

Tabla AE1.4 Porcentaje de profesores, según su grado de acuerdo, que conciben que un propósito de la evaluación es *mejorar el aprendizaje*

La evaluación que los docentes hacemos...	En Acuerdo		Indeciso		En Desacuerdo	
	%	EE	%	EE	%	EE
...proporciona retroalimentación a los alumnos sobre su desempeño	92.2	0.5	3.2	0.3	4.6	0.4
... ayuda a los alumnos a mejorar su desempeño	89.9	0.6	4.9	0.4	5.2	0.4
...informa a los alumnos sobre sus necesidades de aprendizaje	88.1	0.6	4.8	0.4	7.0	0.5
...hace que los alumnos realicen su mejor esfuerzo	80.0	0.8	9.4	0.6	10.6	0.6

Nota. Cada afirmación fue valorada por los profesores en una escala de cinco niveles: *En total acuerdo, Acuerdo, Indeciso, En Desacuerdo* y en *Total desacuerdo*. Para resumir la información y hacerla manejable, se sumaron los porcentajes de *En total acuerdo* y *Acuerdo* para crear la categoría *Acuerdo*, asimismo, se sumaron los porcentajes de *Desacuerdo* y *En total desacuerdo*, para crear la categoría *Desacuerdo*; la categoría *Indeciso* quedó igual.

Tabla AE1.5 Porcentaje de profesores, según el grado de acuerdo, que concibe como un propósito de la evaluación de aprendizajes *mejorar la enseñanza*

La evaluación que los docentes hacemos...	En Acuerdo		Indeciso		En Desacuerdo	
	%	EE	%	EE	%	EE
...está integrada a las prácticas de enseñanza	93.6	0.5	3.8	0.4	2.6	0.3
...proporciona información que permite modificar las prácticas de enseñanza	93.2	0.5	3.2	0.3	3.6	0.4
...proporciona información que se utiliza durante la enseñanza	91.6	0.5	3.9	0.4	4.5	0.4
...permite identificar fortalezas y debilidades del docente	88.0	0.6	4.5	0.4	7.5	0.5
... influye en nuestra manera de pensar sobre el proceso de enseñanza	81.7	0.8	5.8	0.5	12.5	0.6

Nota. Cada afirmación fue valorada por los profesores en una escala de cinco niveles: *En total acuerdo, Acuerdo, Indeciso, En Desacuerdo* y en *Total desacuerdo*. Para resumir la información y hacerla manejable, se sumaron los porcentajes de *En total acuerdo* y *Acuerdo* para crear la categoría *Acuerdo*, asimismo, se sumaron los porcentajes de *Desacuerdo* y *En total desacuerdo*, para crear la categoría *Desacuerdo*; la categoría *Indeciso* quedó igual.

Capítulo 2. ¿Qué evaluar? Los objetos de la evaluación

Tabla AE2.1 Porcentaje de profesores según la frecuencia con la que realizan actividades de evaluación en Español* con distinto nivel de complejidad

En el último bimestre, indique con qué frecuencia utilizó los siguientes tipos de actividades para evaluar a sus alumnos en la asignatura de Español:	Nunca		Rara vez		Algunas veces		Muchas veces	
	%	EE	%	EE	%	EE	%	EE
Conocimiento								
1. Identificación de elementos gramaticales en oraciones o pequeños textos	0.6	0.2	3.2	0.3	43.8	1.0	52.4	1.0
2. Dictado para verificar el uso de reglas ortográficas	3.0	0.3	13.5	0.7	45.2	1.0	38.3	0.9
Razonamiento								
3. Ejercicios para completar la puntuación en un texto	1.6	0.2	10.2	0.6	56.5	0.9	31.7	0.9
Desempeño								
4. Lectura en voz alta	0.6	0.1	4.1	0.4	30.5	0.9	64.8	0.9
5. Aplicación de estrategias lectoras (anticipación, muestreo, inferencia, etc.)	1.4	0.2	8.8	0.5	40.6	0.9	49.2	1.0
6. Participación en eventos de comunicación oral: dar información, narrar un suceso, exponer un tema, argumentar una postura, etc.	0.7	0.2	6.1	0.5	38.8	0.9	54.3	0.9
Producción								
7. Escritura de textos de diverso tipo	0.1	0.0	3.1	0.3	29.8	0.9	66.9	0.9

* En la asignatura de Español los contenidos se organizan en cuatro componentes: lectura, escritura, reflexión sobre la lengua y expresión oral. Se exploró con actividades variadas de los cuatro componentes; las tres primeras actividades corresponden a reflexión sobre la lengua porque su función es que los alumnos adquieran las características del sistema de escritura; las dos siguientes (cuatro y cinco) a lectura, la seis a expresión oral y la séptima a escritura.

