

## LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN 6° GRADO EN LAS AULAS DE AMÉRICA LATINA

Los países de la región han venido desarrollando importantes esfuerzos en la implementación de sistemas estandarizados de evaluación de los aprendizajes. Éstos aportan información relevante para el debate ciudadano, para la rendición de cuentas y para la discusión de las políticas educativas, tal como el Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación de PREAL (GTEEPREAL), ha venido advirtiendo mientras, a lo largo de los últimos diez años, ha venido siguiendo cercanamente estas experiencias. Podrían también servir para estimular mejores prácticas docentes, incluyendo las de la evaluación en aula. Sin embargo, los estudios realizados indican que el uso de los resultados de dichas evaluaciones, por parte de los docentes, es escaso.

Recientemente, la investigación y el debate sobre políticas de cambio educativo están poniendo mayor énfasis en la importancia de las prácticas de evaluación de los maestros, como herramienta para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. En el resumen de la primera reunión de expertos de UNESCO sobre "mejora del aprendizaje", realizada en París en marzo de 2007<sup>1</sup>, se destaca que un énfasis excesivo en las evaluaciones externas durante la última década ha hecho descuidar la importancia de fortalecer el rol de los docentes como evaluadores y el valor que para la mejora de los aprendizajes tienen los ciclos regulares de evaluación y devolución en las aulas.

En este contexto, el GTEEPREAL encomendó al Instituto de Evaluación Educativa de la Universidad Católica del Uruguay la realización de un trabajo de investigación acerca de:

- a. los enfoques y propuestas que los maestros de primaria en la región utilizan para evaluar a sus estudiantes;
- b. los modos en que los maestros emplean los resultados de sus propias evaluaciones para dar orientación a sus estudiantes y ayudarles a progresar;
- c. los modos en que los maestros emplean dichos resultados para comunicarse con las familias acerca del progreso educativo de sus hijos y para tomar decisiones respecto a la promoción o reprobación del curso por parte de los escolares;
- d. la relación entre lo estipulado en los currículos nacionales y en las pruebas nacionales y las prioridades de los maestros a la hora de evaluar a sus estudiantes y los desempeños que esperan alcancen sus alumnos.

### Breve descripción del estudio

Inicialmente la investigación se iba a realizar en cinco países, seleccionados en función de la región geográfica y los resultados del SERCE<sup>2</sup>. En esta primera selección fueron incluidos Cuba, El Salvador, Guatemala, Perú y Uruguay. En Cuba no fue posible realizar el trabajo, por dificultades administrativas ocurridas en el marco de un cambio de Ministro de Educación, por lo que este país fue reemplazado por Costa Rica. Posteriormente, se incorporaron al estudio Argentina, Colombia y México, como fruto del interés en el mismo de las siguientes instituciones: el Grupo de Investigación sobre Evaluación de la Calidad de la Educación de la Universidad de San Buenaventura de Cali, Colombia; el Instituto para la Evaluación de la Educación (INEE) de México; y el Departamento de Educación de la Universidad Católica Argentina. La Figura 1 clasifica a los países incluidos en el estudio en función de la región geográfica y los resultados en SERCE.

Resultados en SERCE	Región		
	Cono Sur	Andina	Norte y Centro
ALTOS	Uruguay		México - Costa Rica
MEDIOS	Argentina	Colombia	El Salvador
BAJOS		Perú	Guatemala

En cada uno de estos países fueron seleccionadas 10 escuelas de contextos sociales desfavorecidos, en general urbanas, que hubiesen tenido resultados por encima del promedio nacional en evaluaciones externas nacionales o regionales. Esto significa que se evitó ir a las peores escuelas y que en la gran mayoría de ellas se habían aplicado alguna vez pruebas externas. En cada escuela fueron entrevistados dos maestros de 6° grado de Primaria. Es decir que, en total, el estudio involucró a 8 países, 80 escuelas y 160 maestros.

<sup>1</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001556/155642E.pdf>, p. 25

<sup>2</sup> SERCE: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de logros de aprendizaje realizado por UNESCO-OREALC en el 2006.

"El Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe - PREAL - es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington, y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo, con sede en Santiago de Chile. Su objetivo central es contribuir a mejorar la calidad y equidad de la educación en la región mediante la promoción de debates informados sobre temas de política educacional y reforma educativa, la identificación y difusión de buenas prácticas y la evaluación y monitoreo del progreso educativo.

La ejecución de sus actividades se realiza a través de Centros Asociados de Investigación y Políticas Públicas en diversos países de la región y comprenden la realización de estudios, la organización de debates y la promoción de diálogos públicos sobre temas de política educacional y reforma educativa.

El Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del PREAL fue creado con el propósito de informar, legitimar y utilizar espacios de la labor de medición de resultados del aprendizaje y promover un debate informado sobre el tema de la formulación de estándares. Se coordina desde el Grupo de Análisis para el Desarrollo -- GRADE -- de Lima, Perú, y cuenta con una amplia red de participantes con los que se vincula a través de un sitio virtual desde el cual también divulgan los resultados de estudios realizados en el marco de sus actividades y promueven foros y debates sobre su contenido. Ver: [http://www.preal.org/Grupo2.asp?Id\\_Grupo=3](http://www.preal.org/Grupo2.asp?Id_Grupo=3)

Las actividades del PREAL son posibles gracias al apoyo de la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), GE Foundation, The Tinker Foundation, entre otros."

Con cada maestro se realizó el siguiente relevamiento de datos:

1. una entrevista en profundidad acerca de cómo y por qué evalúa del 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 alumnos, qué conocimiento y opinión tiene de las pruebas nacionales estandarizadas y qué uso hace de ellas;
2. un registro digital de muestras de las evaluaciones que cada maestro propone a sus alumnos en lectura, escritura y matemática (consignas, reactivos, textos, etc.) y ejemplos de las producciones de los estudiantes, todo lo cual fue registrado mediante fotografía digital;
3. un cuestionario autoadministrado completado por cada maestro.

Como resultado del trabajo de campo se constituyó un banco de datos que incluye 158 archivos de audio digital (con las entrevistas en profundidad a los maestros), 4360 registros fotográficos de propuestas de evaluación y trabajos de estudiantes y unos 155 cuestionarios autoadministrados.

A partir de esta información, se está finalizando un primer conjunto de producciones que incluye:

- a. Un documento con un análisis comparativo de las formas de evaluar en el aula entre países y su relación con los marcos curriculares de SERCE, el currículo prescripto y las pruebas nacionales.
- b. Un documento que analiza los modos 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.
- c. Un tercer documento que analiza cómo usan los maestros las evaluaciones externas e incluye recomendaciones sobre cómo las mismas pueden ser utilizadas para enriquecer las evaluaciones en el aula.
- d. Una colección de alrededor de setenta propuestas de evaluación en Lenguaje, elaboradas por maestros de 6° de Primaria de los distintos países, analizadas y seleccionadas por Ana Atorresi, especialista en didáctica de la Lengua, que estará a disposición de los docentes en la WEB.
- e. Una colección de alrededor de setenta propuestas de evaluación en Matemática, elaboradas por maestros de 6° de Primaria de los distintos países, analizadas y seleccionadas por Liliana Pazos, especialista en didáctica de la Matemática, que estará a disposición de los docentes en la WEB.

