

La evaluación de aprendizajes en las aulas de primaria en América Latina

Enfoques y prácticas

Beatriz Picaroni Cassoli
Máster en Políticas Públicas
Instituto de Evaluación Educativa
Universidad Católica del Uruguay

Palabras clave: evaluación, aprendizajes, aula, devolución, uso de resultados.

RESUMEN EJECUTIVO

Esta investigación en curso indaga sobre las propuestas de evaluación en aulas de 6º de primaria, las formas en que se devuelven resultados y el uso que de ellos se hace. Se parte del supuesto de que la evaluación es potencialmente un instrumento para elevar los niveles de aprendizajes. Es un estudio de casos a partir de la recolección de fotografías de trabajos de evaluación y de opiniones docentes. Los resultados, previstos para diciembre de 2008, se agruparán en cinco documentos: dos colecciones de propuestas de evaluación; análisis comparativo de las formas de evaluar entre países; procesos de devolución y uso de resultados; recomendaciones para relacionar las evaluaciones nacionales y áulicas.

PRESENTACIÓN

Este artículo presenta los primeros avances en los resultados de una investigación que está siendo llevada a cabo por Pedro Ravela (director del estudio), Ana Atorresi, Graciela Loureiro y Beatriz Picaroni. Fue encargada por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) al Instituto de Evaluación Educativa de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay.

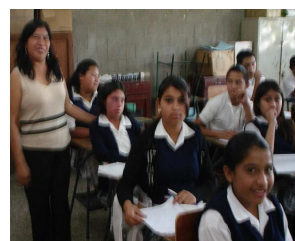
La evaluación del aprendizaje, aspecto sustantivo del quehacer docente, es un instrumento regulador de los procesos que se desarrollan en las aulas: orienta al momento de programar un curso, ayuda a diagnosticar situaciones, reorienta la actividad de maestros y alumnos y acredita los logros.



6º año. Escuela JOSÉ MARÍA CASTRO MADRIZ. Costa Rica.

La orientación que da el maestro a su actividad evaluadora está determinada por sus concepciones educacionales. En aras de la calidad de la educación

se espera que exista coherencia entre la propuesta del aula y la que promueve la política curricular nacional. En un mundo cada vez más globalizado debería también existir coherencia con los referentes educativos internacionales.



6º año B. COMPLEJO ESCOLAR PARA LA PAZ. Guatemala.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Los estudios de seguimiento de los sistemas de evaluación de aprendizajes implementados en los países de América Latina en las últimas décadas del siglo XX, que el Grupo de Trabajo de Estándares y Evaluación (GTEE) de PREAL ha venido realizando durante los últimos años, muestran que los resultados de las evaluaciones estandarizadas tienen escaso impacto sobre las prácticas de enseñanza y de evaluación al interior de las aulas. No obstante, la investigación y el debate sobre políticas de

cambio educativo están poniendo cada vez mayor énfasis en la importancia de las prácticas de enseñanza de los maestros, para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Esta investigación pretende dar respuesta a las siguientes preguntas:

- *¿qué hacen los maestros para evaluar el aprendizaje de los estudiantes?;*
- *¿qué factores conducen a los docentes a elegir determinadas técnicas e instrumentos de evaluación?;*
- *¿cómo comunican los resultados a los niños, a sus familias y a la comunidad institucional que integran?;*
- *¿qué uso le dan a los resultados de las evaluaciones que aplican para ayudar a sus alumnos a progresar y para acreditar sus aprendizajes?;*
- *¿hasta dónde las prácticas evaluativas de los docentes son sistemáticas y forman parte de la planificación que realizan, o solo se limitan a prácticas esporádicas?;*
- *¿qué valor le asignan los docentes a las sugerencias de evaluación incluidas en los documentos oficiales?;*
- *¿qué aspectos del Lenguaje y de la Matemática priorizan en sus evaluaciones?;*
- *¿qué uso hacen de los resultados de las evaluaciones estandarizadas?;*
- *¿qué relación existe entre las prácticas de evaluación de los maestros de 6º año y los resultados del país en el SERCE?*

METODOLOGÍA

Se optó por un diseño transeccional, de carácter descriptivo y comparativo con un enfoque de estudio de casos.

El estudio se centra en tres países de Centroamérica y dos países de América del Sur (uno representante del área andina y otro del Cono Sur). La selección realizada obedece a que son países que han participado en el SERCE, tienen sistemas nacionales de evaluación estandarizada operando y corresponden a distintos niveles de desempeño en la comparación regional.

