

Práctica evaluativa. Un estudio de caso

SARA MELO FONTECHA
MELBA ESPERANZA VÁSQUEZ RAMÍREZ
GLADYS ROJAS CASTRO*

Introducción

¿Para qué evaluar? y ¿cómo evaluar?, son algunos interrogantes que motivan nuestro análisis de los procesos evaluativos en el aula. Dependiendo de las respuestas a estas preguntas, es posible o no ponerse en un camino de búsqueda de nuevas alternativas que favorezcan los progresos de los estudiantes –tanto en las comprensiones logradas, como en las actitudes y los factores de orden afectivo, ligados a las posibilidades de aprendizaje– y de los apoyos que conviene ofrecerles a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este trabajo se realizó con un proceso de acompañamiento en un curso tercero del Colegio IED Arborizadora Alta, en el que se observara y describiera la *práctica evaluativa* que la docente de ese curso implementa a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje en la clase de matemáticas; con el fin de recolectar y sistematizar información que posibilite generar espacios de discusión en el Colegio, en relación con la pertinencia, claridad y sentido de las prácticas evaluativas. Este artículo, resultado del estudio exploratorio, quizás sea útil a maestros interesados en estudiar sus propias prácticas, tanto por las evidencias como por los aspectos metodológicos que ofrece.

* Docentes del Colegio IED Arborizadora Alta, en la localidad Ciudad Bolívar.

Referentes conceptuales

Se asume la *evaluación* como un proceso que debe permitir a estudiantes, docentes y padres de familia comprender el proceso en el que se involucran, para constituirse en sujetos actores de éste. Esta forma de ver la evaluación exige que los actores se hagan conscientes de los avances o dificultades que se evidencian a lo largo del proceso. Se trata de

[...] captar la singularidad de las situaciones concretas, las características particulares que definen una situación y que pueden considerarse responsables del curso de los acontecimientos y de los productos de la vida del aula. Los estudios sobre procesos han de registrar los sucesos en su evolución, en su estado de progreso, observar las situaciones e indagar los juicios, interpretaciones y perspectivas de los participantes (Pérez, 1993).

Compartimos con Elena Barberà (1999) que la *evaluación* en el aula debe proporcionar información que dé cuenta de la evolución del aprendizaje en el estudiante y de la validez de los métodos de enseñanza. De ahí que la *evaluación* no se reduce a las acciones de aplicación de pruebas y de calificación. Por eso un estudio que pretenda registrar las prácticas evaluativas en la escuela debe prestar atención –observando y analizando, de forma sistemática– a aquellos procesos que a diario se viven en el aula, en los que, de forma consciente o no, se está evaluando. Esto posibilita dar cuenta con mayor objetividad de cómo el docente organiza su diario quehacer para describir y comprender los avances de sus estudiantes y actuar en correspondencia.

María José Rochera (2007) denomina práctica evaluativa a la actuación del docente en situaciones de *evaluación*, para ofrecer un apoyo y guía que permita mejorar los procesos de auto-regulación de los aprendizajes de los estudiantes. Esta actuación puede describirse en tres niveles. El primero se denomina *regulación interactiva* y tiene que ver con el trabajo conjunto entre docente y estudiante alrededor de un tema específico; el segundo es la *regulación proactiva* que hace referencia a las modificaciones que el docente considera pertinentes realizar a su planeación en el aula en algún momento específico, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos; y el tercer nivel se denomina *regulación retroactiva* y se refiere al diseño de actividades de refuerzo después de un proceso de *evaluación*.

Descripción del proceso

Al iniciar el año escolar, se hicieron reuniones con la docente del grado tercero –quien con antelación compartía las inquietudes de esta propuesta y, de manera

voluntaria, ofreció su trabajo de aula para ser objeto de observación y a la vez de discusión pedagógica—. Es necesario precisar que el objetivo al observar su *práctica evaluativa* estaba desligado por completo de una *evaluación* de su quehacer docente. El proceso de observación estuvo acompañado de la elaboración de *diarios de campo*, entrevistas a niños y a la docente¹, toma de registros audiovisuales y discusiones pedagógicas.

