



Programa de Promoción de la Reforma
Educativa en América Latina y el
Caribe

*Grupo de
Trabajo sobre
Estándares y
Evaluación*

**La evaluación en las aulas de
primaria: usos formativos,
calificaciones y comunicación
con los padres**

Beatriz Picaroni



Grupo de Análisis para el Desarrollo

>>> Para comentar esta publicación vaya a:

<http://gteepreal.blogspot.com/2009/09/la-evaluacion-en-las-aulas-de-primaria.html>

(PREAL) es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano con sede en Washington, D.C. y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE) con sede en Santiago de Chile. Las actividades de PREAL son posibles gracias al generoso apoyo que brindan la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), GE Foundation International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Banco Mundial, entre otros. Las opiniones expresadas en este documento son responsabilidad del autor y no comprometen al PREAL ni a las instituciones que lo patrocinan.

**Instituto de Evaluación Educativa
Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Católica del Uruguay**

**Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación (GTEE)
Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL)**

**LA EVALUACIÓN EN LAS AULAS DE PRIMARIA: USOS FORMATIVOS,
CALIFICACIONES Y COMUNICACIÓN CON LOS PADRES**

Beatriz Picaroni
Instituto de Evaluación Educativa
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Católica del Uruguay

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos la colaboración de los siguientes docentes:

De Argentina: Alejandra Puccini, Alicia P. Ojeda, Ana Ma. Ribot, Carina Gransuyer, Mariana Mora, Narciso Almada, Estela Solís, Julia Dalila, Liliana Visca, Lorena Scarpati, Mabel Tabares, María Cristina Capel, María Laura, Mariel Mastropietro, Mónica Caseres, Mónica Stringa, Patricia Dualde, Paula del Rengo, Silvia, Silvia Mañanes, Sofía Miguens, Zulma Porta.

De Colombia: Alberth Henao, Alfonso Valenzuela, Ángela Monroy, Cecilia Guerrero, Crispulo Hurtado, Diego Villegas, Fernando Torres, Fredy Jiménez, Giovanni González, Gladiz Álvarez, Jesús Murillo, Lilia Emma Garay, Luz Mariela Valdivieso, Óscar Noreña, Zulma López.

De Costa Rica: Ana Alejandra Jiménez, Ana Lorena Castro, Andrea Arce, Cristina Matamoros, Denise Álvarez, Doris Jiménez, Erika Gómez, Freddy Duarte, Ginette Abarca, Creta Guevara, Gretel Bermúdez, Gretel Prado, Irene Barboza, Karen Ríos, Katya Retana, Lis Cerdas, Marlene Salas, Maryorie Retana, Roberto Sancho, Rosita Flores y Shirley Quintero.

De El Salvador: Ana Jeannet Ramírez, Ana Sonia Cañas, Cecilia Margarita Espinoza, Doris de Chicas, Edith del Carmen Alvarenga, Fanny Tobar, Gilberto Antonio Jaime, Hilda Concepción Vargas, Hipólito Cartagena Hernández, Irma Estella Muñoz, José Ángel Mendoza, Lorena Elizabeth Torres, Lucía Calero Monge, Lorena Torres, María Luz Jacinto Somoza, Mauricio Alcides Orellana, Miriam de Herrera, Nibia Peña Rauda y René Mauricio Rivera.

De Guatemala: Amanda Lázaro Galicia, Ángela de Hernández, Claudia García, Delfa María Figueroa Martínez, Eddy Estuardo Castro, Emily Túnchez Sánchez, Ileana Vega Ruiz, Marco Antonio Osorio García, Marco Tulio López Figueroa, Marina Ardana, Mildred González, Miriam Amarilis Cubias, Miriam Nineth Hernández, Mónica Gabriela Fuentes de León, Norma Yudith Ceballos, Patricia Hernández, Raquel Ortigoza, Rioaí Ardón, Sergio Mauricio Acipe, Susana Martínez de Gómez y Thelma Pacay Shuya,.

De México: Benjamín Huertas Pérez, Carmen Elox Xotla, Claudia Mastache Salgado, Edmundo Martínez Morales, Fernando Andrade Corales, Gabina Sánchez Cervantes, Iván Del Ángel Hernández, Ivonne Muñoz Cervantes, Javier González Domínguez, Javier Ronquillo Cabrera, Javier Salgado Casarrubias, José Louis Castellanos, Juan Rocha Rayas, Lizardo David Ayendaño, María del Carmen Valencia Morales, María Luordes Ordaz Pérez, Miguel Ángel García Canto, Norma Iris Santamaría Lozano, Ramón César Ríos Hernández, Reynaldo Hinojosa Zarza

De Perú: Blanca Jáuregui, Emperatriz Guillerguia, Goivani Arias, Gloria Ramos, Graciela Oliver, Inés Margot Brito, Jorge Villar, Lilián Reyes, Luz Marina Aguilar, Luz Teresa Hercillia, María Paulina Pozo Cruz, Mirtha Sánchez Navarro, Nélica Malarín, Ofelia Germán Olivera, Raúl Arana Barrenechea, Rosa Bravo Olave, Socorro Carbonel Apolo, Víctor Raffo Segura y Wilman Fernández,

De Uruguay: Andrea Fernández, Andrés Ambrosio, Carolina Marichal, Claudia Rocha, Claudia Sanguinetti, Daniela Hirigoyen, Elizabeth Souza, Estrella Rodríguez, Julio Alem, Laura Abi

Saab, Magali Bacardat, Margarita Suárez, María Alejandra Porteiro, María del Carmen Monteagudo, María del Carmen Mosquera, Sandra García, Shirley Hueto, Silvia Dos Reis, Virginia Carrión, Yeny Scarone .

Agradecemos el apoyo de las siguientes instituciones y técnicos.

ARGENTINA

Departamento de Educación de la Universidad Católica Argentina (UCA)
Carlos Torrendell
Lorena Fernández Fastuca
Ignacio Olano

COLOMBIA:

Grupo de Investigación en Evaluación de la Calidad de la Educación (GIECE) de la Universidad San Buenaventura de Cali.
Dulfay Astrid González Jiménez
Fabio Jurado

COSTA RICA:

Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad Ministerio de Educación Pública
Félix Barrantes

EL SALVADOR.

Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes (SINEA)
Dirección Nacional de Monitoreo. Ministerio de Educación.
Edmundo Salas
Víctor Manuel Marín
Edwyn Alfaro

GUATEMALA

Dirección General de Evaluación Investigación y Estándares Educativos (DIGEDUCA)
Luisa Muller
Mario Von Ahn
Mónica Flores
Dinora Dueñas
Luisa María Velásquez

MÉXICO

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
Edna Huerta Velásquez
Guadalupe Ruiz Cuellar
Adriana Orozco Martínez

PERÚ

Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC). Secretaría de Planificación Estratégica. Ministerio De Educación

Liliana Miranda

URUGUAY

Consejo de Educación Primaria. Inspección Técnica. Administración Nacional de Educación Pública

Edith Moraes

Graciela Aramburu

ÍNDICE

	Página
	9
PRESENTACIÓN	9
1 LA MODALIDAD DE EVALUACIÓN	14
1.1. Marco de referencia	14
1.1.1. La evaluación como construcción conceptual	14
1.1.2. Evaluación formativa	15
1.2. ¿Cómo conciben y cómo realizan los maestros la evaluación en el aula?	16
1.2.1. Argentina	17
1.2.2. Colombia	19
1.2.3. Costa Rica	22
1.2.4. El Salvador	26
1.2.5. Guatemala	29
1.2.6. México	33
1.2.7. Perú	37
1.2.8. Uruguay	39
1.3. A modo de síntesis	41
2 LA TOMA DE DECISIONES DE CALIFICACIÓN Y APROBACIÓN O REPROBACIÓN	43
2.1. Marco de referencia	43
2.1.1. La función certificadora de la evaluación	43
2.1.2. Calificación y desempeño del estudiante	43
2.2. Las evidencias halladas en los casos estudiados	45
2.2.1. Argentina	45
2.2.2. Colombia	46
2.2.3. Costa Rica	51
2.2.4. El Salvador	51
2.2.5. Guatemala	54
2.2.6. México	55
2.2.7. Perú	57
2.2.8. Uruguay	59
2.3. A modo de síntesis	60
3 LOS USOS DE LA EVALUACIÓN COMO HERRAMIENTA DE	62

	APRENDIZAJE	
	3.1. Marco de referencia	62
	3.2. Presentación de las propuestas de evaluación a los niños	64
	3.3. Comunicación de los resultados de la evaluaciones a los estudiantes	66
	3.3.1. El tiempo entre realización y devolución	67
	3.3.2. Las estrategias de devolución	67
	3.4. Acciones docentes a partir de las evaluaciones en matemática y lenguaje	76
	3.5. A modo de síntesis	85
4	LOS USOS DE LA EVALUACIÓN PARA INFORMAR A LAS FAMILIAS	87
	4.1. Marco de referencia	87
	4.1.1. Características de muchas familias latinoamericanas	87
	4.1. 2. El relacionamiento maestros y padres a partir de las evaluaciones en el aula	89
	4.2. Cómo se informa a las familias en los casos estudiados	90
	4.3. Diferentes valoraciones sobre los vínculos establecidos	96
	4.4. A modo de síntesis	98
5	CONCLUSIONES	100
6	BIBLIOGRAFÍA	104
ANEXO	Pauta de la entrevista aplicada	106

PRESENTACIÓN

Este documento es uno de los productos de la investigación realizada por el Instituto de Evaluación Educativa de la Universidad Católica del Uruguay, con el apoyo del Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación de PREAL¹, denominada “*La evaluación de aprendizajes en las aulas de primaria en América Latina Enfoques y prácticas*”.

El estudio de carácter exploratorio y descriptivo, involucró a ocho países de América Latina: Argentina, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Perú y Uruguay. En cada uno fueron seleccionadas, de manera intencional, diez escuelas primarias y en cada escuela se trabajó con los maestros de 6° grado. Esto significa que se trata de muestras pequeñas y no representativas, por lo que los hallazgos no pueden generalizarse.

Los criterios de selección de las escuelas fueron los siguientes:

- que estuviesen ubicadas en sectores urbano-populares de la ciudad capital;
- que hubiesen tenido resultados educativos promedio o por encima del mismo en las pruebas nacionales o en el SERCE;
- que tuviesen como mínimo dos maestros en 6° grado.

A cada maestro se le aplicó en primer término una entrevista en profundidad para indagar sobre sus concepciones acerca de la evaluación en el aula, los usos de la misma con carácter formativo, los aspectos priorizados en la evaluación de las distintas áreas disciplinares (Lectura, Escritura y Matemática) y los criterios empleados para calificar a los estudiantes. La información recogida fue contrastada contra un registro fotográfico de trabajos de los estudiantes realizados en torno a las propuestas de evaluación de los maestros con las devoluciones realizadas por éstos por escrito. La selección de estas tareas fue hecha por los docentes, como manera de aportar evidencias de sus prácticas.

En segundo término se aplicó un cuestionario autoadministrado, cuyo foco estuvo puesto en el conocimiento y las percepciones de los maestros acerca de las evaluaciones estandarizadas.

¹ Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación (en adelante GTEE), liderado por Patricia Arregui del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE, Lima, Perú). Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL).

Las preguntas de investigación fueron:

1. ¿Cuáles son los enfoques y discursos desde los cuales los maestros conciben sus prácticas de evaluación?
2. ¿Qué tipo de consignas o tareas de evaluación utilizan para evaluar aprendizajes?
3. ¿Cómo emplean sus evaluaciones para orientar a sus estudiantes?
4. ¿Cómo se comunican con las familias a partir de sus evaluaciones?
5. ¿Qué criterios priorizan al calificar a sus estudiantes y al tomar decisiones de promoción o reprobación?
6. ¿Cómo pueden las evaluaciones estandarizadas enriquecer las prácticas de evaluación en el aula?

Este documento está dirigido a presentar los hallazgos en relación a la primera, tercera, cuarta y quinta preguntas². Su propósito es describir y analizar los discursos de los maestros sobre la evaluación y sus prácticas, tal como aparecen en los trabajos propuestos a los alumnos. Para ello se trabajó con el material recogido a través de las entrevistas en profundidad y de los registros fotográficos de trabajos de evaluación realizados por los alumnos y revisados por sus maestros.

Se entiende que **la evaluación en el aula es potencialmente una herramienta al servicio de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y se la concibe integrada a la enseñanza.**

Cuando la evaluación se diseña en función del uso que se hará de sus resultados, con rigurosidad metodológica que garantice su validez y confiabilidad, la información que produce favorece el aprendizaje de los docentes y de los alumnos. Los docentes, a partir del conocimiento de los desempeños de los alumnos pueden adecuar las estrategias de enseñanza a sus necesidades. Los alumnos, adecuadamente orientados, aprenden a autorregular sus propios procesos de aprendizaje, interactuando además con sus compañeros.

Contrariamente a lo que suele estar presente en el imaginario de muchos actores sociales, **la evaluación en el aula no es el apéndice de la enseñanza.** Al inicio de una etapa resulta

² Las otras son trabajadas en otros informes, productos de este mismo estudio: Ravela, Pedro. 2009. *¿Qué pueden aportar las evaluaciones estandarizadas a la evaluación en el aula?*; Loureiro, Graciela. 2009. *Diseños curriculares y evaluación en el aula.* Atorresi, Ana, 2009; *Análisis de propuestas de evaluación en Lenguaje en las aulas de América latina*; Pazos, Liliana, 2009; *Análisis de propuestas de evaluación en Matemática en las aulas de América latina.*

necesario que la anticipe. Lo deseable es que se desarrolle naturalmente integrada con ella. En ocasiones, cuando se requiere tener datos puntuales de los logros de una etapa o de un período, se lleva a cabo al final del proceso de enseñanza.

Se parte de los siguientes supuestos:

- La evaluación en el aula es, potencial y principalmente, una herramienta didáctica. Sus resultados producen información que, empleada de manera apropiada, puede servir al estudiante para tomar conciencia de sus logros y dificultades, y al docente para modificar sus propuestas de enseñanza con todo el grupo y/o con alumnos en particular. El discurso sobre el carácter formativo de la evaluación tiene mucha fuerza entre los docentes. Sin embargo, no está claro que la práctica de la evaluación en el aula realmente logre ser fiel a este discurso, y es sobre ello que se quiere indagar.
- El docente también desempeña una función social de certificación y calificación de conocimientos y aprendizajes. La evaluación con fines de calificación, habitualmente denominada “sumativa”, es parte de las responsabilidades profesionales y sociales de todo docente: debe dar fe pública del grado en que cada estudiante ha logrado aprender lo que se espera en cada curso, así como del grado en que está preparado para la siguiente etapa educativa.
- Las familias pueden colaborar en el proceso de aprendizaje de sus niños desde el rol de padres o de adultos que velan por su formación integral, fundamentalmente en aspectos emocionales y actitudinales. No se puede esperar que, necesariamente, complementen lo que constituye el rol esencial del docente: enseñar. No obstante, deben estar bien informados sobre las actividades que sus hijos están desarrollando en la escuela, sobre los desempeños que se espera alcancen y sobre el modo en que mejor pueden acompañarlos en sus procesos de aprendizaje. Una comunicación clara hacia los padres de los resultados de las evaluaciones es un elemento que puede favorecer el apoyo de las familias a la labor escolar.

Se ha organizado este informe en cuatro apartados. En el primero, “Las modalidades de evaluación”, se analiza las concepciones de los docentes sobre evaluación, buscando develar cuál es el marco conceptual que orienta sus prácticas. Para desarrollar este apartado se tuvieron

en cuenta los registros fotográficos y las respuestas de los maestros a las siguientes preguntas de la entrevista:

- ¿Qué tipo de evaluaciones realiza en su clase?
- ¿Con qué propósito las realiza?
- ¿Con qué frecuencia realiza estas evaluaciones?
- ¿Qué hace usted con los resultados que obtiene de cada una de estas evaluaciones?
- ¿Qué fortalezas y qué dificultades encuentra en las evaluaciones que usted propone a sus alumnos (qué aspectos mantendría y cuáles mejoraría)?
- ¿Existe algún otro aspecto de sus prácticas de evaluación que considere importante que no le haya preguntado y quiera agregar?

En el segundo apartado, “La toma decisiones de calificación y aprobación o reprobación”, se involucra la finalidad certificadora de la evaluación. En él se describen las formas de llevar a la práctica los sistemas de calificación en uso en cada país y los criterios tenidos en cuenta para aprobar y reprobar a los alumnos.

El análisis se orientó a partir de las respuestas de los entrevistados a las siguientes preguntas:

- ¿En qué momentos del curso evalúa a sus alumnos en esta área? (al término de cada tema, unidad, bimestre, ciclo escolar...).
- ¿Para qué utiliza los resultados de las evaluaciones en matemática?
- [En Matemática]¿Cada cuánto propone evaluaciones a sus alumnos con el objetivo de calificarlos? ¿Por qué?
- ¿Para qué utiliza los resultados de las evaluaciones en lectura y en escritura?
- [En Lenguaje]¿Cada cuánto propone evaluaciones a sus alumnos con el objetivo de calificarlos? ¿Por qué?
- ¿Qué aspectos determinantes tiene en cuenta para decidir si un niño aprueba o no el curso en lengua?

En el apartado 3, “Los usos de la evaluación como herramienta de aprendizaje”, se incluye el análisis de las formas de comunicación con los niños antes y después de las actividades de evaluación, así como de acciones que los docentes implementan con sus alumnos a partir de los resultados de las evaluaciones en matemática y lenguaje.

Para el análisis se tuvieron en cuenta los registros fotográficos y las respuestas de los maestros a las siguientes preguntas de la entrevista:

- ¿Qué hace usted con los resultados que obtiene de cada una de estas evaluaciones?
- ¿Explica a sus alumnos el objetivo de la evaluación antes de proponérsela y lo que espera de ellos?
- Usualmente, ¿cuánto tarda en entregarles los resultados de las evaluaciones a los niños?
- ¿Cómo les comunica los resultados a sus alumnos? (notas, comentarios escritos, comentarios orales, frente al grupo, individualmente...). ¿Por qué lo hace de esa manera?
- ¿Qué actividades les propone a los alumnos a partir de los resultados de una prueba?
- ¿Qué acciones implementa con los niños que obtienen bajos resultados en las pruebas de Matemática?

En el apartado 4 “Los usos de la evaluación para informar a las familias”, se describen las formas en que los docentes informan a las familias los resultados de las evaluaciones que proponen. Para el análisis se toman en cuenta los registros fotográficos y las respuestas de los entrevistados a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo comunica los resultados de las evaluaciones a las familias?
- ¿Qué acciones implementa con los niños que obtienen bajos resultados en las pruebas de Matemática?
- ¿Para qué utiliza específicamente los resultados de las evaluaciones en Matemática?
- Concretamente, ¿qué tareas realiza con los niños después de obtener los resultados de una evaluación de escritura?
- ¿Qué acciones implementa con los niños que obtienen bajos resultados en estas pruebas (escritura)?

Cada uno de los apartados incluye un marco conceptual inicial que da cuenta del referente usado en el análisis, una presentación de los principales hallazgos en cada uno de los países estudiados a partir del análisis de las entrevistas y dentro de lo posible, de los registros fotográficos, y una síntesis final. Como cierre del documento se presentan las conclusiones. En el Anexo se da a conocer el protocolo usado en la entrevista al docente.

1. LAS MODALIDADES DE EVALUACIÓN

1.1. Marco de referencia

1.1.1. La evaluación como construcción conceptual

La evaluación es una actividad intencionalmente orientada por el pensamiento del evaluador con el propósito de actuar sobre un aspecto de la realidad. Hace uso de recursos metodológicos que garantizan que, a partir de la puesta en relación de lo teórico y lo empírico, se puedan tomar decisiones válidas y confiables.

En el proceso de evaluación, el evaluador dirige su atención a algún aspecto de la realidad hacia el que le orienta su interés, diseña su trabajo en función de las finalidades que persigue y explicita los referentes que dan cuenta de su concepción de la realidad objeto de estudio. A partir de los fines y de los referentes conceptuales por los que opta, determina qué tipo de evidencias empíricas necesita relevar, diseña o elige los instrumentos para encontrar los datos que necesita y determina los procedimientos más adecuados para obtener la información. Los instrumentos son solo medios para obtener los datos. De ninguna manera su aplicación garantiza la evaluación. Ésta se centra en la interpretación de los datos a la luz de los referentes teóricos que dan lugar a la toma de decisiones en relación directa con lo evaluado.

En el caso de la evaluación en el aula, un tema central es su relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En relación con este tema, Grant Wiggins (1998) señala que los docentes están siempre más urgidos por lo que tienen que “dar” y por cubrir el programa, que por constatar si los alumnos comprenden y se interesan por lo que se enseña. Señala que el proceso usual de *planificar-desarrollar la clase-evaluar lo aprendido*, debería invertirse, antecediendo el diseño de la evaluación a la planificación. Los docentes deberían plantearse la siguiente secuencia de preguntas: a) ¿qué espero que sean capaces de hacer mis estudiantes?; b) ¿cuál será la evidencia de que lo han logrado?; y, c) ¿cómo voy a enseñar para que lo logren?

De acuerdo a las funciones básicas de la evaluación educativa, la relación entre evaluación y aprendizaje se puede plantear desde dos perspectivas: la evaluación **del** aprendizaje y la evaluación **para** el aprendizaje, aludiendo respectivamente a la función sumativa y formativa. Ambas funciones son necesarias en el aula, una para certificar los aprendizajes y la otra para

promoverlos. Se entiende que promover los procesos de aprendizaje es la esencia de la enseñanza.

1.1.2. Evaluación formativa

La evaluación formativa posibilita un doble aprendizaje. Por un lado, indica al estudiante en que parte del proceso se encuentra, respecto a las diferentes fases por las que puede pasar en su desarrollo; por otro, informa al docente sobre los efectos de su labor de enseñanza, indicando los logros y las dificultades del que aprende. Para que estos aprendizajes resulten significativos y ambos actores interactúen con el propósito mejorar los aprendizajes de los niños, el evaluado debe mostrar su real desempeño, evidenciando sus falencias y sus dudas, por obvios que sean las cuestiones involucradas. Si el alumno “se cuida” para no mostrar sus debilidades, la información que el docente recibe no le permite ajustar sus estrategias de enseñanza a las necesidades reales del niño. Es fundamental que el estudiante trabaje con confianza, para lo cual se le debe garantizar que, a partir de los resultados de la evaluación, no se decidirá sobre las calificaciones, certificados o sanciones. Por lo expuesto, en general, nunca debería incluirse en un mismo proceso de evaluación, la función formativa y la función certificadora.

El concepto de evaluación formativa remite a una caracterización dinámica de la situación educativa, en la que ocurren interacciones entre los elementos que la configuran: alumnos, docente, conocimientos. El docente oficia de mediador entre sujeto y objeto de conocimiento y hetero-evalúa. Pero además, favorece el intercambio entre pares y entre los estudiantes y otras personas de su entorno próximo por lo que también promueve la co- evaluación. **Sin embargo, la esencia de la evaluación formativa se concreta en la autoevaluación del alumno durante sus propios procesos de aprendizaje.**

La elaboración de las estrategias evaluativas debe establecerse en forma coherente con la concepción de aprendizaje que se tome como referencia, lo que determina la priorización de alguna de las siguientes perspectivas:

- **Regulación retroactiva de los aprendizajes.** Para cada aspecto del aprendizaje que no se logra, se organizan actividades de mejora y de recuperación. Éstas deberían incluir una cierta variedad metodológica y evitar ser una mera repetición de ejercicios del mismo tipo. El procedimiento más común, desde esta perspectiva, es el de una acción puntual sobre los objetivos no alcanzados según una evaluación anterior.

- **Regulación interactiva de los aprendizajes.** Implica la realización de un proceso constante de regulación entre la enseñanza y el aprendizaje que permite ofrecer ayuda ajustada a cada estudiante a partir del diagnóstico continuo de la situación en que se encuentra. En el marco del enfoque de “Enseñanza para la Comprensión” esta forma de regulación del aprendizaje se denomina evaluación diagnóstica continua.

En este estudio se considera que la función formativa de la evaluación en el aula debe priorizar la regulación interactiva ya que es la estrategia más adecuada para atender la diversidad de individualidades que naturalmente se presentan en cualquier grupo de alumnos. Ella permite seguir en forma personalizada los procesos de aprendizaje, ofreciendo insumos permanentes que orienten procesos de autoevaluación y autorregulación del aprendizaje de acuerdo a las características de cada estudiante. De esta manera se puede concretar en forma práctica el propósito central de la enseñanza: ofrecer a cada uno oportunidades de aprendizaje en tiempo y forma.

Para ofrecer ayuda ajustada a las necesidades de los alumnos y promover la autorregulación del aprendizaje se requiere, por una parte, desarrollar propuestas de evaluación significativas para el alumno, que pongan en funcionamiento procesos cognitivos de diferente nivel de complejidad. Por otra parte, es imprescindible que el alumno reciba devoluciones e información en forma continua durante el desarrollo del proceso de aprendizaje.

De acuerdo al planteo de Wiggins (1988), la evaluación en el aula debería priorizar la propuesta de actividades auténticas y ofrecer devolución continua en tiempo real. Se define como auténticas a aquellas actividades que tienen un contexto cercano o similar a situaciones de la vida real; cuya resolución admite más de una solución, incluye restricciones propias de la realidad y, por tanto, requieren de la toma de decisiones; y que ponen en juego conocimientos y procesos de pensamiento de diferentes tipos (simples y complejos), al servicio de la solución de un problema. A partir de esta variada información, el docente puede interactuar más productivamente con los niños efectuando devoluciones que permitan al alumno identificar personalmente cuáles son sus logros y sus falencias, así como pistas para avanzar en la superación de las últimas

1.2. ¿Cómo conciben y cómo realizan la evaluación en el aula los maestros entrevistados?

¿Cuál es la concepción de evaluación que tienen los maestros participantes en este estudio?

¿Sobre qué temas hablan cuando se les pregunta por el tipo de evaluación que desarrollan en el

aula con sus alumnos? ¿Relacionan los fines de la evaluación con el diseño metodológico de la misma? ¿Las manifestaciones de los docentes se centran en los aspectos conceptuales que permiten integrar la evaluación naturalmente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, o se la concibe como un proceso diferente? ¿Se la concibe como proceso sistémico donde cada una de sus fases está fuertemente influida por las restantes? ¿Cómo se relaciona la evaluación con la enseñanza y con el aprendizaje? ¿Qué rol atribuyen a los instrumentos para recabar la información? ¿Qué tipos de instrumentos usan con más frecuencia? ¿Cómo se usan los resultados obtenidos? ¿Se diferencian las acciones en relación a los fines de la evaluación? ¿Qué tipo de devoluciones realizan los docentes a sus alumnos? ¿Qué criterios y procedimientos siguen a la hora de calificar su desempeño?

En general, en todos los países participantes del estudio los documentos oficiales caracterizan a la evaluación en el aula como un proceso “integral”, “permanente” y “flexible”, que cumple diferentes funciones en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En las propuestas curriculares de Argentina, Costa Rica, El Salvador, Guatemala y Perú aparecen manifestaciones explícitas al respecto. En los programas escolares de México y Uruguay no se dice nada en relación a la evaluación de los aprendizajes en el aula. En México existen otros documentos en los que se conceptualiza el tema. En Uruguay son los supervisores y directivos los encargados de establecer los lineamientos para orientar los procesos de evaluación en el aula con fines formativos y para calificar a los estudiantes. A continuación se presenta una descripción y análisis de la situación en cada uno de los países estudiados.

1.2.1. Argentina

En el *Documento Curricular para la Escuela Primaria. Segundo Ciclo. De la Escuela Primaria a la Educación General Básica*. Tomo I. 2004.³, se señala que las prácticas escolares deben fortalecer la capacidad para evaluar justa y equitativamente a grupos numerosos integrados por alumnos diferentes, de manera que establezcan la base de información necesaria para generar programas de mejoramiento de los aprendizajes y de atención a los problemas de abandono y repetición en cada institución educativa. En el documento se indica que:

- Es necesario atender a las diferentes funciones de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa.
- La evaluación didáctica debe referirse exclusivamente al aprendizaje de los contenidos que fueron enseñados, ya que evaluar lo que no se enseña es contribuir a consolidar desde la escuela la desigualdad social.

³ Secretaría de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

- Hay productos de aprendizaje que están "a la vista" continuamente mientras que hay otros más difíciles de reconocer, que requieren instrumentos más precisos y una mirada continua.

Cuando se indaga por el tipo de evaluaciones que se realizan en las aulas, casi todos los docentes expresan que la evaluación es permanente (seguimiento diario, generalmente oral). *“El proceso evaluativo es todo los días. No estoy poniendo un 5 o un 8 todos los días, pero sí la evaluación es, cuál es tu mirada sobre los hechos. Hay que volver atrás en forma permanente”* (E.8).

La mayoría distingue la evaluación permanente de la formal de carácter periódico, generalmente escrita. *“Diarias para medir el rendimiento de los alumnos, ver cómo razonan. Escritas formales para registro y control interno de los alumnos. Al fin de cada unidad o tema, según la magnitud de ellos”* (E. 3).

Muchos docentes manifiestan realizar una evaluación diagnóstica al inicio del año lectivo, fundamentalmente para tomar decisiones de planificación. *“Inicio con una evaluación diagnóstica en función del diseño curricular y los contenidos que se debían haber dado, para indagar los saberes previos. A partir de ellos sabemos para qué grupo podemos planificar el año. En marzo las de diagnóstico...”* (E-2).

En algunos casos se explicita que realizan una evaluación al final de cada bimestre y que la del cuarto bimestre es con el propósito de tomar decisiones sobre la promoción. *“La evaluación es continua y diaria.... Al término de cada unidad, las bimestrales donde se evalúa todo lo dado... Luego en el 4º bimestre se hace la evaluación final para ver la promoción”* (E-18).

Muchos manifiestan realizar una evaluación a mitad del año para tener datos sobre el primer período del curso. Varios docentes se refieren a las evaluaciones orales y escritas. *“Preguntas, situaciones que resuelven en base a lo dado; todo esto oral. También escritas... Las orales diarias. Las escritas cuando termino un tema”* (E - 6).

Algunos maestros hablan de una evaluación integradora refiriéndose al caso en que integran varios temas relacionados los que generalmente ya fueron evaluados al término de su enseñanza. *“Evalúo diariamente las tareas que hacen en clase y en casa. Es para ir viendo cuando das un tema si hay que volver. La evaluación final integradora es para ver si el proceso se logró. ... busco reunir dos o tres temas relacionados y propongo algo escrito”* (E-7).

Ninguno de los docentes entrevistados se refiere en sus respuestas a los instrumentos para relevar la información, salvo por la distinción entre actividades orales y escritas. Tampoco utilizan los términos “evaluación formativa” y “evaluación sumativa” aunque en las respuestas se alude a ambas intenciones de la evaluación.

A modo de ejemplo del continuo en que es posible enmarcar las respuestas relevadas en este país se presentan transcripciones de los casos que representan los extremos. El docente cuyas conceptualizaciones y prácticas están más alineadas con el referente de este estudio expresa:

“Una de las formas que tengo más presente es la autocorrección tanto grupal como individual, en el pizarrón [con los que tienen más dificultades] cuando el resto del curso hace ejercicios. Allí voy llamando a una por una a las que tienen dificultades. Lo hago para lograr la autonomía. Uno puede corregirles toda la prueba, pero si ellas no se dan cuenta de sus propios errores o sea realizan procesos metacognitivos sobre lo que hacen, nada les sirve para avanzar”(E-13).

“Termino un tema y le hago una evaluación parcial y al finalizar el bimestre tomo una evaluación de todo el bimestre. En general en los temas parciales les va bien. El problema es cuando tomo todo los puntos dados. Evaluación parcial para ver si entendieron si se equivocan o no terminan. Todos los días deben presentar sus trabajos. Corrección diaria es fundamental. La parcial es para cerrar un contenido. La bimensual sirve para redondear. Evaluó siempre en forma constante” (E - 9).

Mientras que las manifestaciones del docente de la Entrevista 13 se focalizan en la importancia de que los alumnos se autoevalúen como forma de apropiarse de sus propios resultados como punto de partida para el avance en el conocimiento, las del docente de la Entrevista 9 se centran en los aspectos formales de la evaluación y en su función de control.

1.2.2. Colombia

En Colombia, la evaluación de los aprendizajes ha sido regulada por diferentes decretos: el 1860 de 1994, el 230 de 2002 y recientemente el 1290 de 2009⁴, en los cuales se han propuesto

⁴ El cumplimiento del decreto se espera que empiece a funcionar en todo el territorio colombiano a partir del 2010, por lo que la intención de éste análisis se basará en los 2 que le anteceden.

especificaciones alrededor de lo que se concibe como evaluación y de la forma en que ésta se agencia en el aula.