Tabla AE2.2 Porcentaje de profesores, según la frecuencia con la cual evalúan aspectos en la producción de textos

Cuando pide que los alumnos elaboren un texto propio, ¿con qué frecuencia toma los siguientes aspectos para evaluarlos?	Nunca		Rara vez		Algunas veces		Casi siempre	
	%	EE	%	EE	%	EE	%	EE
La claridad en la expresión de las ideas	0.1	0.0	0.7	0.1	14.1	0.7	85.2	0.7
La ortografía	0.1	0.1	1.2	0.2	14.1	0.7	84.6	0.7
Limpieza	0.4	0.1	3.1	0.3	18.6	0.8	77.9	0.8
La segmentación de las palabras	0.2	0.1	2.8	0.3	21.6	0.8	75.3	0.8
La puntuación	0.1	0.1	2.1	0.3	26.2	0.8	71.5	0.9
La caligrafía	1.3	0.2	5.5	0.4	35.2	0.9	58.0	0.9
La variedad del vocabulario	0.8	0.2	6.4	0.5	45.4	1.0	47.4	1.0

Tabla AE2.3 Porcentaje de profesores, de acuerdo con los aspectos más importantes que evalúan los docentes en la lectura en voz alta

Cuando pide a los alumnos que realicen una lectura en voz alta, ¿cuáles son los dos aspectos que considera más importantes para evaluar?	%	EE
El respeto de los signos de puntuación	69.1	0.9
La dirección o pronunciación de las palabras	50.2	1.0
La fluidez	33.8	0.9
La entonación	25.5	0.8
El volumen de la voz	13.3	0.6
La cantidad de palabras leídas por minuto	0.9	0.2

Tabla AE 2.4 Porcentaje de profesores que realizan actividades de evaluación en Matemáticas con distinto nivel de complejidad

En el último bimestre, indique con qué frecuencia utilizó los siguientes tipos de actividades para evaluar a sus alumnos en Matemáticas:	Nunca		Rara vez		Algunas veces		Muchas veces	
	%	EE	%	EE	%	EE	%	EE
Conocimiento								
1. Escribir definiciones de conceptos matemáticos	10.4	0.6	22.6	0.8	43.8	1.0	23.2	0.8
2. Escribir fórmulas (por ejemplo, para calcular el área del triángulo)	2.4	0.3	8.0	0.5	39.9	0.9	49.7	1.0
3. Resolver operaciones (sumas, restas, multiplicaciones y divisiones)	0.7	0.2	5.5	0.4	19.6	0.8	74.2	0.8
Razonamiento								
4. Resolver problemas en los que tengan que hacer operaciones	0.0	0.0	0.8	0.2	17.2	0.7	81.9	0.7
Desempeño								
5. Inventar problemas	2.3	0.3	10.6	0.6	47.0	1.0	40.2	0.9

Tabla AE 2.5 Porcentaje de profesores, según la cantidad de aspectos que consideran de manera frecuente para evaluar los problemas matemáticos

Cantidad y tipo de aspecto que toma en cuenta de manera frecuente para evaluar el planteamiento y resolución de problemas matemáticos	%	EE
Ninguno de los tres aspectos es considerado de manera frecuente	5.3	0.4
Principalmente uno de los tres aspectos:	19.7	0.8
El resultado	8.6	0.5
La utilización de los algoritmos correspondientes al planteamiento del problema	5.1	0.4
La pertinencia de las estrategias que implementan los alumnos	6.1	0.5
Principalmente dos de los tres aspectos:	35.3	0.9
El resultado y la utilización de algoritmos	15.6	0.7
El resultado y la pertinencia de las estrategias	8.2	0.5
La utilización de algoritmos y la pertinencia de las estrategias	11.4	0.6
Considera los tres aspectos de manera frecuente	39.7	0.9

