

PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN LAS AULAS DE PRIMARIA EN OCHO PAÍSES DE AMÉRICA LATINA

Beatriz Picaroni

Montevideo, 15 de mayo de 2011

Durante 2008 y 2009, el Instituto de Evaluación Educativa de la Universidad Católica del Uruguay, con el apoyo del Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación de PREAL realizó un estudio de carácter exploratorio y descriptivo *“La evaluación de aprendizajes en las aulas de primaria en América Latina. Enfoques y prácticas”*. Se trabajó con 160 maestros del último grado de Primaria de Argentina, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Perú y Uruguay aplicando entrevistas en profundidad, cuestionarios, y tomando registro fotográfico de las evaluaciones propuestas por los docentes. La ponencia se centrará en la comparación de las prácticas desarrolladas, focalizando en el uso que los docentes hacen de los resultados de las evaluaciones para promover los aprendizajes de sus alumnos y para certificar sus logros. Se pondrá el acento en la relación entre lo que los docentes dicen que hacen y las actividades de evaluación que proponen, mostrando la contradicción entre el discurso a favor de la evaluación formativa expresado en las entrevistas y las prácticas concretas donde se observa poca devolución y mucha calificación. Dos son los principales hallazgos del estudio. Existe alto nivel de coincidencia en calificar todas las evaluaciones propuestas, aunque las calificaciones nada dicen sobre lo que los alumnos comprenden y son capaces de hacer. Son pocos los docentes que usan los resultados para ofrecer devoluciones ajustadas a las necesidades de cada niño y poner en práctica estrategias de trabajo en el aula que promuevan la autorregulación de los procesos de aprendizajes.

Palabras clave: evaluación formativa, calificaciones, educación primaria

PRESENTACIÓN

Durante los años 2008 y 2009 el Instituto de Evaluación Educativa de la Universidad Católica del Uruguay (UCU), con el apoyo del Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación de PREAL¹, realizó un estudio de carácter exploratorio y descriptivo *“La*

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).

evaluación de aprendizajes en las aulas de primaria en América Latina Enfoques y prácticas”, que involucró a ocho países: Argentina, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Perú y Uruguay. En cada país se seleccionaron intencionalmente diez escuelas primarias de acuerdo a los siguientes criterios: ubicadas en sectores urbano-populares de la ciudad capital, con resultados educativos promedio o por encima del mismo en las pruebas nacionales o en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE-UNESCO-OREALC), que tuviesen como mínimo dos maestros en 6º grado. Esto significa que se trata de muestras pequeñas y no representativas, por lo que los hallazgos no pueden generalizarse.

A cada uno de los 160 maestros seleccionados se les aplicó una entrevista en profundidad para indagar sobre sus concepciones acerca de la evaluación en el aula, los usos de los resultados con fines de mejora, los aspectos priorizados en la evaluación de algunas áreas disciplinares (Lectura, Escritura y Matemática) y los criterios empleados para calificar a los estudiantes. La información recogida fue contrastada con los registros fotográficos de trabajos de los estudiantes, seleccionados por los propios docentes, evidencias de sus prácticas de evaluación.²

Las preguntas de investigación fueron: ¿Cuáles son los enfoques y discursos desde los cuales los maestros conciben sus prácticas de evaluación? ¿Qué tipo de consignas o tareas utilizan para evaluar aprendizajes? ¿Cómo emplean sus evaluaciones para orientar a sus estudiantes? ¿Qué criterios priorizan al calificar a sus estudiantes y al tomar decisiones de promoción o reprobación? ¿Cómo se comunican con las familias a partir de sus evaluaciones? ¿Cómo pueden las evaluaciones estandarizadas enriquecer las prácticas de evaluación en el aula? Este trabajo se basa en los hallazgos en relación a las cuatro primeras preguntas y está organizado en tres capítulos centrados en los siguientes aspectos: las concepciones de evaluación de los maestros del estudio, sus prácticas de evaluación formativa y el significado de las calificaciones que otorgan.