El decreto 230 por oposición al 1860 pretendió que en las instituciones educativas se concretara la evaluación como “*integral*”, “*continua y permanente*”, “*que sin prescindir de los resultados atiende los procesos*” y que se utilizara “*como estrategia de motivación para mejorar*” (Cf. Finalidades y alcances del Decreto 230 del 11 de febrero de 2002). Además este decreto establece la vía de aprobación -reprobación de los estudiantes, determinando el 5% como el límite de repitencia escolar en cada grado para lo cual los docentes deben hacer seguimientos y actividades de recuperación. En los hechos la atención se ha centrado en estos últimos aspectos, haciendo invisible de cierta forma, la propuesta conceptual sobre la evaluación y su función esencialmente educativa, generando rechazo en los docentes.

En las entrevistas realizadas, los maestros hacen planteamientos alrededor de esta problemática y atribuyen al decreto 230 la falta de responsabilidad de los estudiantes por sus estudios.

“Esta es la dificultad de todos los profesores y todas las instituciones. El 230 ha perjudicado terriblemente a la calidad de la educación. En ésta ley solo el 5% tiene derecho a perder y aparece lo del refuerzo. Esto ha desmotivado mucho al estudiante, lo de las letras es lo de menos, es la alcahuetería con los estudiantes, porque pueden perder todo el año y al final recuperar con un taller...” (E - 9)

En general, los docentes manifiestan que la evaluación en el aula es un proceso continuo, lo que permitiría suponer que priorizan la función formativa de la misma. Sin embargo, cuando amplían sus ideas, la mayoría da cuenta de mezclar las acciones docentes en relación a las finalidades de la evaluación.

“Evalúo a diario. Yo selecciono aleatoriamente dos o tres estudiantes, llevando el resorte estadístico de su rendimiento, ellos no saben a quién le voy a preguntar. Evalúo a diario para poder dar continuidad a lo que estoy haciendo, detectando falencias para actuar inmediatamente y corregir buscando otras salidas...” (E - 7).

“Hay procedimientos constantes en clase, no hay que esperar al final. Este año intenté hacer una especie de examen que recoge todos los temas anteriores, dependiendo del período si estamos en el segundo ya hago la evaluación correspondiente al mismo...” (E -12).

En otros casos llama especialmente la atención, que los docentes tienden a acortar distancias que puedan generar contradicciones en su mismo quehacer y el proceso de los estudiantes:

“Se termina un tema y se hace la evaluación, pero no numérica porque ellos le tienen terror a eso, se hace una evaluación por lo general de temas que hemos visto y hacemos una retroalimentación con preguntas / respuestas, las cuales nos sirven para la evaluación final que hacemos después de cada tres o cuatro temas...” (E - 4)

“Cuando veo que el tiempo en que uno ha preparado para el período no me ha alcanzó, dejo ahí lo evaluó, y paso el informe a la institución, pues yo no avanzo de tema por avanzar” (E -12).

En muchos casos se prioriza la función sumativa por su importancia y trascendencia social y porque posibilita la certificación de los logros alcanzados por el estudiante. Algunos docentes, en sus relatos muestran como la evaluación se convierte en una sumatoria de actividades y de calificaciones.

“La calificación va haciéndose al término de cada tema, porque como nosotros ahora hacemos es evaluación cualitativa, voy acomodando el desempeño de cada estudiante y voy colocando en mi lista a qué se refiere eso. Entonces, por ejemplo: tarea sobre las comunidades indígenas de Colombia, ellos tienen que investigar, averiguar qué comunidades existen aquí, entonces eso se les califica, ya me han traído el cuaderno y ya prácticamente todos están calificados, taller sobre los mitos y las leyendas entonces también allí ellos van a tener una nota, taller sobre la crónica histórica y la crónica literaria, ese es el nuevo tema que vamos a ver, ya en la época de la conquista de la colonia pues así poco a poco vamos complementando un promedio de... yo saco más o menos 10 notas, hay por ahí unas ocho notas que son así de notas de tareas, de participación, de los talleres” (E - 1)

“A cada tema hago la evaluación, muchas veces en el currículo del tema voy sumándoles notas, como decía anteriormente teniendo en cuenta su participación sus puntos de vista. Cada tema lo evaluó y lo corrijo, en el momento en que doy las notas y si veo que hay falencias retomo el tema lo explico y vuelvo y evaluó...” (E -7).

Excepcionalmente, hay docentes que hacen uso complementario de la función sumativa y de la función formativa de la evaluación. Dan cuenta de un proceso que busca ayudar al estudiante con orientaciones que hace que lo alcanzado en la evaluación no se reduzca a la calificación o nota emitida. Uno de los docentes entrevistados alude a los procesos refiriéndose a los indicadores de logro concebidos como evidencias parciales de un proceso dinámico y continuo que redundaría en la construcción de sus aprendizajes.

“Es importante decir que en el boletín se muestran los indicadores de logro, no se muestra el logro como tal, sino el indicador. ¿Por qué mostramos el indicador de logro? Porque el logro varía. No se ha terminado el muchacho en el primer periodo, pues solo se ven indicadores y puede llegar en el último periodo a definir ya el logro

‘ganar su logro’. Ya en el último boletín en vez de poner el indicador se pone el logro como tal...” (E- 6).

1.2.3. Costa Rica

En este país el Ministerio de Educación determina pautas muy precisas y categóricas para la evaluación en el aula.

- a. Las directivas se enmarcan en una concepción de evaluación como instrumento necesario para el aprendizaje que debe cumplir con las funciones diagnóstica, formativa y sumativa.
- b. La legislación estipula además que en el segundo ciclo, que incluye al 6° año escolar, debe enfatizarse la evaluación sumativa.
- c. El relevamiento de evidencias empíricas debe hacerse a través de las siguientes acciones, cuyos pesos en la calificación también se estipula:
 - o pruebas (Figuras 1.1 y 1.2), que representan un 50% de la calificación final;
 - o trabajo cotidiano y observaciones, con un peso del 30% del total;
 - o trabajo extraclase (Figuras 1.3 y 1.4), que representa un 15% de la calificación;
 - o el “concepto” del docente sobre el alumno, con un peso del 5%.

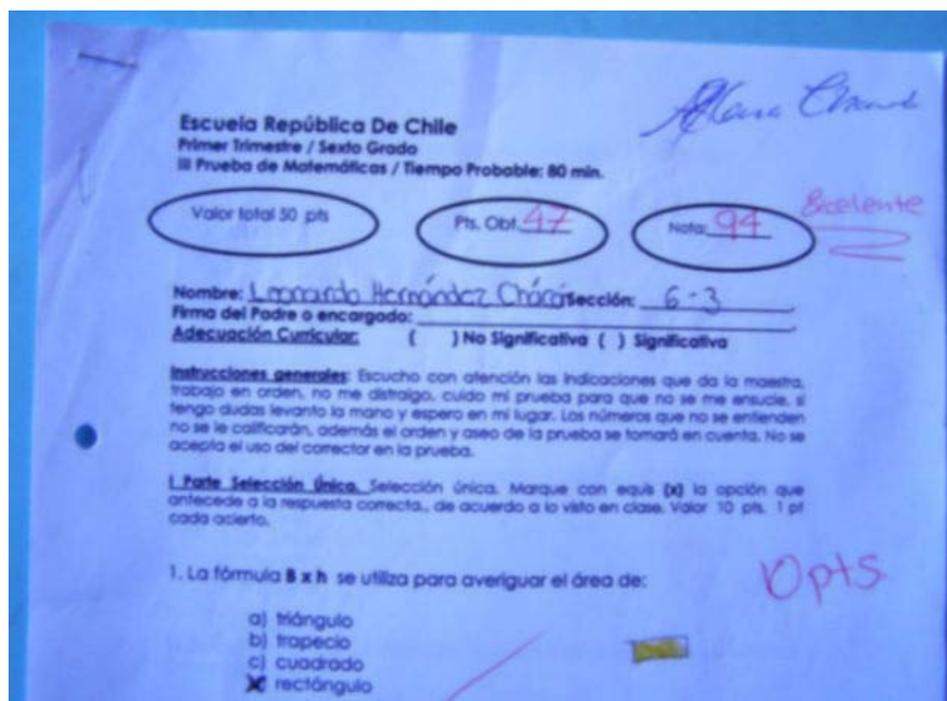


Fig. 1.1

II Parte Respuesta Corta
Valor 18 puntos

Contesta según lo que se me indica (1 punto cada espacio)

1- El área de un terreno rectangular que mide sus lados 15 c.m. y 32 c.m. es: **Valor 3 puntos, 1 punto cada espacio**

$A = b \times h$
 $A = 15 \times 32$
 $A = 480$

2- Las medidas de un trapezio son 248 c.m. de base mayor, 98 c.m. de base menor y 16 c.m. de altura. ¿Cuál es el área? **Valor 5 puntos, 1 punto cada espacio**

$A = \frac{(B + b) \times h}{2}$
 $A = \frac{248 + 98 \times 16}{2}$
 $A = 346 \times 16$
 $A = 5536$

$A = 2768$

18 pts



Fig. 1.2

Como no sabíamos que darle de comer, mucho cuidado la metió de nuevo
mientras conseguimos al pisito para ver si comía; no quiso, hice un hueco en el patio y busqué lombrices las cuales se comió.

Seguramente le hacía falta su mamá, mis hermanas y mi mamá colocaron en la esquina de la sala un tronco de madera en forma vertical y lo rodearon con plantas naturales para dejar ahí al pajarito que se sintiera mejor.

En la noche le cambiamos el pedacito que tenía en la copa y le quitamos el agua; notamos que tenía mucho frío y temblaba, entonces mami cortó un pedazo de cobija y envolviéndolo



-3-

Fig. 1.3

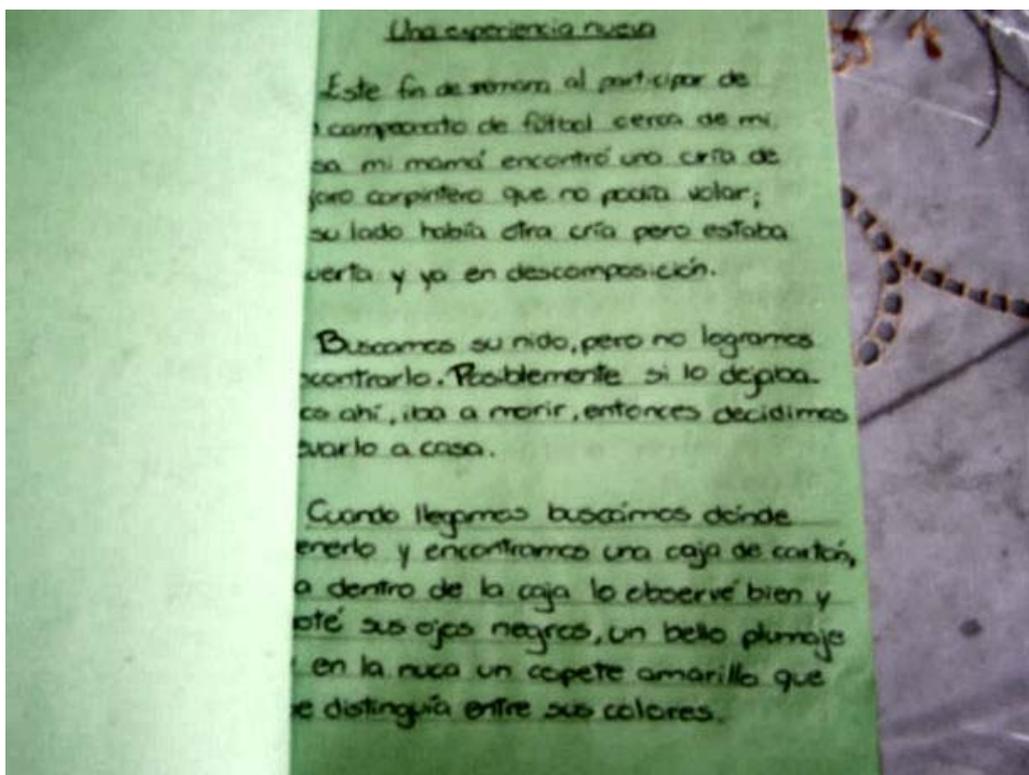


Fig. 1.4

Cuando se les pregunta sobre los tipos de evaluación que ponen en práctica, todos los docentes responden refiriéndose a los instrumentos que aplican a los alumnos, expresando qué es lo que se les pide que se haga.

Consultados específicamente se observa que las opiniones al respecto de lo que ha instituido el Ministerio, las opiniones de los docentes están divididas. Alrededor de la mitad de los entrevistados siente la necesidad de hacer algunos cambios. En general en estos docentes hay acuerdo sobre dar la mayor importancia al trabajo en clase. La mayoría pide darle menos peso a la prueba trimestral, por dos razones: a) los niños se sienten presionados psicológicamente y rinden menos; b) en muchos casos estudian sólo para la prueba y no en forma sistemática como es lo necesario.

“... más valor al trabajo de clase, práctico. Muchos alumnos solo estudian para la prueba y el trabajo práctico les exige mayor profundidad” (E-7).

“Eliminaría las pruebas trimestrales porque no miden la capacidad del estudiante porque todo depende de los problemas de la casa o algo afectivo. Por el estado de nervios fracasan” (E-9).

“Modificaría el porcentaje de los exámenes. Los bajaría porque son “memorísticos”. Así le daríamos más a la participación en donde el estudiante

se siente menos presionado. El estudiante estudia cuando está cerca de los exámenes” (E - 22).

Casi la tercera parte de los entrevistados están totalmente de acuerdo con la propuesta de evaluación oficial.

“Yo la dejaría así. A mi me da resultado. Yo creo mucho en las pruebas escritas... Siento que ahí realmente visualizamos el alcance de los objetivos. Siento que ahí el niño se defiende o no se defiende. Que nos sirve a todos: a ellos, a los padres y a nosotros. Yo creo mucho en la prueba escrita, bien elaborada. (Una prueba bien elaborada)...responde directamente a los objetivos del Programa, que responda a los criterios técnicos de lo que debe llevar una prueba y que los estudiantes puedan alcanzar el máximo en esa prueba...”. “Las objetivas para conceptos cerrados, y dominio de materia. Las de desarrollo para que ellos se expresen y tengan un criterio más amplio donde puedan integrar todos sus conocimientos de la escuela, de la casa...” (E - 11).

El resto de los docentes no se manifiesta ni a favor ni en contra de la propuesta ministerial.

La mayoría señala que, además de los instrumentos especificados por la normativa, también usan pruebas cortas que denominan “cuises⁵”. Encuentran que es una forma operativa para efectuar el control de la comprensión, en forma inmediata al tratamiento de los diferentes tópicos. Resultan útiles también para asegurarse de que los alumnos estudien periódicamente: *“También hago cuises o pruebas cortas de 10 o 15 puntos, porque en Estudios Sociales ayuda a llevar la materia al día.”*

Los instrumentos los elaboran los maestros teniendo en cuenta el currículo desarrollado. Incluyen preguntas de selección, de apareamiento, de respuesta corta y de respuesta extensa. La Comisión de Evaluación Escolar⁶, regulada ministerialmente, en la mayoría de los casos las revisa antes de su aplicación.

Durante las entrevistas muchos docentes hablaron de la evaluación formativa. Algunos la conciben como *“la que se hace a diario y no pesa en la calificación”*. Sin embargo, en la mayoría de los casos todos los trabajos de evaluación influyen en el “Concepto del docente” que, con un peso menor que los otros rubros, también conforma la calificación final del alumno. Una de las docentes lo expresa en forma clara: *“Todo lleva al resultado final (calificación), hasta la asistencia... El trabajo cotidiano que uno hace con los chiquitos, tareas cortas, tareas*

⁵ Castellанизación del término anglosajón “quiz”, que se utiliza justamente para denominar una prueba corta.

⁶ La Comisión de Evaluación Escolar establecida reglamentariamente está integrada por un grupo de maestros de la institución que tienen funciones de asesoramiento y control de las propuestas de evaluación en las aulas.

extraclase... Todas las evaluaciones sirven para ver cómo seguir trabajando y para calificar”. (E -2).

A modo de ejemplo del continuo en que es posible enmarcar las respuestas relevadas en este país se presentan transcripciones de los casos que representan los extremos. El docente cuyas conceptualizaciones y prácticas están más alineadas con el referente de este estudio expresa:

“(De lo que establece el Ministerio cambiaría) darle menos valor a las pruebas escritas y más valor al trabajo de clase, práctico. Muchos alumnos solo estudian para la prueba... y el trabajo práctico les exige mayor profundidad. Las pruebas en algunos temas son más de concepto: aprender un concepto de gramática. Es mejor que usen el sinónimo o que hagan una buena oración más que sepan reconocerlos. Para ver el nivel de desempeño uso las pruebas”. (E -7).

El docente cuyas conceptualizaciones y prácticas están menos alineadas al referente de este estudio expresa:

“Estoy de acuerdo con la evaluación sumativa, el trabajo en el aula y el concepto sobre el niño. Yo hago muchas pruebas cortas: doy el tema y al otro día pongo la evaluación para ver si comprendieron, de carácter práctico. Yo no voy con lo memorístico. La prueba corta se refiere a una sola materia y veo el avance del niño para ver si entendió o no. Un tipo de evaluación que hago es evaluar conducta. Los niños son inquietos en conducta; hablan, no ponen atención. Me gusta fomentar valores, la autoestima. Tengo una cajita mágica. Yo aliento la conducta en forma positiva por medio de papelitos: te felicito, eres excelente, esta semana no fuiste la estrella pero te felicito porque has cumplido todo con orden y aseo. La forma positiva eleva la autoestima del niño. Cuando mejora la conducta yo entro a los objetivos (de aprendizaje). Evaluó oral pero muchos se quedan callados por eso usa la prueba corta o ‘cuisito’. A principio de año hago prueba de diagnóstico para ver en qué condiciones vienen y parto de ese punto para enseñar. Evaluación corta se hace al finalizar cada tema. A los niños hay que avisarles con ocho días de una evaluación, pero los padres ya lo saben desde la reunión de comienzos del año”. (E - 5).

Si bien las respuestas de estos dos maestros a la pregunta sobre los tipos de evaluación que desarrollan en la clase, en ambos casos se centran en los instrumentos, el primer maestro señala aspectos concretos de los contenidos de aprendizaje.

1.2.4. El Salvador

En este país la propuesta curricular plantea que la evaluación es un instrumento que el maestro dispone para valorar los logros y las dificultades de los estudiantes de manera de tener insumos para retroalimentar según sea necesario. Se prioriza la función formativa y se recomienda la aplicación de procesos de auto evaluación de los alumnos y la reflexión del docente sobre su práctica.

Cuando se indaga por el tipo de evaluaciones que se realizan en las aulas, la mayoría de los docentes mencionan la evaluación formativa y la sumativa y, en algún caso, la diagnóstica. Sin embargo, las respuestas son muy confusas al describir la función que cumple cada una de ellas.

“Si le vamos a dar nombre a la evaluación te podría decir: evaluación sumativa, formativa... Sumativa porque cada uno de los aspectos que se evalúan se le toma en cuenta para que se sienta motivado, y parte de lo que es el quehacer educativo y en lo formativa porque le ayuda a él como niño y a ella como niña a hacerse autoevaluaciones... Hay unas evaluaciones de participante y las otras son evaluaciones que yo como maestro debo hacer... para decirle ‘qué bien que lo has hecho’, ‘mejora en redacción, mejora en...’.” (E -3).

“El tipo de evaluación es la formativa y la cuantitativa o sumativa... La formativa me da un parámetro de los criterios a evaluar como la responsabilidad, el orden y el aseo... La cuantitativa me da los promedios de los cuales me servirá para hacer mi registro de evaluación... Las formativas cada vez que doy un contenido a desarrollar. La sumativa al final de mes...” (E -18).

En otros casos se menciona la autoevaluación y la heteroevaluación. Excepcionalmente se habla de coevaluación.

“Primero, la heteroevaluación que es constante para ayudarlos a motivarlos y que estén atentos (participación en clase... los ejercicios) ... Guías de estudios para afianzar los conocimientos cada 15 días o cada mes, para reforzarlos y para que apliquen lo dado en clase. Laboratorios semanales, 5 o 10 ejercicios en equipos, para que intercambien conocimientos para que el aprendizaje sea efectivo. O individuales para ver qué han aprendido. La autoevaluación al final de la unidad, para que sean justos y se valoren, es la nota que se ponen” (E - 9).

Algunos docentes distinguen entre evaluaciones cualitativas y cuantitativas en los siguientes términos:

“Por lo general uno realiza evaluaciones cuantitativas y cualitativas. Porque tal vez hacer cualitativas implica hacer una lista de cotejo por cada muchachito para tomar en cuenta las individualidades de cada uno... en cambio las cuantitativas permiten más, puedo obtener un número en la nota para la libreta de notas... Las cualitativas más en Lenguaje y en Ciencias para ver cuánto saben, en general cada mes. Las cualitativas es a diario aunque a veces no se registran...” (E - 19).

En pocos casos informan sobre la modalidad de evaluación haciendo mención a los instrumentos que usan para relevar datos.

“Tratamos de evaluarles lo que ellos han aprendido. Diferentes tipos: de investigación, trabajos de campo, laboratorios, exploratorios, exámenes y guías de trabajo como las que están haciendo actualmente. También para medir conocimientos y reforzar temas. [Consultada, la docente explica:] “trabajo de campo es que investiguen, por ejemplo, la biografía de un poeta salvadoreño. La investigación es prácticamente lo mismo... pero en el trabajo de campo el observa. Se le dice ‘mire la plantita y anote’. Ellos deben buscar la

información. Guías de trabajo es un trabajo largo donde ellos pueden consultar al compañero. Laboratorio son trabajos cortos... que no llevan nota” (E -5).

Con respecto al objeto de la evaluación, muchos docentes incluyen junto a la evaluación de los conocimientos curriculares, el orden, el aseo y la presentación de los trabajos.

A modo de ejemplo del continuo en que es posible enmarcar las respuestas relevadas en este país se muestran transcripciones de los casos que representan los extremos. El docente cuyas conceptualizaciones y prácticas están más alineadas con el referente de este estudio expresa:

“Existen varios tipos de evaluaciones pero más que todo enfatizo la formativa. ¿Por qué? Debido a que uno va viendo el crecimiento. .. Y se da la evaluación sumativa que implica ver el nivel de aprendizaje de los alumnos. Ahorita estamos con la auto evaluación con el fin de hacerle conciencia al alumno de la importancia del estudio para que vea las diferencias de cuando él entró y él salió. También la coevaluación para que vea la perspectiva del compañero o compañera. Si un niño le enseña a otro, le explica se va alcanzando un mejor conocimiento” (E - 12).

...

“Primeramente yo miro y trato de ver dónde está la falla; en el alumno o en mí. Porque puedo estar enseñando pero el mensaje no llega al alumno. Enseñé de una manera, evalué y veo donde está la falla, entonces ahora cambio y hago otra propuesta que me permita explicar mejor. En el examen califico del 1 al 10. Si alguno debe sacar un 4 yo no se lo pongo. Vuelvo a explicar” (E -12).

El docente cuyas conceptualizaciones y prácticas están menos alineadas con el referente de este estudio expresa:

“Pues por lo general hago evaluación cuantitativa y cualitativa pero... la cualitativa significa hacer por ejemplo una lista de cotejo por alumno y... lleva tiempo. Cuantitativa para ponerle un número en su libreta de las notas. Las cualitativas para ver cuánto han aprendido. Las hago más en lenguaje o en Ciencias Naturales para ver un tema determinado. También en Sociales... Las realizo cada día para ver la conducta del alumno aunque no siempre son escritas...” (E -19).

En la entrevista 12 las manifestaciones del docente dan cuenta de una preocupación sostenida porque el niño aprenda, de una actitud reflexiva para encontrar las posibles causas de las dificultades relevadas y de una preocupación por modificar sus prácticas para ayudar al niño (aunque llega a un extremo cuestionable cuando se refiere a la toma de decisiones con respecto a la calificación). En la entrevista 19, el docente incorpora a su discurso diferentes conceptos que no desarrolla y no coordina entre sí, lo que podría interpretarse como falta de comprensión del tema.

1.2.5. Guatemala

El Currículo Nacional Base caracteriza la evaluación como un proceso continuo, integral, sistemático, flexible, interpretativo, participativo y formativo. Expresamente se señala que la evaluación puede ser inicial o diagnóstica, formativa o de proceso y sumativa o de producto. En referencia al carácter formativo, concretamente establece que los docentes deben *“realizar apreciaciones a lo largo del desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y utilizar los resultados para modificar las deficiencias que se observan”* (P. 120).

Cuando se indaga por el tipo de evaluaciones que se realizan en las aulas, la casi totalidad de los docentes hablan de los instrumentos y técnicas que aplican para relevar datos sobre los logros de los alumnos.

Se mencionan diferentes instrumentos y técnicas, que son clasificados de acuerdo con diversos criterios. El instrumento más mencionado por todos los docentes es la prueba objetiva o examen. Es usado todos los meses, o en forma bimensual o trimestral, principalmente para calificar a los alumnos. No obstante, uno de los docentes entrevistados señaló que el Ministerio solicitó que se apliquen pruebas más cortas y más frecuentes: *“ahora no hay pruebas de bimestre, se sustituyen por varias hojas de trabajo y pruebas cortas”* (E.14).

Los principales criterios utilizados para clasificar los instrumentos son:

- a. **La extensión del trabajo.** Se habla de **pruebas cortas** (Fig.1.5), parciales, generalmente semanales o quincenales y de **pruebas extensas** o “laboratorios” “investigaciones”, “ensayos”.
- b. **La forma de comunicación.** Se distingue entre pruebas orales y escritas. Varios docentes coinciden en señalar la técnica de “lluvia de ideas” como prueba oral, con el fin de que los niños expresen lo que conocen sobre diferentes cuestiones.
- d. **La frecuencia de aplicación.** A los instrumentos ya mencionados se agregan otros de carácter más frecuente, en muchos casos de aplicación diaria, llamados “tareas”, “ejercicios”, “hojas de trabajo” (Fig 1.6), “actividad” (Fig 1.7) u “orales”, que conforman lo que denominan “evaluación continua”. Involucra actividades de clase tales como el análisis de oraciones, el análisis de una lectura, la ejercitación en cálculos de distinta índole, la realización de tareas de matemática a partir de un texto escrito del

que se deriva una pregunta a contestar o una orden a cumplir. En la mayoría de los casos, se realizan en el cuaderno de clase o en forma oral, con el apoyo del pizarrón.

- e. **La forma de agrupamiento de los alumnos para el trabajo.** Se mencionan las evaluaciones grupales, en tríos, en parejas.

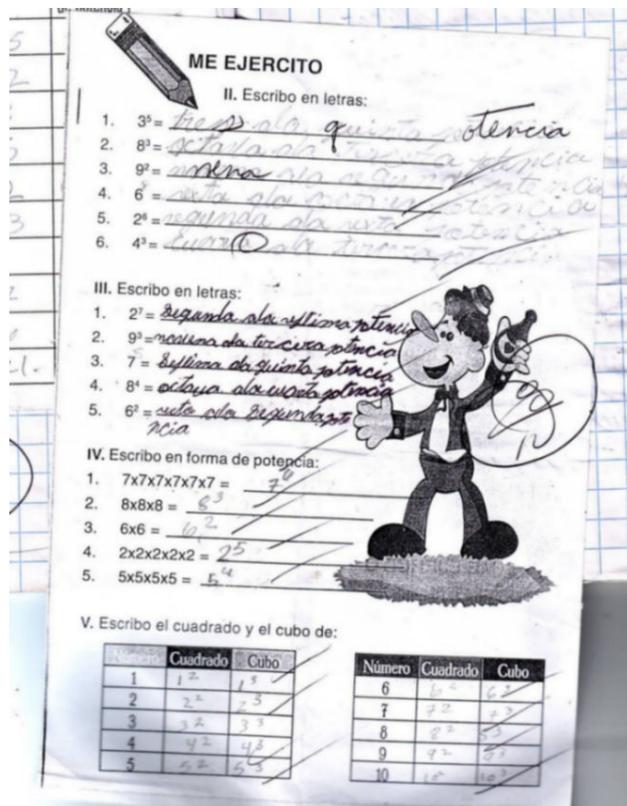


Fig. 1.5

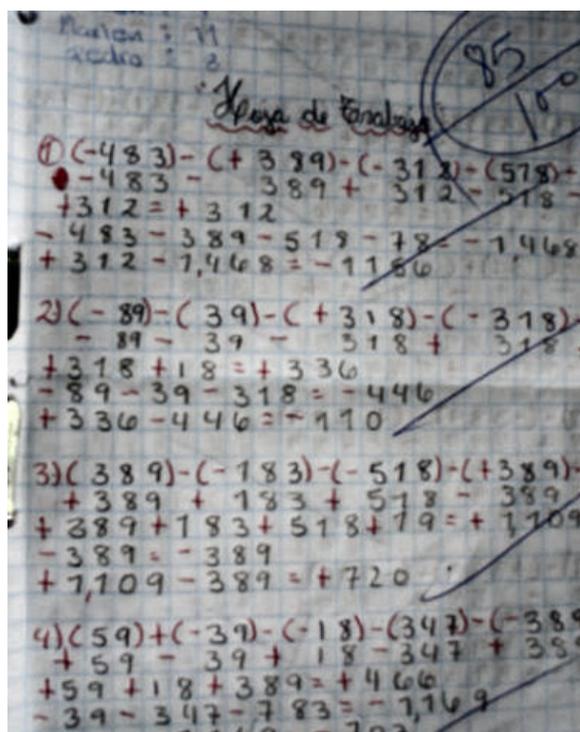


Fig. 1.6

Literatura infantil

"El águila herida por una flecha"

Asentase un águila en la cima de un peñasco, al acecho de las liebres. Un hombre le disparó una flecha que clavóse en su carne, viendo el águila ante sus ojos el aguijón que tenía sus propias plumas. Y al verlo dijo acongojada:

---¡Es más grande mi tristeza muriendo por mis mismas plumas!

Reflexión: Más punzante es el aguijón del dolor cuando somos derrotados por nuestras propias armas.

Objetivos:
Conocer y evaluar el rendimiento de comprensión.
Utilizar términos cuantitativos y cualitativos con los alumnos-as.

Desarrollo de actividades:

La maestra solicitará a los alumnos-as que formen equipos de trabajo no mayores de 3 ó 4 y dará las indicaciones del caso.
La maestra entregará una copia a cada alumno-a. En forma individual contestarán lo que se les pregunta en la hoja.
Por último, la maestra comentará con los alumnos-as acerca de la lectura y los resultados.
Investigar en el diccionario, las siguientes palabras:

Cima: la parte más alta de un monte, de un árbol.

Acecho: acción de acechar.

Aguijón: Punta aguda con que pican ciertos insectos

Acongojada: Oprimida, fatigada, afligida. También por el

Punzante: Hecho cruelmente con una alfiler, espina, etc.

Conteste lo que a continuación se le pregunta.

¿De quién se habla en el párrafo? De una águila que un hombre la mata

¿Qué le sucedió? un hombre le envió una flecha

¿De quienes se protegía? de las liebres

¿Por qué es importante luchar por lo que deseamos? porque sino no alcanzaremos

Fig. 1.7

Algunos docentes manifiestan promover la autoevaluación de los alumnos, pero no explican las estrategias puestas en práctica para ello. Entre los trabajos de evaluación seleccionados por los docentes aparece un único registro de co-evaluación en Caligrafía a través de lo que aparece identificado como lista de cotejo. (Fig. 1.8)

ESCUELA No. 96 "FELISA SOTO MONTENEGRO"

LISTA DE COTEJO COEVALUACION SEXTO GRADO "A"

ASIA: Com. y Lenguaje TEMA: Caligrafía

NOMBRE	E	B	R	N M	OBSERVACIONES
Jennifer Patricia				X	
Quino, María Mercedes			X		
El, Cristian Eduardo			X		
vez, Edgar Alejandro		X			
no, Jeimy Noemy		X			
no, Andrea Jeannette	X				

Fig. 1.8

Es frecuente la mención a la técnica de observación como modalidad de evaluación. En la mayoría de los casos se la alude indirectamente, manifestando usar los protocolos de registro de la información propio de dicha técnica: la lista de cotejo y la escala de rango. Una docente (Ent. 4) menciona, junto a las dos anteriores, el uso de rúbricas: “(para calificar) *uso listas de cotejo, escalas de rango y rúbricas... Coloco los aspectos a evaluar, por ejemplo tono de voz, material, etc., y veo como se realizan*”. Cuando el entrevistador insiste en preguntar acerca de la forma en que se usan las rúbricas y pide un ejemplo concreto, la docente repite lo expresado antes.

Con respecto a qué es evaluado, todos los docentes manifiestan evaluar los contenidos de la enseñanza, pero mencionan también otros aspectos: conducta, higiene, trabajo, participación e interés. “*Evalúo constantemente, hasta el comportamiento y el aseo de las niñas*” (E - 1). “*Evalúo constantemente: conducta, higiene, trabajo, participación, interés*” (E - 6). “*Califico lo afectivo, la colaboración, la participación, el aseo, cómo se comportan, lo cognoscitivo*” (E - 14).