UNIVERSO	Maestros de 6º año de educación primaria en Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Perú y Uruguay.		
MUESTRA INTENCIONAL A PRIORI	20 docentes por cada país, pertenecientes a escuelas de la capital, de niveles socioculturales diversos, participantes en el estudio SERCE 2006.		
MUESTRA EMPÍRICA	PAÍS	ESCUELAS	DOCENTES
	Costa Rica	10	23
	El Salvador	6	19
	Guatemala	10	21
	Perú	8	19
	Uruguay	En curso ¹	En curso
UNIDAD DE OBSERVACIÓN	El docente		
UNIDAD DE ANÁLISIS	El país		

¹ A la fecha de entrega del artículo la tarea de campo está iniciándose.

Supuestos de partida

- La evaluación es un factor medular en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; sus resultados deben devolverse en forma continua, oportuna y clara.
- El maestro a partir de la evaluación debe reorientar el proceso de aprendizaje y promover la comunicación con las familias. Pero otorgar calificaciones en ausencia de una buena descripción de las mismas, no ayuda a comprender qué sabe y qué sabe hacer cada niño.
- Las propuestas de evaluación que el docente hace en el aula son un indicador de su concepción epistemológica del conocimiento y del aprendizaje infantil, de su enfoque didáctico y de sus prácticas de enseñanza. No necesariamente coinciden con lo que expresan en su discurso.
- Más allá de las diferencias entre las propuestas de evaluación que los distintos docentes hacen en sus aulas, es posible identificar un conjunto de características que definen un patrón propio en cada país.
- Los procesos de evaluación estandarizada nacional producen información que podría enriquecer el trabajo en el aula, pero habitualmente no suele utilizarse como se debiera.
- En general los docentes reciben una formación insuficiente en el área de evaluación. Ello se manifiesta en la falta de claridad de propósitos de las tareas, en la debilidad de los instrumentos y en el uso inadecuado de los resultados.

Relevamiento de la información

- Registro fotográfico de consignas, reactivos, textos de las evaluaciones que proponen los maestros y ejemplos de las producciones de los estudiantes, seleccionados por los propios docentes.
- Entrevista en profundidad acerca de cómo y por qué evalúa el maestro, el modo en que lo hace, cómo usa los resultados de sus propias evaluaciones para apoyar a los alumnos o comunicarse con las familias, qué criterios tiene en cuenta para calificar a sus estudiantes.
- Cuestionario para recabar datos sobre qué conocimiento y qué opiniones tiene el docente de las pruebas nacionales estandarizadas y qué uso hace de ellas.

Procedimientos para el análisis

Se definió la siguiente estrategia: establecimiento a priori de categorías de análisis en función del marco teórico conceptual; identificación de los indicadores correspondientes a cada categoría en las tres fuentes de datos (registros fotográficos, entrevistas, cuestionarios); condensación de los datos; confrontación con el marco teórico conceptual para atender la aparición de posibles nuevas categorías; búsqueda de regularidades; hallazgos de los resultados primarios orientados por los productos esperados del estudio; establecimiento de conclusiones. Siempre se realiza la construcción del caso nacional y el análisis comparativo entre países.

ALGUNOS RESULTADOS PRELIMINARES

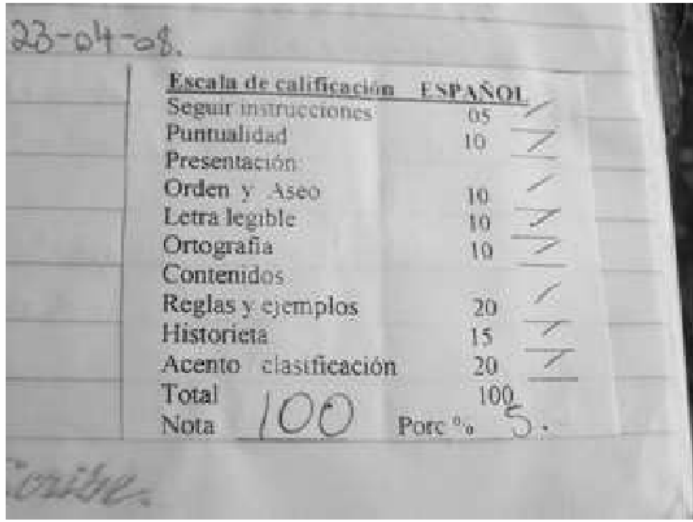
Se está trabajando en diversos productos.

- Selección de una colección de propuestas de evaluación en Lenguaje empleadas en los distintos países, realizada por especialistas en la disciplina y su didáctica.