DIFERENTES CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN

Toda práctica de aula está sostenida por la percepción que el docente tiene sobre los objetos de conocimientos que la misma pone en juego. Para comprender las prácticas de

² Se aplicó también un cuestionario autoadministrado, cuyo foco estuvo puesto en el conocimiento y las percepciones de los maestros acerca de las evaluaciones estandarizadas, razón por la cual las evidencias recogidas no se tienen en cuenta en este trabajo.

evaluación en el aula, es necesario entender cómo la conciben los maestros. ¿Sobre qué temas hablan cuando se les pregunta por los tipos de evaluación que desarrollan? ¿Relacionan los fines de la evaluación con el diseño metodológico de la misma? ¿Sus manifestaciones se centran en los aspectos conceptuales que permiten integrar la evaluación naturalmente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje? ¿La entienden como proceso sistémico donde cada una de sus fases está fuertemente influida por las restantes? ¿Qué lugar ocupa en su discurso el tema de los instrumentos para recabar la información? ¿Qué dicen que hacen con los resultados? ¿Qué referentes conceptuales mencionan tener en cuenta a la hora de calificar el desempeño?

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. La misma da cuenta de que, por sus respuestas, los maestros del estudio se pueden ubicar en tres enfoques diferentes que presentamos a continuación en orden de complejidad creciente.

El primer enfoque, se caracteriza por un discurso centrado 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 al análisis, sistematización y aplicación de los mismos, en acciones didácticas concretas con los alumnos. Este enfoque predomina entre los docentes visitados en Costa Rica, Guatemala y Perú. A modo de ejemplo se presenta un fragmento de entrevista³ realizada en cada país.

“Yo creo mucho en la prueba escrita, bien elaborada...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...”(CR_E. 11).

“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” (GT_E. 16).

“[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

³³ Las transcripciones se identifican con el país (AR, CO, CR, ES, GT, MX, PE, UY) y número de entrevista.

abiertas diarias, para que enjuicien, también argumentación. La observación con registro anecdótico, sobre todo en el aspecto conductual... ” (PE_E. 12).

El segundo enfoque se caracteriza por un discurso que integra conceptos vinculados a las funciones y a los agentes de la evaluación, sin especificar estrategias de su puesta en práctica. Este enfoque es frecuente entre los maestros visitados en El Salvador y México. A veces, los docentes incurren en contradicciones a lo largo de su respuesta como se evidencia en el segundo fragmento de entrevista que se transcribe a continuación.

“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” (ES_E. 12).

... “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” (MX_E. 6).

El tercer enfoque se caracteriza por un discurso que da cuenta de la evaluación como un proceso más complejo, cuyas fases se interrelacionan. No obstante, las respuestas dadas también se centran en la evaluación de carácter formativo o de carácter sumativo. A veces, no existe correspondencia entre el discurso y las evidencias recogidas en los registros fotográficos de las propuestas que implementan con los niños. En algunos casos los docentes contraponen evaluación formativa y evaluación sumativa, a la que consideran de menor valor, aunque, en la práctica, casi todos califican siempre los trabajos y no dan otro tipo de devolución a los alumnos. A veces, reemplazan la calificación por juicios valorativos para alentar a continuar o a esforzarse más. Este enfoque es frecuente entre los docentes visitados en Argentina, Colombia y Uruguay.

“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”(AR_E.7).

“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...” (CO_E.7).
“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” (UY_E. 5).

Paralelamente a la identificación de evidencias de estos tres enfoques, también se pudo encontrar que unos pocos docentes del estudio conceptualizan la evaluación relacionando los distintos aspectos del proceso ofreciendo algunas evidencias de que en sus prácticas en el aula la evaluación está al servicio de la enseñanza, como instrumento para promover la autorregulación de los aprendizajes. A modo de ejemplo:

“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”. (AR_E.13).

“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” (UY_E. 15).

Se puede concluir que, en general, son dos los aspectos que los maestros del estudio priorizan en su discurso sobre la evaluación en el aula: los instrumentos que usan para relevar la información y las funciones básicas que cumple en el aula. Excepcionalmente, dicho discurso da cuenta de un enmarque conceptual sobre la relación entre evaluación y mejora del aprendizaje.

EVALUACIÓN FORMATIVA Y DESAFÍOS DEL DOCENTE

La función formativa de la evaluación puede concebirse como instrumento al servicio de la enseñanza para ayudar a los alumnos a que autorregulen sus procesos de aprendizaje. Por este motivo se la considera la *evaluación para el aprendizaje*. Para que la

evaluación en el aula cumpla realmente dicha función, los docentes deben afrontar tres tipos de desafíos relacionados, por una parte, con la comprensión del sentido de las propuestas de evaluación que presentan y, por otra, con la comunicación y el uso de los resultados.