La mayoría de los entrevistados reconocen, en forma implícita, la función formativa y la función sumativa de la evaluación. Por una parte, manifiestan que evalúan para saber lo que aprenden los estudiantes, de manera de tomar decisiones de planificación que los ayuden a reorientar sus prácticas de enseñanza. Concretamente, se refieren a la necesidad de determinar el ritmo con que presentan los diferentes temas. Por otra parte, mencionan la necesidad de calificar. No obstante, la distinción anterior, lo común a todos los docentes es que todas las actividades de evaluación realizadas son calificadas.

A modo de ejemplo del continuo en que es posible enmarcar las respuestas relevadas en este país, se transcriben dos casos que representan extremos. El docente cuyas conceptualizaciones y prácticas están más alineadas al referente del estudio, expresa:

“(Hago evaluación) *formativa conforme van terminando los temas, para verificar qué tanto conocen del tema y de los experimentos, para corregir en los casos necesarios. Cuando la mayoría escribe bien, paso a la sumativa para poner nota, en forma periódica...*” “(A partir de los resultados de una prueba hago) *repasso. A la formativa sigue una sumativa para zona*⁷” (E - 17).

Este docente (entrevista 17) es el único que hace mención explícita a las funciones formativa y sumativa, que alude a las finalidades de la evaluación y que refiere acciones concretas orientadas a la reparación de errores. No obstante, al analizar sus propuestas de evaluación, se

⁷ Ver definición de “zona” más adelante, en la sección 2.2.5.

observa que al valorar los trabajos procede de igual forma en ambos casos: señala con marcas lo correcto y lo incorrecto y adjudica una calificación numérica (ver Figuras 1.9 y 1.10).

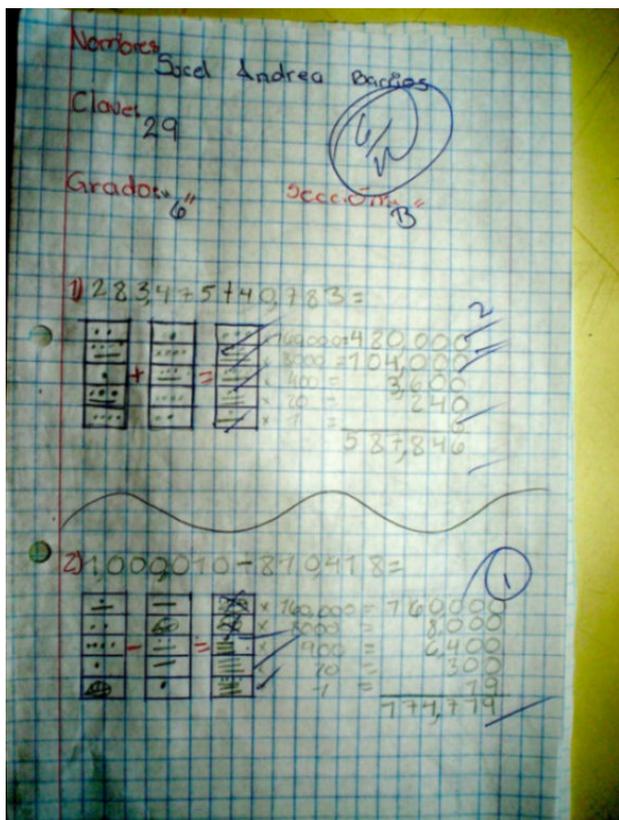


Fig. 1.9

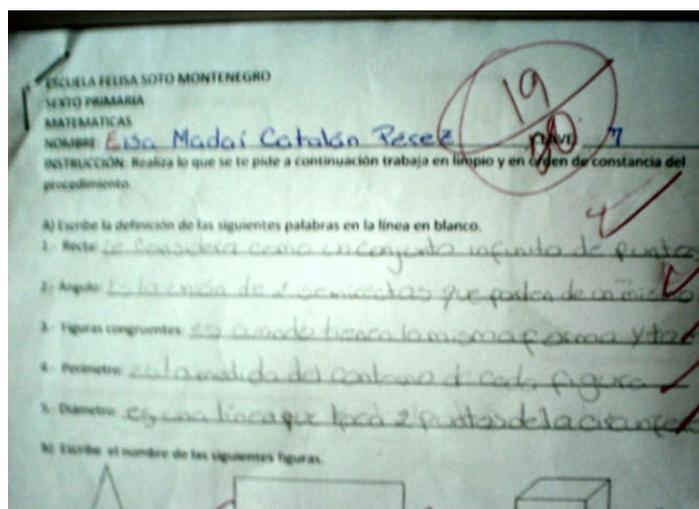


Fig. 1.10

El docente cuyas conceptualizaciones y prácticas están menos alineadas con el referente del estudio, expresa:

“Oral para... [no contesta] y escrita para obtener conocimiento. Oral les pregunto sobre algo. Escrita formular preguntas tipo examen y que ellos las contesten según lo que han aprendido. Cada 8 a 15 días hago ambas”. “...[Las evaluaciones realizadas] las archivo y se les va tomando como zona de bimestre” (E -16).

Este docente responde en forma muy restringida y se refiere a los instrumentos de manera general, señalando que solamente usa los resultados para la calificación del bimestre.

1.2.6. México

En la propuesta curricular de este país no se incluyen consideraciones específicas sobre evaluación de los aprendizajes. Sin embargo, en los libros para el maestro existen recomendaciones generales sobre estrategias de evaluación. También hay aportes en el

Acuerdo 200⁸ de 1994, que contiene el referente normativo sobre evaluación de aprendizajes. En él se establece la importancia de la evaluación permanente y sistemática, para adecuar la enseñanza y tomar decisiones sobre la promoción. También se expresa que la evaluación de los alumnos comprenderá la medición individual de los conocimientos, habilidades, destrezas y, *“en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio”* (Acuerdo 200, p 1).

La mayoría de los docentes participantes manifiestan enfocar la evaluación de los aprendizajes hacia la mejora, priorizando la función formativa. Ésta se inicia con la evaluación diagnóstica y se va desarrollando de manera continua a lo largo del ciclo. Entre las explicaciones que dan se destacan las siguientes:

“...más que nada, para conocer el grado de aprendizaje de los niños...” (E - 2).

“Para ver el aprovechamiento de los niños, qué tal aprendieron en el día, la semana o el bimestre” (E - 10).

“Para conocer el grado de conocimientos que adquirió en base al tema dado para detectar alguna falla y reforzar el conocimiento de los alumnos” (E - 14).

Los docentes tienen absoluta libertad para determinar, interpretar, registrar y utilizar distintos elementos para la evaluación formativa. Es común que, dentro de una misma escuela, no se encuentren acuerdos entre los docentes.

Muchos manifiestan no llevar registros escritos, porque retienen los datos del desempeño de cada alumno en su memoria. Así lo expresa uno de los entrevistados: *“...digamos que llevo un seguimiento pero no escrito, sino en mi cabeza, de cómo va cada niño”* (Caso 9). El que no existan registros sistemáticos sobre los avances de sus alumnos podría deberse, por un lado, a la falta de exigencia por parte de las autoridades educativas en este sentido y, por otro, a la falta de capacitación y de herramientas para hacerlo.

La normativa dispone que en todos los establecimientos de educación básica y normal se debe evaluar el aprendizaje de los educandos y asignar calificaciones congruentes con su aprovechamiento del curso. Se debe asignar una calificación numérica a cada alumno, durante cinco períodos al año, para luego obtener un promedio anual.

⁸ El Acuerdo número 200 “por el que se establecen normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal”, es el documento que regula el otorgamiento de calificaciones cuantitativas del aprendizaje de los alumnos. Para consultar el documento se puede acceder a la siguiente liga: www.sep.gob.mx/work/appsite/asuntosjuridicos/6220.pdf

Los elementos a partir de los cuales los docentes obtienen la calificación bimestral son, en general, los siguientes: observación del desempeño, participación en clase, cumplimiento de las tareas, conducta o disciplina, limpieza de los trabajos o tareas, trabajos hechos en clase, trabajo en equipo, asistencia, disposición hacia el trabajo y resultados del examen. Así lo explica uno de los entrevistados:

“En cualquier materia, por ejemplo, yo tomo un valor en el examen de siete puntos y tres puntos de escala, es una escala que llevamos aquí que considera los trabajos, y tomando muchos otros puntos, por ejemplo la asistencia, la disciplina, la puntualidad, higiene y varias actividades, les damos un porcentaje para completar los tres puntos que son, más los siete puntos del examen (la calificación máxima es 10)” (Caso 19).

Pero no todos los entrevistados utilizan estos criterios. Asimismo, la ponderación que le asignan a cada elemento varía, incluso entre un bimestre y otro, dependiendo de los contenidos académicos y las actividades que se desarrollan. Las siguientes citas ilustran esto con claridad.

“Pues yo hago evaluación sumativa, en donde tomo en cuenta el trabajo del niño en el aula, tareas, disciplina, asistencia también” (E-12).

“[...]yo ya tengo un concentrado de los 5 puntos que abarcan, las tareas, participaciones, asistencia y conducta” (E - 3).

“[...]pues las tareas, los trabajos, y otros aspectos que se evalúan en cuanto a conocimientos” (E - 4).

“Por ejemplo, la limpieza de los trabajos, también su puntualidad en hacer el trabajo, su interés en hacerlo; porque hay niños que no les interesa... [...] su trabajo, su presentación; que tiene que ver con su aspecto educativo, porque no va a ser de puro conocimiento, también eso va formando un carácter, va formando una disciplina” (E - 8).

Las calificaciones no son, por tanto, resultado exclusivo de los exámenes. Algunos docentes tienen en cuenta los procesos cognitivos de los alumnos como, por ejemplo, la manera en que enfrentan y resuelven las actividades planteadas en clase (los trabajos o ejercicios) o las tareas domiciliarias. En otro sentido, se encuentran otras dimensiones que son apreciadas en el contexto educativo mexicano: la disposición y el compromiso de los alumnos, la puntualidad, el interés en las actividades realizadas, la disciplina y la limpieza de los trabajos.

La mayoría de los docentes no explicita la ponderación de cada uno de estos elementos, pero enfatizan que el examen es lo que tiene más peso a la hora de promediar los puntos obtenidos por el trabajo realizado a lo largo de un bimestre.

“...las calificaciones del examen las registro aquí en mi lista, y luego ya eso sería una parcial y para la total tomo en cuenta, mi registro con sus tareas, con

sus trabajos; [para que al] final de cuentas ya tenga tres calificaciones, las sumo y ya la sumatoria es lo total” (E - 8).

“... porque tengo que ver qué trabajó en clase, ...la disposición, [si] cumplió con tareas, [si] entendió un problema, un ejercicio o un tema; porque en el examen pudo haber llegado tarde, llegó estresado, [si hay] violencia familiar, no comió... No sé, muchos aspectos. Entonces conforme él va trabajando, uno va evaluando” (E - 14).

A modo de ejemplo del continuo en que es posible enmarcar las respuestas relevadas en este país, se presentan transcripciones de los casos que representan sus extremos. El docente cuyas conceptualizaciones y prácticas están más alineadas con el referente del estudio expresa:

“Hay una evaluación que se realiza diariamente en el salón de clases”[...] “Tengo un pequeño concentrado sobre dónde fue que se presentó mayor incidencia, qué contenido no pudieron responder, con esto yo retomo esa clase. Si es un sólo contenido, lo explicamos por la tarde, pero de una manera diferente. Trato de que no sea repetir la clase anterior. R, reviso mi planeación, veo cómo la presenté y digo: ‘Bueno, no me dio resultado así, tengo que modificar la planeación, tengo que planear nuevamente’ y lo que hago es buscar mas elementos para explicarles a los alumnos.”

[...]“Las evaluaciones que se realizan aquí en la escuela, en mi salón, son una evaluación sumativa; es una evaluación sumativa en donde inciden varios factores para asignar la calificación. Dentro de ellos yo también tomo la prueba objetiva, algunas listas de observación, tareas, algunas observaciones, trabajos en equipo.”

[...]“Pues supuestamente el propósito que debe de tener una prueba de conocimientos, es la valoración de conceptos, yo la aplico como un mero trámite administrativo porque a mi no me dice gran cosa. Yo apuesto más por la sumativa, que por este tipo de pruebas pero hay que aplicarlo porque es la norma, pues así lo establece.” [...]“Con el propósito de calificar, yo creo que el único que se propone es el examen, todo lo demás es sumativo como le decía, todo lo demás es una evaluación integral” (E - 6).

Este docente parecería enfatizar la evaluación formativa. Es consciente que tiene que realizar evaluación sumativa porque así está estipulado normativamente, pero en su discurso se advierte que no le concede la misma importancia. Se detectan algunas confusiones al hablar de pruebas objetivas y evaluación sumativa, pues señala que las pruebas objetivas le permiten conocer los conceptos que han adquirido los alumnos. Sucede algo parecido con el uso del término sumativo al final de la transcripción. Posiblemente haya querido señalar que él necesita tener más elementos para valorar, como se puede inferir de lo dicho en la parte final.

El docente cuyas conceptualizaciones y prácticas están menos alineadas con el referente de este estudio, expresa:

“Para mí todo es prioridad, desde el momento que se pone y está marcado en el programa, es prioridad.” [...]“(para diseñar las pruebas) yo me apoyo en lo que enseño, porque hay maestros que por indiferencia compran las famosas pruebas ya realizadas; entonces el maestro compra la prueba y se lleva un chasco,

porque en la prueba vienen contenidos que no enseñó y que a veces ni él mismo sabe la respuesta”

[...]“Mire, las evaluaciones (que hago) son muy sencillas, son evaluaciones de contestación directa, todo mi examen es de contestación directa... Siempre doy preguntas largas para que la contestación sea corta. ¿Por qué? Porque de nada me conviene que el chamaco sepa una contestación larga y no le entienda realmente lo que quiso decir, a que me dé una contestación precisa con una pregunta larga, entonces siempre he tenido ese cuidado, que las respuestas sean breves nada más” (E - 16).

A lo largo de la entrevista a este docente queda de manifiesto que la única manera en la que evalúa el aprendizaje de sus alumnos es a través de la aplicación de exámenes y cuestionarios, con los que obtiene una calificación numérica que le permite, al mismo tiempo, cumplir con el requisito de entregar bimestralmente este dato de cada alumno. Los referentes que considera para hacer los exámenes y cuestionarios son básicamente los contenidos establecidos en el currículo. Señala que todos los contenidos son importantes y prioritarios, por lo cual no hace una distinción o selección de los mismos en sus evaluaciones.

1.2.7. Perú

En la propuesta curricular⁹ de este país aparece expresamente establecido que *“La evaluación de los aprendizajes es un proceso pedagógico, mediante el cual se observa, recoge y analiza información relevante, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones oportunas y pertinentes para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes”* (p. 23). Se considera que la información que se produce es útil para regular las actividades de docentes y alumnos. En el primer caso, para adaptar la enseñanza a los alumnos; en el caso de estos últimos, para que sean conscientes de los aspectos que han logrado y de los que aún les falta lograr. También se menciona explícitamente a la función certificadora de la evaluación.

Cuando se indaga por los tipos de evaluación que los docentes desarrollan en sus aulas, las respuestas involucran diferentes aspectos del tema. La mayoría señala que la evaluación es permanente y hace mención explícita a los instrumentos y técnicas que aplican.

- a. **Prácticas calificadas** (se denomina así a tareas de clase que son calificadas. Figura 1.11).

“Al final de cada tema hago prácticas calificadas para ver la comprensión del tema de los niños. A mitad del trimestre, evaluación parcial para ver el avance de los chicos y darles oportunidad de que puedan sumar” (E - 5).

- b. **Pruebas: objetivas y desarrolladas.**

⁹ Ministerio de Educación. Currículo Nacional.

“...pruebas objetivas mensuales y trimestrales para que las niñas aprendan porque veo que tienen un nivel bajo; pruebas de asociación para ver actitudes, porque hay niños de bajo nivel que no pueden verse menos y que adquiera confianza en sí misma. Las de desarrollo es para ver si va mejorando... las objetivas es cuando ya tienen un nivel” (E -7).

“Pruebas abiertas semanales al final de cada tema, para ver criterios y opinión, la posibilidad de análisis, su capacidad de mostrar un pensamiento divergente; pruebas objetivas mensuales y bimestrales (es algo establecido por la subdirección) para ver el nivel de logro sobre un punto específico” (E - 14).

c. Escritas y orales.

“Escritas de ver la comprensión que tienen, mensual o bimestral, que es lo que pide el Ministerio; orales a diario para ver facilidad para pronunciar; grupales semanales, para ver como se desenvuelven socialmente” (E - 4).

d. Observación.

“Evaluaciones diarias permanentes, **observo** para ver cómo se están desarrollando, para ver si están poniendo en práctica a través de sus actitudes, de los niños, sobre los aprendizajes recibidos, para medir el grado de aprendizaje” (E - 6).

e. Mapas conceptuales.

“(Los niños) trabajan con mapas conceptuales” (E - 17).

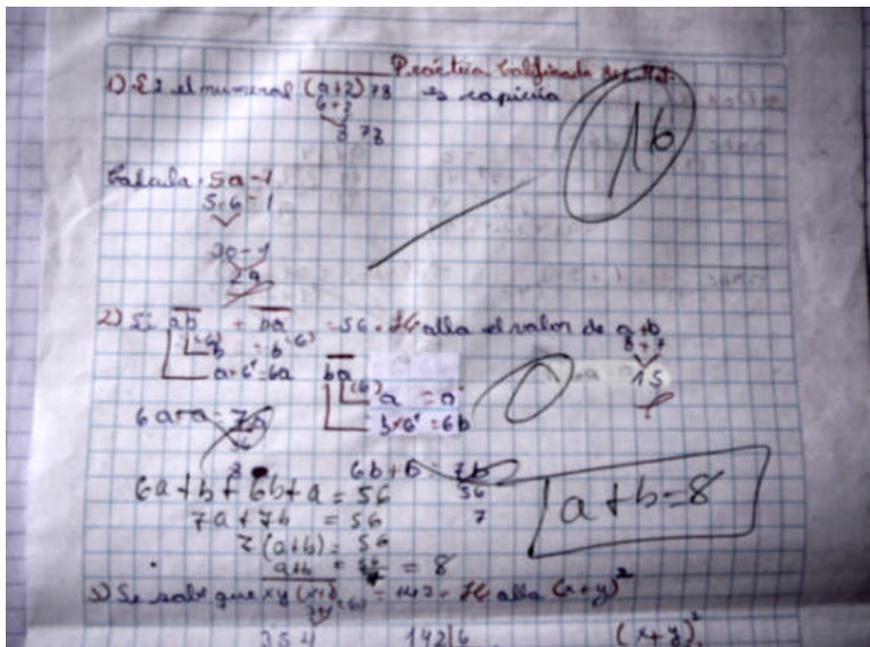


Fig. 1.11

A modo de ejemplo del continuo en que es posible enmarcar las respuestas relevadas en este país, se presentan transcripciones de los casos que representan los extremos. El docente cuyas conceptualizaciones y prácticas están más alineadas con el referente del estudio, expresa:

“(Tipos de evaluación) *Sumativa al final del mes para ver si se han logrado los objetivos; la formativa permanente para ver lo que el niño va haciendo, si comprende para reforzar o pasar al otro tema*”[...] *“Formativa me sirve para ver si necesito un reforzamiento; es una evaluación de mi trabajo. Sumativa me sirve para dar notas que pide el Ministerio, para informar al padre de familia, pues tomo de varios temas”* (E - 16).

Este docente es el único que se refiere a las funciones sumativa y formativa de la evaluación, y que retoma el tema en forma coherente, al hablar del uso que hace de los resultados.

El docente cuyas conceptualizaciones y prácticas están menos alineadas con el referente del estudio, expresa:

“*[Evaluación] permanente a través de la observación y el diálogo. Trato de que ejerciten la actitud crítica. Uso materiales como etiquetas, recibos. Hago pruebas objetivas quincenales, para evaluar conocimientos puntuales, específicos; actividades abiertas diarias, para que enjuicien, también argumentación. La observación con registro anecdótico, sobre todo en el aspecto conductual...*” (E -12).

Este docente centra su discurso en los instrumentos y técnicas que usa para relevar la información y lo hace en forma poco organizada. Ello podría interpretarse como una limitada construcción conceptual acerca de la evaluación en el aula y sus funciones.

1.2.8. Uruguay

En la propuesta curricular vigente a la fecha de realización de este estudio no aparecen consideraciones ni sugerencias sobre evaluación de los aprendizajes. Los supervisores y los directores de escuelas son quienes fijan los lineamientos para la evaluación. Los maestros manifiestan gozar de mucha libertad para encarar la evaluación en el aula.

No obstante, las autoridades de la educación realizan un seguimiento del rendimiento a nivel institucional: los maestros deben realizar un diagnóstico inicial, un corte evaluativo al promediar el primer semestre y otra evaluación diagnóstica en el octavo mes del año lectivo. La mayoría de los maestros entrevistados considera que esta evaluación tiene un enfoque “cuantitativo” y las contrapone a las evaluaciones cotidianas en el aula, concebidas como “cualitativas”. Si bien algunos docentes dicen aprovechar estos trabajos solicitados por las autoridades, otro grupo de entrevistados las considera como una tarea más que deben hacer, sin asignarle valor pedagógico. Uno de los maestros lo expresa así: *“Los cortes son cuantitativos porque tenemos que dar datos*

al director para que él haga lo suyo. Pero en realidad lo que nos sirve es lo cotidiano, cualitativo” (E - 19). Algunos docentes asocian los registros de los resultados de las evaluaciones a estos tres momentos en el año y también los ven como una carga de trabajo que no aporta mucho: *“Solo lo hago para darle a la directora, al comienzo, a mitad de año y al final”* (E - 1).

Cuando se les pregunta por el tipo de evaluaciones que ellos realizan, la mayoría de los docentes alude a sus propósitos y la conciben integrada a los procesos de aprendizaje y al desarrollo de estrategias de enseñanza. Las respuestas pueden agruparse en tres categorías.

Alrededor de la cuarta parte de los entrevistados define su modalidad de trabajo como *“evaluación en proceso”*, enfatizando su función formativa tanto para el niño como para el docente (Entrevistas 1, 2, 5, 15, 18). Estos docentes dicen priorizar un enfoque *“cualitativo”* que permita seguir los procesos de construcción del conocimiento en su diversidad, con el fin de tomar decisiones sobre la enseñanza, de manera de contribuir al avance permanente de cada alumno.

Cerca de la mitad de los docentes manifiesta hacer uso de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, aunque no todos utilizan estos términos en forma explícita, sino que describen las funciones sin mencionar los términos formales para denominarlas. En un caso se menciona también los procesos de auto evaluación y coevaluación:

“Hago auto evaluación y coevaluación en forma permanente. Hago una actividad y pido quién quiere pasar al pizarrón. La auto evaluación la hago para que vean quién trabajó y quién no. La coevaluación la hago grupal y es más hacia, mi para ver el concepto que trabajo, qué tanto se logró” (E -4).

A modo de ejemplo del continuo en que es posible enmarcar las respuestas relevadas en este país, se presentan transcripciones de los casos extremos. Los dos docentes cuyas conceptualizaciones y prácticas están más alineadas con el referente de estudio, expresan:

“Más o menos cada 15 días (hago evaluaciones) enmarcadas en la secuencia conceptual y didáctica. También cada actividad que propongo me sirve para ver el proceso. Luego, al término, busco una actividad que sea final y que permita ver con una visión más macro los niveles de determinadas competencias que quiero evaluar durante la unidad o proyecto” (E -5).

“Hago un seguimiento fuerte, no diario, en numeración, operaciones, escritura y lectura. No planteo una prueba tal día. Hay trabajos que permiten poner en juego conocimientos que ya se trataron en la clase. Evaluó para ver si los ponen en juego. Si no se logra, se trabaja para que se logre, lo que no asegura que lo puedan hacer trabajando solos. Por eso es que realizo el seguimiento del proceso” (E - 15).

En las respectivas entrevistas estos docentes dan cuenta de una preocupación porque la evaluación se integre a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con miras a potenciar los últimos. Asimismo, las alusiones a los instrumentos de la evaluación permiten vislumbrar una consideración de los mismos como herramientas y no como fines de la evaluación.

El docente cuyas conceptualizaciones y prácticas están menos alineadas con el referente del estudio, expresa: “*Generalmente hago muchas de opción... de cuadro de doble entrada, hago preguntas también sobre textos. Integro distintas áreas. Evaluó al final de la unidad y también en el transcurso*” (E -16). En la entrevista este docente centra todo su discurso en los instrumentos que usa para relevar la información.

1.3. A modo de síntesis

A partir de las evidencias recogidas a través de las entrevistas es posible constatar cierta variabilidad entre países, en la forma de conceptualizar la evaluación.

- En Costa Rica, Guatemala y Perú el discurso de la mayoría de los entrevistados se centra en los detalles relativos a los instrumentos para relevar la información. Este hecho podría interpretarse como expresión de una visión de la evaluación muy apegada a la práctica cotidiana y a los requerimientos administrativos. El énfasis está puesto más en los procedimientos que en la conceptualización del proceso de evaluación como un sistema orientado a la mejora educativa (sin desmedro de atender la función certificadora de la evaluación).
- En El Salvador y en México el discurso se centra en las dos funciones básicas de la evaluación (sumativa y formativa), pero lo hace de una manera poco específica. Los docentes se limitan a caracterizarlas de un modo muy general. En otros casos, los entrevistados incurrían en contradicciones a lo largo de la entrevista, situación que permite suponer la existencia de carencias en la solidez de los conceptos expresados.
- En Argentina, Colombia y Uruguay el discurso de los docentes da cuenta de diferenciar aspectos significativos de las funciones básicas de la evaluación. En Colombia se pone cierto énfasis en la función sumativa. En Uruguay, por el contrario, existe cierta tendencia a desvalorizar dicha función aunque los maestros toman decisiones de calificación y de aprobación / reprobación al igual que se hace en el resto de los países. Esto permitiría suponer que no reconocen que, más que procesos

separados, en realidad la diferenciación entre función sumativa y función formativa apela al enfoque conceptual del trabajo del evaluador.

También se encuentran coincidencias en los casos estudiados, fundamentalmente en lo que se refiere a:

- La ausencia de relación entre fines y diseños metodológicos de las evaluaciones. En general los docentes no perciben ni expresan la necesidad de que los instrumentos se deriven del marco conceptual de referencia de la evaluación y estén en relación directa con sus fines.
- Aún en los casos que se evidencia un mejor nivel de conceptualización de los procesos de evaluación, en los hechos (según se desprende tanto del discurso como de las propuestas concretas que se pudo revisar), es más frecuente que la implemente como un apéndice de la enseñanza que como el punto de partida para su diseño.
- Más allá del discurso y salvo por alguna excepción, resultó casi imposible encontrar propuestas concretas de evaluación que ofreciesen devoluciones adecuadas y oportunas a los alumnos, que pudiesen ser orientadoras efectivas de los procesos de autoevaluación y aprendizaje. La enorme mayoría de las devoluciones escritas son juicios de valor o calificaciones, pero no contribuyen a una mayor comprensión por parte de los alumnos ni incluyen orientación específica para que cada alumno avance a partir de su realidad y conocimientos.
- Son completamente excepcionales las propuestas de evaluación basadas en actividades auténticas. La mayoría de las propuestas son puramente escolares, descontextualizadas y sin audiencias medianamente plausibles.

2. LA TOMA DE DECISIONES DE CALIFICACIÓN Y APROBACIÓN/ REPROBACIÓN

2.1. Marco de referencia

2.1.1. La función certificadora de la evaluación

Analizar la toma de decisiones que los maestros hacen al calificar y aprobar o reprobar a sus alumnos, implica centrarse en la finalidad certificadora de la evaluación y en los criterios de referencia utilizados para construir los juicios de valor que dan lugar a las calificaciones.

En la certificación del aprendizaje de los alumnos, la evaluación cumple con una función necesaria a la vida social: dejar constancia del grado en que cada estudiante ha alcanzado un conjunto de logros necesarios para continuar sus estudios en el grado o nivel educativo siguiente, o para egresar con las habilidades necesarias para desempeñar una determinada función en la sociedad. Las familias de los alumnos, el resto del sistema educativo y la sociedad en general, depositan su confianza en el docente que, a través de la calificación, está dando fe pública de que ciertos conocimientos y ciertas capacidades han sido logrados.

Las evaluaciones cuya finalidad es establecer una calificación o certificación, requieren de cierta rigurosidad en los procedimientos, para garantizar el mayor grado de objetividad posible en la elaboración de los juicios de valor (o, dado que la objetividad absoluta no es posible, tal vez sea mejor decir, para lograr el menor grado de subjetividad posible). Para que las calificaciones y certificados tengan credibilidad social, se espera que si dos docentes otorgan una misma calificación a dos alumnos, exista cierta equivalencia en los conocimientos y desempeños alcanzados por cada uno de ellos.

2.1.2. Calificación y desempeño del estudiante

La función de certificación remite a definiciones acerca de cuáles son los conocimientos y capacidades que los estudiantes deben ir alcanzando, progresivamente, en su paso por el sistema educativo. Se supone que cada docente, a través de distintos medios e instrumentos, recoge la evidencia empírica necesaria para formular juicios de valor apropiados acerca de los aprendizajes logrados por cada alumno.

Para lograr cierto grado de correspondencia entre calificaciones y desempeños, evitando que la calificación resulte arbitraria, azarosa y, por tanto, carente de significado absoluto, es preciso

que cada categoría de la escala tenga un respaldo conceptual de carácter descriptivo en relación a los desempeños a los que ellas refieren. Es imprescindible que cada calificación otorgada a un alumno se relacione con lo que el niño sabe y sabe hacer en el área de conocimiento involucrada. Estos respaldos conceptuales o criterios de valoración deberían estar establecidos en los currículos de cada país o, en su defecto, en las normativas de evaluación que las autoridades educativas fijan.

Cuando esto no ocurre (lo cual, como se podrá apreciar a continuación, es la situación más común en los países de la región), las calificaciones pueden significar cosas muy diferentes: que un alumno está en una situación relativamente mejor o peor que los demás (lo cual no significa que esté necesariamente bien o mal), que se ha esforzado mucho (aunque no haya alcanzado los conocimientos esperados), que se comporta bien en el aula y es obediente con el maestro o que sus cuadernos están prolijos o que logró un determinado puntaje en una suerte de alquimia arbitraria que combina varias de estas cosas, con una cierta cantidad de preguntas respondidas correctamente en una prueba. En el capítulo anterior fue posible apreciar algunos ejemplos de este tipo de situaciones.

Esta parte del estudio está enmarcada en las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las normas y criterios que los Ministerios de Educación establecen como referente para que los docentes valoren el aprendizaje de los alumnos y construyan sus calificaciones?
- ¿En qué tipos de evidencias empíricas deben los docentes basar sus calificaciones? ¿Con qué frecuencia y con qué instrumentos deben recabar información?
- ¿De qué modo se expresan y comunican los juicios de valor con fines de certificación? ¿Qué escala de calificaciones se usa?
- Las categorías de las escalas, ¿dan cuenta de lo que el niño ya sabe y puede hacer con lo que sabe y de lo que le falta aún para alcanzar las metas del aprendizaje esperadas?
- ¿Qué tan claramente explicitada está la diferencia entre los conocimientos y capacidades de un niño que aprueba un curso y los de otro niño que reprueba?

2.2. Las evidencias halladas en los casos estudiados

2.2.1. Argentina

La normativa establece a nivel provincial la siguiente escala conceptual nominal para informar sobre el proceso y el resultado de los Espacios Curriculares (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, etc).

- (S) SOBRESALIENTE: Óptimo nivel de apropiación de los aprendizajes definidos por las expectativas de logro.
- (M.SO.) MUY SATISFACTORIO: Muy buen nivel de apropiación de los aprendizajes definidos por las expectativas de logro.
- (SO.) SATISFACTORIO: Apropiación de los aprendizajes fundamentales o básicos definidos por las expectativas de logro.
- (P.SO.) POCO SATISFACTORIO: Apropiación insuficiente de los aprendizajes fundamentales o básicos definidos por las expectativas de logro.

En caso de que se solicite la escala provincial se deberá hacer corresponder con el parámetro federal – escala de 1 a 10 - .¹⁰

Los alumnos de 6º año, para acceder al ciclo siguiente, deberán aprobar todos los espacios curriculares con Satisfactorio (SO.) en el Informe Final, cuando cierra el tercer trimestre o en las Instancias Complementarias de Recuperación Final.

Es de destacar la existencia de una modalidad particular, la del Boletín Abierto.

“Existen importantes experiencias en la Ciudad relacionadas con ampliar las oportunidades de promoción. La más extendida es Boletín Abierto, una estrategia para favorecer la promoción de los alumnos que no aprobaron una o más áreas en el tiempo regular de clases. En su aspecto administrativo, el boletín abierto posibilita cerrar la documentación escolar en el mes de marzo, lo que permite a los niños que a fin de año no están en condiciones.” (Secretaría de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2004). *Documento Curricular para la Escuela Primaria. Segundo Ciclo. De la Escuela Primaria a la Educación General Básica*. Tomo I. Pág. 60).