Los expertos analizan las propuestas de evaluación y extraen conclusiones en relación a sus potencialidades y a sus proyecciones en la enseñanza. A continuación se presenta en la Figura 1 un ejemplo de los avances realizados.

Figura 1

ESCALA DE CALIFICACIÓN



Escala de calificación	ESPAÑOL	
Seguir instrucciones	05	✓
Puntualidad	10	✓
Presentación		
Orden y Aseo	10	✓
Letra legible	10	✓
Ortografía	10	✓
Contenidos		
Reglas y ejemplos	20	✓
Historieta	15	✓
Acento clasificación	20	✓
Total	100	
Nota	100	Porc % 5

En este caso se observa un cuadro que explicita al alumno qué se evaluará en su trabajo (una prueba sumativa) y con qué puntuación se calificará cada aspecto. Las escalas de calificaciones son sumamente útiles para que cada estudiante pueda discriminar sus fortalezas y debilidades, y para que el docente pueda conocer las fortalezas y debilidades del grupo total o de grupos específicos, y planificar acciones de mejora fundamentadas. Sin embargo, es importante señalar algunas cuestiones. En primer lugar, estas escalas no solo son útiles en las pruebas, sino en toda instancia de evaluación; de hecho, podría afirmarse que el caso en el que son más útiles es la evaluación formativa, porque permiten rectificar el proceso de aprendizaje durante su transcurso. En segundo lugar, las escalas deberían mostrar un criterio rector u organizador claro. En este caso, por ejemplo, no queda claro qué abarca todo lo que no aparece bajo el rótulo de "Contenidos", pues se incluye desde el seguimiento de instrucciones que, de no ser seguidas, bajarían el puntaje de los rubros de "Contenidos", hasta la ortografía, que parecería evaluada nuevamente dentro de "Contenidos" en los puntos "Reglas y ejemplos" y "Acento". Asimismo, los contenidos aparecen mencionados en forma de temas o conceptos y no de procedimientos; se dice, por ejemplo, "Historieta", y no se explicita si de ese género se evaluará la organización narrativa, el reconocimiento de las funciones de los personajes o de las partes de la narración, el uso de convenciones gráficas, una definición, etc. Muy probablemente, quienes omiten esas especificaciones parten de que han explicado, proporcionado materiales de lectura y guías para el afianzamiento de los conceptos y los procedimientos, y de que esto basta para establecer con los alumnos un acuerdo comunicativo tal que ellos comprenden qué se les demanda: "Si estuve enseñando tales cosas sobre historieta, los alumnos sabrán qué evaluaré". El cumplimiento de estas normas tácitas que regulan el trabajo escolar parece definir con frecuencia los criterios de evaluación del estudiante por parte del docente. La excelencia escolar, "definida en abstracto como la apropiación del currículum formal, se identifica muchas veces en la práctica con el ejercicio calificado del oficio de alumno" (Perrenoud, 1990; 220), es decir, con el cumplimiento de lo que el docente espera. "Historieta" es un tema que puede dar lugar a muchas tareas diferentes y los rituales escolares le imponen una sola, implícita. No obstante, en la vida extraescolar esos rituales no existen y las demandas comunicativas son múltiples. Para enseñar a responder a demandas comunicativas extraescolares, las escalas de calificación deben ser explícitas.

Fuente. Análisis de la Prof. Ana Atorresi (Argentina)

- Selección de una colección de propuestas de evaluación en Matemática empleadas en los distintos países, realizada por especialistas en la disciplina y en su didáctica

De la misma manera que en Lenguaje los expertos analizan, interpretan las propuestas de evaluación y proponen otras tareas relacionadas a partir de ellas. En la Figura 2 se presenta una serie de actividades provenientes del análisis que se está realizando.

Figura 2

SUMAS Y RESTAS

Actividad 1

Guatemala

En la Actividad 1 se presenta una serie de operaciones con números enteros. Es un ejercicio de cálculo en el que para resolverlo se debe manejar las reglas de los signos. Se podría contextualizar la propuesta de la siguiente manera: Juan le pide a su hermana que haga unas compras para él. En la primera compra ella gasta \$89 y en la segunda \$39. Una vez que su hermana vuelve, Juan le dice que necesita que le haga otra compra para la cual le da \$318. En esta tercera compra ella gasta los \$318. En qué situación quedan los hermanos. ¿Alguno le debe al otro? ¿Cuánto?