Tabla AE 2.6 Porcentaje de profesores, según los aspectos que consideran en la asignación de calificaciones

Para asignar la calificación bimestral, además de los resultados en los exámenes, ¿cuáles son los dos aspectos que usted considera más importantes?	%	EE
Atención y/o participación en clase	70.8	0.9
Calificación obtenida en trabajos de clase	47.9	1.0
Calificación obtenida en tareas	22.8	0.8
Ejercicios del libro de texto	16.0	0.7
Trabajo en equipo	13.2	0.7
Puntualidad y asistencia	12.0	0.6
Apuntes de la libreta completos y limpios	10.6	0.6
Conducta	4.2	0.4
Limpieza en los trabajos	0.5	0.1

Capítulo 3. ¿Cómo evaluar? Métodos de evaluación en el aula y estrategias para realizar una evaluación formativa

Tabla AE 3.1 Porcentaje de profesores que a nivel nacional utilizan Algunas o Muchas veces herramientas de evaluación al bimestre

Herramienta de evaluación	%	EE
Observación de los procesos que los alumnos siguieron para realizar un trabajo o ejercicio*	67.7	0.9
Cuestionamientos orales para explorar conceptos y procesos de los alumnos	61.5	0.9
Cuestionarios escritos	45.5	1.0
Portafolios, carpeta o expediente con colección de trabajos y reflexiones del alumno ordenados de forma cronológica	44.6	1.0
Debates o discusiones donde los alumnos presentan argumentos sobre un tema	33.9	0.9
Diario o registro individual o colectivo que plasma las experiencias significativas de aprendizaje durante un período	30.4	0.9

* La observación es un método, no una herramienta.

Tabla AE 3.2 Porcentaje de profesores que a nivel nacional utilizan Algunas o Muchas veces estrategias para modelar la enseñanza

Estrategia utilizada	%	EE
Presentarles ejemplos de buenos trabajos para que identifiquen qué se espera lograr	24.8	0.8
Mostrarles ejemplos de un trabajo desde que tenía muchas debilidades hasta que se convirtió en uno de buena calidad	20.1	0.8
Presentarles ejemplos de malos trabajos para que identifiquen lo que NO deben hacer	9.1	0.6

Tabla AE 3.3 Porcentaje de profesores que a nivel nacional utilizan Algunas o Muchas veces estrategias para retroalimentar de forma individual a sus alumnos

Estrategia utilizada	%	EE
Marcarles con una firma, sello, etc. que cumplieron	70.7	0.9
Asignarles una calificación considerando aciertos y errores	62.9	0.9
Indicarles los aciertos y errores que tuvieron	80.0	0.8
Decirles cómo pueden corregir los errores que cometieron	70.9	0.9

Capítulo 4. ¿Cómo comunicar los resultados de evaluación en el aula?

Tabla AE 4.1 Porcentaje de profesores que comunican los resultados de las evaluaciones bimestrales a sus alumnos utilizando distintas actividades

De las siguientes acciones, ¿cuáles utiliza para dar a conocer los resultados de las evaluaciones bimestrales a cada uno de sus alumnos?	%	EE
Explica su calificación mostrándoles evidencias	80.2	0.7
Escribe notas o comentarios breves en los trabajos o exámenes	67.1	0.09

Tabla AE 4.2 Porcentaje de profesores según las acciones que utilizan para dar a conocer los resultados de las evaluaciones bimestrales a los padres de familia

De las siguientes acciones, ¿cuáles utiliza para dar a conocer los resultados de las evaluaciones bimestrales a los padres de familia?	%	EE
Explica los aspectos que toma en cuenta para asignar la calificación	91.6	0.5
Muestra evidencias para explicarles cómo obtuvieron sus hijos las calificaciones	86.5	0.6
Entrega un reporte escrito (diferente a la boleta) sobre el desempeño de su hijo a cada padre de familia	37.4	0.9

ANEXO

Resultados por modalidad

El Anexo: Resultados por modalidad tiene como propósito presentar de manera visual los resultados ya descritos en el documento, así como algunos elementos útiles en la contextualización de los hallazgos del estudio con respecto a los aprendizajes en el aula desde cada una de las modalidades. De esta manera, el presente anexo está conformado en dos partes. La primera presenta tablas con los principales hallazgos por modalidad. La segunda muestra datos útiles para reflexionar acerca de los hallazgos por cada una de las modalidades.