El Boletín Abierto busca atender a los alumnos con mayores dificultades académicas ofreciendo un margen de tiempo mayor para trabajar aquellos contenidos en los que se han encontrado mayor dificultad. Implica que los docentes trabajen con esos alumnos en pequeños grupos o clases individuales tras la finalización del ciclo lectivo, y desarrollen estrategias de enseñanza

¹⁰ Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2003) *Relevamiento de la Normativa en materia de Evaluación, Acreditación y Promoción para los Niveles Inicial y EGB*

que permiten retomar y profundizar aprendizajes que se consideran relevantes para la aprobación de un área.

La frecuencia con que los docentes realizan evaluaciones para calificar es variable y en general los docentes no sienten necesidad de hacer evaluaciones solamente con este propósito.

“Lo hago cuando algo está trabajado desde varias perspectivas. También lo hago cuando burocráticamente se establece. Cuando veo que no estudian les digo que esta evaluación lleva calificación. Igual califico pero no lo hago para calificarlo sino para ver si aprendieron o no aprendieron” (E - 1)

“Se registran todas las notas. La calificación está presente en todas las evaluaciones, pero nunca como único objetivo” (E - 3)

“Una o dos veces por semana. A mí lo que me interesa es que sepan, no la nota” (E - 6).

“Una o dos veces por mes. En realidad todo lo que hacen se tiene en cuenta para el boletín” (E - 7)

“Dos por bimestre. No son más porque parecen ser situaciones de estrés para los chicos y no son determinantes” (E - 11).

“Bimestrales porque las exige la institución” (E - 17).

2.2.2. Colombia

La toma de decisiones con respecto a la calificación y la promoción de los estudiantes, está regulada por el decreto 230. La escala de calificación oficial está compuesta por 5 categorías nominales (Excelente, Sobresaliente, Aceptable, Insuficiente y Deficiente), dejando a cada establecimiento la definición de estos términos de acuerdo con las metas de calidad establecidas en su plan de estudios, en función de la autonomía institucional establecida en la Ley General de Educación. No obstante el documento establece algunas caracterizaciones a manera de guía del proceso institucional, tal como se muestra en el recuadro “Guía brindada a las instituciones”. Se observa que las caracterizaciones consignadas apelan a la integralidad del comportamiento de los alumnos, reuniendo en cada categoría de la escala, aspectos del desempeño académico junto a la asistencia y al comportamiento personal, social e institucional.

GUÍA BRINDADA A LAS INSTITUCIONES

“EXCELENTE: Se puede considerar excelente al alumno que:

- Alcanza todos los logros propuestos, sin actividades complementarias.
- No tiene fallas, y aún teniéndolas, presenta excusas justificadas sin que su proceso de aprendizaje se vea mermado.
- No presenta dificultades en su comportamiento y en el aspecto relacional con todas las personas de la comunidad educativa.
- Desarrolla actividades curriculares que exceden las exigencias esperadas.
- Manifiesta sentido de pertenencia institucional.
- Participa en las actividades curriculares y extracurriculares.
- Valora y promueve autónomamente su propio desarrollo.”

.....

“INSUFICIENTE: Para caracterizar a un alumno en este criterio se tendría en cuenta

que:

- No alcanza los logros mínimos y requiere actividades de refuerzo y superación, sin embargo, después de realizadas las actividades de recuperación no logra alcanzar los logros previstos.
- Presenta faltas de asistencia injustificadas.
- Presenta dificultades de comportamiento.
- No desarrolla el mínimo de actividades curriculares requeridas.
- No manifiesta un sentido de pertenencia a la institución.
- No tiene sentido de p e r t e n e n c i a institucional”

Fuente: Decreto 230/02 Pp..89 y 90.

En las Figuras 2.1 y 2.2 se presenta el Informe Descriptivo Valorativo de un alumno en el segundo período de clase presentado por el docente de la E. 1. En él aparece la definición de las categorías de la escala realizadas en la institución. En el mismo se determina para cada área y/o asignatura, el nivel de la escala alcanzado por el estudiante y, a la vez, se dan detalles sobre el desempeño del alumno. En la mayoría de los casos se señalan las dificultades; en algunos las fortalezas; a veces se agregan observaciones y recomendaciones. En la Figura 2.1 se puede apreciar la definición de las cinco categorías de la escala de calificación que hace la escuela, concretadas en descripciones de alto nivel de generalidad.

SEDE CENTRAL

Resolución No. 1325 de 23/06/2004 Dirección: Cl. 38A 47A-45 MARIANO RAM CALI Teléfono: 3283404

INFORME DESCRIPTIVO VALORATIVO 2008/2007

Alumno: **MENA RODRIGUEZ RUBEN EMILIO** Grado: **M - 6.01 No. 24**

CODIGO	AREA y/o ASIGNATURA	INTENSIDAD HORARIA	FALTAS ASIST.	PERIODO				VALORACION PERIODO 2	SUPERACIONES
				I	II	III	IV		
A01	CIEN. NATURALES Y EDU. AMBIEN.	4	5	I	I			INSUFICIENTE	
B01	CIEN. SOCIALES. HIST. Y GEOG.	4	5	A	A			ACEPTABLE	
B02	CIEN. SOCIALES. CONSTITUCION	1		A	A			ACEPTABLE	
C01	EDUCACION ARTISTICA	1		S	A			ACEPTABLE	
D01	EDUC. ETICA Y EN VALORES HNOS.	1		S	A			ACEPTABLE	
E01	EDUC. FISICA, REC. Y DEPORTES	2	4	A	S			SOBRESALIENTE	
F01	EDUCACION RELIGIOSA	1	1	A	A			ACEPTABLE	
G01	HUMANIDADES: LENGUA CASTELLANA	4	5	I	I			INSUFICIENTE	
G02	HUMANIDADES: INGLES	2	5	I	I			INSUFICIENTE	
H01	MATEMATICAS	4		I	I			INSUFICIENTE	
I01	TECNOLOGIA E INFORMATICA	2		S	I			INSUFICIENTE	
J01	ENFASIS CONTABILIDAD	2		A	E			EXCELENTE	
J02	ENFASIS MECANOGRAFIA	2		I	I			INSUFICIENTE	
Z01	CONVIVENCIA EN COMUNIDAD	0							

DEFINICION DE TERMINOS:
 EXCELENTE(E): APRUEBA. Aprueba sin dificultad todos los temas y/o actividades destacándose por su desempeño en el periodo.
 SOBRESALIENTE(S): APRUEBA. Aprueba todos los temas y/o actividades programadas en el periodo.
 ACEPTABLE(A): APRUEBA. Aprueba al menos los temas y/o actividades mínimas programadas en el periodo.
 INSUFICIENTE(I): NO APRUEBA. No aprueba al menos los temas y/o actividades mínimas programadas en el periodo.
 DEFICIENTE(D): NO APRUEBA. No aprueba ninguno de los temas y/o actividades programadas en el periodo.

CIEN. NATURALES Y EDU. AMBIEN.
 DIFICULTADES
 NO DESCRIBE LAS PARTES Y LAS TRAYECTORIAS DE LOS PRINCIPALES COMPONENTES DE LA CELULA
 NO EXPLICA QUE LAS CELULAS DE LOS SERES PLURICELULARES SE ESPECIALIZAN EN LA REALIZACION DE DIFERENTES FUNCIONES

CIEN. SOCIALES: HIST. Y GEOG.
 DIFICULTADES
 ACEPTABLEMENTE IDENTIFICA LOS ASPECTOS PRINCIPALES DE LA IGLESIA CATOLICA HACIA FINALES DEL SIGLO XV Y PRINCIPIOS DEL XVI. QUE MOTIVARON LOS MOVIMIENTOS PROTESTANTES
 ACEPTABLEMENTE ANALIZA LAS CARACTERISTICAS DE LAS MONARQUIAS ABSOLUTISTAS
 ACEPTABLEMENTE COMPRENDE LAS CARACTERISTICAS PRINCIPALES DE LAS CORRIENTES SOCIALISTAS Y LA RESPUESTA DE LA IGLESIA ANTE EL PROBLEMA SOCIAL

CIEN. SOCIALES: CONSTITUCION
 DIFICULTADES
 ACEPTABLEMENTE CONOCE LOS DEBERES PARA RESPETAR A LOS AJENOS Y HACER QUE SE RESPETE LOS NUESTROS
 ACEPTABLEMENTE CONOCE LA RELACION QUE EXISTE ENTRE LA IGLESIA Y EL ESTADO, Y ENTIENDE COMO ESTA ORGANIZADO EL PAIS ECLESIASTICAMENTE

EDUCACION ARTISTICA
 DIFICULTADES
 ACEPTABLEMENTE RECONOCE Y VALORA LAS LABORES MANUALES Y ELABORA ALGUNAS
 ACEPTABLEMENTE ENTIENDE LA IMPORTANCIA DEL COLOR Y EL PUNTO EN EL ARTE Y EN LA VIDA COTIDIANA
 SU IMPUNTUALIDAD; NO LE PERMITE CUMPLIR CON SUS COMPROMISOS Y DEBERES
 OBSERVACIONES / RECOMENDACIONES
 DEBE MEJORAR SU SENTIDO DE RESPONSABILIDAD EN LOS TRABAJOS

EDUC. ETICA Y EN VALORES HNOS.
 FORTALEZAS
 DISTINGUE LO QUE ES SER PERSONA
 OBSERVACIONES / RECOMENDACIONES
 DEBE SER MAS PUNTUAL EN EL CUMPLIMIENTO DE SUS COMPROMISOS Y DEBERES
 DEBE PARTICIPAR MAS ACTIVAMENTE EN LAS ACTIVIDADES DE CLASE

M.6.01.24

Fig. 2.1

INSTITUCIÓN EDUCATIVA RODRIGO LLOREDA CAICEDO

EDUC. FISICA, REC. Y DEPORTES
 FORTALEZAS
 PRACTICA LOS FUNDAMENTOS BASICOS DE LA EDUCACION FISICA Y UTILIZA ADECUADAMENTE LOS ESCENARIOS E IMPLEMENTOS DEPORTIVOS, DOMESTICOS, LABORALES Y EN GENERAL DE LA VIDA COTIDIANA
 RELACIONA LAS PRACTICAS DEL EJERCICIO FISICO CON UN BUEN ESTADO DE SALUD Y EL USO LUDICO DE SU ENTORNO
 EFECTUA LAS PRUEBAS FISICAS INICIALES QUE EVALUAN LAS CUALIDADES FISICAS (RESISTENCIA, VELOCIDAD, FUERZA Y FLEXIBILIDAD)

EDUCACION RELIGIOSA
 DIFICULTADES
 ACEPTABLEMENTE NARRA LECTURAS COMENTADAS EN CLASE
 ACEPTABLEMENTE ADQUIERE NOCIONES FUNDAMENTALES SOBRE LA BIBLIA

HUMANIDADES: LENGUA CASTELLANA
 DIFICULTADES
 NO RECONOCE EL LENGUAJE COMO MEDIO DE ORGANIZACION DEL PENSAMIENTO COMPRENSION E INTERPRETACION DEL MUNDO
 NO MEJORA LA ORTOGRAFIA
 NO MEJORA LA LETRA
 OBSERVACIONES / RECOMENDACIONES
 PROCURE PRESENTAR TRABAJOS ORDENADOS Y MEJORES ESQUEMAS GRAFICOS

HUMANIDADES: INGLES
 DIFICULTADES
 NO INTERPRETA NI ANALIZA LECTURAS Y DIALOGOS
 ACEPTABLEMENTE REALIZA TALLERES GRUPALES E INDIVIDUALES DENTRO Y FUERA DE CLASES
 NO DISTINGUE CLARAMENTE EL VERBO TO BE

MATEMATICAS
 DIFICULTADES
 NO RESUELVE OPERACIONES ENTRE FRACCIONARIOS (+, -, X, /)
 ACEPTABLEMENTE RECONOCE UNA FRACCION Y UN NUMERO DECIMAL
 NO IDENTIFICA NI TRAZA CON PRECISION LA BISECTRIZ DE UN ANGULO.
 DEMUESTRA POCO INTERES POR EL AREA

TECNOLOGIA E INFORMATICA
 DIFICULTADES
 NO CUMPLE CORRECTAMENTE CON LOS TRABAJOS ASIGNADOS
 SU TRABAJO EN TECNOLOGIA E INFORMATICA NO ES SATISFACTORIO. DEBE MEJORAR
 NO HA DEMOSTRADO INTERES EN LA ASIGNATURA
 NO SE CONCENTRA EN CLASE Y SE DISTRAE CONTINUAMENTE CON SUS COMPAÑEROS

ENFASIS CONTABILIDAD
 FORTALEZAS
 IDENTIFICA LAS PRIMERAS FORMAS CONTABLES.
 COMPRENDE LOS CONCEPTOS DE ACTIVO, PASIVO, PATRIMONIO Y ECUACION PATRIMONIAL

ENFASIS MECANOGRAFIA
 DIFICULTADES
 NO DEMUESTRA DESTREZA PARA ESCRIBIR PALABRAS CON LOS NUEVOS ALCANCES.
 ES IRRESPONSABLE CON SUS TRABAJOS
 SE LE DIFICULTA ASIMILAR LOS CONCEPTOS
 OBSERVACIONES / RECOMENDACIONES
 DEBE MEJORAR SU ENTUSIASMO POR EL TRABAJO

CONVIVENCIA EN COMUNIDAD
 FORTALEZAS
 SU COMPORTAMIENTO DISCIPLINARIO ES BUENO
 DIFICULTADES
 ACEPTABLEMENTE ES PUNTUAL EN EL CUMPLIMIENTO DE COMPROMISOS Y DEBERES

Observaciones y/o Recomendaciones de la Comisión de Evaluación y promoción: *Presenta un bajo rendimiento académico. Deberá dedicarle más tiempo a las áreas perdidas.*

Firma Docente: *Gloria Ortega* Firma Rector(a): *Stimpone Casadiego* fecha: *17-09-09*

M.6.01.24

Fig. 2.2

De acuerdo con el Decreto 230/02, en cada institución funcionará una comisión de evaluación y promoción por cada grado, integrada por hasta tres docentes, un padre de familia y el Rector o su delegado. Esta comisión debe intervenir para analizar la situación y considerar la repetición de un grado cuando exista:

- una valoración final Insuficiente o Deficiente en tres o más áreas,
- algún caso que haya obtenido valoración Insuficiente y Deficiente en matemática y lenguaje durante dos o más grados consecutivos de la Educación Básica,
- en casos que se haya faltado sin justificación a más del 25% de las actividades académicas durante el año escolar.

Estos análisis de las comisiones de evaluación de las instituciones, están además, acompañados por actividades de seguimiento y recuperación que se deben acordar con el docente director del curso al que pertenezca el educando con dificultades y aplicar en tiempos específicos acordado en la reunión. En la figura 2.3 se presenta una hoja del Cuaderno de Seguimiento realizado por el docente de la Entrevista 8 y en la figura 2.4 la planificación de actividades de recuperación realizada por el docente de la Entrevista 7.

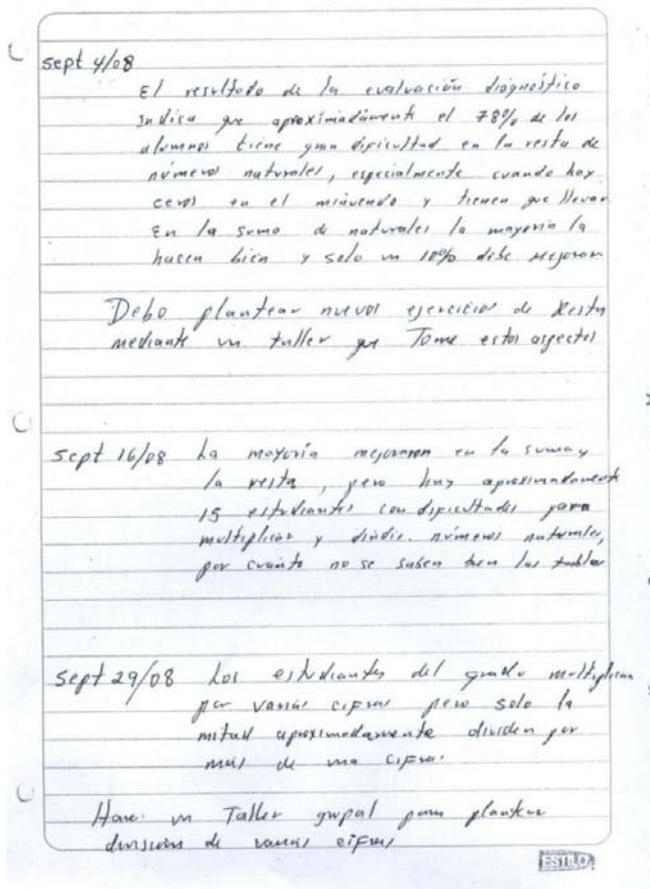


Fig. 2.3

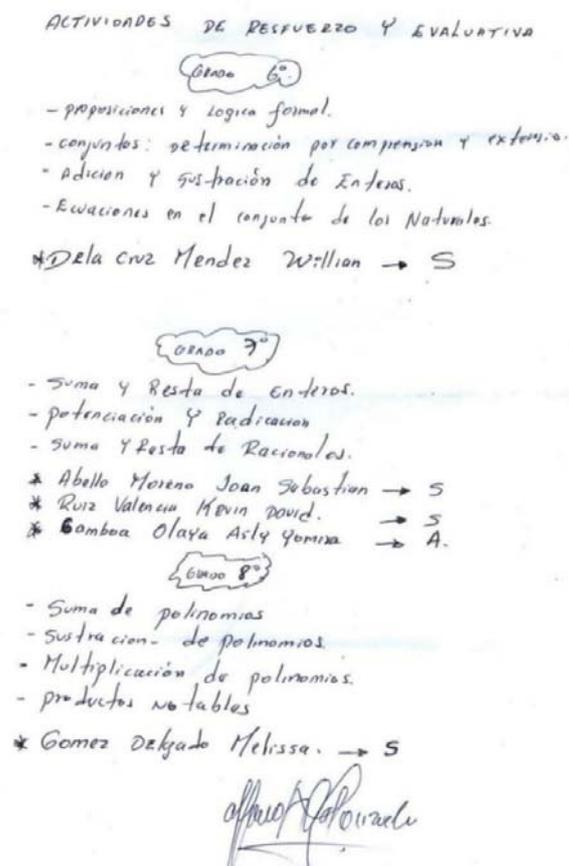


Fig. 2.4

“Institucionalmente se hace una evaluación de nivelación, en la que entra todo lo que hemos visto, nunca un estudiante va a sacar Excelente en una recuperación, lo máximo que puede sacar es aceptable y eso genera dificultades. Si el estudiante la pasa, pues en el siguiente grado se le debe prestar mayor atención...” (E. 2)

En la figura 2.5 se presenta el registro fotográfico de un examen de recuperación presentado por el maestro de la entrevista 2.

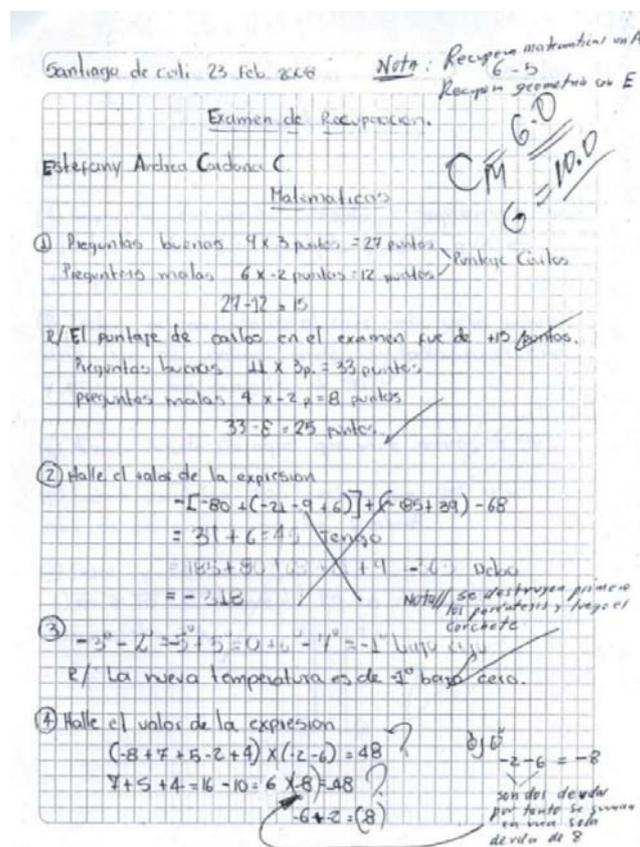


Fig. 2.5

Generalmente el tipo de evaluaciones aplicadas con el propósito de calificar son exámenes, talleres en clase y tareas, tanto para matemáticas como para lenguaje.

“Se tiene unos resultados de acuerdo a la escala de calificación de va desde el D al E, se diligencian las planillas de calificación primero las de borrados y luego las definitivas las cuales van acompañadas por la designación numérica de logros del MEN...” (E - 2)

También para la calificación de un estudiante, los docentes refieren tener en cuenta las observaciones que cada uno hace de aspectos tanto académicos como actitudinales en cada área de formación.

“Yo anoto aportes que los estudiantes hacen, por ejemplo carteleras y cuando vamos a sacar el reporte final del periodo se tiene en cuenta y hace que el estudiante tenga un Sobresaliente o un excelente...” (E - 1).

2.2.3. Costa Rica

En Costa Rica la normativa establece que se deben realizar evaluaciones durante todo el proceso de aprendizaje. En cada trimestre se proponen dos o tres pruebas objetivas o exámenes parciales y se realizan, casi a diario, observaciones, trabajos en el aula y domiciliarios.

Para calificar al alumno el docente debe otorgar un puntaje que se conforma de la siguiente manera:

- 50% con el resultado de las pruebas objetivas;
- 30% con los resultados del trabajo cotidiano y observaciones;
- 15% con la valoración del trabajo extra clase;
- 5% con el “concepto” del docente sobre el alumno.

El sistema de calificación se concreta en una escala numérica 100 puntos, pero no están explicitados los significados conceptuales de los distintos tramos de la escala, por lo que queda librado a la discrecionalidad de cada maestro establecer la correspondencia entre puntajes y desempeños de los estudiantes.

Se atiende especialmente la existencia de dificultades en el rendimiento de algunos alumnos cuando éstas son diagnosticadas por un profesional competente y comunicadas a la escuela por la familia. A partir de dicho diagnóstico, los docentes planifican, con el apoyo de otros profesionales, atención individualizada denominada “adecuación curricular significativa”. A la hora de tomar decisiones sobre calificación y aprobación, a estos niños se les tiene una consideración especial, que implica una exigencia menor. Por esta razón, uno de los docentes entrevistados manifiesta la posibilidad del uso abusivo por parte de algunos padres de estas prerrogativas. *“En general la adecuación curricular la solicita el padre porque piensa que les garantiza la promoción; algunos no la necesitan...”* (E - 24).

2.2.4. El Salvador

En el documento del Ministerio de Educación (MINED), *“Evaluación al Servicio del Aprendizaje* (1ª. edición 2007 y 2da. Edición 2008) se establecen los procedimientos para calificar a los alumnos. Se debe calificar trimestralmente, teniendo en cuenta tres tipos de actividades:

- Una actividad integradora de resolución de problemas o de aplicación de tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), con un peso del 35%;

- Revisión de cuadernos, trabajos grupales, tareas, portafolios, etc., con un peso de 35%;
- Una o más pruebas, con un peso del 30%.

El documento oficial establece en forma explícita el procedimiento que debe ser seguido para asignar la calificación trimestral: “los promedios de las tres actividades se registran de forma numérica en porcentajes equivalentes a la nota obtenida... La nota trimestral resulta de la suma de las tres actividades...” (página 56).

El MINED entrega planillas para el registro de las calificaciones de los alumnos. En la *figura 2.6* se muestra parte de una de ellas, en la que se debe registrar, para cada disciplina evaluada, los tres tipos de actividades aplicadas y la calificación del trimestre. Algunos docentes manifestaron usarlas. Otros manifiestan hacer planillas similares de tipo borrador que luego pasan a la libreta oficial.

**CUADRO DE REGISTRO DE EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES
POR ASIGNATURA Y TRIMESTRE
PRIMER CICLO**

CUADRO No 1

Grado: _____ Sección: _____ Docente: _____

No	Lenguaje				Matemática				Ciencia, Salud y Medio Ambiente				Estudios Sociales				Educación Artística				Educación Física				Educación Moral y Cívica y Aspectos de la conducta					Estudiantes con refuerzo académico				
	Actividades				Actividades				Actividades				Actividades				Actividades				Actividades													
	1	2	3	NT	1	2	3	NT	1	2	3	NT	1	2	3	NT	1	2	3	NT	1	2	3	NT	1	2	3	4	5					
1																																		
2																																		
3																																		
4																																		
5																																		

ASPECTOS DE LA CONDUCTA

- 1) Se respeta a sí mismo(a) y a los demás
- 2) Convive de forma armónica y solidaria
- 3) Toma decisiones responsablemente
- 4) Cumple sus deberes y ejerce correctamente sus derechos
- 5) Practica valores morales y cívicos

Escala de calificación para Educación Moral y Cívica y Aspectos de la conducta

E: Excelente
MB: Muy Bueno
B: Bueno

Fig. 2.6. Fuente. E.9. Ministerio de Educación (MINED). Página 86.

Casi todos los maestros entrevistados manifiestan que para tomar decisiones sobre la calificación mensual, se tienen en cuenta las actividades periódicas de evaluación y una prueba específica, aunque tal como se muestra en la *Figura 2.7*, en las planillas de registro aparecen denominaciones diferentes (Actividades y Hetero-evaluación).

Centro Escolar "Benjamin Bloom"
Cuadro de Evaluación

Asignatura: Matemática
 (a) Lucia Calero Grado: 6° "B" Unidad

Nombres	Actividades 90%				Heteroevaluación 10%	Nota final
	1	2	3	Prom		
Alfonso Saucedo	6	7	5	5.7	1.00	6
Alfonso de Mota	8	9	9	7.8	1.00	9
Carolina, Herrera	6	6	4	4.8	0.80	6
Isaac, Jacquot	8	7	2	5.1	1.00	6
Ayala, Steven	8	8	8	7.2	1.00	8
Bertha Barrios	9	10	8	8.1	1.00	9
Bertha, Jose Francisco	7	7	4	5.4	0.80	6
Bonilla, Amador	6	5	2	4		4
Carpentera Roberto	5	4	5	4.2	0.80	5
Carpio Benjamin	8	8	5	6.3	1.00	7
Carrasco Rene	4	5	4	4	1.00	5
Castañeda Fabian	10	9	7	7.8	1.00	9
Castro Marvin	7	6	7	6	1.00	7
Diaz, Matias	8	8	4	6	1.00	7
Estrada Eduardo	6	5	5	5.0	0.80	5
Escobar, Cristian	7	8	7	7.0	1.00	7
Flamenco Mauricio	6	5	8	5.7	0.50	6

Fig. 2.7. Fuente E.9

Para calificar se usa una escala numérica de 1 a 10. No se describen los desempeños esperados para asignar cada uno de los valores de la misma.

En 6° de primaria la normativa estipula que, para lograr la promoción, el alumno debe obtener como mínimo 5 puntos en cada una de las siguientes asignaturas: Lenguaje; Matemática; Ciencia, Salud y Medio Ambiente; Estudios Sociales; Educación Artística y Educación Física. Asimismo, se consigna que los alumnos que no logran un promedio de 5.0 en el conjunto de dichas asignaturas, tienen derecho a un período de recuperación de un mínimo de 5 días, con la carga horaria habitual de clase, en el turno normal de cursado, al final del ciclo escolar, “para que tenga la posibilidad de que mejore sus aprendizajes” (página 60). Sin embargo, no se hace mención a los referentes conceptuales para establecer el punto de corte para la aprobación, es decir, qué conocimientos y competencias marcan la diferencia entre un desempeño aceptable (5 o más) y otro no aceptable. De esto se desprende que tampoco está claro qué es lo que el alumno debe “recuperar” en esos cinco días.

Casi todos los maestros entrevistados manifestaron que, para tomar decisiones sobre la calificación mensual, tienen en cuenta las actividades periódicas de evaluación y una prueba específica. La frecuencia con que los docentes manifiestan realizar evaluaciones para calificar es diferente en Matemática y en Lengua. En Matemática la mayoría declara hacer evaluaciones mensuales, en tanto que los demás docentes dicen hacerlo a diario, semanalmente, trimestralmente o al finalizar cada tema. En Lenguaje no hay una tendencia mayoritaria definida. Unos lo hacen en forma mensual, otros quincenal, otros semanal, más de una vez por

semana y al final de cada tema. Aquellos que lo hacen en forma mensual manifiestan que así lo solicita el Ministerio.

2. 2. 5. Guatemala

La normativa¹¹ determina que los docentes deben calificar bimestralmente a sus alumnos y establece que la calificación se debe conformar con los resultados de lo que se denomina “zona” y de la prueba objetiva. La “zona” se conforma por la valoración de las actividades de evaluación, realizadas más frecuentemente (en forma quincenal, semanal o diaria), tales como pruebas cortas, hojas de trabajo, tareas, cuestionarios, actividades, etc., incluyendo en este rubro las listas de cotejo y escalas de rango, cuando se las aplique.

El registro de las calificaciones bimestrales se lleva en una Libreta proporcionada por el Ministerio de Educación. La calificación final es el promedio aritmético de las calificaciones bimestrales tal como se puede observar en la *figura 2.8*.

CUADRO DE REGISTRO DE AVANCE DEL CURSO

Area: Comunicación y lenguaje
 Grado: 6º
 Bloque: I
 Maestra: PATRICIA FERNANDEZ

Sección: C
 Ciclo Escolar: 2008

Clave	Nombre	Aspectos a Evaluar (zona)										Total de Zona 60%	Puntuación objetiva 40%	Nota Final
		Comprensión Lectura	Escritura TIF I	Escritura TIF II	Uso de la Lengua Escrita	Diálogos Lengua Escrita	Comprensión Lectura	Escritura Producción	Producción Escrita	Producción Escrita	Producción Escrita			
1	Aguilar, María Isabel	0	5	8	7	6	5	7	7	7	31	31	62	
2	Alonso Solís, Virginia del Rosario	0	8	10	10	10	10	10	10	10	56	38	94	
3	Alvarado, María Isabel	0	6	7	8	8	7	7	7	7	45	30	75	
4	Bola Pérez, Levy Samuel	0	7	6	6	6	7	7	7	7	40	28	68	
5	Castro Méndez, Julissa Paola	0	9	9	9	9	9	9	9	9	51	35	86	
6	Chic López, Edwin Domingo	0	7	7	7	7	7	7	7	7	44	31	75	
7	Chic López, Jennifer Graciela	10	7	10	10	8	10	10	10	10	55	22	77	
8	Collado Godínez, Geraldine Giovanna	0	8	8	8	10	10	10	10	10	54	38	92	
9	Corlays, Lúbia Jasmin	0	8	8	8	7	7	7	7	7	44	24	68	
10	Coroy Pflun, José Luis	7	7	7	7	7	7	7	7	7	43	20	63	
11	Cotero Salazar, José Javier	0	8	8	8	8	8	8	8	8	46	36	82	
12	Cruz Pérez, María Amelia	0	8	8	8	8	8	8	8	8	45	28	73	
13	Flores Castillo, Gladys Julissa	0	8	8	8	8	8	8	8	8	46	20	66	
14	Galindo Galindo, Rafael Eduardo	7	6	6	6	6	6	6	6	6	43	26	69	
15	García González, Carlos Alfredo	7	7	7	7	7	7	7	7	7	44	33	77	
16	García Raimundo, Rita Liliana	10	7	10	10	10	10	10	10	10	57	39	96	
17	García Méndez, Alma Iveth	0	8	10	10	10	10	10	10	10	56	38	94	
18	Hernández Avila, Kimberly Abigail	0	6	6	6	6	6	6	6	6	45	20	65	
19	Hernández Chiché, Yanelli Alejandra	7	7	7	7	7	7	7	7	7	39	30	69	
20	Hernández González, Saida Roxana	7	7	7	7	6	6	6	6	6	30	23	53	
21	Hernández Pietz, Kelly Paola	0	8	8	8	8	8	8	8	8	44	26	70	
22	Herrera Cruz, Ana Lidia	0	8	8	8	8	8	8	8	8	46	22	66	
23	López de León, Maynor Jesús	7	7	7	7	7	7	7	7	7	44	29	73	
24	Mateo Santos, Jonathan Leonel	10	6	10	8	8	8	8	8	8	53	21	74	
25	Mateo de León, Noe Desiderio	7	7	7	7	7	7	7	7	7	45	20	65	
26	Majía Godoy, Melany Pamela	0	7	10	8	8	8	8	8	8	50	24	74	
27	Quiché González, Mario Manuel	7	7	7	7	7	7	7	7	7	49	38	87	
28	Rodríguez Guzmán, Hector Alejandro	7	7	7	7	7	7	7	7	7	45	18	63	
29	Sica Baiza, Kimberly Quetzil	7	7	10	10	7	7	7	7	7	53	35	88	
30	Solis Villeda, José Manuel	7	7	7	7	7	7	7	7	7	45	18	63	
31	Suhul Martínez, Jacqueline Azucena	0	10	7	6	6	6	6	6	6	32	16	48	
32	Taquí Casanova, Carlos Miguel	0	8	8	8	8	8	8	8	8	46	24	70	
33	Tax Tzoc, Vilma Leticia	0	8	8	8	8	8	8	8	8	42	18	60	
34	Tzoc, Sandra Lucrecia	0	8	8	8	8	8	8	8	8	49	21	70	
35		8	8	7	9	8	9	9	9	9	49	23	72	
36														
37														
38														
39														
40														

Fig. 2.8. Fuente: Entrevista 7

¹¹ “Reglamento de Evaluación de los aprendizajes para los niveles Preprimario, Primario y Medio en todas sus modalidades”, Acuerdo Ministerial 2692-2007, Ministerio de Educación, Guatemala.