El proceso inició en el mes de febrero, con la presentación de la propuesta investigativa a los niños del grado tercero, quienes se mostraron motivados por la idea de ser registrados en su actuar cotidiano. La propuesta también se presentó al consejo académico y docentes de primaria de la institución, quienes compartieron la necesidad de evidenciar los resultados obtenidos al finalizar la investigación, con el ánimo de extender el espacio de reflexión a toda la institución. El grupo observado cuenta con 35 niños y niñas con edades entre los 8 y 9 años. El grupo ha establecido normas de sana convivencia en el aula, hecho que se evidencia en la forma organizada como participan durante el desarrollo de las actividades propuestas por la docente.

La observación en el aula se realizó en las horas de matemáticas, establecidas en el horario institucional y durante estas clases la profesora trabajó temáticas relacionadas con la noción de *conjunto*, las *relaciones de pertenencia* y *subconjunto* y resolución de *problemas aditivos*. Para abordar las temáticas, se realizaron varias actividades grupales e individuales con el desarrollo de guías.

Descripción de algunos hechos relevantes

A continuación se describen algunos hechos captados a lo largo de las observaciones que se consideran relevantes para caracterizar la *práctica evaluativa* de la docente.

La docente dibuja un conjunto en el tablero y pregunta a los niños:

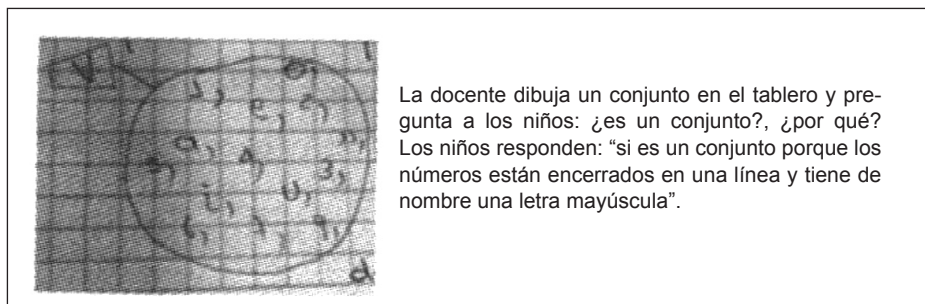
—¿Es un conjunto?, ¿por qué?

Los niños responden:

—Sí es un conjunto porque los números están encerrados en una línea y tiene de nombre una letra mayúscula.

1 Aunque se consideró importante entrevistar a los padres de familia —con el fin de conocer sus percepciones frente al proceso de *evaluación*, al tipo de información que recibían, las interpretaciones que de ella hacían y las acciones que por ésta asumían— el tiempo no permitió llevarlas a cabo.

Figura 1. Diagrama en la explicación de *conjunto*



En cada nueva clase la profesora se preocupó por verificar que los niños habían comprendido lo enseñado en la anterior, a partir de situaciones que ella planteaba para ser resueltas de manera individual y luego socializar procedimientos y respuestas.

La docente presenta a los niños el diagrama y pregunta:

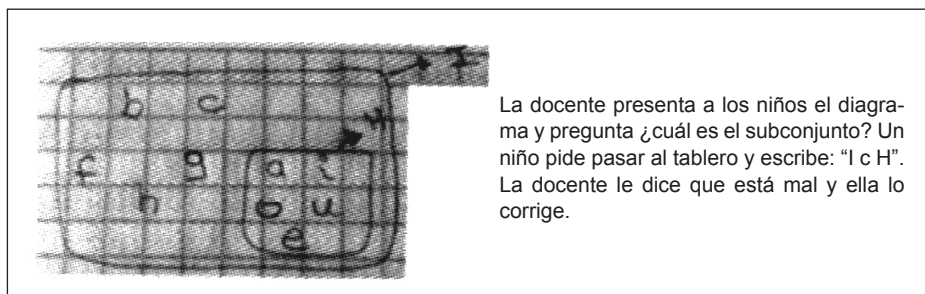
—¿Cuál es el subconjunto?