Este boletín adelanta algunas de las conclusiones y productos del Estudio, que en breve estarán disponibles en los sitios web del GTEEPREAL y del Instituto de Evaluación Educativa.

## Concepciones y prácticas de evaluación

En forma implícita o explícita, todos los entrevistados hicieron al menos alguna alusión a las funciones básicas de la evaluación, distinguiendo entre evaluación sumativa y evaluación formativa. No obstante, a juzgar por sus propias declaraciones y por el material alcanzado a los investigadores, pocos maestros parecerían llevar adelante las acciones que esta última debería priorizar: proporcionar a los niños insumos concretos, claramente entendibles, para que cada uno tome conciencia de sus logros y de sus errores, así como de los recorridos posibles para superarlos. Muchos maestros, cuando hablan de evaluación, se refieren principalmente a los instrumentos que utilizan y no al sentido del proceso.

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

*“Tratamos de evaluarles lo que ellos han aprendido. Diferentes tipos: de investigación, trabajos de campo, laboratorios, exploratorios, exámenes y guías de trabajo como las que están haciendo actualmente. También para medir conocimientos y reforzar temas”. Consultada, la docente explica: “trabajo de campo es que investiguen, por ejemplo, la biografía de un poeta salvadoreño. La investigación es prácticamente lo mismo... pero en el trabajo de campo el alumno observa. Se le dice 'mire la plantita y anote'. Ellos deben buscar la información. Guías de trabajo es un trabajo largo donde ellos pueden consultar al compañero. Laboratorio son trabajos cortos... que no llevan nota” (El Salvador).*

*“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 las va tomando como zona<sup>3</sup> de bimestre” (Guatemala).*

*“Para mí todo es prioridad, desde el momento que se pone y está marcado en el programa, es prioridad.” ...“(para diseñar las pruebas) yo me apoyo en lo que enseño, porque hay maestros que por indiferencia compran las famosas pruebas ya realizadas; entonces el maestro compra la prueba y se lleva un chasco, porque en la prueba vienen contenidos que no enseñó y que a veces ni él mismo sabe la respuesta...Mire, las evaluaciones (que hago) son muy sencillas, son evaluaciones de contestación directa, todo mi examen es de contestación directa... Siempre doy preguntas largas para que la contestación sea corta, porque de nada me conviene que el chamaco sepa una contestación larga y yo no le entienda realmente lo que quiso decir, a que me dé una contestación precisa con una pregunta larga, entonces siempre he tenido ese cuidado, que las respuestas sean breves nada más” (México).*

<sup>3</sup> El término “zona” se usa en Guatemala para referir al conjunto de actividades más frecuentes de evaluación (pruebas cortas, hojas de trabajo, tareas, cuestionarios, etc.)

Cuando se les pregunta acerca de cómo explican a sus alumnos los propósitos de una evaluación y lo que esperan de ellos, las respuestas son en general ambiguas.

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

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

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

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

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

Cuando de evaluaciones formativas se trata, la mayoría procede de la misma forma que lo hace cuando encara la función sumativa: asignar calificaciones expresadas numérica o literalmente. Pero como las mismas no están vinculadas con descripciones claras sobre los desempeños, solo constituyen indicios de que algo “anda bien” o de que algo “no anda bien”. Pero no informan sobre cuáles son los aspectos involucrados ni indican posibles formas para modificarlos. Muchos se preocupan por estimular a los alumnos a un mayor esfuerzo, pero no les dan pistas concretas acerca de cómo hacerlo. A continuación se ejemplifican los tipos de devoluciones formativas que los maestros relataron.

*“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” (Costa Rica).*

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

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

*“Me importa más poner 'revisa y corrige', 'te equivocaste en tal cosa', que la nota. Igual pongo nota” (Uruguay).*

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

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

*“Doy estímulos positivos diciéndole 'tú puedes'” (Costa Rica).*

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

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

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

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

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

También fue posible identificar unos pocos casos de docentes que conceptualizaron la evaluación relacionando los distintos aspectos del proceso y que dieron evidencias concretas sobre la forma en que los efectivizan en sus prácticas en el aula. Estos docentes maestros desarrollan lo que se denomina “evaluación diagnóstica continua”, con la intención expresa de ayudar a que los niños comprendan más y mejor, promoviendo de esta forma la autorregulación de sus aprendizajes. Por otra parte, se trata de maestros que, a partir de la evaluación, revisan en primer lugar su propia forma de enseñar.

*“Primeramente yo miro y trato de ver dónde está la falla; en el alumno o en mí. Porque puedo estar enseñando pero el mensaje no llega al alumno. Enseñe de una manera, evalúo y veo donde está la falla, entonces ahora cambio y hago otra propuesta que me permita explicar mejor” (El Salvador).*

*“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. Evalúo 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” (Uruguay).*

*“(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” (Guatemala).*

*“¿Qué viene después de una evaluación?, hablemos de la evaluación bimestral, viene un análisis de esta evaluación, nos fijamos mucho en la incidencia de respuestas equivocadas, de errores por parte de los alumnos, y si hay demasiada incidencia sobre una se nos prende inmediatamente un foco rojo, me cuestiono: '¿qué pasó con ese contenido?', lo retroalimenté, lo vimos y aún así me sigue saliendo un foco rojo, entonces hay que cambiar la forma de enseñar"... “Tengo un pequeño concentrado sobre dónde fue que se presentó mayor incidencia, qué contenido no pudieron responder, con esto yo retomo esa clase, si es un sólo contenido la explicamos por la tarde pero de una manera diferente, trato de que no sea repetir la clase anterior; reviso mi planeación, veo cómo la presenté y digo: 'bueno, no me dio resultado así, tengo que modificar la planeación, tengo que planear nuevamente' y lo que hago es buscar más elementos para explicarles a los alumnos"... “(Con los resultados de las evaluaciones sumativas) Me permite estar más cerca del alumno que más me necesita, me doy cuenta con este tipo de evaluación qué alumno se me va quedando, no debo esperar hasta el bimestre y decir: 'bueno, el no me entendió ciertos contenidos, ahora voy a retomarlos'. Me permite también re planear o cambiar mi manera de decirlo, de enseñar, de estar con ellos, o tal vez dedicar ya un tiempo por las tardes para los alumnos que tengo más rezagados”... (México).*

*“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” (Perú).*

## Sistemas y criterios de calificación

Con respecto a las **decisiones de calificación, aprobación y reprobación**, se nota poca variabilidad entre países. Las diferencias encontradas refieren fundamentalmente a los aspectos menos sustantivos: las formas de expresión de las calificaciones. En casi todos los casos la información que reciben las familias sobre los logros de sus hijos está fuertemente basada en las calificaciones otorgadas que, como se dijo, solo dan cuenta de una posición relativa a partir de las categorías de una escala de valoración. A modo de ejemplo se presentan algunos casos nacionales.