Las tablas que se presentan en la primera parte tienen como nomenclatura inicial la clave AM; el primer número que le sigue corresponde al capítulo del que tratan los hallazgos y el segundo indica el orden consecutivo de presentación de las tablas. Por ejemplo: tabla AM1.1.

Parte I. Tablas de resultados por modalidad

Tabla AM 1.1 Porcentaje de profesores que están de acuerdo con el propósito de la evaluación de aprendizajes como rendición de cuentas de la escuela y del alumno por modalidad educativa

La evaluación que los docentes hacemos...	NAC		EI		GP		UPV	
	%	EE	%	EE	%	EE	%	EE
Rendición de cuentas de la escuela								
...es una buena vía para evaluar el desempeño de la escuela	73.0	0.9	84.0	2.0	72.0	1.0	71.0	1.5
...proporciona información acerca de qué tan bien está funcionando la escuela	59.0	1.0	75.0	2.4	58.0	1.1	56.0	1.6
...es un indicador preciso de la calidad de las escuelas	50.0	1.0	66.0	2.6	49.0	1.1	46.0	1.6
Rendición de cuentas del alumno								
...se utiliza para verificar lo que saben los alumnos	90.0	0.6	92.0	1.5	91.0	0.7	87.0	1.1
...determina si los alumnos cumplen con las competencias (conocimientos, habilidades y conductas) establecidas	81.0	0.8	90.0	1.7	80.0	0.9	80.0	1.3
...compara el trabajo de los alumnos con criterios de desempeño establecidos	77.0	0.8	83.0	2.1	77.0	1.0	75.0	1.4

Nota. EE= Error Estándar

Tabla AM 1.2 Porcentaje de profesores, por modalidad, que están de acuerdo con el propósito de la evaluación como mejora del aprendizaje y de la enseñanza

La evaluación que los docentes hacemos...	NAC		EI		GP		UPV	
	%	EE	%	EE	%	EE	%	EE
Mejora del aprendizaje								
...proporciona retroalimentación a los alumnos sobre su desempeño	92.0	0.5	94.0	1.3	92.0	0.6	92.0	0.9
... ayuda a los alumnos a mejorar su desempeño	90.0	0.6	96.0	1.1	90.0	0.7	88.0	1.1
...informa a los alumnos sobre sus necesidades de aprendizaje	88.0	0.6	90.0	1.6	88.0	0.7	87.0	1.1
...hace que los alumnos realicen su mejor esfuerzo	80.0	0.8	90.0	1.7	80.0	0.9	75.0	1.4
Mejora de la enseñanza								
...está integrada a las prácticas de enseñanza	94.0	0.5	93.0	1.4	94.0	0.5	94.0	0.8
...proporciona información que permite modificar las prácticas de enseñanza	93.0	0.5	92.0	1.5	94.0	0.5	92.0	0.9
...proporciona información que se utiliza durante la enseñanza	92.0	0.5	92.0	1.5	92.0	0.6	93.0	0.8
...permite identificar fortalezas y debilidades del docente	88.0	0.6	94.0	1.3	87.0	0.7	86.0	1.1
... influye en nuestra manera de pensar sobre el proceso de enseñanza	82.0	0.8	86.0	1.9	81.0	0.9	80.0	1.3

Nota. EE= Error Estándar

Tabla AM 2.1 Porcentaje de profesores que realizan *Muchas veces* actividades de conocimiento, razonamiento, desempeño y producción para evaluar la asignatura de Español, por modalidad educativa