Un niño pide pasar al tablero y escribe:

"I c H".

La docente le dice que está mal y ella lo corrige.

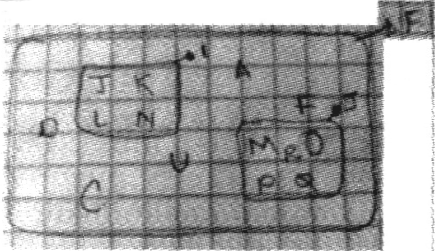
Figura 2. Diagrama en explicación de *subconjunto*



Dado que la intención de la profesora es verificar si los niños han captado la idea sobre inclusión de conjuntos, no considera relevante analizar las razones que subyacen a las respuestas de los estudiantes, como tampoco encontrar la razón de los errores que en ocasiones ellos cometían. Al encontrar que el niño incurre en error, la profesora interviene corrigiéndole. Debido a que el énfasis está puesto en la notación de la inclusión, la situación que presenta para evaluar sólo demanda de los niños ese aspecto notacional. La figura 3 ilustra un conjun-

to I y un subconjunto H , lo que se espera del niño es que sea capaz de simbolizar la inclusión de H en I .

Figura 3. Diagrama de relación entre conjunto y subconjunto



La docente les pide que realicen el mismo procedimiento del ejercicio anterior y luego ella concluye: "J c F y L c F"

Otras situaciones ilustran esta pauta de actuación de la profesora como verificar la adquisición de un aprendizaje y la corrección en caso de una respuesta equivocada. Unas veces la corrección la hace directamente la profesora, otras con los otros niños.

La docente les pide que realicen el mismo procedimiento del ejercicio anterior y luego ella concluye: "J c F y L c F".

Éstas son otras situaciones en las que se evidencia la importancia que la docente da al proceso de verificar si los niños "aprendieron" lo que ella les ha enseñado.

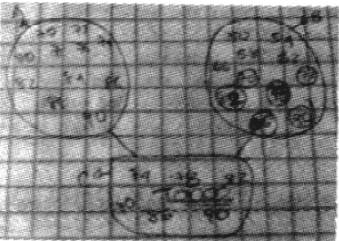
Pide a los niños que escriban en llaves dos conjuntos

$A = \{\text{los números de 2 en 2 desde 70 hasta 90}\}$

$B = \{\text{los números de 4 en 4 desde 50 hasta 90}\}$

Les dice "—Ahora los van a hacer en diagrama" y dibuja en el tablero la figura 4.

Figura 4. Diagrama de relación entre conjunto y subconjunto



Pide a los niños que escriban en llaves dos conjuntos:

$A = (\text{los números de 2 en 2 desde 70 hasta 90})$
 $B = (\text{los números de 4 en 4 desde 50 hasta 90})$

Les dice que "ahora los van a hacer en diagrama" y dibuja en el tablero la figura 4.

Pregunta a los niños cuáles son los elementos que se repiten y ellos contesten

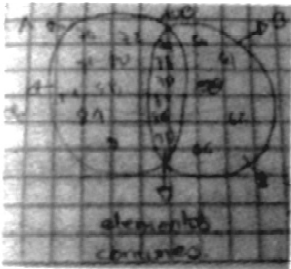
“—*Los que están en C*”.

Luego ella escribe en el tablero

$$A \cup B = \{70, 72, 74, 76, 76, 80, 82, 84, 86, 88, 90, 50, 54, 58, 62, 66\}$$

Luego dibuja en el tablero la figura 5.