En **Costa Rica** los estudiantes aprueban alcanzando el 70% del puntaje. El docente debe calificar con un puntaje que se conforma de la siguiente manera:

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

En **El Salvador** las calificaciones se expresan en una escala de 1 a 10. Para aprobar un curso, el alumno debe alcanzar una calificación de 5, pero no se describen los desempeños esperados para lograrla. Solamente se explicitan los tipos de instrumentos a emplear y sus pesos relativos en la calificación. El docente debe proponer una “actividad integradora” de resolución de problemas o de aplicación de tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), con un peso del 35% en la calificación; la revisión de cuadernos, trabajos grupales, tareas, portafolios, etc., tiene un peso de 35%; y una o más pruebas, con un peso del 30%. El documento oficial establece en forma explícita el procedimiento que debe ser seguido para asignar la calificación trimestral: “los promedios de las tres actividades se registran de forma numérica en porcentajes equivalentes a la nota obtenida... La nota trimestral resulta de la suma de las tres actividades...”.

En **México** las normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal especifican que:

- La evaluación permanente del aprendizaje conducirá a tomar decisiones pedagógicas oportunas.
- La asignación de calificaciones será congruente con estas decisiones, utilizando una escala oficial y numérica con números enteros del 5 al 10;
- El educando aprobará una asignatura cuando obtenga un promedio mínimo de 6.
- La calificación final de cada asignatura será el promedio de las calificaciones parciales que se asignarán en cinco momentos del año.
- El promedio general anual se obtendrá calculando el promedio de las calificaciones finales de todas las asignaturas.
- Para promover, los alumnos de 2° a 6° grados deben obtener una calificación final aprobatoria en Español y Matemática y, además, su promedio general anual debe ser mayor o igual a 6.

Sin embargo, como no existe una explicitación de los desempeños asociados a cada calificación, los docentes expresan lo siguiente:

*“...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...”.*

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

En Perú se utilizan cuatro categorías:

- Logro destacado (AD): Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos, demostrando incluso un manejo solvente y satisfactorio en todas las tareas propuestas.
- Logro previsto (A): Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo.
- En proceso (B): Cuando el estudiante está en camino de lograr los aprendizajes previstos, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.
- En inicio (C).

(A) es la categoría de aprobación de un curso o materia. Los estudiantes reprobaban el año, en primaria, si reprobaban en lenguaje o matemáticas, y, en el caso de secundaria, si reprobaban cuatro o más materias. Pero todos tienen la oportunidad de rendir una prueba hacia el final del período vacacional para “salvar” el año.

Sin embargo, los docentes continúan utilizando la antigua escala de 20 puntos:

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

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

En **Uruguay** el sistema de calificación empleado en 6° de Primaria es una escala nominal de doce valores, ordenados de mayor a menor: Sobresaliente (S); Sobresaliente Muy Bueno (SMB); Muy Bueno Sobresaliente (MBS); Muy Bueno (MB); Muy Bueno Bueno (MBB); Bueno Muy Bueno (BMB); Bueno (B); Bueno Regular (BR); Regular Bueno (RB); Regular (R); Regular Deficiente (RD); Deficiente Regular (DR) y Deficiente (D). En la práctica, las últimas tres categorías no son utilizadas. La normativa estipula que, para que un alumno sea promovido, debe haber logrado BUENO como calificación. Más de la mitad de los maestros expresa que no realiza evaluaciones formales con el propósito de calificar, lo cual difiere con lo encontrado en los demás países.

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

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

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

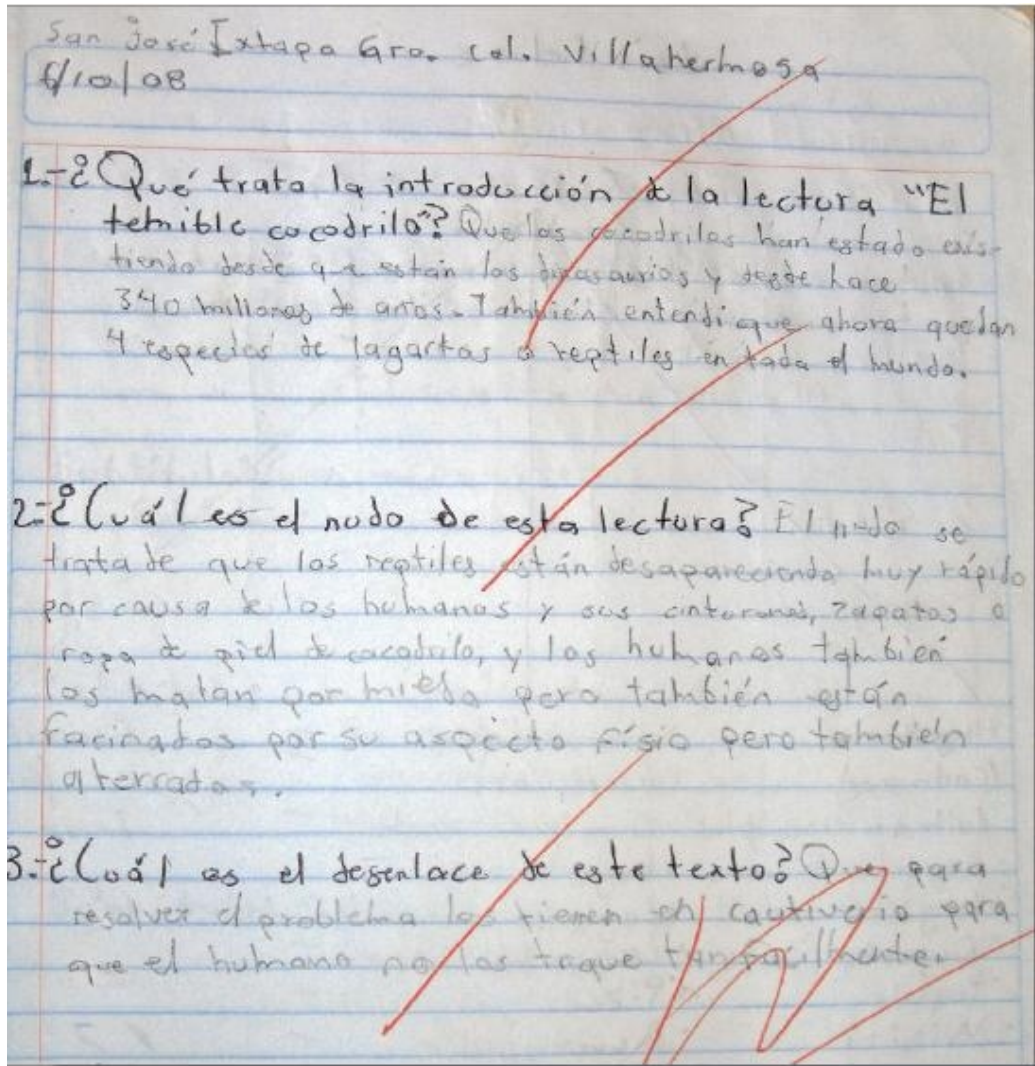
“Para calificar uso las evaluaciones de todos los días. La nota que va al carné es el resumen de todo lo que yo sé del alumno. No hago nada en forma especial”.