Actividad 2

Las situaciones de suma y de resta ponen en juego, en sus formas básicas, tres cantidades: una cantidad inicial sobre la cual se aplica una transformación (positiva o negativa), obteniéndose una cantidad final producto de la transformación de la primera¹

El Salvador

Actividad 3

Las situaciones planteadas en la Actividad 2 y en la Actividad 3, que pueden modelizarse como una resta en la que se desconoce el minuendo, se resuelven con una suma puesto que el alumno deberá tener en cuenta que los \$12517 o los \$430 son el resultado de haber perdido \$1318 y \$80, respectivamente.

Perú

En estos casos para obtener el precio inicial se debe sumar dichas cantidades, recomponiendo el minuendo. Contrariamente a lo habitual, la incógnita no está en el resultado de la transformación (estado final) sino en el estado inicial.

Actividad 4

Problema 10 Un ómnibus inició su recorrido con 40 pasajeros. En un paradero bajaron 16 y subieron 18; en el siguiente paradero bajaron 28 y subieron 13. ¿Cuántos pasajeros continúan en el ómnibus?

A) 28 B) 36 C) 14
D) 27 E) 32

Perú

En la Actividad 4 se muestra una tarea recomendable de proponer a los alumnos porque ayuda a construir el sentido de la adición y de la sustracción.

¹ Vergnaud, Gérard y Durand, C. (1989) – “Estructuras aditivas y complejidad psicogenética” en Coll, C (comp.) Psicología genética y aprendizajes escolares. Siglo veintiuno Editores. Madrid. Los mismos autores analizan otros casos para estas operaciones: dos estados que se componen en un nuevo estado, la comparación entre dos estados o entre un referido y un referente, etc.

- Documento de análisis comparativo de las formas de evaluar entre países y su relación con los marcos curriculares de SERCE, así como de la relación, al interior de cada país, entre la evaluación en el aula, el currículo prescripto y las pruebas nacionales.

Se observa diferentes niveles de encuadre de las instituciones y de los docentes. Hay casos donde la injerencia oficial en la evaluación en el aula es muy marcada y hay países donde los maestros poseen mayor nivel de autonomía.

En general, la mayoría de los docentes declaran cumplir con los contenidos de los currículos oficiales, conocer superficialmente el marco de las evaluaciones nacionales y en general estar de acuerdo con ellas. Se encuentran en muchos casos propuestas de evaluación muy similares porque suele haber coincidencia en la fuente de donde se extraen las mismas (el propio currículo prescripto o los libros repartidos por los Ministerios de Educación). También existe variabilidad entre centros escolares: existe algún caso donde todos los maestros de 6º trabajan en forma muy sincronizada, aún a pesar de que manifiestan tener independencia en sus decisiones y acciones.

- Un documento acerca del modo en que las evaluaciones son utilizadas por los maestros para orientar a sus alumnos, informar a las familias y tomar decisiones de calificación y aprobación o reprobación.

Es común que a nivel del discurso el docente discrimine entre evaluación formativa y sumativa. No obstante, en la mayoría de los casos, casi todas las evaluaciones realizadas en el aula se incorporan a la calificación del alumno. La variabilidad de las estrategias de devolución de resultados a los niños es escasa. En general consiste en la calificación (número, letra, concepto estimulante), el señalamiento del error con el propósito de iluminar al alumno, la explicación colectiva con apoyo del pizarrón, la explicación individual para los casos que tienen mayores dificultades. Este tipo de devolución enfatiza el estímulo y lo meramente valorativo. No es común encontrar devoluciones que describan detalladamente lo que el niño ya ha logrado y las formas de alcanzar todo aquello que se espera de él.

Las propuestas de trabajo docente a partir de los resultados también se reiteran entre escuelas y entre países: hacer la tarea nuevamente con apoyo de alumnos; copiar la tarea sin errores; reiterar individualmente los trabajos; realizar otros trabajos similares extraclase. En los casos en que los niños tienen más dificultades, a ello se le agrega el trabajo del docente con el niño o en grupos pequeños, fuera del horario habitual; el llamado a los padres para que los apoyen en los hogares; el trabajo con tutores (niños que tienen buen rendimiento orientando a los compañeros que tienen más dificultades). Es excepcional el desarrollo de formas más específicas.

En las formas de relacionamiento con las familias no existe gran variabilidad. Se ha constatado en algunos casos la existencia de cierto temor de los docentes ante los reclamos de los padres por los resultados de las evaluaciones de sus hijos, tal como se pone en evidencia en la Figura 3.

Figura 3

P: ¿Para qué utilizas los resultados de las evaluaciones en lectura y escritura?

R: "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." Guatemala. Entrevista 15

Se le pregunta por la forma de registro de las evaluaciones.