Consignas y criterios de evaluación

¿Comprenden los niños el sentido de las propuestas de evaluación que presenta el maestro? Para que ello ocurra, es necesario que puedan hacerse una clara idea sobre las expectativas que tienen respecto de su desempeño y que conozcan los criterios con los que serán analizadas y valoradas sus tareas. Ello requiere de ciertas condiciones: que el propio maestro tenga claro qué espera de sus alumnos como desempeño, que les comunique los criterios que la tarea debe satisfacer y que la consigna de la actividad que les proponga sea explícita y orientadora.

Ante la pregunta, *¿explica a sus alumnos el objetivo de la evaluación antes de proponérsela y lo que espera de ellos?*, muchos docentes entrevistados respondieron afirmativamente. Sin embargo, fueron pocos los que, aunque fuese en forma parcial, presentaron evidencias de orientar en alguna forma el desempeño y hacer explícitos los criterios con que se valorará. A modo de ejemplo se transcriben algunas respuestas.

“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 grupos o individuales...” (CO_E. 1).

“[En Matemática] les explico a los alumnos qué pretendo con cada evaluación: les digo qué necesito saber en qué tienen que trabajar más. Cuando es sumativa les digo que 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” (UY_E.14).

En Argentina y Costa Rica, dos maestros manifiestan explicitar el objetivo de la evaluación antes de proponerla y lo que esperan de sus alumnos, pero no explican de qué forma lo hacen. *“Explico a los alumnos el objetivo de la evaluación y lo que espero de ellos”* (AR_E. 5). *“Se avisa antes qué se va a valorar y se dan los criterios de valoración”* (CR_E.9).

Cuando se le pide a un docente salvadoreño que dé un ejemplo de lo que acostumbra hacer, nos indica que leamos lo que ha escrito en el pizarrón para orientar la tarea que propuso en la fecha: *“Objetivo: que los alumnos resuelvan en parejas durante dos horas vale*

50% de la nota del mes” (ES_E.5). Esta forma de respuesta estaría evidenciando que hay casos entre los docentes del estudio que ofrecen a sus alumnos mensajes confusos y que además, no entienden ellos el sentido formativo de que el niño comprenda lo que se espera de su trabajo dando a conocer los criterios con que se les evaluará.

En general, cuando se observan las fotografías de los trabajos que los docentes proponen a los alumnos aparecen dos tipos de situaciones. Por una parte hay propuestas sin consignas escritas; por otra parte, hay propuestas cuyas consignas están cargadas de ambigüedades y de aspectos implícitos, evidentes para el maestro, pero no para los alumnos. Es común que los trabajos⁴ se presenten como títulos de temas sobre los que el alumno debe escribir o responder preguntas, o realizar problemas y ejercicios.

Figura 1

El registro fotográfico que se presenta en la figura 1 (CR_E.5) es un ejemplo de varios de los aspectos señalados: ambigüedad de la consigna realizada a partir de la propuesta de un tema para escribir un texto y ocho criterios de valoración, de los cuales seis refieren a la ortografía y la legibilidad de la letra y solo dos apelan a aspectos imprescindibles para la producción de un texto escrito (utilizar signos de puntuación y repetición innecesaria de ideas).

IV PARTE. DESARROLLO. VALOR 18 PUNTOS
 A continuación usted debe escribir un texto, aplicando cada uno de los objetivos temáticos escritos en la tabla. El tema es "Amo la vida".

Tabla para calificar la redacción

Objetivos temáticos	3 puntos No errores	2 puntos 1 a 3 errores	1 punto 4 a 6 errores	Puntos obtenidos
1. Escritura legible en sus trazos. Repetición innecesaria de ideas.				
2. Uso del acento ortográfico: agudas, graves y esdrújulas.				
3. Uso correcto de la tilde diacrítica				
4. Uso del hiato y ley del hiato.				
5. Uso correcto de las consonantes: b, v, c, s, z, m, n, h, rr, r, g, j. Uso gu con o sin diéresis.				
6. Utiliza signos de puntuación. Letra mayúscula.				

En síntesis, se puede afirmar que entre los maestros del estudio, no es frecuente que las consignas de las propuestas de evaluación expliciten claramente a los alumnos lo que se espera que ellos hagan, ni los guían para orientar la tarea. Además, no es común que se hagan públicos los referentes conceptuales para la evaluación.

Comunicación y tareas de evaluación

Para que la función formativa de la evaluación se efective, es necesario que los actores educativos se comuniquen en forma fluida en relación a lo que está sucediendo, tanto durante el desarrollo de la tarea como al finalizarla. Esta comunicación debería darse tanto entre alumnos y docente como entre alumnos.

