

PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE PROFESORES, EN TERCER GRADO DE PRIMARIA. DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA BITÁCORA. MATEMÁTICAS

JULIA ANDREA CHÁVEZ SÁNCHEZ / CINTHYA MAGDALENA ROMO MARTÍNEZ
Universidad Autónoma de Aguascalientes

RESUMEN: Se presenta el proceso y validación de una bitácora que forma parte de una batería de instrumentos de obtención de información que consta también de un cuestionario para alumnos y una carpeta de evidencias acompañada por seis cuestionarios. El objetivo de la investigación fue desarrollar y validar los instrumentos para conformar una batería que en su conjunto permitiera obtener información de calidad sobre prácticas de evaluación en el campo formativo de matemáticas. El proceso para la validación

de bitácora de 22 preguntas abiertas, consistió en una validación por jueces con 11 expertos y un análisis de contenido a partir de una aplicación piloto con 20 profesores de tercer grado de primaria, en escuelas rurales del estado del Guanajuato.

PALABRAS CLAVE: Instrumentos de medición, Evaluación de profesores, Práctica docente, Metodologías, Evaluación del aprendizaje.

Introducción

La evaluación de los aprendizajes en el aula ha cobrado especial importancia debido a su influencia en la mejora de la calidad de la enseñanza (Black, P. & Wiliam, D., 1998; Martínez Rizo, 2009; Shepard, 2001), ya que puede orientar tanto lo que se enseña como la forma en qué se enseña.

Se han establecido nuevos lineamientos respecto a la evaluación y a la vez se ha pretendido obtener información de cómo se han puesto en práctica por los profesores. Lo anterior supone el diseño de instrumentos que logren captarlas tanto de forma integral como de aspectos específicos. A continuación se describe el proceso mediante el cual se desarrolló una bitácora con este propósito y que forma parte de una batería de instrumentos.

Contenido

Las reformas educativas implican nuevas concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, que deberían traer consigo cambios en las prácticas de los profesores. En este sentido, conocer cómo evalúan los profesores es un aspecto relevante porque está estrechamente relacionado con las prácticas pedagógicas.

Para apoyar las formas de evaluación propuestas por el Plan 2011, en México mediante el Acuerdo 648 se establecen las normas generales de evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica (SEP, 2011).

Diversos estudios han dado cuenta de que la evaluación de los aprendizajes constituye una herramienta fundamental, necesaria e inseparable del proceso de enseñanza (Black, P., 1998; Gipps, 2010; Mateo, 2000; Monereo, 2009). Por evaluación de los aprendizajes se entiende el proceso de recolección, síntesis e interpretación de información que generalmente se lleva a cabo dentro del aula y es utilizada como fundamento en la toma de decisiones en el salón de clases (Airasian, 2005).

Para conocer a profundidad cómo son las prácticas de los profesores se han venido desarrollando gran cantidad de instrumentos como cuestionarios, entrevistas, guías de observación y diarios que proporcionan información muy específica acerca de diversos aspectos de esas prácticas con el fin de medirlas, observarlas, documentarlas o evaluarlas, cada uno de los cuales presenta fortalezas, pero también algunas desventajas.

Obtener información más detallada que realmente refleje lo que realiza un maestro es complejo, esto se hace evidente al observar cómo a pesar de las múltiples investigaciones, aún no se pueden captar en toda su extensión las prácticas docentes. Es necesario por ello disponer de un instrumento que requiera menos recursos económicos que la observación directa de las prácticas, y con el cual se consiga mayor nivel de validez que con los cuestionarios cuya información en ocasiones sólo refleja el discurso teórico de los profesores pero no la práctica.

Al diseñar una batería de instrumentos que combine varios de ellos se podría conseguir un marco de las prácticas de evaluación de maestros mucho más rico, niveles adecuados de validez y confiabilidad e información sólida para la mejora de la práctica del

propio maestro y aprovechar la información que proveen los productos y materiales elaborados en las clases.