Figura 5. Ilustración de la relación de pertenecer a un conjunto



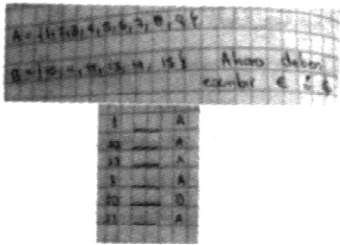
Pregunta a los niños cuáles son los elementos que se repiten y ellos contestan: “los que están en C”. Luego ella escribe en el tablero:

$$A \cup B = (70, 72, 74, 78, 80, 82, 84, 86, 88, 90, 50, 54, 58, 62, 66)$$

Luego dibuja en el tablero la figura 5.

La docente pide a los niños que ubiquen el símbolo de *pertenece* y *no pertenece* según corresponda.

Figura 6. Ilustración de la relación de pertenencia en un conjunto



La docente pide a los niños que ubiquen el símbolo de *pertenece* y *no pertenece* según corresponda. Una niña dice “el 10 está mal porque está repetido”. La docente no hace intervención al respecto. Luego pide a los niños que resuelvan el ejercicio en el tablero, entonces la docente pregunta a la niña: “por qué el 10 estaba repetido”. La niña responde: es diferente porque 10 no pertenece a A y 10 pertenece a B”

Una niña dice “—*El 10 está mal porque está repetido*”. La docente no hace intervención al respecto. Luego pide a los niños que resuelvan el ejercicio en el tablero. Entonces la docente pregunta a la niña: “—¿Por qué el 10 estaba repetido?”. La niña responde: “—*Es diferente porque 10 no pertenece a A y 10 pertenece a B*”.

Debido a que se entiende que lo que deben aprender los niños en relación con los conjuntos es la adquisición de unos nombres y unos símbolos, como ya se señaló, los actos de *evaluación* buscan verificar estos aprendizajes. Con cada uno de los ejemplos mostrados se evidencia un proceso de *verificación*, en el

cual la docente dirige, de manera sistemática, el espacio de socialización y en esa medida, ella juega un papel importante a la hora de aprobar o no un determinado procedimiento presentado por los niños.

Estos actos de *evaluación* parecen estar en correspondencia exacta con las verbalizaciones de la maestra cuando en diferentes momentos nos preocupamos por indagar sobre lo que ella entendía por evaluación: “[...] Es mirar cómo está el niño en las diferentes temáticas. Se evidencia en el transcurso de la clase y a través de una evaluación general al terminar el periodo. Mirar el proceso, [...] no sólo un tema determinado”. La maestra considera que la *evaluación* es un acto de verificación de aprendizajes de temas y lo hace porque asume que la educación matemática se orienta a la enseñanza de ellos:

[...] Evalúo para mirar en qué nivel está el niño [explica qué nivel hace referencia a la organización del plan de estudios] y verificar si va en el proceso con la docente, y los instrumentos que utilizó son la evaluación escrita, la revisión del cuaderno, la realización de los talleres, tareas y el desarrollo de las actividades en clase.

Aunque para la maestra es claro que no limita la evaluación a la prueba general –la prueba bimestral, que como ella dice debe realizarse porque así está estipulado en la organización institucional y que debe dar cuenta de los temas trabajados durante un periodo–; por esta razón tiene en cuenta otras actividades realizadas por los niños –revisión de cuadernos, talleres, tareas y otras producciones de los niños–. Éstas son consideradas para asignar notas parciales que se promedian con las notas específicas, diferenciadas, para obtener la calificación definitiva. La maestra distribuye un puntaje de 100%, asignando diferentes valoraciones a las distintas actividades evaluativas desarrolladas a lo largo del periodo escolar. Podría decirse que la idea de *evaluación por procesos* se identifica con la calificación de las producciones de los estudiantes a lo largo del proceso seguido en un periodo.

La docente considera que el formato escrito no es la única forma de evaluar a los estudiantes,

[...] pues en el poco tiempo que he compartido con los niños he logrado identificar, en muchas situaciones, el caso de uno de ellos que no puede enfrentarse a este formato porque aún no ha consolidado un proceso silábico del lenguaje, entonces debo buscar un momento diferente para evaluarlo únicamente de forma oral.

