



CONCEPCIONES Y SITUACIONES DESEABLES DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL AULA: ESTUDIO MUESTRAL EN LA ESCUELA NORMAL “PROFR. SERAFÍN PEÑA”

RICARDO JAVIER HERNÁNDEZ DIMAS

ESCUELA NORMAL “PROFR. SERAFÍN PEÑA”
ricardojavierdimas@yahoo.com.mx

NORMA ALICIA LEAL LÓPEZ

ESCUELA NORMAL “PROFR. SERAFÍN PEÑA”
normaalicialeal@yahoo.com.mx

NEREYDA DE LOS ÁNGELES FLORES GONZÁLEZ

ESCUELA NORMAL “PROFR. SERAFÍN PEÑA”
nereydaflores@hotmail.com

Resumen

El documento presenta un análisis de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de un cuestionario aplicado a 20 docentes de la Escuela Normal “Profr. Serafín Peña” durante el ciclo escolar 2013- 2014. Se trata de un estudio muestral realizado con la finalidad de indagar las concepciones y creencias de los maestros en cuanto a las prácticas de evaluación formativa que desarrollan en el aula, considerando para ello las categorías de posturas de los docentes y situaciones deseables respecto a la evaluación. Con relación a las situaciones deseables de la evaluación se reconoce la importancia de planificar este proceso, pero se establece la necesidad de recibir capacitación y apoyo para implementarla de acuerdo con el enfoque formativo. Las conclusiones y recomendaciones del presente estudio constituyen aportaciones y puntos de reflexión en el trabajo colegiado de la institución, con la finalidad de construir propuestas de mejora que permitan atender el currículum de educación normal desde el enfoque formativo de la evaluación.

Palabras clave: Evaluación, Evaluación formativa, Evaluación Sumativa





INTRODUCCIÓN

La ponencia que se presenta es un Reporte de investigación que proporcionó información al Cuerpo Académico en Consolidación, *Evaluación Educativa*, de la Escuela Normal Profr. Serafín Peña para elaborar en el año escolar 2014-2015 el Proyecto de Investigación *Las Prácticas de evaluación de aprendizaje que llevan a cabo los maestros de la Escuela Normal “Profr. Serafín Peña” de Montemorelos, Nuevo León*, lo cual permitirá conocer la situación que prevalece, en lo que se refiere a las prácticas de evaluación de aprendizaje que llevan a cabo los maestros que imparten clases en quinto y sexto semestre en las licenciaturas en educación preescolar y primaria durante el ciclo escolar 2015-2016.

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

Planteamiento del problema

En la Escuela Normal “Profr. Serafín Peña” se aplican los planes y programas de estudio 1997, 1999 y 2012 para las licenciaturas en educación preescolar y primaria en los cuales se sugiere el uso de la evaluación formativa para contribuir en el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros docentes, sin embargo, no se cuenta con un estudio de investigación de las prácticas de evaluación formativa en el aula por parte de los docentes para valorar los aprendizajes de los estudiantes, de tal forma que permita fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se plantea el siguiente enunciado como punto de partida para iniciar un estudio: *¿ Cuáles son las concepciones, posturas y situaciones deseables que plantean los docentes de la Escuela Normal “Profr. Serafín Peña” respecto a la evaluación formativa?*

OBJETIVO

La investigación tuvo como objetivo:

- Conocer las concepciones, posturas y situaciones deseables que expresan los docentes de la Escuela Normal “Profr. Serafín Peña” en relación con las prácticas de evaluación formativa





que desarrollan en el aula con la finalidad de identificar elementos que permitan mejorar la formación inicial de los futuros docentes.

MARCO TEÓRICO

Al ser la educación una práctica social y la evaluación uno de sus principales actos que se lleva a cabo en las instituciones educativas es importante hacer una breve reflexión acerca del concepto de evaluación.

La evaluación “se podría definir como una *obtención de información rigurosa y sistemática para contactar con datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada*” (Casanova, 1998: 71)

Santos (1995) menciona que evaluar es atribuir valor a las cosas, es afirmar algo sobre su mérito. Independientemente de cómo se haga, la evaluación desempeña una serie de funciones, entre ellas:

- Evaluación como diagnóstico. Este tipo de evaluación permite saber, entre otras cosas, cuál es el estado cognoscitivo y actitudinal de los alumnos. Este diagnóstico permitirá ajustar la acción a las características de los alumnos, a su peculiar situación. El diagnóstico es una radiografía que facilitará el aprendizaje significativo y relevante de los alumnos, ya que parte de los conocimientos previos y de las actitudes y expectativas de los alumnos.
- La evaluación como formación. Esta evaluación permite conocer cómo se ha realizado el aprendizaje. De ahí se puede derivar una toma de decisiones racional y beneficiosa para el nuevo proceso de aprendizaje. La evaluación formativa se realiza durante el proceso (no sólo está atenta a los resultados) y permite la retroalimentación de la práctica.

La evaluación formativa hace referencia a todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje que tienen lugar. Es todo proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda más y/ o corrija sus errores, además, para que el profesorado aprenda a trabajar mejor en mira de perfeccionar su práctica docente. (López, 2009).





Martínez (2012) menciona que el uso de evaluaciones formativas frecuentes se complementa con otro elemento clave, la *diferenciación de la enseñanza* según las características y condiciones de cada alumno; *en otras palabras, para que disminuya la variación de los resultados los maestros deben aumentar la variación de su enseñanza.*

Para mejorar la calidad de la enseñanza hay que conocer y poder valorar la intervención pedagógica del profesorado, de forma que la acción evaluadora contemple simultáneamente los procesos individuales como grupales (Zabala, 2009), dicho referente conlleva a reconocer la importancia de la reflexión de la intervención educativa en el aula, así como el tener en cuenta la colegialidad como hechos no aislados en el desarrollo de la práctica educativa.