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:

⁴ Esta afirmación puede confrontarse consultando el documento de Loureiro (2009) y la Colección de Lenguaje y Colección de Matemática, respectivamente de Atorresi (2009) y Pazos (2009).

devolución, orientación y valoración. El propio Wiggins afirma que en el aula, se suele brindar a los alumnos mucha *valoración*, algo de *orientación* y muy poca *devolución*, en sentido estricto.

¿Cuál es la diferencia entre estos tres términos para Wiggins? La *devolución* propiamente dicha 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. En este caso se pone al estudiante como ante un espejo, para que vea lo que logró realizar y lo compare con lo que 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. El segundo término, *orientación*, implica comunicar al alumno sugerencias concretas acerca de cómo podría mejorar su trabajo. 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 que tiene su trabajo. Se le indica cómo mejorar algo que él no percibe aún como incompleto o insatisfactorio. Solamente en la medida en que el estudiante perciba y comprenda la distancia entre el intento y la meta, podrá preguntarse sobre el por qué de esta distancia y plantearse la necesidad de una corrección. Recién entonces la *orientación* podrá tener significado para él. El tercer término, *valoración*, representa las acciones que son más frecuentes de ver en las aulas. Son comunicaciones que suelen limitarse a marcas, calificaciones y puntajes, o a enunciados de aprobación o desaprobación (del tipo “te felicito”, “sobresaliente”, “precioso”, “aún no conforma”, “debes esforzarte más”), que solo le informan al estudiante si su trabajo resultó satisfactorio o no, pero no le dicen cuáles son sus logros ni qué debe mejorar aún y cómo hacerlo.

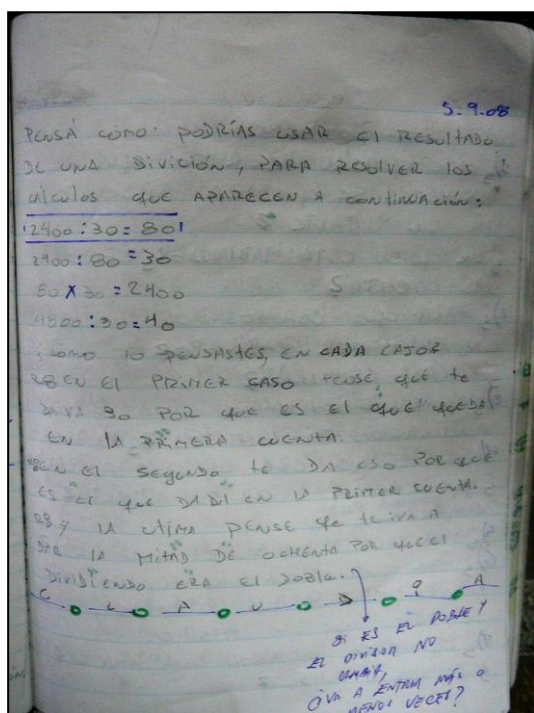
Son casos excepcionales los docentes del estudio que realizan devoluciones en el sentido de lo que establece Wiggins. Un docente argentino, en forma muy escueta plantea la importancia de la *devolución* orientando al alumno para que encuentre sus propios errores.

“A los niños: voy tomando notas, pero más que la nota lo importante es el por qué. Es importante que ellos descubran qué es lo que está mal. Es importante hacerles una devolución para ayudarlos” (AR_E.7).

Un docente uruguayo plantea que busca que sus devoluciones promuevan la reflexión del niño sobre su trabajo y el encuentro de caminos para avanzar. 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. En la figura 2 se presenta un ejemplo.

“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” (UY_E. 15).

Figura 2



Si se observa uno de los registros fotográficos de este maestro se tiene evidencia de la estrategia de devolución que suele emplear. En la Fig. 2 (UY_E.15) se presenta la fotografía de un trabajo de contexto intramatemático, en el que se solicita que el alumno explicita sus procesos de pensamiento, y explique lo que hizo. El niño responde acertadamente en dos de los tres casos propuestos pero se equivoca en el tercero. La devolución del docente consiste en una pregunta que lo obliga a pensar nuevamente a partir de su propia explicación para justificar lo realizado. Concretamente el niño expresa que:

4800: 30= 40, porque “te iba dar la mitad de

ochenta porque el dividendo era el doble” (refiriéndose a la división de referencia

2400 :30= 80). La pregunta del maestro expresa: “*Si es el doble y el divisor no cambia, ¿va a entrar más o menos veces?*” La misma es un ejemplo de devolución al sentido de lo que propone Wiggins.