Esta investigación tiene como único objetivo el desarrollo de instrumentos, por lo que se seguirá exclusivamente la metodología para el diseño de prueba de instrumentos, la cual incluye 3 etapas principales: operacionalización, jueceo y pilotaje.

Planeación

Tres tipos de instrumentos distintos se eligieron para conformar la batería: un portafolio de a partir de materiales recopilados por los profesores (examen diagnóstico, examen bimestral, lista de calificaciones, planeación, trabajo en el aula de un alumno, tarea elaborada en casa por 3 alumnos: un trabajo de baja calidad, uno de media y otro de alta) acompañado cada uno de ellos por un cuestionario breve, un cuestionario para alumnos y una bitácora, bajo el argumento de que usados en conjunto se podrían superar las deficiencias propias de cada uno de ellos y servirán para cotejar los resultados uno del otro, con el mismo fin se decidió desarrollar una guía de observación.

Los portafolios de evidencias permiten medir aspectos de la enseñanza que no son fácilmente observables en el aula, proporcionan un alto nivel de credibilidad, además de que son una buena herramienta para la reflexión y la mejora docente. Para conocer los aspectos de la evaluación que la evidencia por sí misma no puede mostrar se diseñaron los cuestionarios que acompañan a estos materiales.

Se planteó también un cuestionario a los alumnos de los profesores que participen en el estudio ya que existe información que no es fácil obtener directamente del profesor.

Finalmente, las bitácoras, que poseen cierto parecido con los cuestionarios pero hacen menos probable que se distorsione la realidad si las actividades se reportan varias veces a lo largo del tiempo. En estos registros se pretende que los profesores reconstruyan sus experiencias sobre las prácticas de evaluación en matemáticas.

Al parecer, en las bitácoras los profesores tienden a ser más precisos en los informes que ellos mismos realizan acerca de su instrucción. Y los resultados en uso de bitácoras y diarios indican que los maestros pueden ser más exactos cuando los

procedimientos incluyen informes sobre prácticas específicas que ocurren durante un periodo muy breve de enseñanza y se centran en un área en particular del contenido. También hay indicios que llenar varias veces las bitácoras da como resultado más precisión en las respuestas de los profesores, ya que se ha encontrado que después de haberla llenado una vez se alerta al profesor de las prácticas que deben ser atendidas, por lo que en los llenados posteriores, las prácticas son recordadas con mayor facilidad.

Entre sus ventajas se encuentra que informan ciertos factores no observables que puedan afectar a la enseñanza, tales como el conocimiento, las intenciones, expectativas, creencias y en general la perspectiva particular de los profesores. Además que propicia la reflexión de los maestros acerca de sus prácticas y no exigen esfuerzos de memoria excesivos, puesto que el registro es inmediato. También son de bajo costo.

Sin embargo, también existe el riesgo de que los maestros no informen sobre lo que realmente hicieron, sino sobre lo que consideran que debieron haber hecho, es decir, sobre las prácticas consideradas deseables en la profesión.

Operacionalización

La operacionalización inició con el establecimiento de una definición de lo que es la evaluación de los aprendizajes:

“La evaluación de los aprendizajes es un proceso de recogida de información sobre los logros de aprendizaje de los alumnos, mediante evidencias, orientada a la emisión de juicios de mérito o valor sobre dichos logros. Este proceso deberá ir asociado a otro de toma de decisiones encaminado a la mejora u optimización objeto evaluado (Mateo, 1998; citado en Mateo 2000, p. 22; SEP, 2011)”

La identificación de las dimensiones de este constructo tuvo dos partes: la revisión de la literatura sobre evaluación y la revisión de instrumentos ya existentes sobre prácticas de evaluación.

A partir de la teoría existente se identificaron las dimensiones principales de las primeras versiones de la operacionalización que se basaron en las preguntas ¿Qué

evalúa? ¿Para qué evalúa? ¿Cómo evalúa? ¿Cuándo evalúa? ¿Cómo comunica los resultados?