En el último bimestre, indique con qué frecuencia utilizó los siguientes tipos de actividades para evaluar a sus alumnos en la asignatura de Español:	NAC		CC		EI		GP		UPV	
	%	EE	%	EE	%	EE	%	EE	%	EE
Conocimiento										
1. Identificación de elementos gramaticales en oraciones o pequeños textos	52.4	1.0	78.4	3.2	59.3	2.7	49.4	1.1	66.4	1.5
2. Dictado para verificar el uso de reglas ortográficas	38.3	0.9	43.9	3.9	50.9	0.3	35.5	1.1	52.8	1.6
Razonamiento										
3. Ejercicios para completar la puntuación en un texto	31.7	0.9	30.9	3.6	37.5	2.7	30.3	1.0	40.6	1.6
Desempeño										
4. Lectura en voz alta	64.8	0.9	57.8	3.9	65.0	2.6	63.8	1.1	75.9	1.4
5. Aplicación de estrategias lectoras (anticipación, muestreo, inferencia, etc.)	49.2	1.0	22.8	3.3	39.4	2.7	51.2	1.1	45.9	1.6
6. Participación en eventos de comunicación oral: dar información, narrar un suceso, exponer un tema, argumentar una postura, etc.	54.3	0.9	25.8	3.4	44.4	2.7	55.4	1.1	61.2	1.6
Producción										
7. Escritura de textos de diverso tipo	66.9	0.9	49.1	3.9	67.5	2.6	67.7	1.0	65.1	1.5

Nota. EE= Error Estándar

Tabla AM 3.1 Porcentaje de profesores que utilizaron *Algunas veces y Muchas veces* herramientas de evaluación, por modalidad educativa

En el último bimestre, indique con qué frecuencia utilizó los siguientes tipos de actividades para evaluar a sus alumnos en la asignatura de Español:	NAC		CC		EI		GP		UPV	
	%	EE	%	EE	%	EE	%	EE	%	EE
Observación de los procesos que los alumnos siguieron para realizar un trabajo o ejercicio	67.7	0.9	50.0	3.9	69.1	2.6	67.3	1.1	75.4	1.4
Cuestionamientos orales , para explorar conceptos y procesos	61.5	0.9	48.2	3.9	61.2	2.7	60.8	1.1	71.8	1.5
Cuestionarios escritos	45.5	1.0	38.1	3.9	53.5	2.8	44.6	1.2	50.4	1.7
Portafolios , carpeta o expediente con colección de trabajos y reflexiones del alumno ordenados de forma cronológica	44.6	1.0	49.1	3.9	45.4	2.8	45.0	1.1	38.9	1.6
Debates o discusiones, donde los alumnos presentan argumentos sobre un tema	33.9	0.9	17.2	3.0	32.3	2.6	33.4	1.1	44.1	1.6
Diario o registro individual o colectivo que plasma las experiencias significativas de aprendizaje durante un período	30.4	0.9	55.3	3.9	39.1	2.7	27.7	1.0	41.1	1.6

Nota. EE= Error Estándar

Tabla AM 3.2 Porcentaje de profesores que utilizaron *Algunas veces y Muchas veces* estrategias para modelar la enseñanza, por modalidad educativa

Estrategias para modelar la enseñanza	NAC		CC		EI		GP		UPV	
	%	EE	%	EE	%	EE	%	EE	%	EE
Presentarles ejemplos de buenos trabajos para que identifiquen qué se espera lograr	24.8	0.8	26.6	3.5	40.2	2.7	23.1	1.0	27.7	1.5
Mostrarles ejemplos de un trabajo desde que tenía muchas debilidades hasta que se convirtió en uno de buena calidad	20.1	0.8	20.9	3.2	35.9	2.7	18.7	0.9	21.0	1.3
Presentarles ejemplos de malos trabajos para que identifiquen lo que no deben hacer	20.1	0.8	23.9	3.4	17.7	2.2	8.2	0.6	6.0	0.8

Nota. EE= Error Estándar

Tabla AM 3.3 Porcentaje de profesores que utilizaron *Algunas veces y Muchas veces* estrategias para retroalimentar a sus alumnos, por modalidad educativa

Estrategias para retroalimentar a los alumnos	NAC		CC		EI		GP		UPV	
	%	EE	%	EE	%	EE	%	EE	%	EE
Marcarles con una firma, sello, etc., que cumplieron	70.7	0.9	71.7	3.6	62.0	2.7	70.1	1.0	81.8	1.3
Asignarles una calificación considerando aciertos y errores	62.9	0.9	58.6	3.9	58.8	2.7	63.3	1.1	64.2	1.6
Indicarles los aciertos y errores que tuvieron	80.0	0.8	71.5	3.6	80.4	2.2	79.2	0.9	89.7	1.0
Decirles cómo pueden corregir los errores que cometieron	70.9	0.9	75.6	3.4	74.4	2.4	70.0	1.0	75.3	1.4