-----

En resumen, si bien los maestros realizan importantes esfuerzos para ayudar a los niños a aprender, **en muchos casos las evaluaciones propuestas en el aula no parecen una herramienta apropiada** para dicho esfuerzo. En general, las devoluciones que los maestros hacen a los niños a partir de sus trabajos no los orientan claramente sobre las formas para avanzar y sus propuestas didácticas no guardan relación directa con los resultados obtenidos por los niños o no son específicas. Cabe señalar, además, que la mayoría de los docentes declaran tener pocos intercambios con los colegas, tanto para construir sus evaluaciones como para analizar sus resultados y decidir cursos de acción a partir de los mismos. En cambio, muchos señalaron su necesidad de capacitación en evaluación de aprendizajes. En las páginas que siguen se incluyen algunos ejemplos de propuestas de evaluación de los maestros, con su correspondiente análisis didáctico. Dichos ejemplos son parte de los más apropiados y relevantes encontrados por los especialistas en la colección de más de 4.000 propuestas.

## LECTURA: Analizar las partes clave de un texto México

Esta actividad exige al estudiante analizar las partes clave de un texto explicativo: el planteo de un problema, las causas por las cuales se produce y el modo en que podría solucionárselo. Estos reconocimientos son fundamentales para la comprensión de textos de las Ciencias Naturales y de las Ciencias Sociales, aunque en estas últimas las causas son múltiples y la dificultad de la comprensión aumenta. Sin embargo, la consigna resulta inadecuada, ya que denomina al texto como "lectura" y trata su organización de la información como si fuera un texto narrativo ficcional con estructura canónica: introducción-nudo-desenlace.

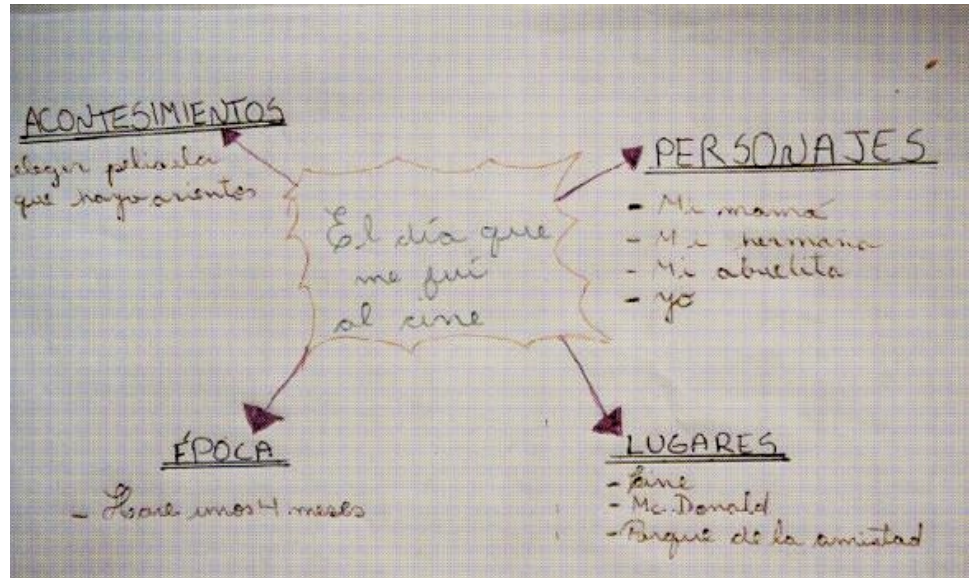


En estos textos, como se sabe, la introducción presenta una situación de equilibrio para un personaje; el equilibrio se rompe porque el personaje persigue algún objetivo que le resulta conflictivo conseguir y se restaura en el desenlace, cuando el objetivo se alcanza o no y se arriba a una nueva situación. En los textos explicativos, en cambio, lo que aparece al comienzo es un problema entendido como una situación que el emisor supone desconocida para el receptor; la función del emisor es echar luz sobre las causas de la ocurrencia de tal problema, volviendo claro lo que supone oscuro o confuso; finalmente, el fenómeno inicial resulta explicado en el cierre (Zamudio y Atorresi, 2000).

De lo dicho por el estudiante se infiere claramente que el texto dado plantea como problema: "¿Por qué se han reducido las especies de cocodrilos?"; una causa: "Porque los seres humanos gustan de usar su piel y les temen"; y una solución: "Reproducir y criar cocodrilos en cautiverio". Parece importante remarcar que el foco de la objeción que hemos planteado no es una mera cuestión de nomenclaturas: las partes de la narración de ficción tienen unas funciones comunicativas muy diferentes de las partes del texto explicativo de ciencias y sus denominaciones (introducción-nudo-desenlace vs. planteo del problema-causas del problema-solución) ayudan a los estudiantes a comprender las diferencias entre ambos tipos de texto.

## ESCRITURA: Planificar y redactar una narración - Perú

Esta propuesta encuadrada dentro de la evaluación formativa exige al alumno (aunque la consigna no lo explicita) construir un plan para elaborar un texto narrativo y redactar el texto de acuerdo con ese plan. Este tipo de trabajo en pasos es muy valioso, ya que los escritores siempre planifican sus escritos; además, está en línea con las investigaciones que, desde los años 80, vienen demostrando que el alumno, un escritor en formación, se frustra cuando entrega el texto acabado y se le dice que debe rehacerlo porque presenta problemas de coherencia, que implican una reescritura completa. Los planes iniciales y corregidos como tales evitan en general que el estudiante caiga en esos errores. En el caso particular de esta actividad se observan en el plan cuatro componentes básicos del texto narrativo: hechos, personajes, lugar y tiempo, los cuales son retomados en el escrito final.



Ahora bien, debe señalarse un inconveniente y es que en la narración hay tres tipos de hechos que no han sido diferenciados en el plan: los introductorios, que expresan un estado de equilibrio; el conflicto, que lo rompe; y los hechos conclusivos, que expresan un nuevo tipo de equilibrio producto de la transformación de alguno de los personajes mediante la resolución del conflicto. La mayoría de los estudiosos de la narración, desde principios del siglo XX hasta la actualidad, coinciden en que lo que distingue a la narración es precisamente la presencia de un conflicto; es decir, un relato puede carecer de introducción y dejar libradas las conclusiones a diversas inferencias de los lectores, pero no puede carecer de conflicto.