El sistema de calificaciones establecido para la aprobación y la promoción se conforma por una escala numérica en un rango de 1 a 100, con cuatro categorías:

- **Excelente:** cuando el estudiante alcanza entre noventa (90) y cien (100) puntos en las actividades de evaluación registradas.
- **Muy bueno:** cuando el estudiante alcanza entre ochenta (80) y ochenta y nueve (89) puntos en las actividades de evaluación registradas.
- **Satisfactorio:** cuando el alumno alcanza entre setenta (70) y setenta y nueve (79) puntos, en las actividades de evaluación registradas.
- **Debe mejorar:** cuando el alumno haya alcanzado menos de setenta (70) puntos.

No se explicitan qué conocimientos y competencias corresponden a cada una de estas categorías.

La frecuencia con que los docentes realizan evaluaciones para calificar, tanto en Lengua como en Matemática, varía en un amplio rango: desde períodos inferiores a una semana hasta un intervalo bimestral. Los que evalúan más frecuentemente justifican su decisión en la necesidad de acumular los datos para llegar a una calificación. Los que lo hacen con menos frecuencia lo justifican señalando que en general dichos lapsos coinciden con la finalización de los bloques de contenido y temas del curso.

2.2.6. México

En México la toma de decisiones de calificación y aprobación o reprobación está regulada por el Acuerdo 200 y por las Normas de Control Escolar¹². Las normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal especifican que:

- La evaluación permanente del aprendizaje conducirá a tomar decisiones pedagógicas oportunas.
- La asignación de calificaciones será congruente con estas decisiones, utilizando una escala oficial y numérica con números enteros del 5 al 10.¹³ La calificación mínima que se otorga a un alumno es 5, que significa que ha reprobado el bimestre o el ciclo escolar en una materia o todo el grado.

¹² Normas de Control Escolar relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional. SEP. 2007

¹³ Acuerdo N° 200, Artículo 5. “La escala oficial de calificaciones será numérica y se asignará en números enteros del 5 al 10” .

- El educando aprobará una asignatura cuando obtenga un promedio mínimo de 6.
- La calificación final de cada asignatura será el promedio de las calificaciones parciales que se asignarán en cinco momentos del año.
- El promedio general anual se obtendrá calculando el promedio de las calificaciones finales de todas las asignaturas.
- Para promover a los alumnos de 2° a 6° grados, los alumnos deben obtener una calificación final aprobatoria en Español y Matemática y, además, su promedio general anual debe ser mayor o igual a 6.

Si bien existen estos elementos normativos para la toma de decisiones sobre la calificación final y aprobación o reprobación del curso, los profesores no cuentan con orientaciones didácticas para la asignación de calificaciones a lo largo del curso. Para tomar estas decisiones los profesores toman en cuenta distintas evidencias que, bimestralmente, puedan justificar que el desempeño y aprendizaje de los alumnos se corresponde con la calificación numérica que les asignan.

Muchos de los docentes manifiestan que la toma de decisiones sobre la promoción no les resulta fácil:

“...los criterios son diversos, a un mismo niño con el mismo conocimiento, uno le puede poner ocho y el otro maestro le puede poner diez o algún otro puede decir que le pone siete, porque influye mucho el criterio de los maestros...” (E - 5).

“Mire no es tan fácil para un maestro, yo tengo a un grupo ahorita que puede tener ahorita un promedio de ocho, pero si me cambian y llega otro maestro, a lo mejor el promedio del grupo sea seis, porque en los criterios no hay una medida...” (E - 20).

La toma de decisiones de calificación, aprobación o reprobación no se fundamenta en criterios homogéneos entre los docentes, pese a que existen y están plasmados en los objetivos de los programas escolares para cada materia y grado. En México los profesores tienen absoluta libertad para decidir mediante qué actividades los alumnos demostrarán el grado de dominio de los contenidos vistos en cada materia y la ponderación de las mismas, por lo que al finalizar un grado escolar no es posible garantizar que todos los alumnos han logrado el mismo nivel de conocimiento, aún cuando tengan el mismo promedio final.

Esta diversidad de criterios para evaluar el aprendizaje de los alumnos se debe, en buena medida, a la falta de referentes e indicadores específicos para valorar los conocimientos y

habilidades de los alumnos para transitar de un nivel a otro dentro de la primaria, así como de la primaria a la secundaria.

2.2.7. Perú

El sistema de calificaciones oficial¹⁴ establece el uso de calificativos (signos) que representan la fortaleza y la eficacia (√) o la dificultad (-). Concretamente, se indica que *“si un estudiante demostró que es capaz de resolver, por ejemplo, 8 de 10 actividades o tareas en situaciones distintas que evidencian el desarrollo de un aprendizaje previsto, bien podría registrarse con un (√)”*.

Se establecen, además, cuatro niveles de logro:

Logro destacado (AD): Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos, demostrando incluso un manejo solvente y satisfactorio en todas las tareas propuestas.

Logro previsto (A): Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo.

En proceso (B): Cuando el estudiante está en camino de lograr los aprendizajes previstos, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.

En inicio (C).

En esta normativa hay un intento de dar una carga conceptual a la calificación. Sin embargo, las descripciones dadas son de tan alto nivel de generalidad (aprendizajes previstos, manejo solvente, etc.) que, en definitiva, todo queda librado a la interpretación de cada docente.

Además, en la práctica, los docentes usan una escala de 1 a 20 (la que existía tradicionalmente) y luego la transforman a la escala requerida por la normativa.

En las figuras 2.9 y 2.10 se presentan dos formas de registrar las calificaciones llevadas por dos docentes de diferentes escuelas, en donde se pueden observar el uso de las letras y el uso de los números para calificar.

¹⁴ Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular, 2005 (p. 24).

INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 0073 "BENITO JUÁREZ"
ÁREA: LÓGICO MATEMÁTICO
REGISTRO DE EVALUACIÓN AUXILIAR DEL SEXTO GRADO "D"

N°	Competencia 1: Formula y resuelve problemas para cuya solución requiere la aplicación de estrategias, conceptos y algoritmos de las operaciones con números naturales, fracciones y decimales. Aplica la utilidad de los números en la vida diaria. Demuestra confianza en sus propias capacidades y perseverancia en la búsqueda de soluciones.	Competencia 1: Múltiplos, submúltiplos y fracciones					Competencia 2: Geometría y m. áreas					Competencia 3: Estadística y probabilidad				
		Indicador 1	Indicador 2	Indicador 3	Indicador 4	Indicador 5	Indicador 1	Indicador 2	Indicador 3	Indicador 4	Indicador 5	Indicador 1	Indicador 2	Indicador 3	Indicador 4	Indicador 5
1	ALVAREZ CASTILLO, Jazmin Noemi	B	A	C	A	A	B									
2	ALZAMORA VILLA, Diego Alexander	A	A	A	A	A	A									
3	ANAYA SANCHEZ, Franck Erik	B	A	B	A	B	B									
4	BERRICAL QUISEPÉ, César Jair	B	B	C	B	C	B									
5	CASTAÑEDA GUADALUPE, Geraldine Ruby	B	B	C	B	C	B									
6	CERRON CAÑARI, Eymari María	A	A	B	A	A	A									
7	CUEVAS OSCO, Ana Claudia	A	A	A	A	A	A									
8	DELGADO IGLESIAS, Melissa Elizabeth	B	B	C	A	B	B									
9	DURAND CASAS, Melissa Roxo	A	A	A	A	A	A									
10	ESCALANTE CANEPA, Aaron Felipe	A	A	A	A	A	A									
11	FLORES MEZA, Fatima de Betán	B	A	B	A	A	A									
12	GARCIA MONTAÑO, Gabriela	A	A	A	A	A	A									
13	GONZALES HUAYPA, Luis Angel	A	A	A	A	A	A									
14	GUTIERREZ SOTOMAYOR, Leslie Jacobs	B	B	A	B	A	B									
15	GUZMAN ORE, Angela	B	A	B	A	B	B									
16	HERRERA ATUSPARA, Emerson Nabeel	A	A	A	A	A	A									
17	HOYOS FLORES, Nayla Mercedes	A	A	A	A	A	A									

Fig. 2.9. Fuente: Entrevista 14

Registro de Evaluación

Área: COMUNICACIÓN

Componentes	NIVEL DE LOGRO									
Indicadores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	0,6	0,9	0,8	1,6	1,5	1,8	1,6	1,6	1,0	1,0
2	0,5	0,6	0,9	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,4	1,5
3	0,5	0,9	0,8	1,6	1,5	1,5	1,5	1,3	1,5	1,5
4	0,5	0,7	0,7	1,2	1,6	1,5	1,5	1,5	1,3	1,3
5	1,4	1,6	1,7	1,7	1,6	1,3	1,5	1,4	1,3	1,3
6	0,8	1,6	1,8	1,5	1,3	0,5	0,5	1,4	1,3	1,6
7	0,8	0,5	1,3	1,5	1,3	1,5	1,3	1,3	1,5	1,4
8	0,8	1,4	1,3	1,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1,2
9	1,5	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7
10	1,2	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7

Fig. 2.10. Fuente: Entrevista 1

Uno de los docentes entrevistados resume de la normativa y las adaptaciones de uso, de la siguiente manera:

“Acá la evaluación es por check y eso tiene un valor. Pero yo pongo cuantitativa. Uso una escala hasta 20. De 0 a 10, es C; 11 y 12 son B y de 13 para arriba es A. Cuando lo paso les pongo letra, porque así lo pide el Ministerio. Ellos (los niños) ya saben porque está institucionalizado, se les dice desde que inician” (E - 15).

Otra docente señala que existe un margen muy amplio para la discrecionalidad del maestro al calificar:

“El problema es que eso de las letras es un rango muy amplio. AD va de 16 a 20. Nosotros hemos hecho la transformación a números. Al que tiene todo bien le pongo AD con ‘Te felicito’ y él ya sabe que está todo bien. A otros les pongo AD solamente, porque hay diferencias entre un 17 y un 19. Es un rango muy amplio que queda a consideración de cada maestro” (E - 9).

La frecuencia con que los docentes realizan evaluaciones para calificar, tanto en Lengua como en Matemática, varía en un amplio rango; hay quienes lo hacen diariamente, otros mensualmente, otros bimensualmente y otros trimestralmente. En algunos casos no se señala frecuencia temporal sino que manifiestan evaluar al término de cada tema. Más de la tercera parte de los entrevistados señalan que califican a partir de todas las evaluaciones realizadas:

“No hago ninguna específica para calificar; tomo todo lo que hago...” (E - 2).

“Tomo todo lo que ha hago” (E - 3).

“Sumo todas las notas que tienen durante el trimestre. No hago pruebas específicas para evaluar ni en Matemática ni en Lenguaje” (E - 5).

“Las calificaciones se nutren de todas (las evaluaciones). De esta manera puedo ver el proceso” (E - 9).

“Uso todas las evaluaciones (para calificar)” (E - 12).

“(En Matemática) todas son para calificar. (En Lenguaje) todas se califican y luego se promedian con la responsabilidad” (E - 15).

En definitiva, los referentes conceptuales de la escala usada no están explícitos en forma clara y entendible para las diversas audiencias, porque en ningún lado se establece qué debe saber y saber hacer un niño para quedar ubicado en cada una de las categorías: AD, A, B o C.

2.2.8. Uruguay

En general los docentes uruguayos tienen autonomía para evaluar con fines de certificación de los alumnos, aunque pueden ser orientados por los directivos y los supervisores. Las orientaciones provenientes de las autoridades se focalizan fundamentalmente en lo que los maestros denominan “cortes evaluativos”, que se orientan a la realización de un diagnóstico inicial y un seguimiento al promediar el primer cuatrimestre del año lectivo.

El sistema de calificación empleado en 6° de Primaria es una escala nominal de doce valores, ordenados de mayor a menor: Sobresaliente (S); Sobresaliente Muy Bueno (SMB); Muy Bueno Sobresaliente (MBS); Muy Bueno (MB); Muy Bueno Bueno (MBB); Bueno Muy Bueno (BMB); Bueno (B); Bueno Regular (BR); Regular Bueno (RB); Regular (R); Regular Deficiente (RD); Deficiente Regular (DR) y Deficiente (D). En la práctica, las últimas tres categorías no son utilizadas.

La normativa estipula que, para que un alumno sea promovido, debe haber logrado BUENO como calificación y tener como mínimo el 80% de asistencias (este porcentaje puede bajarse por causas debidamente justificadas). Sin embargo, como los valores de la escala no están respaldados por referentes explícitos, la adjudicación de una misma calificación por diferentes docentes no necesariamente está relacionada con desempeños equivalentes.

Más de la mitad de los entrevistados (11 maestros en 20) expresa que no realiza evaluaciones formales con el propósito de calificar. Nueve de ellos manifiestan usar diferentes trabajos para tomar decisiones sobre calificación. Entre las justificaciones dadas para ello se encuentran las siguientes:

“No pongo evaluaciones para calificarlos, los pone nerviosos, no sirven. Uso más las evaluaciones permanentes” (E. 9).

“(Con lo que evalúo en forma permanente) la nota yo la tengo clarita” (E. 13).

“(Al enfocar la evaluación en proceso y continua) hago el seguimiento del niño de acuerdo a los perfiles de egreso que se pretende lograr” (E. 15).

“Para calificar uso las evaluaciones de todos los días. La nota que va al carné es el resumen de todo lo que yo sé del alumno. No hago nada en forma especial” (E. 18).

Nueve de los docentes entrevistados expresan realizar evaluaciones con el propósito específico de calificar a los alumnos. La frecuencia con que lo hacen oscila entre quince días y dos meses. Algunos manifiestan que evalúan al finalizar cada unidad. Los que lo hacen cada dos meses, dicen que ello se debe a la necesidad de entregar carnés de calificaciones. Cuando se pregunta concretamente qué hacen en Lenguaje y Matemática se mantiene la variabilidad. Los que evalúan más frecuentemente justifican su decisión en la necesidad de acumular los datos para llegar a una calificación y los que dan mayor distancia entre cada evaluación lo justifican señalando en que en general dichos lapsos coinciden con la terminación de los bloques de contenido y temas.

2.3. A modo de síntesis

En general son más las constantes que las diferencias entre países con respecto a la toma de decisiones sobre calificación y aprobación. Si bien las escalas que se utilizan son diferentes en cuanto a las categorías y rangos que se emplean, todas tienen en común que definen puntos de corte para la aprobación del curso o para diferenciar desempeños destacados o insuficientes, sin que exista una descripción de los mismos. Simplemente se indican los valores o categoría de la escala y, en algunos casos se define en forma muy general cada una.

La existencia de un respaldo conceptual de carácter descriptivo que asegure la relación entre la calificación otorgada a un alumno y los desempeños a los que ella refiere, no es atendido en ninguno de los casos nacionales estudiados. Ni en las normativas de evaluación, ni en los currículos, se explicitan los referentes de la evaluación en forma detallada. Esta situación es reconocida como problemática sólo por algunos docentes, que señalan la falta de criterios comunes para calificar el desempeño de los niños.

El otro gran aspecto común a todos los países es la independencia con que los maestros asignan las calificaciones, aún en aquellos en que establecen normativas explícitas. Cada docente resuelve con total autonomía, tanto la combinación de instrumentos o instancias que tomará en cuenta para calificar a sus alumnos, como la periodicidad con que lo hará. La autonomía de los docentes para la toma de decisiones sobre calificación de sus alumnos es en esencia positiva. No obstante, debería estar alineada por una parte, con un respaldo conceptual explícito y compartido, sobre los desempeños asociados a cada categoría de la escala y por otra, con

información recabada a partir de instrumentos diseñados en función del marco conceptual de referencia para la evaluación, situación de la cual no se han obtenido evidencias claras.

Las diferencias entre los países se centran en los siguientes aspectos:

- a. La denominación que se da a los diferentes instrumentos que se usan para evaluar.
- b. La denominación y rango de las escalas.
- c. El grado de normatividad existente y de acatamiento a las mismas. Es muy fuerte en Costa Rica, aún cuando algunos maestros opinan que hay muchos aspectos que deberían modificarse. En Argentina, El Salvador, Guatemala y Perú, si bien la normativa se cumple en términos generales, fue posible apreciar que los maestros introducen “adaptaciones” en el ejercicio de la práctica de aula. En México y Uruguay los maestros manifiestan mayor libertad de acción en el tema. En este último caso la normativa existente es muy general en sus determinaciones y la mayoría de los maestros manifiesta no realizar evaluaciones formales con el propósito de calificar, si bien utilizan la escala de calificaciones oficialmente establecida. En Colombia se respeta la autonomía institucional, asegurada por la Ley de Educación.

Los sistemas de calificación implantados en los diferentes países parecen haber adquirido “entidad propia” como instrumentos de certificación de los aprendizajes. Simbólicamente, dan cuenta de una supuesta distancia entre la realidad del desempeño evaluado y las expectativas de logro, sin que nadie tenga clara idea de lo que sabe y sabe hacer un alumno, así como qué le falta lograr para llegar a la meta, cuando recibe una determinada calificación. De esta forma se desvirtúa la función social de la certificación escolar porque se toma como valor absoluto, una medida relativa de los desempeños.

3. LOS USOS DE LA EVALUACIÓN COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE

Tanto o más importante que la función de certificación es el papel que la evaluación puede desempeñar como parte central de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, en los últimos años se ha puesto de moda la distinción entre evaluación del aprendizaje y evaluación para el aprendizaje al referirse, respectivamente, a la función sumativa y formativa de la evaluación. En este capítulo el foco de análisis estará puesto en los modos en que los docentes utilizan la evaluación como una herramienta para promover y mejorar el aprendizaje de sus alumnos.

3.1. Marco de referencia

La función formativa de la evaluación le plantea al docente tres grandes conjuntos de desafíos.

En primer término, *es preciso que los estudiantes comprendan el sentido de las propuestas de evaluación*. Para que dicha comprensión ocurra, es necesario que puedan hacerse una clara idea sobre las expectativas de los maestros respecto de su desempeño y que conozcan los criterios con los que serán analizadas y valoradas sus tareas. Esto, por su parte, requiere *que el propio maestro tenga claro qué espera de sus alumnos como desempeño*. Aunque pueda resultar paradójico, esto no siempre ocurre. Grant Wiggins (1998) afirma que normalmente los docentes piensan más en términos de los temas que tienen que “dar”, que en términos de lo que los estudiantes deberán ser capaces de hacer con el conocimiento. Del mismo modo, las evaluaciones muchas veces son concebidas en términos de temas sobre los que el alumno debe escribir o responder preguntas, o como problemas y ejercicios que debe resolver, sin una clara explicitación de los criterios que la tarea debe satisfacer. A lo sumo, la “explicitación de criterios” se reduce a indicar cuántos puntos “vale” cada pregunta o ejercicio y cuántos puntos es necesario alcanzar para aprobar.

El desafío de la comprensión del sentido de las propuestas de evaluación involucra también la cuestión de las consignas que se proponen para guiar una tarea. Las consignas que se emplean en las propuestas de evaluación suelen estar cargadas de ambigüedades y aspectos implícitos evidentes para el docente pero no para los alumnos. El análisis de las consignas empleadas por los maestros del estudio en sus propuestas de evaluación escapa al alcance de este texto, pero es

objeto de análisis de las colecciones de propuestas de evaluación de lenguaje y matemática, también productos de este estudio.

Un segundo conjunto de desafíos están relacionados *con la comunicación de los resultados de la evaluación a los estudiantes*. Las acciones de comunicación de resultados suelen ser denominadas con el término genérico “devolución”. Sin embargo, es importante notar que este término incluye acciones cuyos sentidos son diferentes. Grant Wiggins (1998) propone distinguir tres tipos de acciones: valoración, devolución y orientación. Los docentes, afirma Wiggins, solemos comunicar a los alumnos mucha *valoración*, algo de *orientación* y muy poca *devolución*, en sentido estricto.

¿Cuál es la diferencia entre estos tres términos?

El primero implica comunicar a los alumnos juicios de valor sobre su trabajo, ya sea bajo la forma de calificaciones o puntajes, o bajo de la forma de frases del tipo “te felicito”, “sobresaliente”, “precioso”, “aún no conforma”, “debes esforzarte más”. Este tipo de comunicaciones le informan al estudiante si su trabajo resultó satisfactorio o no, pero no le dicen cuál es el problema o cómo mejorar. El segundo término, *orientación*, implica comunicar al alumno sugerencias concretas acerca de cómo podría mejorar su trabajo, si no es satisfactorio e, incluso cuando lo es, haciéndole nuevas preguntas o reflexiones que amplíen su horizonte. El problema con la orientación, afirma Wiggins, es que muchas veces se ofrece sin que el estudiante haya llegado a comprender cuál es el problema con su trabajo. Se le indica cómo mejorar algo que él no percibe aún como incompleto o insatisfactorio. Es aquí que entra la *devolución* propiamente dicha. Según Wiggins, la devolución no es distinta de la valoración y de la orientación. Se compone básicamente de la comunicación de hechos. Hay devolución cuando el docente ayuda al estudiante a comparar lo que se propuso lograr con lo que efectivamente hizo. El docente pone al estudiante como ante un espejo, para que vea lo que logró realizar y lo compare con lo se suponía debía hacer. Obviamente, para que esto ocurra, es imprescindible que primero el estudiante haya comprendido perfectamente el sentido de la tarea y qué es lo que debía lograr. Sólo en la medida en que esto ocurre, es posible confrontar el intento con la meta. Y sólo en la medida en que estudiante percibe y comprende la distancia entre ambos, podrá preguntarse el por qué de esta distancia y plantearse la necesidad de una corrección. Recién entonces, la orientación podrá tener significado para él.

El tercer conjunto de desafíos que la evaluación formativa le plantea al docente, tiene relación con *el uso efectivo de los insumos de los resultados de la evaluación para tomar decisiones*

sobre la forma de continuar los procesos de enseñanza, organizando nuevas oportunidades de aprendizaje, a través de actividades que den la posibilidad a los niños de superar errores y avanzar hacia nuevos conocimientos y capacidades. Esto, que parece también obvio, no siempre ocurre. Es común, por ejemplo, que en muchos países los docentes apliquen pruebas de “diagnóstico” al inicio del año lectivo, pero que el resultado de las mismas no produzca ninguna modificación a la planificación del curso que el docente tenía antes del diagnóstico. El uso de los resultados de las evaluaciones para reorientar la propia enseñanza implica un importante grado de flexibilidad y una preocupación puesta más en los aprendizajes de los estudiantes que en los “temas” que deben ser “dados”. Implica, además, un problema complejo para atender de manera diferenciada a estudiantes con distinto tipo de dificultades o con diferentes grados de dominio de los conocimientos y capacidades que están siendo trabajadas.

En el presente capítulo se describirá el modo en que los maestros estudiados enfrentan estos desafíos.

3. 2 La presentación de las propuestas de evaluación a los niños

Al proponer las actividades de evaluación es necesario explicitar los objetivos o productos a alcanzar y proponer consignas claras, que no contengan implícitos. Es fundamental presentar la tarea estableciendo su propósito, el contexto en el que circulará el producto a realizar, las principales características que se espera tenga el mismo y los criterios que se considerarán para evaluarlo.

Ante la pregunta, *¿explica a sus alumnos el objetivo de la evaluación antes de proponérsela y lo que espera de ellos?*, algunos docentes entrevistados respondieron afirmativamente. Sin embargo, fueron pocos los que, aunque fuese en forma parcial, orientaban la comunicación a los alumnos en el sentido que acabamos de explicar.

En Colombia un docente manifiesta:

“Uno siempre le dice a ellos, ‘ bueno de esta evaluación yo espero que ustedes me muestren lo que leímos, lo que investigamos, cómo lo captaron’, e inclusive nosotros a veces hacemos evaluaciones con libro abierto o con cuaderno abierto, en grupo e individuales...” (E- 1)

En la entrevista 14 de Uruguay, el docente dice explicar el uso que hará de los resultados (diagnosticar, calificar) y hacer algunos comentarios generales sobre los criterios de evaluación: explica los números que asignará como calificación y el alcance que tendrá la corrección (elaboración completa o focalización en algún aspecto del trabajo).

“(En Matemática) les explico a los alumnos qué pretendo con cada evaluación: les digo que necesito saber en qué tienen que trabajar más. Cuando es sumativa les digo qué es para ver resultados. Califico con números y les explico qué significan... (En Lenguaje) a veces les digo que me voy a fijar en la elaboración completa. Otras veces les digo que focalizaré en algún aspecto” (E- 14).

En Argentina y Costa Rica, algunos docentes manifiestan explicitar el objetivo de la evaluación antes de proponerla y lo que esperan de sus alumnos, pero no explican de qué forma lo llevan a cabo.

“Explico a los alumnos el objetivo de la evaluación y lo que espero de ellos” (E. 5- Argentina).

“Se avisa antes qué se va a valorar y se dan los criterios de valoración” (E-9. Costa Rica).

“Informo sobre las características del texto que se van a valorar [antes de que los niños produzcan un texto escrito]” (E.-11. Costa Rica).

“Comunico a los estudiantes cuándo los evaluaré en forma profunda. Les leo los criterios: dominio del tema, aplicación del tema...” (E-13. Costa Rica).

En el resto de las respuestas afirmativas, las explicaciones son muy generales o lo que en realidad hacen los docentes está relacionado en forma muy remota con lo que se les preguntó. Por ejemplo, en la entrevista 5 de El Salvador, lo que el docente comunica a los alumnos acerca de la propuesta de evaluación es la forma de trabajar, el tiempo destinado a la tarea y el peso del resultado en la calificación del mes. Durante el transcurso de la entrevista, el docente muestra cómo lo ha hecho en dicha oportunidad, señalando lo que ha escrito en el pizarrón: *“Objetivo: que los alumnos resuelvan en parejas durante dos horas; vale 50% de la nota del mes” (E-5 El Salvador).*

En el caso de las entrevistas 13 y 19 de Argentina los docentes informan sobre aspectos relacionados con los propios contenidos a evaluar *“Antes de cada prueba les explico por qué tienen que estudiar el tema” (E-13).* *“Les explico el objetivo diciéndoles para qué les sirve para la vida” (E- 19).*

En el caso de las entrevistas 3 y 10 de Colombia las manifestaciones de los docentes no son claras. Parecería que lo que los docentes hacen es informar en forma más o menos genérica para qué y cómo evaluarán.

“Al comienzo del año se le explica, durante el desarrollo de los temas y se les explica al final cuáles son los objetivos y por qué tratamos de evaluar de esa manera” (E.- 3).

“Siempre informo sobre cómo se va a hacer la evaluación y espero que les vaya bien, que en su mayoría tenga lo que se propone, el objetivo que es que se entienda y que se aplique el conocimiento de lo que yo les doy” (E-10).

En el caso de la entrevista 10 de Perú, lo que el docente informa a los alumnos es la equivalencia en números con la calificación literal en uso en el país, lo que no dice nada sobre cuáles son las expectativas que tiene sobre el desempeño de los estudiantes. *“Les digo que ‘A’ es de 13 a 16, ‘AD’ de 17 a 20, ‘B’ de 11 a 12 y ‘C’ de 0 a 10” (E -10).*

En los casos de las entrevistas 2 y 19 de Guatemala y 2, 5 y 7 de Perú, lo que manifiestan hacer los docentes son palabras de aliento, recomendaciones para la realización de la tarea o exhortaciones acerca del estudio y el esfuerzo.

“Sí, les digo que es para ver su capacidad por lo que tienen que acumular nota... Les explico que espero mucho de ellas... aunque esto lo hago tal vez después y no antes de comenzar” (E. 2 - Guatemala).

“Les anticipo... les doy una antesala de cómo va a ser la evaluación para que él ya esté listo y cuando llegue el momento pueda leer las instrucciones” (E- 19. Guatemala).

“Les digo que esperamos que ellos quieran mejorar” (E. 2 -Perú).

“Les digo que espero que todos salgan bien, aprobados, que hayan practicado y repasado en su casa; ustedes saben que van las pruebas para ver cómo están, cómo andan, en fin les digo unas palabras” (E. 5- Perú).

“Les explico que van a tener evaluación y que repasen. Les digo que deben preocuparse por la nota” (E. 7- Perú).

3.3. La comunicación de los resultados de la evaluaciones a los estudiantes

En el proceso de comunicar los resultados a los alumnos los docentes deben cuidar el contenido, la forma y el tiempo en que lo hacen. Es necesario brindarles descripciones claras que los orienten a darse cuenta por sí mismos acerca de cuáles son sus logros, qué les falta lograr aún y orientarlos sobre las acciones posibles para superar las situaciones deficitarias. No es recomendable limitarse a indicar errores. Conviene, en primera instancia, darles la oportunidad de que los encuentren por sí mismos, porque de esa forma desarrollan habilidades de autorregulación del aprendizaje. En el caso de que los niños no logren encontrarlos, es conveniente explicitarlos.

Con respecto al tiempo, en general es esperable que los resultados se entreguen en plazos muy breves, para que los mismos mantengan significado y puedan ser usados para la auto evaluación y autorregulación del aprendizaje. Sin embargo, no necesariamente la devolución debe producirse siempre en el momento o al día siguiente. Ello depende de la complejidad del

trabajo y de la forma en que se concrete la devolución. Cuando los trabajos son complejos, el maestro necesitará más tiempo para la revisión de los trabajos, si aspira a entregar una devolución personalizada, adecuada a las necesidades de cada alumno.

3.3.1. **El tiempo entre realización y devolución**

La mayoría de los docentes entrevistados comparten esta visión de que es necesario entregar los resultados en plazos muy breves para que los niños puedan mejorar. No obstante, la mayoría señala que les resulta difícil hacerlo así, por la cantidad de niños que deben atender. En todos los países el lapso entre la producción del trabajo y la devolución del maestro varía entre un día y una semana.

En Costa Rica los docentes señalan que la reglamentación exige que los resultados se entreguen como máximo a los ocho días de la realización de una evaluación. No obstante, la mayoría manifiestan entregar los resultados de las pruebas antes del tiempo establecido, por considerarlo importante para los niños. En general expresan que la devolución de los trabajos extra clase y del trabajo cotidiano, se hace al día siguiente de su realización. En algunas oportunidades, se realiza inmediatamente después de finalizado. La devolución de las pruebas cortas oscila entre uno y tres días.

Casi ningún docente expresa la necesidad de postergar la entrega en uno o dos días, con el fin de profundizar en algún aspecto de la corrección, con miras a hacer devoluciones más reflexivas y específicas a las necesidades de cada alumno.

Sin embargo, uno de los docentes uruguayos manifiesta que, si bien considera que sería mejor hacer las devoluciones en el lapso más breve posible, a veces entrega los resultados después de varios días, porque desea que sus comentarios le den al niño la posibilidad de reflexionar sobre los conocimientos en juego. Este docente suele realizar devoluciones muy detalladas a través de preguntas, tal como se puede observar en las figuras 3.1 a 3.4 en este capítulo.

“Devuelvo con atraso porque me es imposible seguir el día a día si quiero priorizar lo reflexivo. Lo ideal sería que pudiera haber ajuste, de manera que el deber (tarea domiciliaria) sea la continuación de lo que se hace en clase. La idea es que el deber provoque la reflexión que lleve a avanzar” (E.15 - Uruguay).

3.2.2. **Las estrategias de devolución**

La mayoría de los docentes participantes en el estudio relataron el uso de varias estrategias de devolución diferentes.

“A los chicos, ‘mirá fijate’, ‘esto no lo entiendo’, ‘esto no era lo pedido’. Depende de la evaluación: en las formales hago un comentario general a todo el grupo. Esta palabra está bien, está mala, ¿por qué? Cuando veo que metieron la pata muchos lo trabajamos en el pizarrón. Luego se les doy la evaluación y hago algún comentario oral al que lo necesita. No dejo de felicitar a los que les fue bien” (E.1- Argentina).

En las redacciones se les devuelve en un círculo lo que está mal para que encuentren el error. Les doy indicaciones: ‘busque en el diccionario’. También uno va corrigiendo automáticamente la ortografía. Si hay errores de secuencia se les hace un comentario” (E.3 - Costa Rica).

“A los niños les doy las hojas de evaluación al finalizar y las reviso con todos para que sepan en seguida cómo estuvieron. A los 2 ó 3 días, las devuelvo con correcciones y hago comentarios orales por alumno” (E. 12 - El Salvador).