Nota. EE= Error Estándar

Tabla AM 3.4 Porcentaje de profesores que utilizaron *Algunas veces y Muchas veces* estrategias para enseñar a sus alumnos a autoevaluarse, por modalidad educativa

Estrategias utilizadas	NAC		CC		EI		GP		UPV	
	%	EE	%	EE	%	EE	%	EE	%	EE
Que los alumnos se autoevaluaran antes de que el profesor les proporcionara retroalimentación	12.9	0.6	15.4	2.8	19.3	2.2	12.0	0.7	15.4	1.2
Les proporcionó guías o indicaciones para que los alumnos revisaran sus trabajos o tareas de ellos mismos o de sus compañeros	19.9	0.8	14.8	2.8	21.5	2.3	19.8	0.9	21.3	1.3

Nota. EE= Error Estándar

Tabla AM 3.5 Porcentaje de profesores que *Algunas veces y Muchas veces* pidieron a sus alumnos las siguientes actividades de autoevaluación y coevaluación, por modalidad educativa

Actividades de autoevaluación y coevaluación	NAC		CC		EI		GP		UPV	
	%	EE	%	EE	%	EE	%	EE	%	EE
Que revisaran en lo individual sus propios trabajos o tareas	46.6	0.9	26.2	3.4	53.8	2.8	46.7	1.1	46.8	1.6
Que revisaran los trabajos o tareas de sus compañeros	12.9	0.7	8.0	2.1	17.3	2.1	13.1	0.8	8.8	0.9

Nota. EE= Error Estándar

Tabla AM 4.1 Porcentaje de profesores que comunican los resultados de las evaluaciones bimestrales a sus alumnos utilizando distintas actividades, por modalidad educativa

De las siguientes acciones, ¿cuáles utiliza para dar a conocer los resultados de las evaluaciones bimestrales a cada uno de sus alumnos?	NAC		CC		EI		GP		UPV	
	%	EE	%	EE	%	EE	%	EE	%	EE
Explica su calificación mostrándoles evidencias	80.2	0.7	74.7	3.4	78.2	2.2	80.2	0.9	82.7	1.2
Escribe notas o comentarios breves en los trabajos o exámenes	67.1	0.9	48.1	3.9	65.9	2.6	66.4	1.1	80.0	1.3

Nota. EE= Error Estándar

Tabla AM 4.2 Porcentaje de profesores, según las acciones que utilizan para dar a conocer los resultados de las evaluaciones bimestrales a los padres de familia, por modalidad educativa

De las siguientes acciones, ¿cuáles utiliza para dar a conocer los resultados de las evaluaciones bimestrales a los padres de familia?	NAC		CC		EI		GP		UPV	
	%	EE	%	EE	%	EE	%	EE	%	EE
Explica los aspectos que toma en cuenta para asignar la calificación	91.6	0.5	70.4	3.6	83.6	2.0	92.9	0.6	92.9	0.8
Muestra evidencias para explicarles cómo obtuvieron sus hijos las calificaciones	86.5	0.6	78.5	3.0	83.9	2.0	87.0	0.8	86.3	1.1
Entrega un reporte escrito (diferente a la boleta) sobre el desempeño de su hijo a cada padre de familia	37.4	0.9	43.6	3.9	45.2	2.7	36.5	1.1	37.7	1.6

Nota. EE= Error Estándar

Parte II. Datos para contextualizar los resultados por modalidad presentados en el informe

Con el propósito de ofrecer al lector una información más rica del contexto en que se sitúan los resultados por modalidad, a continuación se presenta información que podría ser de interés para ubicar los hallazgos, si bien se reconoce que para un análisis asociativo robusto, se requerirían análisis estadísticos multivariados.

5.1 Generales públicas (GP)

Las escuelas generales públicas incluyen las rurales y urbanas que atienden a una población total de la escuela de al menos 30 alumnos. El promedio de estudiantes atendidos por grupo es de 25.7 (el más alto de entre las cuatro modalidades consideradas) y en su gran mayoría atienden a población no indígena (el promedio de alumnos indígenas por grupo es de 0.66).