El día que salí con mi familia  
 Hace unos 4 meses mi mamá, mi hermana y mi abuelita y yo fuimos al cine a ver una película; tentamos que elegir una película, y elegimos una película llamada *Alvin y las ardillas*.  
 Luego de elegir la película la vimos y era graciosa, cuando terminó la película nos fuimos a Mc Donald a comer hamburguesa y pollo a la brasa.  
 Después fuimos al parque de la amistad a jugar y nos subimos al troy, también nos subimos al columbio y cuando era las 7 p.m nos regresamos a nuestro hogar.

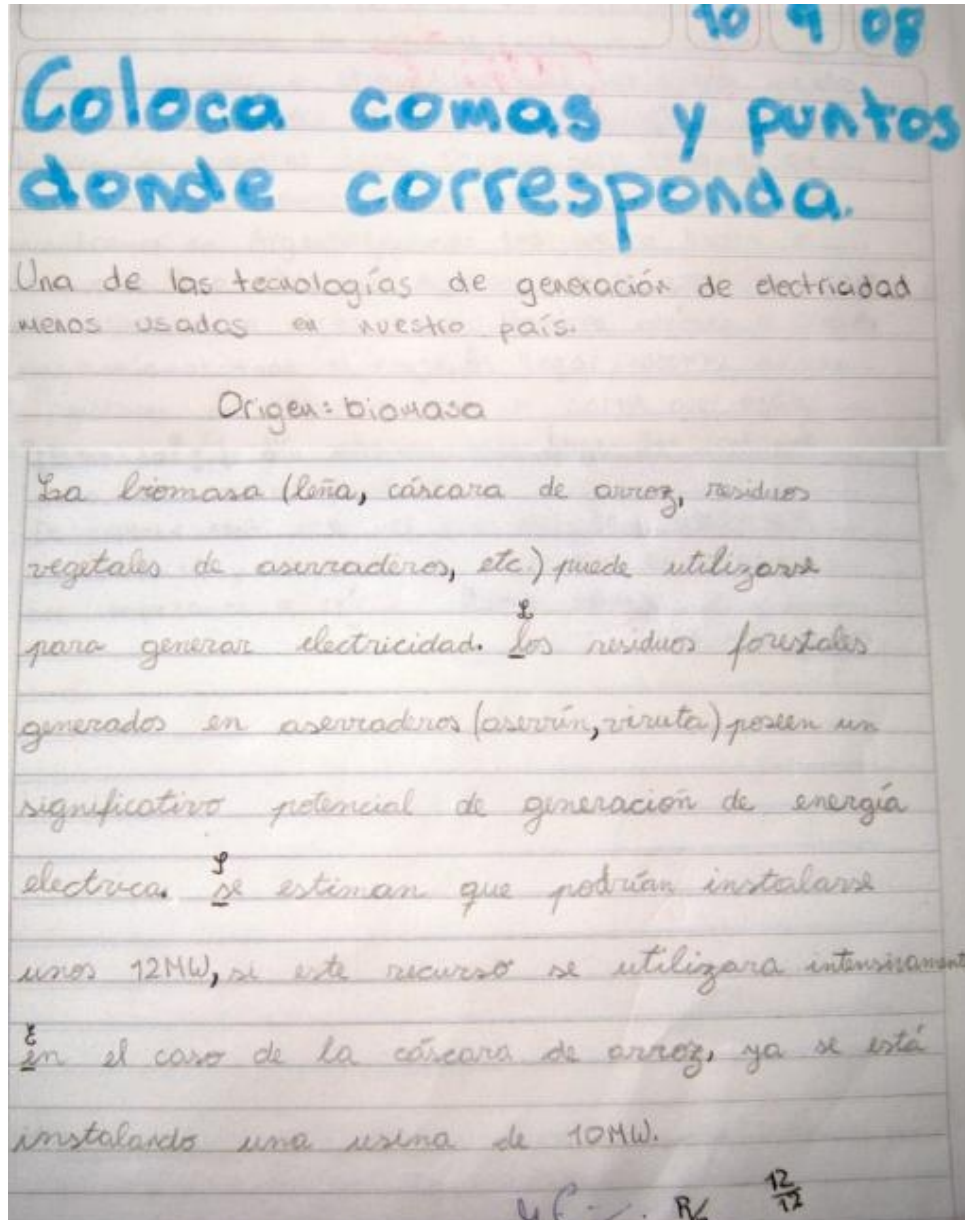
En el plan, que parece haber sido pedido para la propia organización y no para ser evaluado, no se señala que el tema elegido puede dar poco lugar a la aparición de un conflicto y que lo mismo sucede con los dos acontecimientos mencionados; "elegir una película", "que haya asientos".

El tema determina en buena parte que el escrito final no sea en verdad una narración, ya que se parte de un hecho de la vida cotidiana donde difícilmente un niño de sexto grado podría introducir una anomalía que rompa el equilibrio; por ejemplo, "nos sentamos, la pantalla empezó a combarse y a abrazar a los espectadores de las primeras filas hasta que se los tragó". Los hechos de la vida cotidiana que presentan anomalías, por otra parte, suelen ser relatados en forma de anécdotas, género oral que comienza en general con una frase que apela al oyente ("¡No sabes lo que me pasó!"). De allí se derivan una introducción ("Fui con mi familia al cine"), un hecho que solo es entendido como anómalo por el oyente ("Me encontré con Juan") y un cierre que contiene gran cantidad de supuestos que también solo el interlocutor puede comprender ("Como te imaginarás, lo ignore por completo").

En suma, las propuestas de evaluación formativa de escritura de narraciones deberían evaluar en profundidad el plan en cuanto a su tema y su estructura antes de encargar la escritura del texto final. Deberían, además, insistir en la diferencia entre cuento y anécdota en relación con sus finalidades, sus potenciales receptores y las características de estilo.

## ESCRITURA: Reponer la puntuación en un texto - Uruguay

Con demasiada frecuencia se observan propuestas para la interiorización del uso de los signos de puntuación basadas en la memorización de reglas y su ejemplificación en la construcción de oraciones. En esas propuestas, la puntuación es tratada como la ortografía cuando, en realidad, no constituye un aspecto de la llamada "superficie del texto" (es decir, lo que no contribuye a su significado), sino de la coherencia. Aunque el uso de los signos de puntuación esté reglado y aunque muchas de las reglas deben ser enseñadas y aprendidas, ellas expresan relaciones de separación o subordinación temática, seriación o inclusión de datos, causa, consecuencia, etc.



La actividad propuesta tiene sin duda en cuenta que el uso de la coma para separar series no es equivalente al uso de la coma que introduce una condición y propone establecer esas diferencias trabajando donde ellas aparecen con más claridad: en textos reales y no en oraciones inventadas. Enseñar la puntuación mediante actividades de este tipo permite a los estudiantes interiorizar más fácilmente el sentido de su uso, vinculado mucho más al significado de los escritos que a las puras normas.