“... a través de notas, comentarios escritos, comentarios orales frente a grupo, en fin” (E. 14 - México).

“En las escritas les doy los puntos obtenidos y algunos comentarios tales como ‘Esto no es así’; ‘Repasá más la resta’. (En Lenguaje) les hago comentarios escritos en el borrador de redacción y evalúo todo el proceso incluyendo borrador y final. Entrego la hoja final con la nota y algún comentario de ser necesario” (E. 5 - Perú).

“Le entrego el examen corregido y si está mal, se lo doy desarrollado para que él se dé cuenta. Agrego la nota y algún comentario escrito. Corrijo también con números” (E. 6 - Perú).

“(En Matemática)... con una escala numérica. No es la misma para todos (los trabajos): 30 puntos, 10 puntos, 8 puntos. Esto con la traducción a una nota, porque ellos cuando ven la nota entienden más. Digo de tal puntaje a tal tiene tal nota, de tal otro a otro tiene esta otra... (En producción de texto)...en general hacen borrador. Yo veo el texto y les voy diciendo (mi opinión). Luego pasan el borrador. Les digo ‘acá tenés algo mal, fijate bien’. Cuando dice que terminó y entonces veo qué arregló y cómo. Algunos sí hacen las cosas y otros no. Con estos últimos vuelvo a ver. Al final les doy juicios: ‘qué lindo que está’, ‘me gustaría ver al compañero haciendo lo que dices’” (E. 3 - Uruguay).

Las estrategias puestas en práctica por los maestros para comunicar los resultados de las evaluaciones a los alumnos, pueden ser agrupadas por categorías, definidas a partir del marco conceptual del estudio. Las evidencias encontradas se presentan a continuación, ordenadas de acuerdo al grado de alineamiento con el marco conceptual del estudio.

- a. Devoluciones que promueven la reflexión del niño sobre su trabajo y el encuentro de caminos para avanzar

En esta categoría se ubican las estrategias puestas en práctica por uno solo de los docentes entrevistados. Este maestro explica que devuelve los trabajos con comentarios personalizados, formulados como preguntas disparadoras, para que los alumnos reflexionen. Esto lo hace con todos los alumnos, inclusive con aquellos que han resuelto correctamente los trabajos, tal como se puede observar en las figuras 3.1, 3.2, 3.3 y 3.4.

“Le devuelvo los trabajos con preguntas. Generalmente resalto alguna cosa que no se tuvo en cuenta. Por ejemplo, el otro día les había dado una propuesta de evaluación con fracciones a las que les faltaba el numerador o el denominador y les pedía que las completaran para que la fracción fuera mayor a 1. Entonces la devolución sería una pregunta como ‘¿qué pensás sobre esto?’ Es una pregunta para que reflexionen y puedan volver sobre el tema con un objetivo concreto. También podrían ser preguntas que apelen a la explicación que se dio frente a algo. En esos casos deben volver a ver ese trabajo. El problema es el tiempo que demoro para darles los resultados (consultado dice que tiene más de treinta alumnos)”

“Uso los deberes para que hagan las correcciones a las devoluciones que les hago. Muchas veces eso no se entiende, porque la tradición escolar dice que el deber debe ser un trabajo diferente. La idea es que en la casa vuelvan sobre lo trabajado en clase. Además, como demoro en hacer las devoluciones, la clase no es la instancia, porque ¿después de cuántos días vas a volver al tema? Lo ideal sería que tuvieran la devolución enseguida... Soy consciente de que muchas veces el sistema de corrección, al tener este tiempo de pérdida, pierde efectividad. Cuando ya pasó el problema... Pero también, en algunos casos, hay cosas a tomar en cuenta y a veces da sus frutos” (E. 15 - Uruguay).

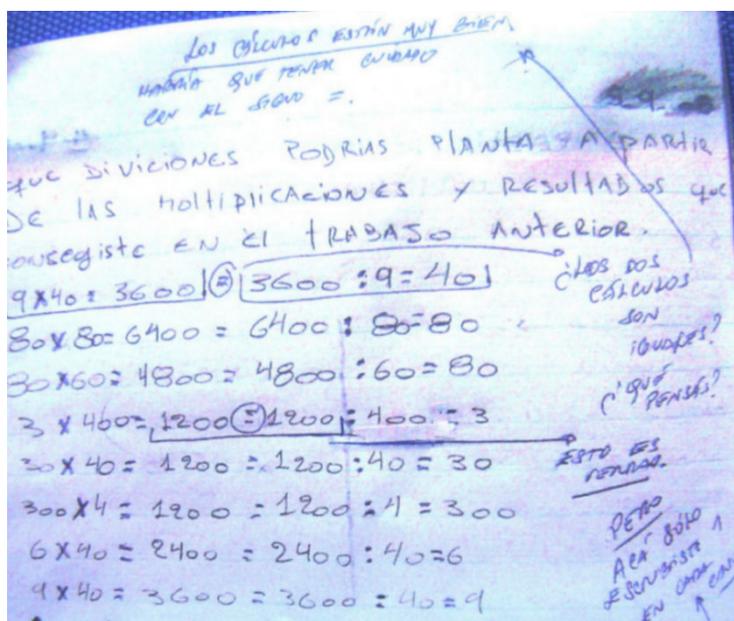


Fig. 3. 1. Propuesta realizada por el maestro Andrés Ambrosio (Uruguay)

Es interesante detenerse a analizar los comentarios de este maestro a los trabajos de sus alumnos. En primer lugar, hay que señalar que están directamente relacionados con el propósito

del trabajo. Intencionalmente el docente deja de lado los aspectos ortográficos y se centra en atender los aspectos matemáticos que están en juego.

En la figura 3.1 se observa que el niño responde adecuadamente en la parte de cálculos. En otros pasajes de la entrevista, este docente expresa su intención de atender la diversidad del grupo. Esta devolución da cuenta de ello dado que, si bien las respuestas del niño son correctas, los aportes del maestro están orientados a que avance más, en la medida de sus reales posibilidades. Es clara la intención de promover la reflexión de este alumno hacia aspectos que quizás no se traten de la misma forma con niños que precisan ser orientados en aspectos más sustantivos del tema.

La devolución realizada se centra en la necesidad de revisar la pertinencia del uso del símbolo “=”, cuando señala “*Los cálculos están muy bien. Habría que tener cuidado con el signo igual =*”. Su intención es hacer que el niño confronte dos situaciones diferentes, para darle pistas que le permitan avanzar sin proporcionarle él la respuesta.

En la primera línea de cálculos, donde se lee “ $9 \times 40 = 3600 = 3600 : 9 = 40$ ”, señala cada uno de los cálculos y en especial el signo de igual que los relaciona y anota “*¿Los dos cálculos son iguales? ¿Qué pensás?*”.

Luego, en la cuarta línea de cálculos, donde se lee “ $3 \times 400 = 1200 = 1200 : 400 = 3$ ”, marca solamente $1200 = 1200$ y escribe “*Esto es verdad*”.

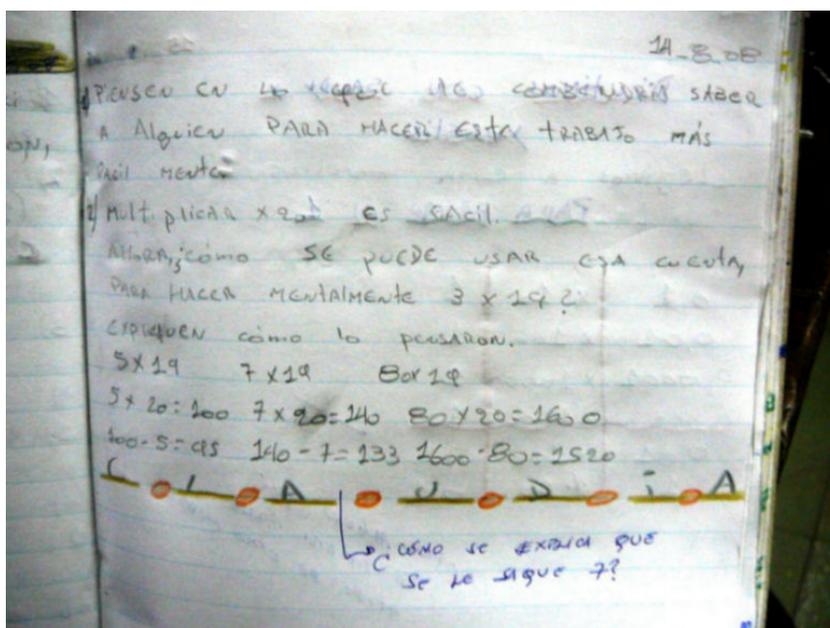


Fig. 3.2. Propuesta realizada por el maestro Andrés Ambrosio (Uruguay)

En la propuesta de trabajo presentada en la figura 3.2, se le solicita a la alumna buscar una estrategia para hacer “cálculos mentales”, a partir del conocimiento de que $5 \times 20 = 100$. La

niña la realiza en forma correcta. En este caso, la pregunta del docente apela a que reflexione sobre los procedimientos realizados, con el propósito de que la alumna encuentre la regularidad matemática de la situación.

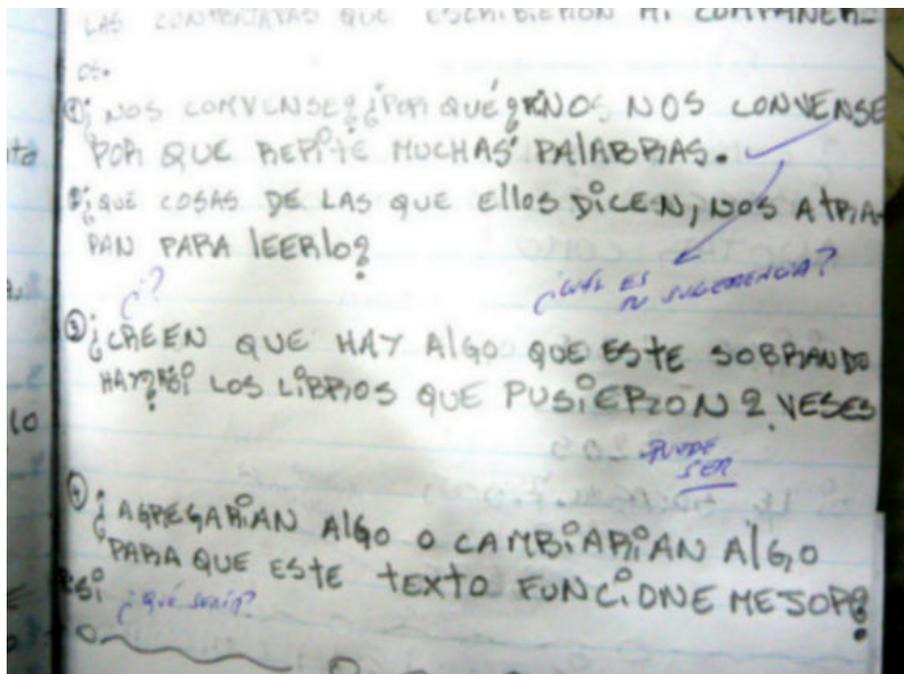


Fig. 3.3. Propuesta realizada por el maestro Andrés Ambrosio (Uruguay)

En las Figuras 3.3 y 3.4 se presentan otras dos propuestas de evaluación del mismo docente, pero en Lenguaje: una producción de texto escrito y un trabajo de lectura. La estrategia de devolución de resultados es similar a la realizada en Matemática.

En la Figura 3.3 se puede observar una propuesta de lectura. El niño responde a una serie de preguntas. Dos de los comentarios del maestro están dirigidos a promover que el niño desarrolle aspectos no explicitados en sus respuestas. Cuando en la pregunta 1 el niño responde: “No nos convence porque repite muchas palabras”, el maestro repregunta “¿Cuál es tu sugerencia?”. Cuando en la pregunta 4 el niño responde solamente “SI”, el maestro repregunta “¿Qué sería? [lo que cambiarías o agregarías]”. El tercer comentario, “puede ser”, realizado en relación a la respuesta a la pregunta 3, evidentemente apunta a hacer notar al niño que existen otras respuestas posibles.

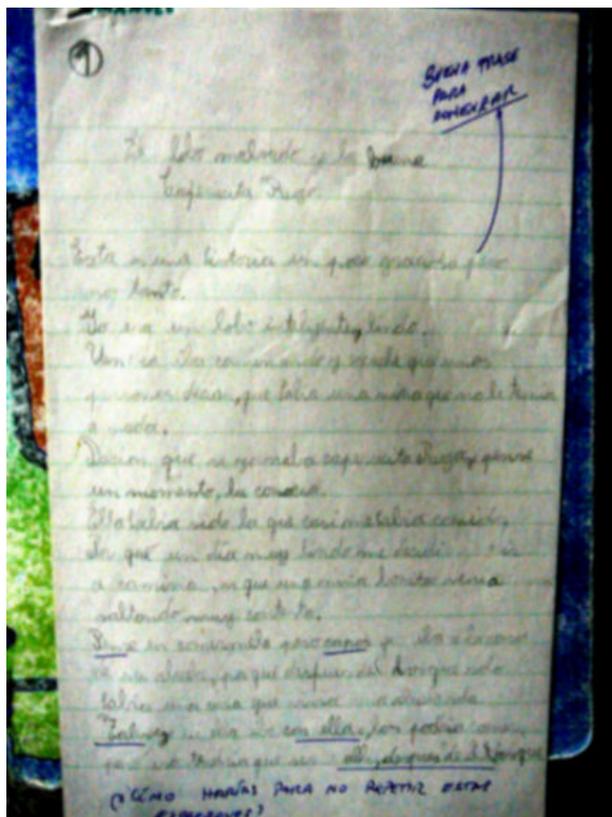


Fig. 3.4. Propuesta realizada por el maestro Andrés Ambrosio (Uruguay)

En la producción de texto escrito que aparece en la Figura 3.4, la devolución del maestro apunta a señalar solamente tres aspectos del trabajo. a) el estilo, al destacar la forma de introducir la narración, escribiendo “buena frase para comenzar”, b) la ortografía, señalando alguna de las palabras escritas con error: “pense” por pensé, “capas” por capaz, “talvez” por tal vez, c) el léxico, preguntando “¿Cómo harías para no repetir estas expresiones?” y subrayando los vocablos “ella” en “con ella” (referencia a la abuela), porque reitera el “ella” anterior (referencia a Caperucita Roja); y “de el”, para que el niño identifique la necesidad de utilizar la contracción correspondiente “del”.

A partir de sus comentarios, según consta en la transcripción realizada más arriba, este docente propone a sus alumnos actividades domiciliarias que les sirvan para reflexionar sobre los aspectos analizados en el aula: “Uso los deberes para que hagan las correcciones a las devoluciones que les hago”.

Un docente argentino, en forma muy escueta plantea la importancia de la devolución orientando al alumno para que encuentre sus propios errores. “A los niños: voy tomando notas, pero más que la nota lo importante es el por qué. Es importante que ellos descubran que es lo que está mal. Es importante hacerles una devolución para ayudarlos” (E -7)

b. Devoluciones consistentes en comentarios orales y/o escritos que señalan directamente a cada niño las dificultades encontradas

“Les pongo la nota y les señalo el error” (E. 13- Argentina).

“En las redacciones se les devuelve en un círculo lo que está mal para que encuentren el error. Les doy indicaciones: busque en el diccionario. También uno va corrigiendo automáticamente la ortografía. Si hay errores de secuencia se les hace un comentario” (E. 3 - Costa Rica).

“A los niños les doy las hojas de evaluación al finalizar y las reviso con todos para que sepan enseguida cómo estuvieron. A los 2 ó 3 días las devuelvo con correcciones y hago comentarios orales por alumno” (E.12 – El Salvador).

“Les devuelvo los trabajos y les hago ver las equivocaciones, las palabras mal escritas” (E.13 - El Salvador).

“Les muestro los errores y si bajaron o subieron de Zona (60) y Examen (40)” (E. 8 - Guatemala).

“Les devuelvo llamándolos individualmente y comentando el trabajo” (E. 12 - Perú).

“...en producción encierro las partes donde hay incoherencias, coloco signos de interrogación, le incluyo comentarios para decir algo concreto” (E.14 - Perú).

“Explico en forma general dónde están las fallas y ellos siguen en sus evaluaciones escritas... (En Lenguaje) comunico dando sugerencias en el propio trabajo. Si hay muchos errores, lo mando a hacer de nuevo. Señalo los errores con un círculo” (E.16 - Perú).

“Devuelvo el trabajo, desarrollo las preguntas en donde han fallado muchos. En la hoja corrijo señalando el error. No pongo notas. (En Lenguaje) no les hablo específicamente pero ya les he hablado. Entrego los trabajos con correcciones en ortografía, hago anotaciones, doy número y letra” (E. 19 - Perú).

“A ellos yo les entrego su examen porque luego me están exigiendo, es cuando yo estoy entregando el examen, bueno y ahí ven en dónde estuvieron mal y al mismo tiempo yo les estoy diciendo dónde estuvieron mal, por qué estuvieron mal, entonces ellos reaccionan, comienzan a reflexionar, entonces por lo regular siempre yo he entregado las calificaciones” (E. 5 - México).

“[...] vamos dejando que el alumno vaya leyendo, normalmente no lo interrumpo, normalmente al final lo llamo, antes de que se vayan a su casa, y le digo: ‘mira, te equivocaste al leer aquí, tu dijiste pal y decía para, o leíste una palabra que no existía’, entonces se hacen unas anotaciones que voy llevando en mi lista” (E. 6 - México).

“Además les devuelvo individual con comentarios escritos. A veces les pongo: ‘debe reescribir’ (E.1 - Uruguay).

“Al evaluar ponemos un juicio señalando lo positivo y marcando lo erróneo. Se busca que el alumno vuelva a pensar. Eso hay que orientarlos porque si no, ellos no revisan. Dejamos las notas porque vimos que miraban las notas y no hacían nada más” (E.10 - Uruguay).

“Me importa más poner ‘revisa y corrige’, ‘te equivocaste en tal cosa’, que la nota. Igual pongo nota” (E. 11 - Uruguay).

“Este año he corregido mucho con juicios. Y trato de explicarles. Si hago una cruz, aclararle abajo en qué falló. No pongo número. También les digo ‘hiciste bien acá’ ” (E.12 Uruguay).

En la Figura 3.5 se presenta un trabajo de producción de texto escrito con un comentario de un docente colombiano señalando un aspecto que a su juicio sería necesario tener en cuenta para mejorar el trabajo. El docente escribe “Hay que tener cuidado con el uso de la palabra pues ésta puede perder su esencia (SGDO) en el texto”. Supuestamente el comentario debe haber sido explicado además en forma personal para que el niño pueda hacer uso efectivo de la orientación recibida.

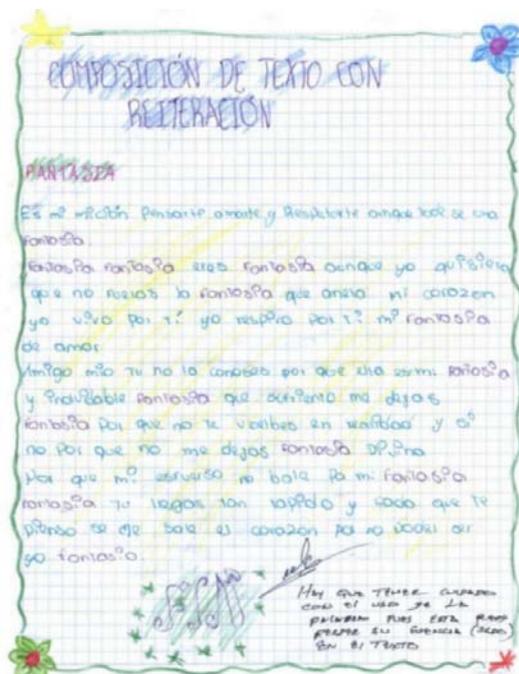


Fig. 3.5

c. Comentarios orales no específicos de carácter grupal

“Les entrego la evaluación y hacemos revisión y hacemos la evaluación de nuevo todos juntos en el pizarrón. Si no, no hay registros de cuáles fueron los errores” (E. 17 - Argentina).

“[...] frente al grupo les comunico: ‘jóvenes, pues los resultados no fueron los deseados, a la hora del receso me gustaría hablar con algunos’, a la hora del receso dejo a los 2 ó 3 que salieron mal y les pregunto: ‘¿qué está pasando, por qué este resultado si yo aquí tengo [en su registro] que ustedes sí saben hacer las cosas?’, [...] y tenemos una charla para ver lo que está pasando” (E. 6 - México).

“[...] a través de notas, comentarios escritos, comentarios orales frente a grupo, en fin” (E. 14 - México).

“Doy notas (letras) y hago comentarios orales para que los demás vean también. [En Lenguaje] hago revisión ortográfica; si se equivocó en algo, les señalo” (E. 11 – México).

“Muchas veces leemos un trabajo y analizamos qué pasó en la producción. Ellos mismos van sugiriendo cómo corregir” (E.1 - Uruguay).

d. Explicitación de la respuesta correcta

“En la prueba le señalo el error y le pongo lo correcto. Me parece que tiene que llevar esa información” (E. 14- Argentina).

“Cuando fallan en algo yo les pongo más prácticas elegidas por mi (lecturas), en forma oral, intercambiando. Por ejemplo, leen y yo les pregunto” (E. 8 - Costa Rica).

“[...] depende el tiempo, cuando acaban de contestar les doy las respuestas, recojo las pruebas y les doy las respuestas, para que ellos puedan sacar un balance de su desempeño” (E. 16 - México).

“Ellos intercambian los trabajos y lo hacemos en clase. Al alumno se le entrega la hoja y hace correcciones en la hoja” (E.15 - Perú).

“Nosotros trabajamos antes con las características que debe tener el texto. En el trabajo no se pone ni nota ni nada. Al final todos copian la producción final en el cuaderno” (E. 18 - Uruguay).

e. Estímulos positivos para motivar o recomendaciones generales para que se esfuercen

“Doy estímulos positivos diciéndole ‘tú puedes’” (E. 4 - Costa Rica).

“A cada quien se le entrega su papel, su trabajo. Ahí va su nota... Cuando amerita, por ejemplo un alumno que nunca sale bien, le digo ‘lo felicito mi amor’. Y así se motiva” (E. 5 - El Salvador).

“Se les entrega la papeleta... Se les pone alguna observación. Por ejemplo, al niño que ha trabajado muy bien se le pone una felicitación. Al que ha salido mal le pongo ‘necesitas esforzarte un poco más’, ‘tu tarea no ha estado completa’, ‘muy bien, te felicito’. Siempre nota” (E. 15 - El Salvador).

“Todo trabajo tiene validez. Si bien es cierto que hay niñas que no trabajan como uno espera, no es correcto decirles que su trabajo está mal. (En esos casos) yo pongo un cartelito ‘Revisado’ y luego cartelitos que dicen, ‘Corrige ortografía’, ‘Entregue su trabajo ordenado’, ‘Dedíquese’, ‘Debe mejorar’, para algunos tengo sellos” (E. 18 - Guatemala).

“Les pongo una letra y algún comentario escrito para que lo lea y se lo haga el papá: ‘no estudiaste’, ‘mejora’, ‘debes preocuparte un poco más’.” (E. 3 - Perú).

“En las escritas le doy los puntos obtenidos y algunos comentarios tales como ‘esto no es así’, ‘repasa más la resta’. [En Lenguaje] les hago comentarios escritos en el borrador de redacción y evaluo todo el proceso incluyendo

borrador y final. Entrego la hoja final con la nota y algún comentario de ser necesario” (E. 5 - Perú).

“Si está mal corrijo al costadito. Ellos lo llevan a casa y me traen la prueba firmada por la familia... [En Lenguaje] hago calificación cualitativa: ‘te felicito’, ‘muy bien’, una nota. Ellos hacen un borrador antes de pasar en limpio” (E. 13 - Perú).

3.4.1. Acciones docentes a partir de las evaluaciones en matemática y lenguaje

La evaluación es condición necesaria pero no suficiente para la mejora. La concreción del cambio solo es posible a través de las acciones que los diferentes actores emprenden a partir de los resultados obtenidos. Para ello es imprescindible concebir y proponer actividades educativas directamente vinculadas con aquellos desempeños en los que se detectaron dificultades, como forma de promover cambios en el pensar y en el actuar de los estudiantes. Las acciones docentes en este sentido se inician con las devoluciones que se hacen a partir de los trabajos de los niños, que fueron analizadas en el apartado anterior. A continuación, es necesario poner en práctica estrategias específicas de enseñanza, buscando reorientar didácticamente aquello que se detectó como deficitario o promover el avance en el desarrollo de las competencias involucradas. Dichas estrategias deben tener en cuenta la diversidad cultural, así como la diversidad de desempeños posibles y de formas de aprender. Pueden ser de carácter colectivo o individual. Si estos aspectos no son atendidos, la evaluación puede dar lugar a tareas inespecíficas, que no resultan efectivas porque no tienen en cuenta la diversidad de posibilidades en el desempeño de los alumnos.

Para propiciar que las respuestas fuesen específicas, en las entrevistas se preguntó a los maestros acerca de qué hacían concretamente en Matemática o en Lenguaje, para corregir los problemas detectados en las evaluaciones. Sin embargo, la mayoría de las respuestas fueron altamente inespecíficas en cuanto a acciones pedagógicas. La mayoría de los docentes hizo alusión a usos genéricos de los resultados, vinculados principalmente al registro y comunicación de los mismos: registrar, calificar, controlar e informar a los padres. Se trata de acciones que, si bien son inherentes al quehacer docente, no inciden directamente en la mejora de los aprendizajes involucrados. Paralelamente, una parte de los docentes entrevistados mostraron y explicaron cómo, a partir de la evaluación, introducen cambios en la enseñanza.

“LEA, Y LA PRÓXIMA MEJORE”

E. ¿Qué haces con los resultados de las evaluaciones que propones?

D: *Las registro en un control que llevo...* (silencio).

E. Y además de registrarlas tomas alguna decisión...

D: *Saco porcentajes y si el porcentaje no me conforma, retroalimentación y busco otra forma de evaluarlas para ver el rendimiento.*

E. ¿Para qué utilizas específicamente los resultados de las evaluaciones en Matemática?

D: *Es mi control, que llevo para saber la calificación de cada niña porque si yo no lo hago, ¿cómo me acuerdo lo que sacó cada una?*

E: ¿Qué les haces hacer a las niñas luego que tienes los resultados de un trabajo de producción de textos escritos?

D: *“Si en un trabajo no llenó las expectativas, porque para hacer ese trabajo hay reglas, a veces las siguen todas y a veces no. Yo le pongo los cartelitos (comentarios escritos en el trabajo realizado), la llamo y le digo: ‘lea y la próxima mejore’.”*

(E. 18- Guatemala)

A continuación se ilustran seis grandes tipos de respuestas encontradas: el recurso a los padres, la incitación al esfuerzo y, por último, acciones de carácter propiamente pedagógico.

a. Recurrir a los padres

Muchos docentes ponen el énfasis en que, ante los malos resultados de los alumnos, su principal estrategia consiste con informar a los padres. Esta es una acción apropiada, en la medida en que busque involucrar a los padres en el aprendizaje de sus hijos y se los oriente para que puedan hacerlo. Pero, al mismo tiempo, puede ser una forma de trasladar la responsabilidad por el aprendizaje del alumno a los adultos con los que el niño convive. En cualquier caso, es difícil que tenga efecto si el docente no logra identificar las dificultades específicas en los procesos de pensamiento de los alumnos.

“Desde el punto de vista formal los anoto. Si hay dificultades llamo a la familia” (E.1- Argentina).

“[Bajos resultados] llamo a los papás ver qué les pasa y organizar el trabajo conjuntamente. El que no estudia que lo haga porque si no va a perder el año.” (E. 8- Argentina).

“Se llama al padre de familia a reunión para comunicarle la situación en caso de haber malos resultados, y a los demás por medio de los reportes” (E. 5- Colombia)

“Informar al padre de familia, buscar apoyo e identificar aspectos familiares que puedan influir en la presentación de dificultades y compromisos”(E.7- Colombia)

“Hago conocer a los jóvenes y a sus padres, quienes firman” (E. 7 – El Salvador).

“Llevo un registro mensual de cada niño, luego se llama al papá” (E.15 – El Salvador).

Se los envío a los padres para que vean en qué fallan” (E. 17- Perú).

“Con los que tienen bajos resultados: converso con los padres, hablo con los niños, reubicándolos en el aula, siguiendo de cerca y dando más atención...” (E. 11 – Costa Rica).

“Busco el apoyo de la familia, pero el mayor problema es la indiferencia de los padres. También el apoyo de la Dirección para que colabore el otro maestro de Lenguaje. Con los que tienen bajo resultados hago círculos de estudios... Son comités de estudio con jóvenes que sobresalen, que apoyan” (E. 10 – El Salvador).

“Con las niñas con bajos resultados en escritura yo pido a las mamás y les mando a transcribir en cuaderno de triple renglón al menos tres veces. Con mala letra y problemas de ortografía tienen cuaderno aparte. Con los que tienen problemas con aspectos textuales se me hace difícil porque el horario es corto” (E. 8 - Perú).

El caso del docente de la entrevista 10 de El Salvador es particularmente interesante, centra toda la responsabilidad en el trabajo de otros: los padres, el otro maestro de Lenguaje, sus mejores alumnos. Esta postura contrasta con la de otros docentes, según se podrá apreciar enseguida, que lo primero que hacen ante los malos resultados es cuestionar su propia propuesta de enseñanza. Esto no parece estar en el horizonte conceptual del entrevistado 10.

“CITO AL PAPÁ Y SE LE HACE VER QUE EL NIÑO TIENE UN PROBLEMA DE RENDIMIENTO”

E. ¿Para qué usas los resultados de las evaluaciones en Matemática?

D. Yo necesito tener un registro que respalde el trabajo del muchacho. Imagínate, yo tengo niños con cartas de condición. Si esos niños no mejoran en... 15 días, entonces nuevamente me comunico con la Coordinadora, la Coordinadora con la Dirección y se cita al padre y se firma una 2ª carta de condición... A la tercera carta de condición, el papá tiene que preocuparse, pues es un niño candidato a no quedarse con nosotros¹⁵, que no es lo que queremos. Es una manera de involucrar al padre. Tienen que entender que aprender es una cuestión de tres: yo como maestra, el niño y el apoyo del padre.



Espacio para la Figura 3.6

E. ¿Qué haces con los niños que obtienen bajos resultados en las evaluaciones de Matemática?

D. Con ellos al empezar ya les dedico más tiempo. Trato de involucrar a los padres, les explico y les hago firmar cartas de condición... es una carta donde el papá se entera que hay un problema, yo cito al papá y se le hace ver que el niño tiene problema de rendimiento. Así el padre toma conciencia y apoya. Hay quien no, pero en general sí.

Entrevista 1 - El Salvador

b. Exhortaciones a estudiar más o a un mayor esfuerzo

Otros docentes ponen el énfasis en acciones de estímulo y exhortación a los estudiantes para que se esfuercen más. Si bien es cierto que el estímulo puede apoyar el aprendizaje, en tanto alimenta la autoestima, se espera que un docente, además, use específicamente los resultados de las evaluaciones. Si bien la motivación y el esfuerzo son un componente central del

¹⁵ La Escuela tiene alto prestigio en la comunidad y los grupos tienen en su mayoría cerca de 50 alumnos. Esta respuesta de la docente entrevistada podría significar que los niños que repiten no son aceptados al año siguiente. No obstante, ello no fue indagado en la entrevista.

aprendizaje, ubicarlos como única causa del mismo puede llevar a ignorar dificultades específicas de los alumnos o problemas en la propuesta de enseñanza. Muchos insisten en el “repaso” y en la reiteración de las tareas, acciones que pueden servir de apoyo, pero no alcanzan para promover modificaciones significativas en los aprendizajes de los niños.

“[En Matemática] *felicito a unos y a los otros [les digo] que avancen, que pueden*” (E. 8 El Salvador).

“*Si mejoran al final les ofrezco premios... Les digo que si mejoran les daré juguetes....chocolates...*” (E. 9 - Guatemala).

“*Hablo con las niñas. Las cambio del grupo en que están [grupos de trabajo en clase]*” (E. 18 - Guatemala).

“*Les platico para ver en qué fallan. En realidad muchas veces no quieren trabajar y se les debe motivar*” (E. 14 - Guatemala).

“*Con los que tienen bajos resultados no hago trabajos específicos para no marginarlos*” (E. 7 - Perú).

“*Les sugiero [a los alumnos] que repasen y casi siempre les digo que no esperen hasta llegado el examen para repasar, que repasen todos los días*” (E. 1 - México).

“*[...]para ver cómo vamos adelantados, si algún niño está bajito en la lectura, decirle personalmente o ahí en el grupo que se ponga a leer un poquito más, o darles un libro del rincón de lectura, en la escritura de igual manera*” (E. 7 - México).