Las formas más comunes que usan los maestros del estudio para comunicarse con los alumnos a partir de los resultados de la evaluación se pueden inscribir en dos tendencias. La primera centra el mensaje de los maestros en señalar las dificultades encontradas. En algunos casos la comunicación es oral, dirigida al grupo en general y poco específica. A modo de ejemplo:

“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” (AR_E. 17).

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

En otros casos se hacen comentarios orales y/o escritos que señalan directamente a cada niño las dificultades encontradas. A veces, el maestro agrega alguna orientación general sobre la forma de cómo superarlo. A modo de ejemplo:

“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” (CR_E. 3).

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

“Les muestro los errores...” (GT_E. 8).

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

“A ellos yo les entrego su examen ... 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...” (MX_E. 5).

En otros casos concretamente el maestro explicita a los niños la respuesta correcta, bajo el supuesto de que a partir de esta evidencia el niño puede mejorar solo. A modo de ejemplo:

“... 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” (MX_E. 16).

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

La segunda tendencia encontrada entre los maestros del estudio, se centra en la valoración de los trabajos. En general todos los docentes incluyen calificaciones en forma de letras, números o señales gráficas (es común en algunos países el uso de: $x - \sqrt{\quad}$), y/o mensajes que los estimulen a o recomendaciones generales para que se esfuercen. A modo de ejemplo:

“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).

“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” (GT_E. 18).

“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” (PE_E. 13).

En síntesis, en general los maestros del estudio comunican a los niños los resultados de la evaluación a través de valoraciones de distinta índole. La mayoría califica todos los trabajos de evaluación usando números, letras y marcas. Además, es común que los maestros complementen la calificación con comentarios orales al grupo sobre los errores cometidos, y /o escritos para estimular o exhortar el esfuerzo para que los niños mejoren su rendimiento. Solo excepcionalmente, unos pocos maestros del estudio ofrecen devoluciones con la intención de que el alumno comprenda lo que realizó en relación a lo que se esperaba que realizara, buscando promover el auto ajuste de sus propias acciones y el avance en la autonomía en sus procesos de aprendizaje.

Uso de los resultados de la evaluación

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 que se evaluaron, como forma de promover cambios en el pensar y en el actuar de los estudiantes. Por esta razón el tercer desafío que la evaluación formativa le plantea al

docente tiene relación con el uso de los resultados de la evaluación para reorientar 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. Esta forma de usar los resultados de las evaluaciones requiere del docente de un importante grado de flexibilidad y de una perspectiva centrada en los aprendizajes de los estudiantes más 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 que están siendo trabajados.

En el estudio de PREAL-UCU, 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. La mayoría de las respuestas fueron altamente inespecíficas en cuanto a acciones pedagógicas. Muchos docentes aluden a usos genéricos de los resultados, vinculados principalmente al registro y comunicación de los mismos: registrar, calificar, controlar e informar a los padres. En general se mencionan acciones que, si bien son inherentes al quehacer docente, no inciden directamente en la mejora de los aprendizajes involucrados.

A partir de las respuestas dadas por los maestros participantes en la investigación, se vislumbran cuatro tendencias. Una primera tendencia muestra que el docente no focaliza en la relación entre la enseñanza y los resultados de las evaluaciones y, en el caso que lo haga, entiende que su responsabilidad no conforma la parte central del problema. Es común recurrir a los padres o apelar al esfuerzo de los niños o en emprender acciones inespecíficas de corte administrativo como forma de dar respuesta a los problemas detectados en la evaluación del aprendizaje. A modo de ejemplo se transcriben partes de diferentes entrevistas realizadas.

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

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

“Hago conocer a los jóvenes y a sus padres, quienes firman” (ES_E.7).

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

“Con los que tienen bajos resultados no hago trabajos específicos para no marginarlos” (PE_E. 7).

“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” (MX_E. 1).

Es interesante analizar la Figura 3 y el siguiente diálogo como ejemplo de uso burocrático e inespecífico de los resultados.