Por las implicaciones que tiene la evaluación para el aprendizaje de los alumnos, un dato que destaca es que en las escuelas generales públicas 19% de los docentes atiende más de un grado, es decir, casi dos de cada 10 profesores evalúan el aprendizaje de estudiantes de distintos grados, condición que afecta principalmente a profesores de escuelas rurales, donde hay poca población y los grados se integran.

En lo referente a la formación inicial de los maestros de esta modalidad —que supone una capacitación específica para la atención de los alumnos, incluida la evaluación del aprendizaje— más de seis de cada 10 profesores cursaron la Licenciatura en Educación Primaria (64.1%). Por otra parte, casi siete de cada 10 docentes en esta modalidad (69.4%), han tomado al menos un curso oficial relacionado con la evaluación del aprendizaje; son los maestros de primaria quienes más reciben este tipo de apoyo.

Poco más de la tercera parte de los profesores de escuelas generales públicas (35.1%) ha recibido asesoría individual por parte de una autoridad educativa, trátese del director, supervisor o asesor técnico pedagógico, lo cual sugiere que la discusión de esta temática en particular no es un asunto prioritario para estas autoridades.

5.2 Escuelas privadas (UPV)

Las escuelas privadas ofertan el servicio educativo a través de particulares y por lo común están ubicadas en localidades con una población mayor o igual a 2,500 habitantes; las adaptaciones al currículo en esta modalidad suelen hacerse para enriquecerlo y ampliarlo con asignaturas o programas educativos adicionales. Igual que en las escuelas generales públicas, prácticamente no se atiende a población indígena, apenas 0.08 alumnos indígenas por grupo.

El promedio de alumnos que estas escuelas atienden por grupo es de 21.4, muy parecido al promedio de las escuelas indígenas, como más adelante se señala. Esta es la modalidad en la que hay menor cantidad de docentes con formación inicial de Licenciatura en Educación Primaria, con aproximadamente cuatro de cada 10 profesores que la cursaron (44.4%).

En las escuelas privadas 14% de los docentes afirma atender alumnos que cursan más de un grado. Se desconoce la razón, pero es probable que sea distinta a la de las escuelas generales públicas; quizá se designan tareas, apoyos académicos específicos a profesores para ser aplicados en distintos grados o, tal vez, siguen el modelo de impartir algunas asignaturas distintos profesores.

Por otra parte, alrededor de seis de cada 10 profesores han recibido por lo menos un curso oficial relacionado con la evaluación del aprendizaje en los últimos tres años (58.7%), esta modalidad es la que cuenta con el menor número de profesores que han recibido por lo menos un curso sobre la temática.

Poco más de la mitad (51.1%) de los docentes de escuelas privadas dice haber recibido de manera individual sugerencias de alguna autoridad o figura de apoyo (supervisor, director o asesor técnico pedagógico) para llevar a cabo la evaluación; este porcentaje es claramente mayor al observado en las generales públicas.

5.3 Escuelas indígenas (EI)

Se trata de escuelas públicas ubicadas en localidades donde reside población indígena y donde hay por lo menos 20 alumnos que demandan el servicio, su característica fundamental es que en ellas se imparte educación bilingüe y bicultural, es decir, se consideran la lengua materna y características culturales de los alumnos para hacer las adaptaciones necesarias al currículo.

El promedio de alumnos en esta modalidad, de 21.1 educandos por grupo, es muy similar al que atienden los docentes de escuelas privadas; de hecho, los profesores de escuelas indígenas y privadas son los que menos estudiantes atienden en promedio, sin incluir a los instructores comunitarios.

A propósito de la adecuación de las estrategias e instrumentos de evaluación del aprendizaje a las características de los alumnos, los docentes de escuelas indígenas se enfrentan con el hecho de que, en promedio, tienen 16.7 alumnos hablantes de lengua indígena; la precisión y la fluidez en la comunicación de los profesores con los alumnos, así como el desempeño mismo de los estudiantes en el proceso de evaluación puede verse influido por esta condición de las escuelas indígenas.

Las escuelas indígenas tienen precisamente el mayor porcentaje de docentes que cursaron la Licenciatura en Educación Primaria, con 67.1% —muy similar al porcentaje de las generales públicas—. En esta modalidad, 55% de los profesores atiende

grupos multigrado, lo que implica evaluar alumnos en distinta situación, ver contenidos distintos o con diferente nivel de complejidad. Esto constituye una mayor dificultad para realizar la evaluación en el aula.