Es interesante notar la respuesta de la entrevista 7 de Perú. El docente manifiesta no desarrollar ninguna estrategia especial con los alumnos que tienen bajos resultados, argumentando que de hacerlo se estaría poniendo en evidencia a los niños ante sus compañeros lo que podría aislarlos del grupo.

c. Respuestas genéricas de corte administrativo

Otros docentes dan respuestas genéricas, de corte más bien administrativo (como el registro de las calificaciones) o de escaso impacto en el aprendizaje (como entregar las respuestas correctas, repetir la evaluación o volver a trabajar los mismos temas). En estos casos, tampoco hay un uso de la evaluación que genere nuevas estrategias de enseñanza.

“*Uso los resultados para ver si el chico comprendió o no los contenidos básicos y después saco los promedios*” (E. 19-Argentina).

“*[En matemática] sistematizo los resultados en las hojas del Ministerio... [En lenguaje] trato de que mejoren. A los de bajos resultados les doy los resultados correctos*” (E. 2 - Guatemala).

“*[En lenguaje] aclaro dudas, doy sugerencias, vuelvo a trabajar en lo que costó, apoyo individualmente*” (E. 5 – El Salvador).

“En base a estos indicadores coloco notas pero no es una calificación determinante. Hay que darle oportunidad y se les vuelve a evaluar. La idea es apoyarlos.... (En Lenguaje) los plasmo en mi cuaderno” (E.2 – Perú).

d. Revisión de la enseñanza y propuesta de nuevas actividades

Otros docentes, ante resultados insatisfactorios, lo primero que hacen es revisar su propio trabajo. Incluso algunos son conscientes de que el problema puede estar en la propia evaluación, como se constata en la entrevista 11 de Costa Rica.

“Si hay que retomar un tema yo lo retomo. Si salieron mal la mayoría la culpa es mía. Yo trato que no sea culpa de la prueba, por eso pienso que debo modificar la enseñanza” (E. 11 – Costa Rica).

“Primeramente yo miro y trato de ver dónde está la falla, ¿en el alumno o en mi? Porque yo puedo estar enseñando pero el mensaje no llegar al alumno. Enseñé de una manera, evalué y veo donde está la falla, entonces ahora cambio y hago otra propuesta que me permita explicar mejor. En el examen calífico del 1 al 10. Si alguno debe sacar un 4 yo no se lo pongo. Vuelvo a explicarle” (E. 12 – El Salvador).

Este es el primer paso para proponer nuevas actividades que den a los alumnos nuevas oportunidades de aprendizaje. Los testimonios de los maestros 6 de Guatemala y 6 de México son elocuentes al respecto.

“[En matemática] apoyo a los que van más atrás con actividades de refuerzo, ejercicios, trabajos de investigación, trabajos en grupo, exposición de buenos trabajos [...] (En lenguaje) hago exposición de trabajos, ejercicios, poemas, declamaciones [...]

A los de bajos resultados les hago planes de ejercicios y leer en clase. Uso los resultados para reforzar a los alumnos [...] ejercicios de refuerzo, actividades de refuerzo. Ejercicios, trabajos de investigación, trabajos en grupo. Exposición de buenos trabajos” (E. 6 - Guatemala).

“¿Qué viene después de una evaluación?, hablemos de la evaluación bimestral, viene un análisis de esta evaluación, nos fijamos mucho en la incidencia de respuestas equívocas, de errores por parte de los alumnos, y si hay demasiada incidencia sobre una se nos prende inmediatamente un foco rojo, me cuestiono: ‘¿qué pasó con ese contenido?, lo retroalimenté, lo vimos y aún así me sigue saliendo un foco rojo, entonces hay que cambiar la forma de enseñar’... “Tengo un pequeño concentrado sobre dónde fue que se presentó mayor incidencia, qué contenido no pudieron responder, con esto yo retomo esa clase, si es un sólo contenido la explicamos por la tarde pero de una manera diferente, trato de que no sea repetir la clase anterior, reviso mi planeación, veo cómo la presenté y digo: ‘bueno, no me dio resultado así, tengo que modificar la planeación, tengo que planear nuevamente’ y lo que hago es buscar mas elementos para explicarles a los alumnos”... “(Con los resultados de las evaluaciones sumativas) Me permite estar más cerca del alumno que más me necesita, me doy

cuenta con este tipo de evaluación qué alumno se me va quedando, no debo esperar hasta el bimestre y decir: ‘bueno, el no me entendió ciertos contenidos, ahora voy a retomarlos’. Me permite también re planear o cambiar mi manera de decirlo, de enseñar, de estar con ellos, o tal vez dedicar ya un tiempo por las tardes para los alumnos que tengo más rezagados”... (E. 6 - México).

El docente de la entrevista 6 de Guatemala propone, a partir de los resultados, una serie de actividades de diversa naturaleza, con el objetivo de que los niños tengan nuevas oportunidades de aprendizaje.

En general reitera las actividades ya realizadas u ofrece la posibilidad de analizar los trabajos con buenos resultados. Esta última estrategia es un buen camino para ayudar a los alumnos a comprender qué es lo que se espera de ellos como resultado de su trabajo. El docente de México realiza un seguimiento continuo del grado en que los niños van comprendiendo los temas tratados y los replantea, si es posible, en el momento, con una nueva estrategia. De no ser ello viable, programa algunas sesiones por las tardes con los alumnos que mostraron no comprender y se retoman los contenidos. Ello supone un actuar orientado por intenciones precisas a partir de su reflexión profesional sobre los casos concretos.

Otros maestros utilizan actividades con errores deliberados, como fuente de aprendizaje.

“Además de devolverlos a los alumnos trabajamos a partir del error. Si el error es generalizado el que tiene que rever es el maestro. Primero cada uno revisa y ve si tiene errores. Luego en general trabajar los errores comunes. Posteriormente cada uno trabaja en sus propios errores. Uso resultados para ver el avance de cada uno” (E. 7-Argentina)

“Luego de los resultados de la producción de textos, si falló más que nada la parte de signos de puntuación les puse un texto sin signos de puntuación en la que ellos debían incluirlos. Otra vez hice una con conectores” (E. 1 - Uruguay).

“[En Matemática] trabajo mucho a partir de los errores. A veces les planteo un posible error mío, también trabajo con los errores de ellos” (E. 16 - Uruguay).

e. Trabajo colectivo y alumnos monitores

Muchos maestros recurren al trabajo cooperativo entre pares como forma de atender a las dificultades. Con esta finalidad buscan conformar grupos heterogéneos o trabajar con alumnos monitores (niños con buen nivel de desempeño ayudan al docente en la explicación a los que tienen dificultades) capitalizando de este modo el conocimiento de los mejores alumnos.

“[En matemática] trabajo con equipos de 4 niños. Pongo de cabeza de equipo a los que más saben para que ayuden a los que se rezagan” (E.19 – El Salvador).

“Con los que tienen bajo resultados hago círculos de estudios[...] Son comités de estudio con jóvenes que sobresalen, que apoyan” (E. 10 – El Salvador).

Otros, en cambio, buscan que los grupos no sean demasiado heterogéneos “para que ninguno se descansa” en el trabajo de los compañeros. Por otra parte, conformar grupos homogéneos le permite al maestro dedicar él personalmente más atención a los grupos en los que están los alumnos con dificultades.

“Trato de que cada uno pueda avanzar. Tiene que ver con la atención de la diversidad[...] Yo no hago propuestas distintas. Trato de que los problemas que son planteados puedan tener distintas entradas. Por ejemplo el listado de cuentas [operaciones aritméticas] no deja salida ni procedimiento alternativo. Trabajo con problemas abiertos que tienen diversas entradas. Con los que tienen muchas dificultades los atiendo pasando por las mesas e interactúo. Formo los grupos de manera que ninguno pueda apoyarse tanto en el otro para que no haga nada. Trabajo con grupos donde los niños no tengan mucha diversidad [...] Planifico considerando las diversas posibilidades de los niños. Las intervenciones que planifico en mi casa tienen en cuenta eso, que hay muchos casos diferentes y que todos puedan hacer algo en la medida de sus dificultades [...] Siempre tengo en la manga alguna propuesta para atender aquello que no prevé en la planificación. Al pasar por la mesa trato de tirarles una punta para que puedan seguir adelante” (E. 15 - Uruguay).

“A los de bajos resultados los integro a los grupos operativos integrados por niños de diferentes niveles, a veces de igual nivel. Al trabajar cada grupo en tareas diferentes a mi me da tiempo para apoyar a los que lo necesitan” (E. 6 - Uruguay).

El docente de la entrevista 15 parte de un enfoque de atención a la diversidad, natural en todas las aulas. Planifica su intervención personal durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Se anticipa al posible fracaso para evitar que los niños se desmotiven y pierdan el interés en el aprendizaje. Distingue entre dos tipos de propuestas de evaluación: aquellas que “no dejan salida ni procedimiento alternativo” (como, por ejemplo, la serie de operaciones aritméticas que solo admiten una resolución correcta o incorrecta); y aquellos problemas que dan la posibilidad de hacer tareas de diferente complejidad a partir de una misma situación. Planifica estas actividades abiertas rigurosamente, en función del conocimiento que tiene del grupo. En ellas, cada niño puede llegar a un nivel de respuesta acorde a sus potencialidades. Además, consciente de que la planificación no puede prever todas las situaciones que se dan en el desarrollo de una clase, prepara intervenciones con las que pueda atender algunos de los imprevistos.

f. Atención individualizada a estudiantes con dificultades

Finalmente, muchos docentes desarrollan acciones de atención personalizada a los alumnos con dificultades. En algunos países este tipo de intervenciones están previstas desde la propuesta educativa del Ministerio. En otros casos, se apoyan en la dedicación de maestros que destinan voluntariamente tiempo adicional para atender a dichos estudiantes.

Los maestros costarricenses hacen referencia a dos recursos que no son mencionados en los otros países: los planes remediales y el uso del “aula recurso”, que cuenta con docentes de apoyo. Se trata de intervención prevista institucionalmente.

“Con el resultado de las pruebas cortas decido si puedo seguir o retomar el tema. Luego elaboro un plan remedial para los niños que presentan dificultades. Les puedo poner un tutor [niño que va más avanzado al que se le adjudica un compañero con dificultad para que lo ayude] o yo trabajo más con el niño. Si solo la mitad de la clase avanza debo detenerme. Los niños con adecuación [adecuación curricular] tienen planes remediales. También doy atención individual” (E. 5 – Costa Rica).

“A los alumnos con resultados bajos les doy fichas de trabajo para que retomen. A veces van al aula recurso. Allí hay maestras que los apoyan” (E.20 – Costa Rica).

La figura 3.7 presenta un fragmento ilustrativo del plan remedial al que se alude en la entrevista 5.

MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA
Dirección Regional de Educación de San José
Circuito 01
Escuela Juan Rafael Mora

Docente: MARJORIE RETANA FALLAS

Sección: 6-4

Ciclo: II Ciclo



_____ Trimestre

Año: 2008

PLAN REMEDIAL

ALUMNO (A)	PROBLEMA	PROCEDIMIENTO DE NIVELACION	CALENDARIO
William	-Falta de concentración. -Memoria a corto plazo -Muy disperso -Mucho desorden en la aplicación con el uso de cuaderno. Mejorar el autoestima -Falla en trabajo cotidiano	-Brindar atención individual. -Utilizar cuaderno de apoyo. Con prácticas adicionales. -Aprender tablas casete u otro material. -Ejercicios con material concreto. -Elaboración de guías, mapas conceptuales, fichas, cuestionario. -Sentarlo adelante. -Libre de interrupciones. -Motivarlo y enseñarlo a trabajar bien los cuadernos. Mejorar la autoestima, ya que es un niño con valores carentes y todo esto le afecta en lo académico.	Junio, julio, agosto Todos los días Buscar apoyo de los padres

Fig. 3.7

Los docentes de las entrevistas 5 y 20 proponen trabajos específicos para atender a los niños que presentan bajo rendimiento. En el primer caso el maestro elabora un plan remedial; en el segundo caso el maestro entrega fichas, supuestamente relacionadas con el tema en que se evidenció la dificultad y, en algunas ocasiones, busca el apoyo especializado de las maestras que atienden el “aula recurso” instalada en la escuela para esos fines.

En Perú, los docentes de las entrevistas 2 y 6 dedican, fuera de su horario, más tiempo a los niños que obtienen bajos resultados. Además de ello, buscan estrategias para que los niños logren un mejor rendimiento. En el caso de la entrevista 6, se observa rigor en la atención a las particularidades de cada problemática, al elaborar indicadores personalizados. Ello puede resultar positivo para ayudar al niño, pero se debe tener en cuenta el riesgo de que los eventuales mejores resultados podrían deberse a la adecuación de los indicadores (si se baja el nivel de exigencia, el avance podría ser solo aparente).

“A los niños con dificultades les doy tiempo extra, por ejemplo un sábado. Eso es más personal, hacer magia para que mis niños estén atentos. Si los padres no apoyan tengo que hacerlo yo. Tengo que enseñarles a estudiar” (E.2 - Perú).

“Con los de bajos resultados me dedico un poco más, me quedo una o dos horas más porque en general no tienen apoyo en casa. Vuelvo a evaluarlos aparte. Registro todos los indicadores obtenidos de las capacidades. Escojo una competencia y elaboro indicadores en forma personal” (E.6 - Perú).

3.4 A modo de síntesis

A lo largo de este capítulo se analizaron los usos formativos de la evaluación en el aula. Se pudo observar que la comunicación a los niños acerca del sentido del proceso de evaluación y la explicitación de los aprendizajes esperados suele ser poco frecuente y cuando existe se realiza incluyendo muchos aspectos en forma implícita. En general, las comunicaciones escritas suelen limitarse a las indicaciones para realizar la tarea, pero no a su sentido.

Pocos docentes realizan devoluciones en sentido estricto, es decir, expresiones que permitan al alumno comparar lo efectivamente realizado con lo que se esperaba que lograra, a fin de comprender las insuficiencias de su trabajo y profundizar en el conocimiento cuando los trabajos están bien logrados. Tal como afirma Wiggins (1998), la tendencia predominante entre los docentes estudiados es a comunicar a los alumnos mensajes de estímulo, exhortaciones a un mayor esfuerzo, puntajes y calificaciones.

- En general la corrección es muy escueta.

- En pocos casos se pudo encontrar en los trabajos escritos relevados, devoluciones y orientaciones específicas que ayudaran al alumno a comprender sus errores y mejorar a partir de ellos o a avanzar a partir de sus logros.
- Pocos docentes hacen devoluciones que estén en relación directa con las necesidades cognitivas de los niños.
- Las devoluciones más frecuentes consisten en una calificación de la escala usada en el país. Como en ninguno de los países estudiados están claramente explícitos los referentes conceptuales de dichas escalas, los niños solamente obtienen información acerca de su posición relativa con respecto al puntaje mínimo y al puntaje máximo, así como con respecto a sus compañeros.

En cuanto a lo que se hace luego de la evaluación con sus resultados, las respuestas de los docentes permiten distinguir entre acciones de registro meramente administrativo; acciones que buscan involucrar a los padres (con su doble filo, de esfuerzo de involucramiento, por un lado, y traspaso de responsabilidad, por otro); y acciones que implican que el docente usa la evaluación para poner en cuestión su propia enseñanza. Algunos revisan su propuesta, otros proponen nuevas actividades, otros buscan estrategias de apoyo entre pares y otro, en tanto, buscan modos de ofrecer atención individualizada a los niños con mayores dificultades.

Es interesante señalar que en un solo país, Costa Rica, los maestros entrevistados se refieren a la existencia de mecanismos institucionalizados para la atención a los alumnos con mayores dificultades (los planes remediales y las “aulas recurso” con maestros de apoyo)¹⁶. Este hecho es significativo por los buenos resultados de Costa Rica en SERCE. De acuerdo con el Informe McKinsey¹⁷, un estudio sobre las características de los sistemas educativos con mejores resultados en el mundo, identifica a este tipo de estrategias como uno de los pilares sobre los que se construye el aprendizaje de todos los alumnos: identificar tempranamente y ofrecer atención específica a los alumnos que se rezagan.

¹⁶ No se descarta que existan mecanismos equivalentes en los otros países del estudio. Pero, aunque los haya, llama la atención que, en las entrevistas realizadas no fueran objeto de comentario.

¹⁷ Barber, M. y Mourshed, M. (2008). **Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos**. PREAL, Documento de Trabajo N° 41.

4. LOS USOS DE LAS EVALUACIONES PARA INFORMAR A LAS FAMILIAS

4.1. Marco de referencia

El buen relacionamiento entre docentes y padres es un elemento importante para favorecer el aprendizaje de los escolares. Construir vínculos positivos con las familias de los alumnos, buscando acercarlos a la escuela e integrarlos al trabajo de sus hijos, forma parte del rol profesional del docente.

Las relaciones se construyen y se potencian a partir del intercambio de información sobre los procesos educativos a cargo de la escuela. Requieren del docente una constante actitud de apertura para recibir las opiniones de las familias y, a la vez, proporcionarles datos personalizados, comunicados en forma sencilla, adecuada a los diferentes interlocutores.

Esto exige, por un lado, poner en juego habilidades emocionales e interpersonales pero, principalmente, tener claridad acerca de qué se espera que los alumnos aprendan, de la diversidad de caminos para hacerlo y de las diferentes formas en que las familias pueden apoyar su esfuerzo. No se trata pues, de limitarse a reclamar un mayor apoyo por parte de los padres, sino de orientar las pequeñas tareas cotidianas en que dicho apoyo puede concretarse.

Se trata de un trabajo complejo y difícil, en el que las formas y el contenido de la comunicación son elementos determinantes para prevenir posibles conflictos, derivados de posturas diversas sobre el comportamiento escolar de los niños, fundamentalmente cuando el rendimiento es insuficiente o cuando la familia vive situaciones de alta vulnerabilidad.

4.1.1 Características de muchas familias latinoamericanas

En América Latina, los mayores problemas de las familias tienen relación con situaciones de pobreza y exclusión social, a los que están vinculados un conjunto de problemas sociales emergentes. En esta nueva realidad, los cambios en el mercado de trabajo han pasado a un primer lugar, debido a la existencia de:

- Incorporación de las mujeres al mundo asalariado.

- Aumento del trabajo informal y la desocupación, aún en el marco del crecimiento económico.
- Mayor fragmentación social por muchas razones, entre ellas, la menor cantidad de puestos de trabajo que se generan solo son accesibles a las clases con mayor capital social.
- Precarización de las relaciones laborales, por el crecimiento del sector informal. Los que no encuentran trabajo en el sector formal crean ocupaciones estructuradas según la lógica de la supervivencia y son de carácter precario e inestable.
- Violencia resultante de los crecientes diferenciales de ingresos y de la frustración ciudadana.

En esta realidad trabaja la mayor parte de las escuelas participantes en este estudio. Asisten a un proceso de resquebrajamiento social severo debido al distanciamiento físico de pobres y ricos, que cercena la posibilidad de intercambios públicos de carácter informal que construyan cierta cohesión social que sustituya en parte la que antes producía el trabajo y la propia escuela. Además hay mayor disponibilidad de información sobre acceso diferenciado al consumo. Es baja la fuerza de la solidaridad social; crece el recelo, el enfrentamiento, la violencia, el temor y la inseguridad.

En este contexto, se ha generado una brecha importante entre el alumno real y el alumno esperado por los docentes. Por una parte, las escuelas y los maestros necesitan de las familias para realizar su trabajo. Por otra parte, muchas familias no encuentran sentido al proyecto educativo porque no pueden participar en él debido a los problemas que deben afrontar para subsistir, porque no comprenden las demandas de la escuela o porque simplemente tienen otros intereses.

Existe pues, un deterioro en las condiciones de educabilidad y quizás el mayor desafío para la política educativa sería dar respuestas efectivas a las siguientes preguntas: ¿cómo promover la disminución de la brecha entre las instituciones educativas y su entorno social? ¿cómo formar y apoyar a los docentes para atender con éxito las nuevas problemáticas sociales a las que se enfrentan diariamente?

López (2007) plantea que el concepto de educabilidad no debería ser considerado como una característica del individuo, sino como un concepto relacional. *“Nadie es esencialmente educable o ineducable, sino que su situación de educabilidad es socialmente construida a partir del grado de ajuste que existe entre el conjunto de recursos materiales e inmateriales que la*

escuela requiere de cada alumno para que pueda participar exitosamente del proceso educativo, y los recursos que efectivamente portan estos alumnos” (p. 166). De ello se deriva que la posibilidad de educar se construye y reconstruye cotidianamente en la relación entre docentes, alumnos y familias.

Esta concepción relacional de la educabilidad redimensiona el valor del bagaje profesional del docente, el cual debería permitirle encontrar estrategias flexibles para atender demandas diversas y cambiantes en contextos sociales diferentes y vulnerables.

4.1.2. El relacionamiento entre maestros y padres a partir de las evaluaciones en el aula

Aún en el marco de este panorama de complejidad en las relaciones sociales entre familia y escuela, el tema de la evaluación del aprendizaje de sus hijos es uno de los que más convoca a las familias. Los docentes deberían ser capaces de aprovechar este interés y potenciarlo con su intervención.

Para ello, las comunicaciones centradas en las propuestas de evaluación y sus resultados deben ser concretas, entendibles y orientadoras acerca del camino que el niño debe recorrer para mejorar y las formas posibles de lograrlo. Es fundamental que los padres comprendan qué es lo que conocen y saben hacer sus hijos, qué es lo que les falta para cumplir con lo que se espera que logren y qué pueden hacer ellos –los padres- para colaborar.

Sin embargo, es preciso alertar que el maestro no debe trasladar a otros su función docente. No es posible esperar que las familias lo sustituyan o logren con el niño lo que ellos no logran. Cuando se les informa sobre los problemas en el rendimiento de un niño y se les pide apoyo, lo que se debe esperar es que colaboren en dos planos: i) la atención de los aspectos emocionales y actitudinales en relación a la labor escolar, dando sostén y marcando límites; ii) con pequeñas intervenciones que demuestren interés y preocupación por las tareas escolares, pero sin esperar que los padres asuman responsabilidades didácticas en el hogar. En ambos planos, será necesario trabajar con los padres para orientarlos acerca de cómo llevar adelante su intervención. En algunos casos esto podrá hacerlo el maestro, pero, en casos de situaciones familiares difíciles (que cada vez son más numerosos), probablemente se requiera de la intervención de otros profesionales.

4.2. Cómo se informa a las familias en los casos estudiados

En todos los países participantes, en forma explícita o implícita, está establecida la necesidad de informar regularmente a las familias sobre el desempeño de los niños, generalmente a través de las calificaciones. Al analizar las estrategias usadas en cada caso, es poca la variabilidad que se observa entre países. Las de uso común son:

- Envío al hogar de una libreta de calificaciones (carné, boleta u otras denominaciones).
- Informes orales realizados en reuniones de padres.
- Comunicación con los padres a través de entrevistas personales.
- Envío de las pruebas corregidas al hogar, para que las familias se enteren de los resultados obtenidos por el niño.

Lo que varía es la frecuencia de cada una de estas modalidades y las acciones que realiza cada maestro en particular (la variabilidad es mayor entre maestros que entre países).

Se transcriben a continuación testimonios de los maestros que ilustran las prácticas típicas halladas en cada país.

Argentina

“A las familias se les comunican los resultados de las pruebas. Hago 2 o 3 reuniones de padres. Les explico lo que hicimos y los resultados; les muestro las pruebas que guardé en el legajo¹⁸. Los padres a veces te dudan sobre la validez de la nota del boletín. Entonces yo les muestro el legajo”(E-2).

“A las familias, les doy las pruebas, en el cuaderno. Si es muy grave se les cita” (E-4).

“Mando la evaluación y debe volver firmada” (E-7).

Costa Rica

“Les doy notas a los padres de familia. A los niños les devuelvo los exámenes” (E - 2).

“Le comunico a las familias por trimestre y llamo al padre de familia. Cuando hay alguna dificultad le aviso al papá en forma puntual para pedir ayuda” (E - 8).

“...El examen lo llevan a la casa para que lo firmen los padres” (E -18).

El Salvador

“Informo a los padres mensualmente por la Libreta de Calificaciones” (E-4).

“A los padres les doy resultados en reunión, cuatro al año. Envío la libreta de calificaciones todos los meses.” (E-5).

¹⁸ El Sistema de Legajo Único de Alumnos es una herramienta que facilita el registro documental (datos personales, asistencia y calificaciones) del alumno en los establecimientos educativos argentinos.

“La Libreta de Calificaciones va en forma mensual (E- 6).

“Envío la libreta de notas. Llamo a los padres de los que tienen dificultad” (E-8).

Guatemala

“A la familia se le da la tarjeta de notas: logros y aspectos a repasar” (E- 2).

“Cada bimestre (los padres) vienen a ver el rendimiento. Se les muestra como están y las Lista de Cotejo...” (E- 4).

“Hago reunión general donde explico cómo se evalúa a los niños. A los padres les hablo en forma individual y se les da la zona. Les pido colaboración revisando a los hijos. Si no saben, los padres deben venir conmigo” (E- 5).

México

“...tenemos una reunión bimestral, es la reunión bimestral, para ir dándoles las calificaciones a ellos [a los padres]...” (E -3).

“...inmediatamente mando llamar a los padres de familia de los niños que presentan problemas en el aprendizaje, para decirles en qué cosas deben apoyar a sus hijos, apoyando a sus hijos en trabajos extraescolares, decirle en qué contenidos están mal sus hijos, sobre eso tenemos que estar trabajando, darle tratamiento a los problemas que tienen” (E- 5).

“...se llama a los padres de familia a una reunión de grupo y se le dice “señor, aquí están los resultados de su niño” y ahí van anotando [en la boleta] y lo van firmando” (E- 20).

Perú

“Comunico a las familias los resultados de las prácticas calificadas. Tengo una reunión por un tema x. Ahí aprovecho para decirles los niños que están en este nivel... o no me están trabajando en... Les recuerdo el rol de examen y les anticipo temas que voy a trabajar en las próximas prácticas calificadas. Llamo a los padres por separado en casos específicos” (E. 1).

“Doy boletines de notas cada tres meses a las familias. Podemos tener reuniones con los padres. Además, todos los viernes los padres pueden venir a partir de las 12 para que se les atienda” (E -8).

“Cito a los padres en forma individual cuando amerita que el padre me apoye en casa. Reunión de padres: generalidades para comunicar aspectos generales” (E-12).

“Les mando las pruebas a los padres para que las firmen” (E -15).

Uruguay

“Les comunico a través del Carné de Calificaciones que se entrega bimensualmente. No comunico concretamente el resultado de las evaluaciones sino informo en general sobre procesos y lo global por áreas de conocimiento. Si en algún caso el rendimiento es muy bajo llama a la madre” (E - 1).

“Las pruebas que califico las mando a la casa” (E -3).

“Reúno a los padres al comienzo del año para explicar cómo está el grupo. Luego hago otra reunión alrededor de tres meses para informarles cómo han evolucionado. Luego llamo a los padres cuando debo resolver situaciones puntuales” (E - 13).

Las transcripciones presentadas evidencian que el vehículo más común para la comunicación es el envío al hogar de las calificaciones obtenidas, ya sea en la libreta de calificaciones o en las propias pruebas. Esta comunicación puede ser mensual, bimestral o trimestral. En general se solicita la firma del padre en el boletín o en la prueba, como constancia de que lo ha recibido y ha sido informado.

Las reuniones de padres suelen convocarse para tratar temas generales y se aprovecha la oportunidad para hablar en general sobre las evaluaciones y, a veces, con informes puntuales de cada niño. La realización y la frecuencia de estas reuniones varían entre maestros, más que entre países. Parece responder más a una estrategia personal o de la escuela. Las entrevistas personales se ponen en práctica con los padres de los niños que tienen resultados bajos.

Son pocos los docentes que expresan que orientan a los padres sobre posibles formas de apoyo en el hogar –si bien en general esperan que lo hagan-. Por otra parte, aún aquellos que manifiestan orientar a los padres, no especificaron qué tipo de orientaciones concretas les dan. Es este un tema que debiera ser explorado con mayor detenimiento.

Una situación particular y relevante pudo ser verificada en **Costa Rica**, donde desde el Ministerio de Educación se establece un conjunto de instancias que necesariamente deben cumplirse cuando la evaluación tiene fines de calificación. Antes de aplicar las pruebas objetivas periódicas o exámenes parciales, que tienen un peso del 50% en el puntaje trimestral de los niños, los maestros deben informar a los padres la fecha de realización y los temas que serán evaluados en cada oportunidad. Luego de la realización de las mismas, deben enviar las pruebas corregidas a los padres para que ellos las firmen, para dejar constancia que se han enterado de los resultados. Casi todos los maestros manifestaron cumplir con lo instituido.

“El Ministerio pide que el informe al hogar debe ser detallado. Hay una información antes de la prueba y otra posterior a la prueba. Se comunica al padre del niño que va mal, se cita y se le hace un desglose de la calificación del niño. Si tuviera alguna duda el padre, se llama al niño. Todo depende de la actitud positiva del padre y del niño” (E - 3) .

“Informo entre 10 y 15 días antes, se avisa al hogar el día que se va a evaluar y qué temas se van a evaluar. Los padres lo reciben bien y lo devuelven firmado [...] El examen lo llevan a la casa para que lo firmen los padres” (E-18).

Otra situación particular se presenta en Colombia. El decreto 230 establece que cada docente debe entregar al final de cada uno de los cuatro períodos en que se divide el año lectivo, un informe de evaluación para los niños y sus familias. La normativa da autonomía a cada institución de elaborar y diseñar el formato de dicho documento teniendo presente una serie de condiciones. El Informe debe:

- Presentar los resultados del proceso llevado a cabo por el estudiante en cada una de las áreas del conocimiento, así como en su desempeño social y emocional, y en su participación en las diferentes actividades que lleve a cabo el centro educativo en el campo lúdico, cultural o deportivo
- Ser tan claro para el estudiante como para los padres de familia, de tal manera que uno u otro, puedan tener fácilmente una visión precisa sobre las debilidades o fortalezas del estudiante.
- Incluir detalles sobre las fortalezas y dificultades que hayan presentando los educandos en cualquier área y establecer recomendaciones y acciones para mejorar.

Todos los docentes entrevistados entregan informes a las familias en espacios acordados al inicio de años escolar, en reuniones de padres de familia. Aquellos que tienen dudas tienen además la posibilidad la posibilidad de comentarlas y aclararlas directamente con el docente involucrado.

En la Figura 4.1 se presenta otro ejemplo del informe descriptivo y valorativo adoptado por otra de las escuelas visitadas, presentado por el docente de la Entrevista 5 (en el apartado 2 de este documento, las figuras 2.1 y 2.2 dan testimonio de otro informe valorativo, presentado por el docente de la E.1- Colombia).