Figura 3

Fuente. El Salvador. E. 1

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 nosotros⁵, 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. (ES_E.1)*

En este caso se pide la colaboración del padre en forma conminatoria, pero no se le orienta sobre cómo llevarla a cabo para que su hijo realmente avance en los aprendizajes a partir de los resultados de la evaluación. ¿Qué se espera que haga el padre? Concretamente, que colabore con el maestro para que su hijo mejore su rendimiento escolar. ¿En qué consiste dicha colaboración? Ni en la respuesta del maestro ni en el documento fotografiado hay evidencias de que se orienta al padre sobre las formas en que puede colaborar en el avance de los aprendizajes escolares de su hijo.

La segunda tendencia encontrada se caracteriza por cuestionar la propia enseñanza a partir de los resultados de la evaluación. En general dicho cuestionamiento pasa por considerar que no se insistió lo suficiente, de lo que se deriva que lo fundamental es reiterar los mismos temas a partir de actividades de repaso y ejercitación. Algunos

⁵ 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.

maestros, son conscientes de que el problema puede estar en la propia evaluación, como se constata en la entrevista 11 de Costa Rica.

“Con los resultados pongo una nota conceptual y numéricamente. A partir de los resultados de una prueba se vuelve a repasar y a trabajar en el pizarrón lo que hicieron en la prueba. También sobre otros temas relacionados. En Matemática hay que tener mucho cuidado porque todo está escalonado. Uso los resultados para que ellos se den en cuenta que los van a usar siempre porque todo tiene que ver con cálculos, con medidas... (AR_E. 16)

“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” (CR_E. 11).

La tercera tendencia muestra que a partir del cuestionamiento de la propia enseñanza, muchos maestros del estudio, desarrollan estrategias tratando de que los alumnos dispongan de nuevas oportunidades de aprendizaje. En algunos casos se recurre a reiterar lo ya trabajado, tal como se evidencia en la siguiente cita.

“[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” (GT_E. 6).

Otros maestros se proponen modificar en alguna medida sus prácticas de enseñanza como se evidencia en la siguiente cita:

“¿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 y si es un sólo contenido lo 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 más elementos para explicarles a los alumnos"... (MX_E. 6).

Este docente de México da evidencias de actuar orientado por intenciones precisas a partir de su reflexión profesional sobre cada caso en particular.

Otros maestros trabajan a partir del error, tal como lo evidencia la siguiente transcripción.

"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..." (AR_E. 7)

Muchos maestros recurren al trabajo cooperativo entre pares como forma de atender a las dificultades. En algunos casos, dicho trabajo se concreta nominando alumnos para que actúen como monitores (niños con buen nivel de desempeño hacen de "docentes" explicando a compañeros que tienen dificultades). Ello se pone de manifiesto en la siguiente cita.

"[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" (ES_E.19).

Otros, en cambio, buscan que los grupos sean homogéneos "para que ninguno se descansa" y para prestar más atención a los grupos en los que están los alumnos con dificultades.

"Trato de que cada uno pueda a avanzar [...] Yo no hago propuestas distintas. Trato de que los problemas que son planteados puedan tener distintas entradas. Por ejemplo el listado de cuentas 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...." (UY_E. 15).

El docente de la entrevista 15 planifica no solo las actividades sino sus posibles intervenciones personales durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Propone a los niños actividades "abiertas" en las que cada uno puede llegar a un nivel de respuesta acorde a sus potencialidades.

La cuarta tendencia da cuenta de desarrollar 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.

Figura 4

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. -Sentario 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

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 intervenciones previstas institucionalmente.

Fuente. CR E.5

“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... (CR_ E. 5). “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” (CR_E.20).

En casi todos los países los docentes manifiestan dedicar tiempo fuera de su horario. En el caso de la entrevista 6 de Perú se observa rigor en la atención a las particularidades de cada problemática lo que podría resultar positivo para a cada niño, pero se debe tener en cuenta el riesgo de que las eventuales mejoras podrían deberse a la adecuación de los indicadores (si se baja el nivel de exigencia, el avance podría ser solo aparente).

“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” (PE_E.6).

En síntesis, en general las respuestas de los docentes dan cuenta de preocupación, esfuerzo y acciones a partir de los resultados. Es posible 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 otros, en tanto, buscan modos de ofrecer atención

individualizada a los niños con mayores dificultades. 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.

CALIFICACIONES Y DESEMPEÑOS DE LOS ESTUDIANTES

En la certificación del aprendizaje de los alumnos la evaluación cumple con una función necesaria a la vida social: certificar el 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 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.