Como apoyo a la evaluación de los aprendizajes, seis de cada 10 profesores han tomado al menos un curso sobre el tema en los últimos tres años (61.7%). Asimismo, 54.3% señala haber recibido individualmente orientaciones para realizar la evaluación formativa de alguna figura de autoridad o apoyo, porcentajes parecidos a los de las escuelas privadas.

5.4 Cursos comunitarios (CC)

Se trata de un servicio educativo ubicado en comunidades de difícil acceso, con poca población (usualmente menor a 100 habitantes), por lo general, alejadas de poblaciones grandes, donde no existen servicios educativos regulares y por tal son ofrecidos por el Conafe. Las adaptaciones al currículo se hacen privilegiando los contenidos relevantes para el desarrollo de los propósitos básicos.

Por las cualidades de la población atendida desde el Conafe, en la primaria comunitaria el promedio de alumnos es de diez por instructor, de ellos, al menos dos hablan lengua indígena, lo cual representa 15% de la población promedio que atienden, situación similar a la de los profesores de escuelas indígenas en este aspecto particular. A excepción de estos últimos, los docentes en el país tienen como mínimo, un promedio de 20 alumnos, como ya se ha visto.

Para brindar educación a esta cantidad de alumnos y evaluar sus aprendizajes, los docentes, incluidos los instructores comunitarios, parten de una formación inicial con diferencias importantes con respecto de las otras modalidades. Evidentemente, los instructores de primaria comunitaria no cuentan con formación docente, son jóvenes que, aunque deben contar con seis semanas de capacitación pedagógica, sólo 38.2% señaló tener entre cinco y seis semanas de esa experiencia inicial, sin embargo hubo 17.6% que dijo haber recibido siete semanas o más. Otro 26.7% afirmó tener entre tres y cuatro semanas de capacitación y 14.5% declaró que su capacitación se limita a 2 semanas o menos. Incluso, 3% de los instructores comunitarios respondió no haber recibido capacitación.

A diferencia de los maestros de otras modalidades, los instructores comunitarios no reciben cursos específicos sobre evaluación del aprendizaje; no obstante, esta modalidad contempla la figura del capacitador tutor, de la que 95.1% de los instructores reconocieron recibir asesoría para realizar la evaluación a sus alumnos; otra proporción importante (58.5%) también identificó a la figura del asistente educativo como orientador en esta actividad, incluso, poco más de tres de cada 10 instructores identificaron al coordinador regional y al coordinador académico como proveedores de apoyo en esa temática (34.8% y 32.3%, respectivamente).

Como se observa, hay características del funcionamiento de las modalidades que enmarcan los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, las actividades para su evaluación, configurando un entorno con peculiaridades dignas de considerarse en la lectura de los resultados y las reflexiones sobre ellos. En un estudio como este, básicamente descriptivo, tener en cuenta esas características ayuda para la identificación de implicaciones en los datos.

Las escuelas indígenas tienen precisamente el mayor porcentaje de docentes que cursaron la Licenciatura en Educación Primaria, con 67.1% —muy similar al porcentaje de las generales públicas—. En esta modalidad, 55% de los profesores atiende grupos multigrado, lo que implica evaluar alumnos en distinta situación, ver contenidos distintos o con diferente nivel de complejidad, lo cual constituye una mayor dificultad para realizar la evaluación en el aula.

Como apoyo a la evaluación de los aprendizajes, seis de cada diez profesores han tomado al menos un curso sobre el tema en los últimos tres años (61.7%). Asimismo, 54.3% señala haber recibido individualmente orientaciones para realizar la evaluación formativa de alguna figura de autoridad o apoyo, porcentajes parecidos a los de las escuelas privadas. ■

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL AULA
OPINIONES Y PRÁCTICAS DE DOCENTES
DE PRIMARIA EN MÉXICO

Se terminó de imprimir en septiembre 2011
en los talleres de Impresora y Encuadernadora Progreso, S. A. de C.V.
Av. San Lorenzo # 244, Col. Paraje San Juan
Del. Iztapalapa, C.P. 09830, México, D.F.

Para su formación se emplearon los tipos Myriad Pro y Gill Sans a 9 y 11 puntos.

Se imprimieron 5 mil ejemplares