El retomar los instrumentos que medían prácticas de evaluación de los aprendizajes fue objeto de no partir de cero y aprovechar lo ya existente. Aunque la mayoría de los instrumentos tiene un valor significativo ninguno se adaptó al objetivo de este trabajo de forma plena ya que dichos instrumentos se centran en la enseñanza en general y no ofrecen mucha información sobre esta área en específico.

Los cambios en las dimensiones obedecieron principalmente a que las posibles subdimensiones y valores que se desprenderían de cada una parecían repetirse, a continuación se presentan algunas de las dimensiones que se desprenden de las versiones de la operacionalización:

- A) Propósitos de evaluación, objetos de evaluación, formas de evaluación, agentes de evaluación, momentos de evaluación, comunicación de los resultados de evaluación, criterio de valoración. En las primeras versiones se hacía una distinción de cada dimensión para evaluación formativa y sumativa.
- B) Propósitos de evaluación, criterio de evaluación, objetos de evaluación, formas de evaluación, momentos de evaluación, agentes de evaluación, comunicación de los resultados.
- C) Propósitos, objetos, formas, juicios de valor, momentos, toma de decisiones, agentes, comunicación de resultados.
- D) Propósitos, objetos, instrumentos, muestras o eventos, validez, elaboración de juicios, agentes, retroalimentación, ajustes instruccionales, momentos, comunicación de resultados.
- E) Propósitos, objetos, formas, validez y confiabilidad, retroalimentación, juicios, calificación, ajustes instruccionales, momentos agentes, comunicación a los padres de familia.

Finalmente se determinaron diez dimensiones:

1.-Propósito: Se refiere a los fines para los cuales se realizan las actividades de evaluación, es decir, ¿Para qué se evalúa? Ya sea para valorar los avances o para comprobar el logro de los aprendizajes.

2.-Objeto: Se refiere a los aspectos que han de ser sometidos a los procesos evaluativos, responden a la pregunta ¿Qué evaluar? En el caso de la educación primaria en México, en cada bloque se establecen los aprendizajes esperados para las asignaturas, los cuales son los referentes de evaluación.

3.-Forma: son las estrategias, técnicas e instrumentos que se utilizaran en la recopilación de información. Dependen de la finalidad y el contexto, pero es aconsejable utilizar una gama amplia de estos para evitar sesgos, es decir responde a la pregunta ¿Cómo se evalúa? Ya sea mediante estrategias formales o informales.

4.-Momento: Son los periodos en que se lleva a cabo la evaluación, están determinados por la finalidad y objeto de evaluación, responden a la pregunta ¿Cuándo evaluar? Ya sea inicial, continua o final.

5.-Consigna: Se refieren a todas las directivas de trabajo que el docente imparte cuando desarrolla su tarea, establecen qué debe realizar el alumno, plantean un problema o dan indicaciones generales sobre el mismo.

6.-Agentes: Son los ejecutores de la evaluación, responde a la pregunta ¿Quién evalúa?

7.-Calificación: es la trasposición de los resultados de evaluación a un número o letra, en este sentido es importante el proceso mediante el que se llega a ese número, la forma de hacerla y el referente (¿Respecto a qué evalúa?).

8.-Retroalimentación a alumnos: (¿Cómo comunicar los resultados de evaluación a los alumnos?) son las distintas formas de presentar de los resultados a los alumnos. Pueden representar una valoración, orientación o devolución dependiendo del enfoque.

9.-Retroalimentación a padres: son las distintas formas de presentar de los resultados a los padres.

10.-Retroalimentación al maestro: Se refiere a los justes instruccionales que realiza el profesor, y en general a la forma como utiliza los resultados de las evaluaciones para reorientar su propio trabajo.

Primera formulación de preguntas y jueceo

Habiendo definido las dimensiones desde el punto de vista conceptual, se procedió a llevar a cabo la redacción de los valores posibles y los reactivos. Cada dimensión contempló una o varias preguntas o ítems con varias opciones de respuesta ya que algunas dimensiones requieren de más aspectos observables para ser medidas.

Se realizó validación por jueces (de contenido y metodológico) con 11 expertos, 6 de ellos profesores de escuelas normales, además de 5 investigadores con experiencia en la metodología.