La función de certificación, *evaluación del aprendizaje*, 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. Los docentes, a través de distintos medios e instrumentos, recogen la evidencia empírica necesaria para formular juicios de valor apropiados acerca de los aprendizajes logrados por cada alumno. Para dar a las calificaciones y certificados credibilidad social hay que garantizar que las decisiones de los maestros tengan el menor grado de subjetividad posible. Por esta razón debe existir correspondencia entre calificaciones otorgadas y desempeños de los alumnos, lo que se logra haciendo corresponder a cada categoría de la escala de calificaciones en uso, una descripción detallada de los conocimientos y desempeños necesarios para merecerla. Este tipo de criterios y descripciones deberían estar establecidas en los currículos de cada país o, en su defecto, en las normativas de evaluación que las autoridades educativas fijan. Cuando esto no ocurre 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 a partir de una combinación de estas cosas.

Lamentablemente esto ocurre en los casos estudiados de los países que involucró el estudio realizado. En general son más las coincidencias que las diferencias entre los maestros visitados en los distintos países. Si bien para calificar los docentes del estudio en cada país utilizan diferentes escalas 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 explícita de cómo deben ser los mismos. Para atribuir la calificación se indica un valor o categoría de la escala en uso, a partir de los referentes conceptuales que maneje cada docente. Ni en los currículos ni en otros documentos se describe conceptualmente los desempeños a que alude cada categoría de la escala usada. Ello significa que no están explícitos los referentes para la evaluación. Los docentes hacen uso de una gran discrecionalidad para asignar las calificaciones, aún en aquellos países que disponen de normativas explícitas para la evaluación en el aula. En la mayoría de los casos, 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.

Las diferencias al calificar entre los maestros visitados en los países del estudio se centran fundamentalmente en tres aspectos: la denominación que se da a los diferentes instrumentos que se priorizan, el nombre de las categorías y el rango de las escalas en uso, y el grado de normatividad existente y de acatamiento a las mismas. Esto último es muy fuerte en Costa Rica, aún cuando algunos maestros opinan que hay muchos aspectos que deberían modificarse. Durante las entrevistas muchos docentes hablaron de la evaluación formativa concibiéndola 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 extraclase... Todas las evaluaciones sirven para ver cómo seguir trabajando y para calificar”*. (CR_E. 2). Cabe preguntarse qué significa conceptualmente una calificación que resuma todo lo que es posible evaluar sobre un alumno. A modo de ejemplo, una calificación que reúna rendimiento académico de todo tipo y asistencia como lo sugiere la respuesta del maestro de la entrevista 2 de Costa Rica.

En Argentina, Colombia, El Salvador, Guatemala y Perú, es posible apreciar que los maestros introducen “adaptaciones” de la normativa en el ejercicio de la práctica de aula

pero en general, todas las evaluaciones se califican, tal como lo expresa la respuesta de un maestro: *En realidad todo lo que hacen se tiene en cuenta para el boletín*”(AR_E. 7)

En México y Uruguay los maestros manifiestan mayor libertad de acción en el tema. En Uruguay 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 suelen “poner nota” a todos los trabajos con la escala de calificaciones oficialmente establecida.

“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” (UY_E. 18).

Un docente mexicano señala la ausencia de referentes comunes para tomar decisiones de aprobación del curso: [para decidir la calificación final] *“...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...”* (MX_E. 5).

También estas respuestas promueven la preocupación sobre el significado real de las calificaciones.

De acuerdo a los hallazgos del estudio las calificaciones se conforman por la reunión de una serie de aspectos cuya síntesis no refiere a algo específico y los sistemas de calificación implantados en los diferentes países solo ofrecen una valoración relativa del aprendizaje. Las escalas utilizadas dan cuenta de una supuesta distancia entre la realidad del aprendizaje y el deber ser, sin que nadie tenga clara idea de lo que ha logrado y de lo que le falta lograr a un alumno cuando recibe una determinada calificación. Y lo que es más grave, esta situación es reconocida como problemática, solo por algunos docentes que señalan la falta de criterios comunes para calificar el desempeño de los niños.

CONCLUSIONES

A partir de los hallazgos del estudio se puede concluir que los maestros participantes en él tienen altas las expectativas sobre el potencial de la evaluación en el aula como instrumento de la mejora educativa. Son evidentes los esfuerzos que estos docentes hacen 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

entre los resultados de las evaluaciones y las estrategias didácticas para promover los cambios necesarios para superar dificultades y seguir avanzando en el conocimiento.