Por su parte, lo que dicen los niños en relación con la *evaluación* corresponde con la *práctica evaluativa* de la maestra, pues en entrevistas que se hicieron

para conocer los que ellos pensaban sobre qué es *evaluación* y para qué sirve, se encontraron afirmaciones como:

“—Es donde a uno le colocan a hacer preguntas para responderlas y después esa calificación le sale en el boletín”.

“—La evaluación si es importante... porque si uno pierde la evaluación o si uno pierde hartas evaluaciones uno puede perder el año”.

“—Mi mamá y mi papá me regañan y me gritan muy duro [cuando no obtiene buenos resultados en las evaluaciones] y me dicen: fue que usted no estudió. A veces, si me va mal en dos evaluaciones, me pegan duro”.

“—Mi mamá siempre me regaña cuando me va mal y dice que me va a pegar [...] pero nunca me ha pegado todavía”.

“—Mi mamá se pone muy brava, pero también me felicita cuando me va bien”.

Los niños desde temprana edad identifican los actos de evaluación con *calificación* y los relacionan directamente con las reacciones que ella produce en sus padres.

Primeras reflexiones a partir de los hallazgos

Aunque las autores de este trabajo entienden que es inconcluso y que aún falta camino por recorrer, tanto en el discernimiento conceptual como metodológico, para tener una caracterización de una práctica, lo elaborado hasta hora permite hacer algunas formulaciones que consideramos útiles para la reflexión:

Es indudable que quienes ejecutan una acción con alguna intencionalidad, generalmente, valoran sus actos. Valoran si efectivamente lo que hacen los está conduciendo a la meta buscada. Pero si bien la *evaluación* supone valoración, ésta no significa que toda valoración sea *evaluación*. La *evaluación* debe caracterizarse por ser un proceso que pretende ser sistemático y controlado, que busca una valoración y toma de decisiones fundamentadas en el conocimiento de una situación con cierto nivel de validación y —lo que es muy importante— el proceso se compromete con el control y validación de la misma valoración y de las decisiones tomadas.

Este trabajo permite constatar que permanentemente en sus clases la profesora verifica que los niños “comprenden” —con independencia de cómo se entienda *comprender*— lo que les enseña. Unas veces lo hace mediante la pregunta: “¿Entienden?”, otras veces observando la respuesta que los niños ofrecen a los interrogantes, y que según su criterio le permite inferir si ellos le han entendido o no. De igual forma, la profesora ofrece retroalimentación a sus estudiantes, ya

que lo hace también a la manera como ella lo entiende, ante una respuesta equivocada ofrece la respuesta correcta. Pero, ¿estos actos son realmente de *evaluación*? Más que pretender contestar si lo son o no, diremos que por lo observado la maestra no los asume como actos de *evaluación*, simplemente hacen parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque se repiten de manera permanente y se hacen públicamente, no hay intención de una indagación sistemática para conocer las razones de las respuestas de los niños y de dar cuenta de la situación individual de los niños. Muchas veces la retroalimentación se dirigía al niño en turno y a los pocos que participaban en el diálogo.

El acto de verificación de aprendizajes es lo que caracteriza la *práctica evaluativa* observada. En cada clase se verifica que los estudiantes hayan aprendido [los contenidos] de la clase anterior, mientras la evaluación bimestral verifica si los estudiantes han aprendido lo enseñado durante el periodo. La *evaluación* no pretende describir ni explicar un proceso para tomar conciencia de él. ¿Por qué se reduce la *evaluación* a verificación? En parte, por las concepciones que se tienen sobre enseñar y aprender: como si *enseñar es transmitir información* y *aprender es reproducirla*, entonces el acto de evaluar sólo supone verificar que el estudiante reproduzca lo que se le enseña. Seguramente si se considerara que aprender y enseñar suponen la transformación del pensamiento, se abriría la posibilidad de orientar la *evaluación* hacia la comprensión de ese proceso complejo que es el pensamiento.