R: "Llevo el desglose de la nota para que lo vean los niños y los padres. A veces también les presento las razones por las que perdieron los puntos"(...)"Uno tiene que cuidarse de los padres de familia" Costa Rica. Entrevista 14

La forma de devolución de los resultados a los padres no describe lo que el niño ha logrado y lo que le falta lograr. Se le suele pedir apoyo para que los niños mejoren pero es excepcional el caso de docentes que manifiestan dar pautas concretas a los padres para ayudar a sus hijos. Las evidencias muestran lo que plantea Wiggins (1998). Los docentes no solemos clarificar suficientemente, para nosotros mismos, qué comprensiones y capacidades específicas estamos intentando que los estudiantes alcancen y qué tipo de evidencia específica se requiere para constatarlas. Definimos qué es lo que queremos enseñar o lo que deseamos que los estudiantes encuentren, y luego asumimos que de ello se puede derivar evidencia de aprendizaje a través de la manera en que los estudiantes realizan cualquier actividad que nos parezca apropiada. (Cf. Wiggins, Grant. *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco, Jossey-Bass publishers, San Francisco: 361 pp). De esta forma maestros y padres se mueven con valores que no tienen un referente conceptual claro que permita tomar las decisiones más adecuadas para que los niños avancen.

A la fecha, septiembre de 2008, está en curso el trabajo de recolección de datos en Uruguay por lo que deberá integrarse nueva información al proceso de análisis. Luego que ello se concrete se trabajará también en un documento con recomendaciones acerca de cómo las evaluaciones nacionales pueden usarse para enriquecer las evaluaciones en el aula y, viceversa, cómo las evaluaciones estandarizadas pueden enriquecerse con la experiencia de los maestros en las aulas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristimuño, A., Katzman, R., Monteiro, L. 2003. *¿Cómo se usa y qué impacto tiene la información empírica sobre las evaluaciones nacionales en el mejoramiento de la educación primaria en Uruguay?* Fondo de Investigaciones Educativas. Preal.
- Arregui, P. y Ferrer, G. 2004. *Las pruebas internacionales en América Latina y su impacto para mejorar la educación; criterios para guiar futuras aplicaciones*. GTEE. Preal.
- Arregui, P. (Editora). 2006. *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina*. GTEE. Preal.
- Atorresi, A. 2005. *Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura (SERCE – LLECE)*. Disponible en: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/habilidades_para_vida_lenguaje_escritura.pdf
- Bogoya, D., Vinen, M., Sarmiento, J., Ortiz, J., Jurado, F. et al. 2004. *Segundo Estudio Regional, Comparativo y Explicativo. Análisis Curricular 2004-2007*. LLECE-ICFES. Santiago- OREALC.
- Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa. 2007. *Mucho por hacer*. Preal.
- Cueto, S., Ramírez, C., León, J. 2006 "Opportunities to learn and achievement in mathematics in a sample of sixth grade students in Lima, Peru". *Educational Studies in Mathematics*, 62(1): 25-55, May.

- Cueto, S. 2007. Las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar en el Perú: balance y perspectivas". *En: Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*. Lima: GRADE p. 405-455.
- Equipo LLECE. 2008. *Los aprendizajes de los estudiantes en América Latina y el Caribe. Primer Informe de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago- OREALC.
- Fernández, T. y Midaglia, C. 2003. *Quiénes y cómo usan los informes generados por los sistemas de evaluación de aprendizajes en la educación primaria. Los casos de México y Uruguay*. CIESU Uruguay-COLMEX México. Fondo de Investigaciones Educativas. Preal
- Ferrer, G. 1999. *Curriculum prescrito en América Latina: revisión de tendencias contemporáneas en curriculum, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos*. GTEE. Preal.
- Ferrer, G. 2006. *Sistemas de evaluación en América Latina. Balance y Desafíos*. GTEE. Preal.
- Montoya, S., Perusia, J. y Vera, A. 2006. *Evaluación de la Calidad Educativa: De los Sistemas Centrales al Aula. Estudio del Impacto de las Políticas de Devolución de Información Personalizada a las Escuelas en Tres Provincias de Argentina*. Centro de Investigación para la Equidad y la Calidad Educativa y Escuela de Educación de la Universidad Torcuato Di Tella. Fondo de Investigaciones Educativas. Preal
- Ravela, P. 2006. *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. GTEE. Preal.
- Ravela, P., Arregui, P. et al. 2008. *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita*. GTEE. Preal.
- Wiggins, G. 1998. *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass publishers.
- Wolfe, R. 2007. *Cuestiones técnicas que condicionan las interpretaciones de los datos generados por las evaluaciones nacionales de logro de aprendizaje escolar en América Latina*. GTE. Preal