**MATEMÁTICA: Reconocer figuras geométricas**

Costa Rica

Esta propuesta evalúa el conocimiento de los alumnos acerca de los polígonos en función del número de lados. Es un planteo que prioriza el nombre de las figuras sin tener en cuenta la caracterización de las mismas; basta recordar el nombre de los polígonos asociado a su número de lados. La diagramación en la que se ubican las respuestas no aporta dificultad al trabajo.

Por el contrario, aunque parece diagramada para hacerla más compleja, la tarea en realidad da pistas que ayudan a recordar los nombres, puesto que algunas de las letras están dadas si se resuelve otra de las definiciones.

**Actividad número 26** Llene el siguiente crucigrama según los datos que se le dan:

**Vertical**

- Nombre de los polígonos de diez lados.
- Nombre de los polígonos de cuatro lados.
- Nombre de los polígonos de cinco lados.
- Nombre de los polígonos de seis lados.
- Nombre de los polígonos de tres lados.

**Horizontal**

- Nombre de los polígonos de siete lados.
- Polígonos que tienen alguno de sus lados de distinta medida.
- Región plana limitada por tres o más segmentos.
- Nombre de los polígonos de ocho lados.

Obsérvese que justamente aquellas palabras que tienen tres letras en común con otras, son las que no hacen referencia al nombre de la figura. Es común ver en las aulas propuestas de evaluación que hacen un tratamiento ostensivo y nominalista de la geometría, que se apoyan en la memorización de nombres y de algunas definiciones, y en el reconocimiento perceptivo de las figuras.

**Guatemala**

1. Escribe lo que se te indica en el siguiente cuadro y colorea.

POLÍGONO	NOMBRE DEL POLÍGONO	NÚMERO DE LADOS
	triángulo	3
	rectángulo	4
	rombo	4
	pentágono	4

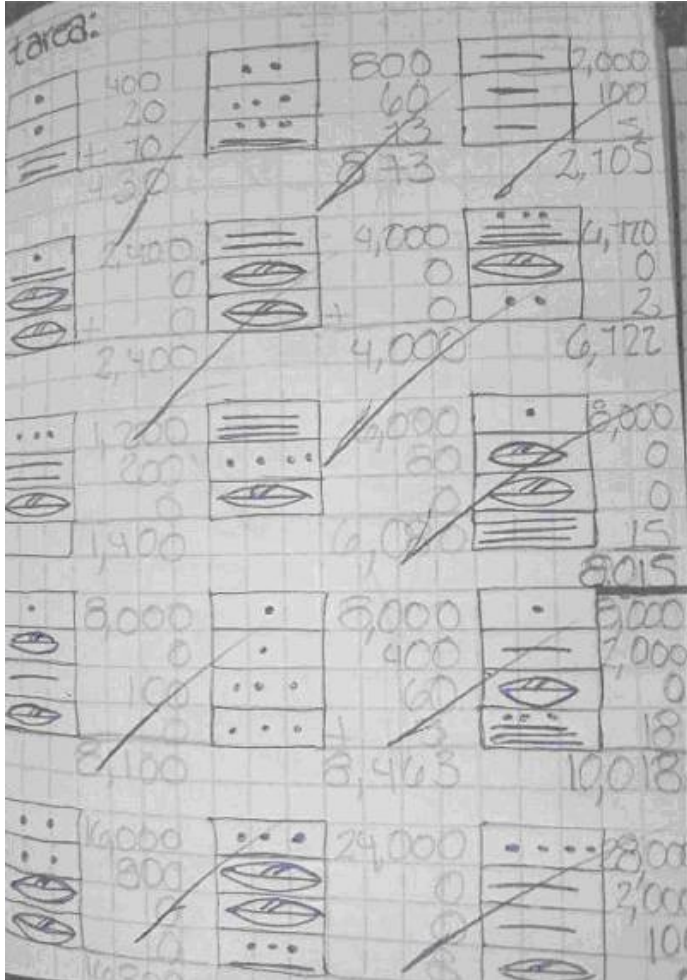
El objetivo de esta propuesta de evaluación es el reconocimiento de figuras geométricas.

El trabajo enfrenta al alumno con algunas representaciones de estas, por lo que se debe recordar el nombre de la figura y establecer el número de lados de cada una. Esta segunda parte podría resolverse contando los lados de las figuras que están representadas.

Esta actividad, como la anterior, es un planteo nominalista que prioriza los nombres de las figuras y su reconocimiento perceptivo por sobre sus propiedades. Sería interesante preguntarse qué respondería este alumno si se indagara el nombre de una figura que tiene dos diagonales iguales que se cortan en forma no perpendicular en sus respectivos puntos medios.

Si bien en este caso también se pregunta el nombre de la figura, los apoyos que se dan al estudiante para saber de qué figura se trata son algunas de las propiedades de la misma, lo que apunta en forma más específica a la evaluación de un conocimiento geométrico. De lo contrario, la propuesta podría no diferir demasiado de trabajos en los que se pregunta el nombre de otro objeto, no necesariamente geométrico.

**MATEMÁTICA: Producir e interpretar números en sistemas no posicionales - Guatemala**



La tarea que sigue tiene como objetivo usar una numeración que se rige por reglas distintas de las del Sistema Decimal. En este caso se trabaja con la numeración maya. En esta numeración los elementos son agrupados de 20 en 20 y el 5 aparece como auxiliar. Para representar las cantidades se usa el punto que vale 1, la raya que vale 5 y el caracol que vale 0.

Los números se escriben de abajo hacia arriba, por lo que los símbolos en el primer nivel pueden expresar de 1 a 19 unidades; los del segundo nivel corresponden a agrupamientos de 20 unidades; los del tercer nivel a 20 x 20, es decir 400 unidades.

Cada nivel corresponde a una potencia de 20. Por lo tanto, la posición es una regla a tener en cuenta, pero dentro de cada nivel los signos (puntos y rayas) se suman. Se deduce, entonces, que no es un sistema netamente posicional, sino que forma parte de los sistemas de numeración híbridos, que combinan la posicionalidad con la aditividad.