La práctica observada permite constatar algo que seguramente cruza la gran mayoría de las prácticas, y es que la *evaluación* es un acto a cargo de la profesora y está dirigido a un niño individual. Los niños y los padres de familia participan como receptores de la *evaluación*. Los niños entienden que la evaluación es para que la maestra los evalúe. Para los niños, la *evaluación* no informa tanto sobre el nivel aprendizaje alcanzado, sino sobre si cumplió o no con los compromisos escolares. La *evaluación* no es para conocer de sí mismo, de su propio proceso, de su papel en un proceso colectivo, sino para determinar si logra o no aprobar una asignatura. Y quizás, algunos niños, –ya a tan temprana edad– entiendan que su compromiso con la *evaluación* es evitar la reprimenda familiar. A lo largo de la observación no se encontraron momentos en los que se invitara a los niños a reflexionar sobre el proceso grupal, sobre las comprensiones que como grupo habían alcanzado sobre lo enseñado. Los mismos niños se asumen como sujetos individuales en el aprendizaje, aunque se asigne trabajo grupal, aunque en las actividades de enseñanza se dé de forma espontánea cierta cooperación entre los niños.

En conclusión –y conscientes de que el proceso no ha finalizado– se considera que la *evaluación* en el aula debe estar compuesta por cada momento en que sea posible socializar, confrontar y reelaborar las diferentes producciones de los

niños; pues son éstas las que nos permitirán dar cuenta de los avances o dificultades que ellos presentan a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje. De la misma forma, se considera que la escuela como institución debe alcanzar la calidad en todos los procesos que desarrolla y en esa medida, como lo menciona Luis Jaime Piñeros (2004), garantizar el progreso de todos los estudiantes frente a los objetivos que el docente ha planeado, así como mantener óptimos resultados con el paso del tiempo. Es decir, que la reflexión sobre la práctica no sea motivación de un momento en particular, sino que trascienda a lo largo de la historia.

Así mismo, esperamos que nuestro trabajo sirva para motivar a muchos docentes frente a la necesidad de revisar “la *práctica evaluativa* en el aula” y que, al interior de cada institución, sea un elemento que complemente los diferentes encuentros docentes para abordar la pertinencia de los métodos de *evaluación* que en el momento se implementan.

Los artículos siguientes: balance y proyecciones

Los artículos de este capítulo, correspondientes a las experiencias realizadas en el campo de las matemáticas, son una muestra de la variedad de posibilidades que puede tener el tema de la evaluación de aula en matemáticas.

Una de estas entradas puede consistir en orientarse hacia los instrumentos de evaluación en su diseño, en su validación, en el procesamiento y análisis de los resultados, independientemente de los enfoques teóricos, lo que se busca es obtener información de forma sistemática para dar cuenta de la capacidad de los niños al resolver cierta variedad de problemas. La experiencia de las profesoras de Fe y Alegría en parte se orientó en esta dirección. Aunque los resultados obtenidos todavía no les permiten a las maestras identificar con precisión niveles de complejidad de los problemas aditivos simples según las variables que ellas introdujeron y menos mostrar la validez de una jerarquía, los resultados parciales que entregan muestran algunas diferencias en la complejidad de estos problemas, resultado que es importante tener presente tanto en el proceso de enseñanza como en la misma evaluación. Intentos de este tipo tienen gran valor, de ahí su importancia en ampliarlos y profundizar sobre este campo específico y en otros. Contar con instrumentos cuidadosamente diseñados y con algún nivel de validación son herramientas útiles para hacer seguimiento a los progresos de los estudiantes, muy especialmente cuando se trabaja con grupos numerosos.