Analizaran los siguientes aspectos de la bitácora:

- Pertinencia de las preguntas con el tema
- Claridad en la redacción de preguntas
- Identificar preguntas ofensivas o que provoquen sesgo
- El formato de la bitácora

Los resultados del jueceo mostraron varias deficiencias en la bitácora, primeramente se señalaron fallas en cuestiones de forma en las preguntas: la sintaxis usada, confusión y ambigüedad, sugerencias para mejorar la redacción y cambiar términos poco conocidos para los profesores. Sin embargo, la principal recomendación fue separar cada una de las preguntas que conformaban esta versión de la bitácora con 12 preguntas abiertas. A partir de ello se desarrolló una bitácora con 22 preguntas.

El trabajo de campo se realizó durante 7 semanas con maestros de 20 diferentes escuelas rurales del estado de Guanajuato: 18 multigrado y 2 de organización completa. Se entregaron 5 formatos de bitácoras a cada profesor, para ser llenadas una de ellas

cada día durante una semana, 5 maestros al mismo tiempo. A partir del trabajo de campo se recuperaron 72 de las 100 bitácoras repartidas.

Validez de la Bitácora

El proceso para realizar la validez de las bitácoras se basó en un análisis de naturaleza cualitativa. Primero se transcribió y ordenó toda la información recabada en las bitácoras. La unidad de análisis que se estableció fueron los temas (frases y palabras que aportaban información de interés sobre el objeto de análisis “las prácticas de evaluación de los aprendizajes”).

Las unidades de registro o análisis fueron de dos tipos: de presencia y de frecuencia (Bardín, 1986). De presencia ya que se verificó la aparición de un determinado elemento en un documento y de frecuencia ya que se tomó en cuenta el número de veces que apareció un elemento dentro del conjunto del documento. Se pretendió describir las prácticas en torno a las dimensiones propuestas en la operacionalización para ello se utilizó el programa Atlas Ti (The Qualitative Data Analysis & Research Software). A medida que se realizó la organización y clasificación de la información no surgieron categorías emergentes, pero sí nuevos valores e indicadores para cada una de ellas.

Tabla 1: Dimensiones obtenidas a partir de las preguntas

Pregunta	Dimensión esperada	Dimensión obtenida
1. ¿Qué actividades diseñó para la clase?	Consigna	Objeto
2. ¿Por qué eligió estas actividades?	Propósito Objeto	Propósito Objeto Consigna
3. ¿Cuáles fueron los aprendizajes esperados que estableció para esta	Objeto	Objeto

clase?		
4. ¿Cuál fue la principal dificultad al planear esta clase?	Propósito Objeto	Consigna
5. ¿Qué indicaciones dio a los alumnos para realizar las actividades de la clase del día de hoy?	Consigna	Consigna
6. ¿Cómo se aseguró de que los alumnos entendieran lo que deberían de realizar? Descríbalo.	Consigna	Forma Retroalimentación
7. Describa libremente cómo se desarrolló la clase de hoy	Propósito Forma Momento Consigna Agentes Calificación Retroalimentación a alumnos Retroalimentación a padres Retroalimentación al maestro	Propósito Forma Momento Consigna Agentes Calificación Retroalimentación a alumnos Retroalimentación al maestro
8. ¿Los alumnos mostraron interés por la actividad? ¿Cómo se dio	Consigna Forma	Retroalimentación a alumnos

cuenta de ello?		Forma
9. ¿Qué dificultades se presentaron durante las actividades?	Propósito Objeto Forma Momento Retroalimentación a alumnos Retroalimentación al maestro	Consigna Objeto Forma Momento Retroalimentación a alumnos Retroalimentación al maestro
10. ¿Expresaron dudas sus alumnos? Sí es así ¿Cómo las resolvió?	Forma Momento Consigna Agentes Retroalimentación a alumnos	Forma Momento Consigna Agentes Retroalimentación a alumnos
11. ¿Cómo monitoreó el logro de los aprendizajes esperados parte de los alumnos?	Forma Momento	Forma Momento
12. ¿Hizo preguntas durante la actividad? En caso afirmativo, dé algunos ejemplos	Forma Momento	Consigna Retroalimentación a alumnos
13. ¿Cómo eligió a quién preguntar?	Forma	Forma
14. Piense en un alumno que mostró	Forma	Forma