INFORME DESCRIPTIVO Y VALORATIVO			
INSTITUCION EDUCATIVA 655 INSTITUTO ROSAS ORJUELA		PERIODO: TERCERO	
COD. MATRICULA:	A L U M N O (A)	JORNADA:	GRADO : A, LECT : NIVEL : FECHA :
05 :	HORMAZA AVILA ROBERTULIO	MANANA :	06.01: 06/07 I.E.BASILEA:20070427:
DATOS DEL ACUDIENTE			
NOMBRE:	DIRE:	TEL:	
CIENCIAS NATURALES VALORACION: ACEPTABLE H/S: 04 FALTAS P/A: /			
DIFICULTADES: CONCEPTO DE LO QUE ES EL PRECIZO			
- SE LE DIFICULTA IDENTIFICAR LOS MECANISMOS DE REPRODUCCION DE LOS SERES VIVOS.			
- ALGUNAS VECES RECONOCE LAS RELACIONES SIMBIOTICAS QUE SE DAN EN LOS ECOSISTEMAS, Y LA INCIDENCIA EN CUALQUIER ALTERACION EN LA SOBRE VIVENCIA DE LAS ESPECIES.			
- ALGUNAS VECES ANALIZA LAS FUNCIONES DE NUTRICION, RESPIRACION Y CIRCULACION DE LOS SERES VIVOS (HONGOS, PLANTAS ANIMALES Y HOMBRE) Y LAS RELACIONES CON LA OBTENCION Y TRANSFORMACION DE ENERGIAS.			
CIENCIAS SOCIALES VALORACION: ACEPTABLE H/S: 06 FALTAS P/A: /			
FORTALEZAS:			
- LOGRA DE MANERA PARCIAL EXPRESAR SUS CONSULTAS REALIZADAS A TRAVES DE EXPOSICIONES DE LOS ELEMENTOS QUE CONFORMAN LA BIOSFERA.			
- RECONOCE LAS CARACTERISTICAS DE LAS CULTURAS MAYA, INCA Y AZTECA.			
DIFICULTADES: RECONOCE ALGUNOS DE LOS TERMINOS LONGITUD, CAPACIDAD, VOLUMEN, AREA Y PERIMETRO EN COMBINACION CON UN TRATO INADECUADO Y POCO AMABLE A SUS COMPAÑEROS.			
- LO QUE INICIA QUEDA INCOMPLETO O MAL TERMINADO. DEBE ESFORZARSE POR TERMINAR BIEN LO QUE INICIA.			
- SE LE DIFICULTA IDENTIFICAR LAS CARACTERISTICAS FISICAS Y GEOGRAFICAS DE EUROPA.			
EDUCACION ARTISTICA VALORACION: INSUFICIENTE H/S: 02 FALTAS P/A: /			
DIFICULTADES: DA UN TRATO INADECUADO Y POCO AMABLE A SUS COMPAÑEROS.			
- NO SUPERO LAS INSUFICIENCIAS PRESENTADAS, A PESAR DE LAS ACTIVIDADES DE SUPERACION REALIZADAS.			
- NO TRAE SUS MATERIALES DE TRABAJO.			
- NO PRESENTA LOS TRABAJOS VISTOS EN CLASE.			
- HABLA MUCHO EN CLASE SE DISTRAE CON FACILIDAD NO SE LE VE TRABAJANDO A SUS COMPAÑEROS.			
EDUCACION ETICA Y VAL. VALORACION: INSUFICIENTE H/S: 01 FALTAS P/A: /			
FORTALEZAS: TIENE CAPACIDADES PARA MEJORAR EN EL ESTUDIO.			
DIFICULTADES: NO REALIZA LOS TALLERES EN CLASE.			
- NO REALIZA LOS TALLERES EN CLASE.			
- SE LE QUEDA CONSTANTEMENTE EL CUERPO EN EL PASADIZO.			
- NO SE INTERESA POR TRABAJAR Y PARTICIPAR EN CLASE.			
RECOMENDACIONES Y ESTRATEGIAS:			
- DEBE ASUMIR CON MAYOR DEDICACION Y RESPONSABILIDAD SU PROCESO DE APRENDIZAJE.			
- DEBE MEJORAR SU RENDIMIENTO ACADÉMICO.			
EDUCACION FISICA Y DEPT VALORACION: INSUFICIENTE H/S: 02 FALTAS P/A: /			
FORTALEZAS: DEMUESTRA EL GUSTO CON TECNICA DE MOVIMIENTO DEL VOLIBOL.			
DIFICULTADES: NO INVESTIGA NI LLEVA TALLERES AL DIA.			
- NO RECONOCE LA HISTORIA Y NORMAS DE JUEGO DE VOLIBOL.			
- NO MUESTRA ARMONIA CORPORAL EN LOS TEST FISICOS.			
EDUCACION RELIGIOSA VALORACION: ACEPTABLE H/S: 02 FALTAS P/A: /			
DIFICULTADES: SE LE DIFICULTA RECONOCER QUE EL HOMBRE ES UN SER CAPACITADO Y NECESITADO.			
- SE LE DIFICULTA RECONOCER QUE EL HOMBRE ESTA MOTIVADO POR LA CONCIENCIA Y LA RESPONSABILIDAD PARA CRECER INTEGRALMENTE.			
- SE LE DIFICULTA SABER CUMPLEN SON LAS DIMENSIONES DEL HOMBRE.			
LENGUA CASTELLANA VALORACION: SOBRESALIENTE H/S: 05 FALTAS P/A: /			
FORTALEZAS: RECONOCE LA ESTRUCTURA Y LA INTENCIONALIDAD DE DIFERENTES TIPOS DE TEXTOS.			
- REALIZA LA CONSTRUCCION DE PARRAFOS SENCILLOS PARTIENDO DE UN TEMA DADO.			
- ESTABLECE LA DIFERENCIA ENTRE MITO Y LEYENDA.			

Fig. 4.1

Resulta interesante detenerse en la lectura de lo que consignan los maestros a cargo del alumno en el Informe Descriptivo y Valorativo fotografiado. Mientras que el mensaje que se quiere comunicar en Educación Ética y Educación Artística puede resultar accesible a madres y padres de diferente nivel educativo, el que se consigna en Ciencias Naturales, Educación Física y Lenguaje Castellano estaría dirigido solamente a familias de nivel educativo medio y alto. No obstante, cabe señalar que en el caso de Lenguaje Castellano, dado que lo que se indican son las fortalezas del alumno, éste podría oficiarse de mediador en la comunicación entre su maestro y sus padres.

Si se analiza los mensajes en los dos casos en que se los reconoce como accesibles a todo tipo de audiencia, se puede observar que lo que allí se consigna tiene que ver, prioritariamente con las actitudes del niño, aspecto necesario pero no suficiente para mejorar los aprendizajes.

Muchos de los docentes entrevistados manifiestan que en los casos de estudiantes con bajos resultados, además de contar con estos espacios formales establecidos institucionalmente, se abren otros en el que se cita al padre de familia para comentar la situación académica del

estudiante y acordar las actividades necesarias para sobrepasar las dificultades, siendo estos acuerdos consignados en lo que se denomina el “Observador del estudiante”.

“[Se comunica con los padres] *Por medio del boletín y se convoca a reunión de padres; en caso de haber dificultades el docente convoca a reunión y se utiliza tanto el observador como las planillas...*” (E. 5)

En la Figura 4.2 se muestra un Observador fotografiado en la entrevista 11. En él se puede apreciar que las conclusiones de los docentes sobre el alumno se focalizan en sus problemas de comportamiento personal social y nada dicen sobre sus logros y dificultades académicas. Sin embargo, en el último apartado, las recomendaciones a la familia dan cuenta de una estrategia que, aunque poco específica, de estar bien orientada por los maestros podría apoyar en algo la mejora académica del alumno a lo largo del curso.

“EL JARDÍN” DE RISARALDA

ANÁLISIS COMPORTAMENTAL Y ACADÉMICO DE ESTUDIANTES

ESTUDIANTE: Anderson Felipe Atehortúa Atehortúa FECHA: Mayo 13/08
 DIRECTOR (A): M^{rs} Ruth Giraldo Baena DEL GRUPO: 6B
12120

CONCLUSIONES DE LOS DOCENTES DEL GRADO:
Es un niño inestable emocionalmente lo refleja en su comportamiento en clase: Correr demasiado, jugar, camina por todo el salón, se distrae con mucha facilidad. No atiende observaciones de los docentes y no trabaja al ritmo de sus compañeros.
SUGERENCIAS PARA LA COMISIÓN DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN:
- Tener en cuenta los conceptos y sugerencias de los docentes y aplicarlos en la evaluación.
RECOMENDACIONES PARA EL ESTUDIANTE:
- Cumplir sus compromisos con responsabilidad. - Preparar una exposición sobre la responsabilidad y manejo de convivencia ante los grupos de la tarde supervisado por el docente del momento.
RECOMENDACIONES PARA LA FAMILIA:
- Hacer más seguimiento por parte de su padre y/o acudiente, cada semana preguntar a los docentes, director de grupo como va disciplinaria y académica el estudiante y en coordinación.

M^{rs} Ruth Giraldo Baena

Fig. 4.2

4. 3. Diferentes valoraciones sobre los vínculos establecidos

En algunos de los países participantes hubo docentes que se manifestaron a la defensiva con respecto a las posibles acciones que pueden realizar los padres cuando están disconformes con los resultados de las evaluaciones.

En **Costa Rica** los padres pueden reclamar ante el comité de evaluación escolar, si consideran que los instrumentos aplicados tienen alguna irregularidad. Así lo expresan dos de los maestros entrevistados: *“El padre puede apelar el examen. Por ejemplo, la redacción [ambigüedad], dibujos erróneos, evaluar un tema que no fue informado”* (E-18). *“Nunca tuve una apelación por parte de un padre ante el comité de evaluación”* (E - 25). Otro maestro manifiesta, además, que se debe ser cauteloso para evitar que los padres cuestionen los resultados de las evaluaciones: *“Tienen el registro con el desglose de la nota para que lo vean los niños y los padres. A veces también les presenta el por qué perdieron los puntos. Uno tiene que cuidarse de los padres de familia”* (E -14).

En **Guatemala** los dos docentes de uno de los centros educativos visitados manifestaron estar preocupados por posibles reacciones adversas de los padres, frente a un informe de situación que señale dificultades en el rendimiento. *“[Registro todos los resultados] para cubrirme las espaldas”* (E - 14). *“[Llevo planillas de registro de las evaluaciones]...para tener las evidencias del nivel en que están comprendiendo los alumnos y para tener un respaldo a la hora de que un padre tenga dudas”* (E-15).

En otra escuela de Guatemala, una docente lleva un registro en el que hace firmar a los niños cuando les devuelve sus trabajos de evaluación en cada bimestre, para tener documento del hecho de que se envían las pruebas al hogar y un respaldo relativo frente a posibles demandas de padres por la existencia de bajas calificaciones. (Fig. 4.3).

ESCUELA OFICIAL URBANA MIXTA PLAN EDUCATIVO 4 DE FEBRERO
 JORNADA VESPERTINA
 Maestra: Raquel Ortigoza
 Sexto Grado "A"

Entrega de Trabajos del Segundo Bimestre

TAREA: Suma y Resta de enteros () grupal
 FECHA: 07/06/08

No.	NOMBRE DEL ALUMNO	SI/NO	PUNTEO	FIRMA DEL ALUMNO
1.	Chan Ortiz, Cindi Paola	SI	78	Cindi Paola
2.	Cristal de León, Melvin Estuardo	SI	92	Melvin Estuardo
3.	Cruz Catalán, Allison Andrea	SI	78	Allison Cruz
4.	García Cameros, Gildier Otto Nery	SI	71	Gildier Cameros
5.	García Guzmán, Yenifer Vanesa	SI	71	Vanessa García
6.	González Montenegro, Yimy Estuardo	SI	64	
7.	Guzmán Píxtun, Dominga Guadalupe	SI	71	
8.	Hamández, Quel Dora Julia			

Fig. 4.3

En **Perú** es común que los docentes expresen malestar y preocupación por el desinterés de los padres con respecto a las calificaciones de sus hijos.

“Reuniones con padres donde les explico qué significa cada nota. Pero a veces los padres no se preocupan” (E-3).

“Los resultados de los exámenes y de las prácticas (calificadas) se los envío a los padres. Además hago reuniones. Son pocos los padres que se interesan. Cuando se les pide apoyo la mayoría no está. A los padres les doy letras y números y les explico lo que significa” (E-19).

“En la casa no apoyan, si mando trabajos no se hacen o se pierden, por eso las hago trabajar acá. Envío libretas en forma trimestral. También envío los cuadernos a los padres. Ya saben que las notas del cuaderno son importantes. De esta manera puede subir la valoración en la escala literal” (E-7).

Estas manifestaciones de descontento con relación al desinterés y falta de apoyo por parte de los padres no solo se dan en Perú. En todos los países, son varios los docentes que hacen comentarios del mismo tenor.

Sin embargo, en **México**, un docente tuvo juicios positivos sobre las reacciones de los padres y, a la vez, expresó mucho compromiso de su parte por lograr una relación fluida con ellos.

“Estamos en constante comunicación, normalmente los padres de familia se preocupan por las calificaciones de sus hijos, entonces de repente pasan a la hora del receso o a la hora de la salida: ‘¿cómo va mi hijo?, ¿cómo esa mi hijo?, ¿cómo va su avance?’, y es cuando se les puede dar una idea general de cómo va avanzando su hijo. En caso de que el padre no haya pasado en una semana, máximo en una semana, se le hace un llamado para que venga a platicar

conmigo a la hora de la salida, en esa plática se les orienta sobre cómo pueden ayudar a su hijo”... “En una reunión general para todos los grados se les dice qué cosas los muchachos no contestaron, también se les dice que “la del examen” no es la única calificación que cuenta para obtener la evaluación final”... “[el registro mediante las listas de cotejo u observación] me permite estar más cerca del alumno, y nos permite también estar más cerca con los padres de familia, le avisamos a los padres de familia que es necesario que su hijo se presente por las tardes, le damos el horario de trabajo. Algunos padres, la mayoría, diría yo, se presenta cuando citamos a su hijo en la tarde, nos preguntan: ‘¿qué pasó?, ¿en qué va mal?, ¿en qué puedo ayudar?’. Si no pueden venir, les mandamos un recado, no es necesaria su presencia, solo su conocimiento de que vamos a trabajar con su hijo por la tarde, y así estamos en contacto ahí con ellos”... “... entonces, llamamos también al padre de familia, y les comentamos: ‘mire su hijo ya me debe 2 tareas de matemáticas, me debe 3 de español, no hizo su trabajo de geografía’, les cuestiono sobre lo que está pasando” (E. 6).

4.4. A modo de síntesis

Las formas de comunicar los resultados de las evaluaciones a las familias de los alumnos se reducen a tres o cuatro estrategias básicas similares en los ocho países, pero varían entre maestros individuales y en su frecuencia y combinación. En todos los países, la información más directa que reciben los padres son las calificaciones obtenidas por sus hijos.

Esto implica un problema serio de comunicación, dada la falta de significación y transparencia de las calificaciones – numéricas o con letras que resumen un calificativo -- para dar cuenta de los logros y dificultades de los alumnos, tal como ya se dijo en otra sección de este texto. Las calificaciones son construidas de un modo bastante arbitrario y, en el mejor de los casos, dan una idea solo relativa de la distancia existente entre lo que se ha logrado y lo que sería el máximo esperado, sin elemento alguno de carácter descriptivo. En general, cuando se hacen equivalencias, éstas suelen ser tautológicas (del tipo “AD va de 17 a 20”, o “Un puntaje comprendido entre 17 y 20 corresponde a un AD”) o definiciones poco específicas sobre los desempeños.

En algunos países se establecen desde el Ministerio normas que regulan la información a los padres, lo cual supone una fuente de control externo que hace que los docentes se preocupen especialmente por llevar sus registros. Muchos docentes ven con temor la posibilidad de tener que afrontar quejas de los padres. Por su parte, los padres a veces usan esas prerrogativas para intentar favorecer a sus hijos. Nuevamente, el problema de fondo es que la discusión se centra en un dato sin significado preciso, la calificación.

Es de uso generalizado por parte de los maestros informar a los padres, con el fin de obtener su apoyo para el trabajo escolar de los niños o un mayor control sobre la dedicación al estudio. Sin embargo, no fue posible recoger evidencias o relatos concretos acerca del tipo de orientación que los docentes brindan a los padres al respecto.

CONCLUSIONES

En términos generales se puede afirmar que los maestros involucrados en este estudio tienen altas expectativas con relación al potencial educativo de la evaluación en tanto instrumento para promover el aprendizaje de los alumnos, otorgar calificaciones justas e informar a las familias para que asuman responsabilidad en la formación de sus hijos.

Estas expectativas se concretan de modos diferentes en acciones con los alumnos y con sus familias, en función de los modos en que los docentes conciben la evaluación y su articulación con la enseñanza.

Toda práctica de evaluación debería estar orientada por un pensar y un proyectar previo, que la dote de significado. En la evaluación del aprendizaje en el aula, esa reflexión del docente debería dar respuesta a las siguientes preguntas fundamentales:

- ❑ ¿Esta evaluación en concreto que voy a realizar, tiene como finalidad principal mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje o calificar el desempeño de los estudiantes?
- ❑ ¿Qué espero que logren los alumnos? ¿Qué espero que conozcan y que sean capaces de hacer?
- ❑ ¿Qué evidencias necesito obtener para determinar en qué medida lo han logrado y cuáles son sus principales dificultades?
- ❑ ¿Qué instrumentos y técnicas son las más adecuadas para recoger dichas evidencias?
- ❑ ¿Qué están comprendiendo y logrando mis alumnos y qué dificultades tienen? (en general y cada uno de ellos)? ¿Qué alumnos necesitan apoyo adicional?
- ❑ ¿Qué me dicen los resultados de esta evaluación acerca del modo en que llevé adelante la enseñanza? ¿Hay cosas que debería modificar?
- ❑ ¿Cómo puedo ayudar a los niños a que reconozcan sus logros, sus dificultades y a identificar posibles rutas para superarlos?
- ❑ ¿Qué estrategias podría poner en práctica para ayudarlos a progresar?
- ❑ ¿Cómo puedo comunicar los resultados de la evaluación para que los padres tengan idea clara de lo que los niños han logrado? ¿Cómo pueden ellos ayudar a sus hijos a avanzar en estos aprendizajes?

A partir de los hallazgos de la investigación es posible reconocer cuatro formas de conceptualizar la evaluación que, además, implican diferentes niveles de complejidad.

En primer término, hay docentes que centran su discurso en la denominación de los instrumentos y/o técnicas que aplican para relevar las informaciones que necesitan. Esto da cuenta de una concepción muy parcial de la evaluación y su potencial educativo, pues se podría inferir de ello que, en los hechos, se adjudica mayor valor a la herramienta para encontrar los datos que a su análisis y sistematización, así como a la aplicación de los resultados en acciones didácticas concretas con los alumnos.

En segundo término, otro grupo de docentes tiene un discurso que integra conceptos vinculados a las funciones y a los agentes de la evaluación, pero no logra especificar las estrategias con que llevan sus ideas a la práctica. Además, muchas veces no se encuentra correlato entre lo que manifiestan en el discurso y las propuestas de evaluación que hacen a sus alumnos. Tampoco se percibe alineamiento entre esos discursos y los modos en que corrigen las pruebas y en que usan sus resultados.

En tercer término, hay evidencias de que otro grupo de maestros concibe la evaluación como un proceso más complejo, cuyas fases se interrelacionan. Se centran fundamentalmente en la idea de evaluación de carácter formativo. Sin embargo, en muchos casos no existe correspondencia entre el discurso y las evidencias recogidas en los registros fotográficos de las evaluaciones que implementan con los niños. Es común además, que algunos de los docentes contrapongan evaluación formativa con evaluación sumativa, a la que consideran de menor valor. Sin embargo, en la práctica, muchos de ellos califican todos los trabajos y no dan otros tipos de devolución a los alumnos más allá de la calificación o puntaje. En el mejor de los casos, reemplazan la calificación por juicios del tipo “muy bien” o “debes esforzarte más”.

Por último, en toda la muestra solo se pudo identificar muy pocos casos de docentes que conceptualizan la evaluación relacionando los distintos aspectos del proceso y que ofrecen evidencias concretas sobre la forma consistente en que los efectivizan en sus prácticas en el aula. Estos maestros desarrollan lo que se denomina “evaluación diagnóstica continua”, con la intención expresa de ayudar a que los niños comprendan más y mejor, promoviendo de esta forma la autorregulación de sus aprendizajes.

En forma implícita o explícita, todos los entrevistados hacen al menos alguna alusión a las funciones básicas de la evaluación, distinguiendo entre evaluación sumativa y evaluación

formativa. No obstante, son pocos los maestros que dan cuenta de llevar adelante las acciones que esta última debería priorizar: proporcionar a los niños insumos concretos, claramente entendibles, para que cada uno tome conciencia de sus logros y de sus errores así como de los recorridos posibles para superarlos. La mayoría procede de la misma forma que lo hace cuando encara la función sumativa: asigna calificaciones expresadas numérica o literalmente. No informan como éstas no se correlacionan con descripciones claras sobre el desempeño a que refieren, solo constituyen indicios de que algo “anda bien” o de que algo “no anda bien”. Pero no informan sobre cuáles son los aspectos involucrados ni indican posibles formas para modificarlos. Solo aportan información acerca del lugar que se ocupa en una escala graduada.

Con respecto a las decisiones de calificación, aprobación y reprobación, se nota poca variabilidad entre países. Las diferencias encontradas refieren fundamentalmente a los aspectos menos sustantivos, en general a la formas de expresión de las calificaciones.

En casi todos los casos la información que reciben las familias sobre los logros de sus hijos está fuertemente mediada por las calificaciones otorgadas por los docentes que, como ya se señalara, solo dan cuenta de una posición relativa a partir de las categorías de una escala de valoración. Por otra parte, la interpretación de dichas calificaciones está influida por el nivel de formación de los padres. Para aquellos que cuentan con baja formación educativa, las altas calificaciones pueden ser representativas de un buen desempeño; en el extremo opuesto, las familias con mayor capital educativo tienden a ver en las mismas calificaciones, signos de bajas exigencias. Las comunicaciones entre padres y docentes suelen desarrollarse a partir de implícitos conceptuales, sin que nadie reclame al respecto.

En muchas entrevistas se observa que también las comunicaciones entre docentes y alumnos están cargadas de implícitos, lo que no ayuda a los niños a tener pautas precisas que los orienten a avanzar autónomamente en sus procesos de aprendizaje.

Casi todos los maestros expresan preocuparse porque sus alumnos avancen en el proceso de mejora de sus desempeños. En muchos casos lo hacen dedicando parte de su tiempo personal, para atender situaciones derivadas de condiciones de vida vulnerables que, la mayoría de las veces, exceden sus responsabilidades profesionales. Sin embargo, solo algunos docentes se focalizan en el desarrollo de estrategias didácticas en relación directa con las necesidades cognitivas que se detectan a partir de los resultados obtenidos. En muchos casos, por el contrario, la evidencia indica que los docentes apelan a factores emocionales y al esfuerzo

personal de los niños que obtienen bajos resultados (que sin lugar a duda son necesarios, pero no suficientes para avanzar en el aprendizaje).

En conclusión, no hay dudas sobre los esfuerzos que los maestros participantes en este estudio realizan para ayudar a los niños a aprender. Sin embargo, en muchos casos no queda clara la relación entre dichos esfuerzos y las evaluaciones propuestas en el aula. No es habitual encontrar correspondencia didáctica entre resultados de las evaluaciones y estrategias de enseñanza para promover los cambios necesarios para superar dificultades. En general, las devoluciones que los maestros hacen a los niños a partir de sus trabajos, no los orientan claramente sobre las formas para avanzar y sus propuestas didácticas no guardan relación directa con los resultados obtenidos por los niños en las evaluaciones.

En general, la mayoría de los docentes declaran tener pocos intercambios con los colegas, tanto para construir sus evaluaciones como para analizar sus resultados y para decidir cursos de acción a partir de los mismos. Muchos maestros señalan su necesidad de ser capacitados en relación a dichos aspectos. Si se tienen en cuenta ambas manifestaciones, cabría indagar por una parte, de qué manera la cultura escolar promueve el trabajo colectivo para el logro de los objetivos del proyecto institucional y por otra, cómo la política educativa orienta la formación inicial y la capacitación en servicio de los maestros.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV.** 2006. *Herramientas de evaluación en el aula*. Guatemala. Ministerio de Educación
- Allen, D. (compilador)** 2000. *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Paidós. Buenos Aires.
- Barber, M. y Mourshed, M.** 2008. Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. PREAL, Documento de Trabajo N° 41.
- Bordas, M. y Cabrera, F.** 2001. *Estrategias de evaluación de aprendizajes centrados en el proceso*. En Revista Española de Pedagogía Año LIX, enero-abril n.218 pp 25 a 48.
- Brookhart, S. M.** 2008. *How to Give Effective Feedback to Your Students*. USA. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- De Camilloni, A, Celman, S., Maté, C y Litwin, E.** 1998. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Paidós.
- Gurdián-Fernández, A.** 2007. *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Costa Rica. AECI-CECC.
- López, N.** 2007. *Equidad educativa y desigualdad social*. Buenos Aires, IPE-UNESCO
- Mendoza Fillola, A.** 1999. *Concepción y creencias de la evaluación en el docente*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado. Disponible en <http://www.google.com/search?hl=es&q=Concepci%C3%B3n+y+creencias+de+evaluaci%C3%B3n+del+docente&lr=> Accesado el 12 de enero de 2009
- Merieu, P.** 1992. *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Octaedro. Barcelona.
- Ministerio de Educación.** 2002. *Finalidades y alcances del Decreto 230 del 11 de febrero de 2002*. Colombia.
- Ministerio de Educación. 2008 *“Evaluación al Servicio del Aprendizaje*. El Salvador
- Ministerio de Educación.** 2005. *Curriculum Nacional Base. Segundo Ciclo de Educación Primaria*. Guatemala.
- Ministerio de Educación.** 2005. *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. República del Perú.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.** 2003. *Relevamiento de la Normativa en materia de Evaluación, Acreditación y Promoción para los Niveles Inicial y EGB* Argentina
- Perrenoud, P.** 2008. *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires. Editorial Colihue S.R.L.

- Ravela, P.** 2006. *Para comprender las evaluaciones educativas*. PREAL. Santiago de Chile. CINDE
- Secretaría de Educación.**2004. *Documento Curricular para la Escuela Primaria. Segundo Ciclo. De la Escuela Primaria a la Educación General Básica*. Tomo I. Buenos Aires. Secretaría de la Ciudad Autónoma.
- Secretaría de Educación Pública.** 1994. Acuerdo 200. Estados Unidos Mexicanos. Disponible en www.sep.gob.mx/work/appsite/asuntosjuridicos/6220.pdf. *Accesado el 14 de abril de 2009*.
- Secretaría de Educación Pública.** 2007. *Normas de Control Escolar relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional*. México.
- Shepard, L.** 2008. *La evaluación en el aula*. México. Publicación INEE. Traducción del Capítulo 17 del Libro Educational Measurement, 4ª. Edición, 2006. USA, Robert Brennan Editor.
- Wiggins, G.** 1998. *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Woods, P.** 1987. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona. Paidós.

ANEXO

PROTOCOLO DE ENTREVISTA AL DOCENTE

Antes que nada quiero agradecerle el tiempo que ha dispuesto para recibirme.

Esta entrevista forma parte de una investigación que se está realizando en 5 países de América Latina y el Caribe (Costa Rica, Guatemala, El Salvador, Perú y Uruguay) sobre enfoques y prácticas de evaluación en las aulas.

El objetivo de este estudio es conocer las prácticas de evaluación de los maestros de 6to año en Matemática y Lengua.

Primeramente, la propuesta es entrevistarle a usted para que nos cuente, con la mayor cantidad posible de detalles, cómo evalúa en su clase cada materia, por qué evalúa del modo en que lo hace y cómo usa los resultados de sus evaluaciones.

Al final de la entrevista, le voy a entregar un cuestionario con una serie de preguntas para que usted nos informe qué conocimiento y qué opinión tiene de las pruebas nacionales y de las pruebas internacionales en que su país participa. Toda la información que nos provea será tratada, por supuesto, de manera anónima.

Por último, necesitaría tomar registros fotográficos de las actividades de evaluación en Matemática y Lengua que usted ha propuesto a sus alumnos en los últimos meses, así como de los trabajos que han realizado los alumnos.

Quisiera saber si tiene algún inconveniente en que grabe esta conversación. La grabación nos resultaría muy útil para analizar con mayor minuciosidad la información que usted aporte.

PAÍS:

FECHA:

ESCUELA:

MAESTRO:

ENTREVISTA - HORA DE INICIO:

ENTREVISTA - HORA DE FINALIZACIÓN:

Interesa que nos cuente con detalle cómo encara usted la evaluación en el aula.

1. ¿Qué tipo de evaluaciones realiza en su clase?¹⁹
 - a. ¿Con qué propósito las realiza?
 - b. ¿Con qué frecuencia realiza estas evaluaciones?
 - c. ¿Qué hace usted con los resultados que obtiene de cada una de estas evaluaciones?
 - d. ¿Cómo comunica los resultados de las evaluaciones a las familias?
 - e. ¿Comunica a los docentes de las otras aulas, de años anteriores o a la dirección de los resultados de sus alumnos?

¹⁹ Anotar en cada columna los tipos de evaluación que explicita el docente, y para cada tipo realizar las preguntas 2 a 6.

Ahora le pediríamos concentrarnos en las evaluaciones en **MATEMÁTICA**.

2. ¿Qué aspectos del programa de Matemática usted prioriza en sus evaluaciones? ¿En qué se basa para establecerlos?
3. ¿Además de lo establecido por los programas oficiales, qué otros aspectos fuera del currículo evalúa?
4. (Si contestó sí a la anterior) ¿Por qué considera necesario evaluar estos aspectos que no están incluidos en el currículo?
5. ¿En qué se basa al elaborara las evaluaciones en Matemática que aplica en su clase? ¿En ejercicios propuestos en libros, en propuestas creadas por usted...?
6. (Si contesta que las crea en forma personal) Además de usted, ¿otras personas participan en la elaboración de las actividades de evaluación?
7. ¿En qué momentos del curso evalúa a sus alumnos? (al término de cada tema, unidad, bimestre, ciclo escolar...). ¿Por qué?
8. ¿Explica a sus alumnos el objetivo de la evaluación antes de proponérsela y lo que espera de ellos?
9. ¿Cómo evalúa más frecuentemente en Matemática, en forma oral o en forma escrita?
10. ¿Por qué usa más frecuentemente esta forma (la forma oral o escrita, según lo que conteste)? Cuénteme cuál/cómo fue la última evaluación oral realizada en Matemática.
11. Usualmente ¿cuánto tarda en entregarles los resultados de las evaluaciones a los niños?
12. ¿Cómo les comunica los resultados a sus alumnos? (notas, comentarios escritos, comentarios orales, frente al grupo, individualmente...). ¿Por qué lo hace de esa manera?
13. ¿Qué actividades les propone a los alumnos a partir de los resultados de una prueba?
14. ¿Qué acciones implementa con los niños que obtienen bajos resultados en las pruebas de Matemática?
15. ¿Cómo registra los resultados de cada evaluación?
16. ¿Para qué utiliza específicamente los resultados de las evaluaciones en Matemática?
17. ¿Cada cuánto propone evaluaciones a sus alumnos con el objetivo de calificarlos? ¿Por qué?
18. ¿Qué aspectos determinantes, usted tiene en cuenta para decidir si un niño aprueba o no el curso en Matemática?

Vamos a conversar ahora sobre las evaluaciones en **LECTURA** y en **ESCRITURA**

19. ¿Qué diferencias hay entre la forma que usted utiliza para evaluar Matemática y la que utiliza para evaluar Lenguaje²⁰?
20. ¿Qué aspectos del programa de Lengua usted prioriza en sus evaluaciones? ¿En qué se basa para establecerlos?
21. ¿Además de lo establecido por los programas oficiales, qué otros aspectos fuera del currículo de Lengua evalúa?
22. (Si contestó sí a la anterior) ¿Por qué considera necesario evaluar estos aspectos que no están incluidos en el currículo?
23. ¿En el área de Lenguaje, en qué se basa al elaborar las evaluaciones que aplica en su clase? ¿En ejercicios propuestos en libros, en propuestas creadas por usted?
24. (Si contesta que las crea en forma personal) Además de usted, ¿otras personas participan en la elaboración de las actividades de evaluación en Lengua?
25. ¿En qué momentos del curso evalúa a sus alumnos en esta área? (al término de cada tema, unidad, bimestre, ciclo escolar...).

²⁰ Adaptar el nombre del área según el país: Lengua, Lenguaje, Comunicación

26. ¿Cómo evalúa más frecuentemente en **lectura**, en forma oral o en forma escrita?
27. ¿Por qué usa más frecuentemente esta forma de evaluación? (la forma oral o escrita, según lo que conteste).
28. Cuénteme cuál/cómo fue la última evaluación oral realizada en lectura.
29. ¿Qué trabajos le propone a sus alumnos para evaluar la **producción de textos escritos**?
30. ¿Qué tipo de consignas le propone?
31. ¿Qué aspectos tiene en cuenta al corregir las producciones de textos escritos? ¿Considera que algunos son más importantes que otros? ¿Por qué?
32. ¿Qué peso le da usted a la evaluación de la producción de textos escritos? ¿Le parece que debe ser mayor o igual que la producción de textos orales? ¿Por qué?
33. ¿Cómo le comunica los resultados a sus alumnos? (notas, comentarios escritos, comentarios orales frente al grupo, individualmente ...). ¿Por qué?
34. Concretamente, ¿qué tareas realiza con los niños después de obtener los resultados de una evaluación de escritura?
35. ¿Qué acciones implementa con los niños que obtienen bajos resultados en estas pruebas?
36. ¿Cómo registra los resultados de cada evaluación de escritura? Con juicios sobre los trabajos
37. ¿Para qué utiliza los resultados de las evaluaciones en lectura y en escritura?
38. ¿Cada cuánto propone evaluaciones a sus alumnos con el objetivo de calificarlos? ¿Por qué?
39. ¿Qué aspectos determinantes tiene en cuenta para decidir si un niño aprueba o no el curso en Lengua?

<p>Para terminar...</p>

40. ¿Qué fortalezas y qué dificultades encuentra en las evaluaciones que usted propone a sus alumnos (qué aspectos mantendría y cuáles mejoraría)?
41. ¿Existe algún otro aspecto de sus prácticas de evaluación que considere importante que no le haya preguntado y quieras agregar?

Muchas gracias por su tiempo.

Le voy a pedir ahora los materiales que le hemos solicitado en el protocolo enviado por correo (propuestas de evaluación que usted realiza, trabajo de los niños, registro de resultados de las evaluaciones). Voy a tomar registros fotográficos de estos materiales con la intención de hacer una publicación como parte de los productos que este Estudio pretende entregar. Todos los materiales que usted nos proporcione y formen parte de esta publicación mencionarán explícitamente su autoría si usted así lo expresa por escrito. Para hacerle llegar las publicaciones le voy a solicitar algunos datos personales: nombre, dirección electrónica y dirección postal.

Además, le voy a pedir que responda a un cuestionario con una serie de preguntas para que usted nos informe sobre qué conocimiento y opinión tienen de las pruebas nacionales e internacionales en que su país participa.

>>> Para comentar esta publicación vaya a:

<http://gteepreal.blogspot.com/2009/09/la-evaluacion-en-las-aulas-de-primaria.html>