Si bien el discurso de la mayoría de los maestros entrevistados se centra en la diferenciación de las funciones básicas de la evaluación, en la práctica del aula no se distinguen. Es habitual que los docentes califiquen todos los trabajos de evaluación propuestos no dando cabida al diálogo franco que permite al aprendiz hacer evidentes sus logros y dificultades para que el docente pueda hacerle devoluciones adecuadas de manera que pueda avanzar autorregulando su propio aprendizaje.

Además las calificaciones que se otorgan nada dicen al respecto de cuáles son los desempeños de los alumnos, lo que saben y son capaces de hacer con el conocimiento. Simplemente expresan una valoración que solo indica cuán cerca o cuán lejos se encuentran de una meta que tampoco está explícita. Y al no estarlo se vuelve a cerrar el círculo vicioso porque las calificaciones se subjetivizan a tal extremo que adquieren diferente significado según la persona que la emite o incluso cuando una misma persona se pronuncia en situaciones diferentes.

Como en toda práctica a desarrollar en el aula, la de la evaluación debería estar sostenida por un pensar y proyectar previo que la dote de significado. Sería deseable que los maestros antes de evaluar se respondieran alguna de estas preguntas: 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 relevar dichas evidencias? ¿Qué están comprendiendo y logrando mis alumnos y qué dificultades tienen? ¿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 recorridos para superarlos? ¿Qué estrategias podría poner en práctica para ayudarlos a progresar?

Solo unos pocos maestros participantes en este estudio se plantean estas reflexiones que desde un enfoque sistémico interrelacionan lo conceptual y lo instrumental en forma permanente y recursiva para asegurar la validez y confiabilidad, no solo de los instrumentos sino en las distintas fases del proceso y, fundamentalmente, en la del uso de los resultados de la evaluación al servicio de la enseñanza y del aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Atorresi, A.** 2009. Colección de Lengua. Disponible en:
<http://www.grade.org.pe/gteepreal/evaluacion>
- Brookhart, S. M.** 2008. *How to Give Effective Feedback to Your Students*. USA. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Loureiro, G.** 2009. *Evaluación en el aula, currículo y evaluaciones externas*. PREAL. Disponible en:
http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=225&Camino=315|Grupos%20de%20Trabajo/38|Evaluación%20y%20Estándares/225|Publicaciones
- Pazos, L.** 2009. Colección de Matemática. Disponible en:
<http://www.grade.org.pe/gteepreal/evaluacion>
- Picaroni, B.** 2009. *La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres*. PREAL. Disponible en:
http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=225&Camino=315|Grupos%20de%20Trabajo/38|Evaluación%20y%20Estándares/225|Publicaciones
- Ravela, P.** 2006. *Para comprender las evaluaciones educativas*. PREAL. Santiago de Chile. CINDE. Disponible en: <http://preal.org/>
- 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. Disponible en: <http://inee.org>
- Wiggins, G.** 1998. *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Nuestro reconocimiento especial a los 160 maestros participantes del estudio y a las escuelas en las que ellos desarrollan su labor por la calidez y generosidad con que recibieron y respondieron a los requerimientos de la investigación a partir de la cual se concretó este artículo. De la misma manera se destaca el hecho de que ella no hubiera sido posible sin el apoyo permanente de las siguientes instituciones y autoridades que nos permitieron y facilitaron nuestra entrada al campo. En **ARGENTINA**, a la Universidad Católica de Argentina. En **COLOMBIA**, al Grupo de Investigación en Evaluación de la Calidad de la Educación (GIECE) de la Universidad San Buenaventura de Cali. En **COSTA RICA**, a la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad Ministerio de Educación Pública. En **EL SALVADOR**, al Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes (SINEA) y a la Dirección Nacional de Monitoreo del Ministerio de Educación. En **GUATEMALA**, a la Dirección General de Evaluación Investigación y Estándares Educativos (DIGEDUCA) del Ministerio de Educación. En **MÉXICO**, al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). En **PERÚ**, a la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) de la Secretaría de Planificación Estratégica del Ministerio De Educación. En **URUGUAY**, al Consejo de Educación Primaria y a su Inspección Técnica de la Administración Nacional de Educación Pública.

Beatriz Picaroni

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?
 - 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?

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 Lenguaje⁶?
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?

⁶ Adaptar el nombre del área según el país: Lengua, Lenguaje, Comunicación

25. ¿En qué momentos del curso evalúa a sus alumnos en esta área? (al término de cada tema, unidad, bimestre, ciclo escolar...).
 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?
 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?
- Para terminar...*
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 que su país participa.