Otra entrada posible la ilustran las profesoras del Colegio Tom Adams. Ellas diseñan y realizan experiencias de enseñanza de un sistema conceptual

particular. A lo largo del proceso, recogen información sobre las actuaciones de los estudiantes al resolver las tareas que se les proponen a lo largo del proceso de enseñanza, lo que les permite caracterizar las respuestas de los niños y organizarlas según cierto nivel de complejización. Aunque a partir de este trabajo no se pueden percibir niveles en la construcción del pensamiento proporcional en general, ya que por ahora está muy ligado a las situaciones particulares que se trabajaron, la experiencia tiene gran importancia en tanto que ofrece un ejemplo de indicadores que pueden ampliarse con experiencias en otros contextos. Esta experiencia es una invitación a los maestros a realizar otras semejantes para comparar los resultados y contar con indicadores más amplios que ayuden a valorar el progreso del pensamiento proporcional de los estudiantes.

Otra entrada, un poco distinta a las dos anteriores, es la que siguieron las profesoras de dos instituciones educativas de localidad de Engativá. Ellas, en lugar de trabajar en un campo específico de las matemáticas, buscaron ampliar su conocimiento sobre las construcciones lógicas de los niños en relación con un proceso más transversal, en este caso el lenguaje. Aunque —como las autoras lo señalan— los resultados que obtienen no son concluyentes ofrecen pistas para leer las relaciones lógicas presentes en las producciones narrativas de los cuentos. El trabajo tiene gran valor porque llama la atención sobre un hecho importante, y es que en la apropiación del lenguaje, hablado y escrito está presente un componente lógico. Trabajos como éstos deben replicarse estudiando las producciones de los niños en el mismo tipo de texto narrativo que esta experiencia trabajó y otros tipos de textos, quizás más cercanos a la forma de los que se trabajan en matemáticas, tales como textos instructivos o explicativos.

Las profesoras del ED Arborizadora Alta se preocupan por observar y analizar una práctica de evaluación. Ellas no se preocupan por valorar las comprensiones de los niños en conceptos o procesos matemáticos, sino en lo que realmente se hace cuando se evalúa en la clase.

Trabajos de este tipo son muy útiles porque ayudan a los actores a *verse*, a *reconocerse* en las propias prácticas, lo que puede constituirse como punto de partida para analizar e iniciar un camino de cambio y transformación. En la medida en que se avance en la definición y precisión de las categorías de análisis, las comprensiones sobre las prácticas evaluativas que arrojan experiencias como ésta, posibilitarán lecturas más críticas.

A las maestras y maestros de estos equipos les queda el trabajo el continuar con este esfuerzo inicial, para ampliar y profundizar en los aspectos investigados. Mientras la tarea de instituciones como el IDEP y la SED es apoyar la socialización, la conformación y consolidación de redes en las que estas experiencias sean enriquecidas con la crítica académica.

Referencias bibliográficas

- Barberà, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Castaño, J. et al. (2003). *Análisis cualitativo y uso pedagógico de los resultados. Evaluación Censal de Competencias Básicas. Novena aplicación, calendario A*. Bogotá: SED.
- Castaño, J. & Parra, J. (2007). *Resultados de las Pruebas Comprender de Matemáticas. Grados 5o y 9o. Primera aplicación. Análisis comprensivo y pedagógico*. Bogotá: Alcaldía Mayor. Secretaría de Educación. Serie Cuadernos de Evaluación.
- García, G. (2003). *Currículo y evaluación en matemáticas, un estudio en tres décadas de cambio en la educación básica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Lamon, S. (1994). Ratio and Proportion. Cognitive Foundations en Unitizing y Norming. En G. H. Confrey (Ed.), *The Development of Multiplicative Reasoning in the Learning of Mathematics*. New York: SUNY Press.
- Pérez, Á., Mac Donald, B. & Sacristán, J. (1993). *La evaluación: su teoría y su práctica*. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Piñeros, J. (2004). *Dimensiones del mejoramiento escolar. La escuela alza vuelo*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Rochera, M. J. (2007). Ayudar a autorregular el aprendizaje en una situación de evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5 (13).