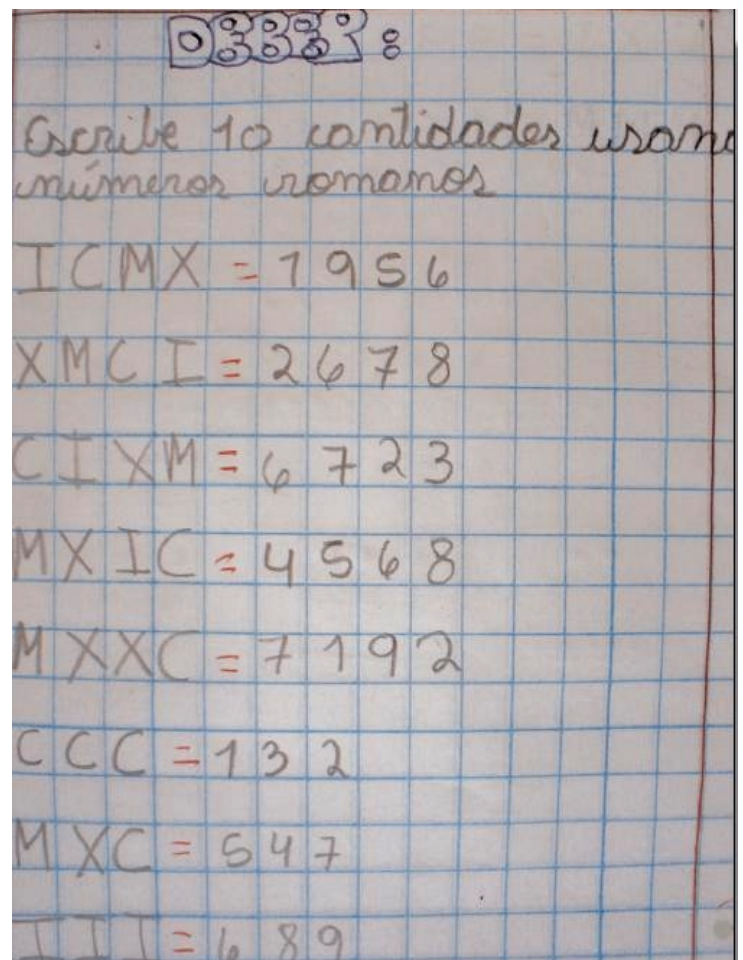
Esta actividad, propuesta por el maestro guatemalteco Eddy Castro, espera que el alumno interprete este sistema y muestre la producción de escrituras en función de ella. Tal como se la plantea, es una actividad interesante; además, su verdadero valor radica en trabajar la contraposición de este sistema con el de Numeración Decimal, para profundizar en su comprensión.

La actividad de la derecha busca evaluar el conocimiento del alumno acerca de las reglas que rigen la numeración romana, ya que le demanda que escriba determinados números en ese sistema. La resolución correcta pone en evidencia el conocimiento de estas reglas.

El conocimiento de la numeración romana permite, entonces, el análisis de las reglas de un sistema de numeración con características diferentes del nuestro.

Nuestro sistema de numeración es posicional, mientras que el romano es aditivo: las cantidades se escriben aditivamente por la repetición de un signo que corresponde a determinado valor que suma, si se lo coloca a la derecha de otro, y resta, si se lo coloca a la izquierda de uno de mayor valor.

Uno de los intereses de trabajar en la escuela con diferentes sistemas de numeración es comparar sistemas aditivos, híbridos y posicionales, pues la comparación ayuda a la comprensión de nuestro Sistema posicional Decimal. Por ello, el potencial de esta actividad, al igual que el de la anterior, se pone realmente de manifiesto si se comparan ambos sistemas.



## Evaluaciones externas y evaluaciones en el aula

La información recogida en el Estudio permitió constatar que las evaluaciones estandarizadas pueden tener un efecto positivo sobre las concepciones y prácticas de los maestros, así como identificar algunos puntos cruciales en los que ese efecto se materializa. Lo primero que es necesario recordar es que se trató de una muestra intencional, en la que fueron seleccionadas escuelas con alta probabilidad de haber participado en evaluaciones estandarizadas y de haber recibido materiales e instrumentos relacionados con las mismas. En este contexto, si bien la gran mayoría de los maestros “oyó hablar” de las evaluaciones, solamente el 60% expresa haber recibido materiales o haber visto instrumentos. Esta cifra podría ser considerada alta, si se tratase de una muestra representativa nacional. Pero dado que se trata de una muestra sesgada hacia escuelas que participaron en evaluaciones externas, uno debería esperar que la gran mayoría de los maestros hubiese tenido acceso a materiales. Al mismo tiempo, es interesante constatar que, de los 99 maestros que tuvieron acceso a materiales de las evaluaciones, 88 los encontraron útiles para mejorar su trabajo.

Estos datos confirman que aún sigue siendo un desafío para las evaluaciones externas el llegar masivamente a los maestros. Algunos países tienen estrategias definidas para ello, otros no. Si los materiales llegan y los maestros tienen la oportunidad de apropiarse de ellos (leerlos, discutirlos, reflexionarlos), la probabilidad de que de allí se derive algún efecto positivo es alta. ¿Cuáles pueden ser los efectos positivos? El material relevado en el estudio permite identificar cuatro aspectos principales en que las evaluaciones externas tiene una influencia positiva en los maestros:

- En primer lugar, ayudan a tomar conciencia acerca de la importancia de ciertos temas y capacidades que todos los niños y niñas deberían adquirir y desarrollar, que no siempre están en el horizonte conceptual dentro del cual los maestros organizan su enseñanza.

*“Para darle mayor énfasis y aplicar diferentes actividades que le ayuden a los alumnos a tener una mejor lectura comprensiva y mayor razonamiento lógico-matemático”. “Para poder fortalecer mis conocimientos y tener en cuenta la importancia de la lectura y el razonamiento verbal” (El Salvador).*

- En segundo lugar, propician una apertura del maestro a nuevos horizontes conceptuales en relación a la didáctica y a las formas de evaluar a los alumnos.

*“En la construcción de significados, en la suma de conocimientos, en la apertura a otras propuestas”. “En el hecho de tener ejemplos de ejercicios en donde se aplican más de un contenido o bien más de un procedimiento lógico-matemático. En la integración de contenidos” (Argentina). “En el desarrollo de competencias para facilitar el aprendizaje”; “en que mis alumnos adquieren conocimientos prácticos y vivenciales aplicables a su labor diaria” (Guatemala).*

- En tercer lugar, ofrecen a los maestros instrumentos de trabajo que les facilitan la tarea cotidiana (una tarea que es muy exigente en materia de tiempos). Este efecto tiene doble filo. En algunos casos, los maestros se apropian de las herramientas y las utilizan en función de su propia propuesta educativa. En otros casos, pueden constituirse en un modo de “llenar el tiempo” con actividades prediseñadas o de entrenar a los estudiantes para responder pruebas estandarizadas.