un desempeño menor al esperado durante la clase. ¿Cómo identificó a ese alumno?	Propósito	
15. Describa qué hizo usted al respecto.	Retroalimentación a alumnos Retroalimentación al maestro	Retroalimentación a alumnos Retroalimentación al maestro
16. Al identificar a los alumnos que no lograban los aprendizajes esperados ¿Cómo los motivó a mejorar?	Propósito Retroalimentación a alumnos	Forma Retroalimentación a alumnos Propósito
17. ¿Funcionó lo realizado? ¿Por qué?	Retroalimentación al maestro	Retroalimentación al maestro
18. Piense en un alumno que mostró un muy buen desempeño	Forma Propósito	Forma Propósito
19. ¿Los alumnos compartieron sus resultados? Describa la forma en que lo hicieron.	Agentes	Forma Agentes
20. ¿La clase de hoy incluyó algún tipo de calificación formal del trabajo de los alumnos? en caso afirmativo, describa en qué consistió.	Calificación	Forma
21. Mencione algunas de las	Propósito	Propósito

reacciones de los alumnos al ver la calificación que obtuvieron.		
22. ¿Qué haría diferente si tuviera que repetir la clase?	Retroalimentación al maestro	Retroalimentación al maestro

Conclusiones

Las categorías identificadas correspondieron en su mayoría a las dimensiones de la operacionalización y los códigos utilizados en cada una de las categorías permitieron identificar dentro de las respuestas de los profesores patrones hacia cierto tipo de preguntas, acciones y decisiones dentro de sus prácticas de evaluación que incluso permitirían en futuras investigaciones hacer un análisis más fino de lo que se pretendía y que coinciden con lo encontrado en la observación. En este caso, un inconveniente que existe es que algunas preguntas responden a dos dimensiones, si se tiene mayor interés por alguna de ellas, no se podrá obtener a menos que se redacte nuevamente la pregunta.

Si bien no en todas las bitácoras se refleja plenamente lo observado, se intuye que fue debido a falta de atención de las preguntas, ya que cuándo se preguntó un qué, respondieron con un cómo, por ejemplo. Para los maestros es pesado el llenado de la bitácora en una misma semana por las actividades administrativas que se les exige sobre todo a los maestros de escuelas multigrado ya que incluyen actividades de la comunidad, sin embargo, podrían aplicarse en fechas con menos carga de trabajo. Es complicado para los maestros de escuelas multigrado recordar qué hicieron específicamente con un grado. Finalmente podrían aclararse las instrucciones para que los maestros no tiendan a escribir lo que pretendieron y no lo que hicieron, pero este tipo de respuestas también deja ver sus expectativas y propósitos de sus acciones.

Por el contexto y las suspensiones es necesario elegir una fecha para la bitácora en que no coincida con aplicación de exámenes y sería difícil que logren llenar 5 días continuos en una semana.

Referencias

- Airasian, P. (2005). *Classroom assessment. Concepts and applications*. Canadá : McGrawHill.
- Bardín, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment* .School of Education. United Kingdom: King's College.
- Gipps, C. & Stobart, G. (2010). Alternative assessment. En E. Baker, B. McGaw, y P. Patterson (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3a. ed., Vol. 3). United Kingdom: Elsevier.
- Martínez Rizo, F. (2009). *El uso formativo de la evaluación para mejorar el aprendizaje*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.
- Monereo, C. & Castelló, M. (2009). La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones. En C., Monereo (Coord.) *PISA como excusa, repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. (pp 15-30) España:GRAÓ.
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011*. Educación básica: Primaria. México.
- Shepard, L. (2001) *The role of classroom assessment in teaching and learning*. En Richardson, Virginia, *Handbook of research on education*. Washington:McMillan.pp: 1090-1101.