*“En el uso de ejemplos y en la implementación de estrategias didácticas”. “Se ha usado para posteriores evaluaciones áulicas. Para aplicarlas en otros años. Para tomar como modelo en las evaluaciones que aplico en la clase” (Uruguay).*

*“Como práctica, fogueo. Ver a que se le da más énfasis. Tipo de ítemes. Para realizar a mis estudiantes prácticas previas a la Prueba Nacional para que se “familiarizaran” con el tipo de prueba” (Costa Rica).*

*“Me han servido como ejemplo para elaborar trabajos, prácticas y pruebas. Para guiarme en la elaboración de material y de pruebas. “Ya que me han ayudado a reforzar los contenidos vistos en clase, y porque se dispone de más diversidad de ejercicios”. “Me sirven como práctica para reforzar en mi trabajo diario con los niños” (Costa Rica).*

- En cuarto lugar, desarrollan la conciencia de los maestros en relación a la evaluación que realizan en el aula. Los maestros se dan cuenta de que muchas de sus prácticas de evaluación son rutinarias y que no tienen un propósito claro. Aprenden a poner mayor atención en los procesos cognitivos de los estudiantes. Desarrollan capacidades técnicas en relación a la construcción de instrumentos de evaluación para lo cual, en general, no han recibido formación específica.

*“En mejorar el tipo de pregunta. Cuidar el tipo de problema que debo plantear”. “Se ha preparado las preguntas y respuestas posibles con cautela. Se induce al alumno a pensar” (Perú).*

*“En la planificación y diseño de actividades, así como en las consideraciones de aspectos a tener en cuenta a la hora de evaluar los aprendizajes”. “Me ha mostrado diferentes formas de evaluar, que he podido reformular en mis clases” (Uruguay).*

*“Me han servido para no evaluar de forma superficial, donde a veces los maestros hacemos evaluaciones sin sentido y los alumnos no saben ni qué escribir”. “Dejando que el alumno aprenda haciendo, intensificando las prácticas de lectura comprensiva de manera más creativa, desarrollando más su expresión verbal, redacción y fomentando la lectura” (El Salvador).*

*“Procuró que los niños reflexionen y les planteo problemas similares así como para la lectura hago que analicen lo que están leyendo, así como que digan qué tipo de texto es y con qué intención lo escribieron”. “Ahora mis evaluaciones no son mecanizada, por el contrario, el niño tiene que razonar para su resolución” (México).*

Obviamente, el carácter positivo de todo lo anterior depende de la calidad de las pruebas y de sus marcos conceptuales. Lo importante es notar que existe una demanda implícita de los maestros por apoyo, formación y modelos de trabajo en evaluación, y que las evaluaciones externas pueden contribuir a responder a dicha demanda, en la medida en que sus instrumentos sean de buena calidad y comprensibles para los maestros.

Por otra parte, el estudio permitió constatar que, si bien existe una importante coincidencia entre los contenidos evaluados por las pruebas nacionales de los países objeto de este estudio y los contenidos evaluados por los docentes en las aulas, es posible percibir un claro desajuste entre los enfoques didácticos asumidos en uno y otro ámbito. Las evaluaciones nacionales de la mayoría de los países de este estudio asumen una postura funcional, proponiendo actividades en contextos significativos, con propuestas de una complejidad cognitiva que pocas veces se encuentran en las propuestas elaboradas por los maestros para sus aulas. Al mismo tiempo, la mayoría de los maestros proponen a sus alumnos trabajos de evaluación que apelan a la memoria, en el marco de situaciones sin contexto específico, muchas veces alejados de la vida real y cotidiana.

Por ejemplo, en Matemática se pudo apreciar en los cuadernos de los estudiantes, largos listados de operaciones que dan cuenta de un enfoque fuertemente volcado hacia los aspectos mecánicos de la resolución matemática. En Lengua se observó, básicamente, el uso de texto recreativos, tales como cuentos, poemas, leyendas, etc., y la ausencia de trabajo sobre textos informativos o de otro tipo. El formato y el enfoque asumido por el SERCE en su prueba de Escritura, planteada en tres pasos (escribir un borrador, revisarlo y luego redactar el texto final), casi no es utilizado en las aulas de la región, como tampoco lo es escribir varias versiones de un texto o cambiar la redacción de un informe escrito. El enfoque de habilidades para la vida en Matemática, que hace hincapié en la solución de problemas, la comunicación de resultados, el razonamiento matemático y el establecimiento de conexiones que van mucho más allá del dominio de los conceptos básicos, tampoco se vio reflejado en las aulas. Básicamente, los trabajos de evaluación propuestos en las aulas son de corte netamente escolar, sin mayor sentido fuera de dicho contexto.

Lo interesante del caso es que, contrariamente a lo que pregonan ciertos discursos político-pedagógicos, opuestos a toda forma de evaluación estandarizada, las propuestas de evaluación formuladas en el marco de buena parte de los sistemas nacionales de tipo estandarizado, están mucho más avanzadas y en línea con los desarrollos de la didáctica, que las propuestas que se implementan en las aulas. La idea de que las evaluaciones externas son memorísticas, están focalizadas en los resultados y desconocen los procesos de aprendizaje de los estudiantes, todo lo cual sólo sería contemplado en las evaluaciones que hacen los maestros en el aula, no es confirmada por la evidencia empírica recogida en este estudio.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, los sistemas nacionales de evaluación deberían:

1. Hacer evidente para los maestros que una evaluación cumple con sus propósitos solamente si se la enmarca dentro de un determinado campo teórico conceptual y que ello tiene un correlato en el quehacer práctico. El hecho de identificar la evaluación con aplicación de pruebas para relevar información disminuye su capacidad de incidir sobre el horizonte conceptual del maestro. Sin la carga conceptual de los referentes, todo puede reducirse a actividades para llenar el tiempo de los alumnos. Por esta razón, los sistemas de evaluación deberían explicitar en forma clara y accesible a los docentes, el proceso realizado para establecer los marcos conceptuales de las evaluaciones y los procedimientos seguidos en la elaboración de pruebas coherentes con los mismos.
2. Ofrecer ejemplos claros de buenas de actividades de evaluación que permitan captar la diversidad de desempeños de los alumnos. La evidencia recogida muestra que, para la mayoría de los docentes, cualquier actividad puede ser usada como tarea para evaluar, independientemente de sus propósitos, de sus características y del contexto en que se inscriben. Las evaluaciones estandarizadas pueden ayudar a los maestros a tomar conciencia y comprender estos aspectos, para desarrollar propuestas de evaluación con una intencionalidad más clara, reflexiva y coherente.
3. Difundir buenos instrumentos de evaluación liberados de los estudios nacionales e internacionales, sobre todo actividades de respuesta construida con sus respectivas pautas de corrección, para ayudar a los docentes a poner atención y anticipar los posibles procesos de pensamiento de sus estudiantes al responder o resolver actividades evaluativas. Esto aportaría un mayor rigor metodológico a la hora de redactar o seleccionar de libros propuestas de evaluación para sus estudiantes.
4. Generar espacios de discusión didáctica a partir de los resultados de las evaluaciones estandarizadas, a través de diversas vías. Para que las evaluaciones tengan un impacto positivo es preciso que los maestros las comprendan, se apropien de ellas, incorporen a su horizonte conceptual nuevas formas de hacer las cosas. Esto no se produce en forma automática a partir de la lectura de un reporte, sino que requiere de espacios de intercambio y discusión.