Un indicador central en la evaluación del aula es evaluar los aprendizajes de los estudiantes, lo cual implica enjuiciar sistemáticamente el mérito y/o valía de las competencias adquiridas por ellos en un contexto específico. (Pimienta, 2008). Habrá que considerar que en el nuevo discurso evaluativo se apunta hacia la auto y coevaluación, privilegiando indiscutiblemente los aprendizajes logrados por el estudiante y los procesos de aprender a aprender.

La evaluación por competencias implica procesos muy complejos. Zabala (2011) puntualiza, en su libro *11 ideas clave Cómo aprender y enseñar competencias*, que:

- Evaluar competencias siempre implica evaluar su aplicación en situaciones reales, en contextos también reales y que hacen referencia a unas intenciones que se deben desarrollar fuera de la escuela.
- Para poder evaluar competencias es necesario tener datos fiables sobre el grado de aprendizaje de cada alumno y alumna con relación a la competencia en cuestión. Esto requiere el uso de instrumentos y medios muy variados en función de las características específicas de cada competencia y de los distintos contextos donde ésta debe o puede llevarse a cabo.

Una más de las aportaciones relevantes para implementar la evaluación formativa es de Díaz y Hernández (2010) quienes exponen que pueden realizarse otros tipos de evaluaciones alternativas y complementarias a la evaluación desde el docente, éstas son:

- La autoevaluación, que es la evaluación del alumno acerca de sus propias producciones.





- La coevaluación, que conlleva la evaluación de un producto del alumno no realizada por él en conjunción con el docente (con otro alumno). López e Hinojosa (2001) refieren que este tipo de evaluación se usa para dar al estudiante retroalimentación adicional sobre un producto o desempeño. La coevaluación permite contrastar la autoevaluación y desarrolla la formación en justicia al hacer juicios (con información y justificación) cooperar, compartir ideas, criticar las posturas de otros, producir un producto en conjunto y aprender de los demás.
- La heteroevaluación: es la evaluación que el docente realiza de las producciones de un alumno o un grupo de alumnos. Esta evaluación contribuye al mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos mediante la identificación de las respuestas que se obtienen con dichos aprendizajes y, en consecuencia, permite la creación de oportunidades para mejorar el desempeño (García, 2012).

RECURSOS METODOLÓGICOS

Como parte de la realización del estudio se construyó un cuestionario que se presentó a los docentes, de acuerdo con indicadores que se observan en la tabla 1.

Tabla 1. Indicadores para la conformación del cuestionario en la Dimensión Concepciones y creencias sobre la evaluación.

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	INDICADORES
Concepciones y creencias sobre la evaluación	Posturas de los docentes en la evaluación	Razones para evaluar Audiencia Foco de la evaluación Ubicación temporal Usos típicos Rol de los maestros Rol de los alumnos
	Situaciones deseables en la evaluación	La evaluación como parte de la planeación del proceso enseñanza-aprendizaje La evaluación como elemento central de las prácticas en el aula La evaluación como promotora de las metas de aprendizaje y comprensión compartida de los criterios con que serán evaluados los alumnos

Se trata de un estudio muestral de maestros de la Escuela Normal “Profr. Serafín Peña”, para ello se consideró a maestros del turno matutino (20), de los cuales 11 son del *sexo femenino* (55%)





y 9 (45%) del *masculino*. Con respecto a sus *edades*, cinco docentes se encuentran en el intervalo de 30 a 40 años (edad adulta temprana) y quince (75%) en el intervalo 41 a 58 (edad adulta intermedia).

RESULTADOS

En este apartado se presenta información relevante a partir del análisis e interpretación de resultados del cuestionario aplicado a los docentes considerando la dimensión de Concepciones y creencias sobre la evaluación, en las categorías de análisis: posturas que toman los maestros con respecto a la evaluación y situaciones deseables en la evaluación.

Dos de 20 maestros (10%) consideran que la razón para evaluar es para *promover mejoras en el aprovechamiento; apoyar el desarrollo y mejora del aprendizaje* de los alumnos, 8 docentes (40%) manifiestan que la evaluación es para *documentar el aprovechamiento individual o grupal; medir el estado del aprovechamiento en un momento dado para reportar o dar cuentas*; y 9 de 20 maestros (45%) consideran *ambas posturas*. Un maestro no emitió su opinión. Esto significa que cerca de la mitad de los maestros consideran que la razón para evaluar apoya tanto la mejora de aprendizajes de los alumnos como la rendición de cuentas.

Cuatro de veinte maestros (20%) consideran que la *audiencia de las evaluaciones son los alumnos*; 7 (35%) indicó que la *audiencia son las autoridades*; otro 35% consideró que las audiencias son *tanto los alumnos como las autoridades*. Es decir, los docentes se inclinan porque la audiencia de las evaluaciones son las autoridades.

Tres de 20 maestros (15%) consideran que el foco de la evaluación son las *metas específicas de aprendizaje seleccionadas por los maestros, que permitan a los alumnos avanzar hacia estándares establecidos*; 9 maestros (45%) consideran que el foco de la evaluación son los *estándares de aprovechamiento respecto a los que la escuela, los maestros y los alumnos deben dar cuentas*; y 6 (30%) consideran *ambas posturas*. El 10 % no contestó. Por lo tanto la inclinación de los docentes es por la evaluación criterial, la cual tiene relación con los planes y programas de estudio.





Seis docentes de 20 (30%) consideran que la evaluación es un *proceso que se lleva a cabo a lo largo del aprendizaje de los alumnos*; 7 (35%) que es un *evento que se lleva a cabo al final del proceso de aprendizaje*; y 5 (25%) consideran que comprende *ambos momentos*. En pocas palabras, solo uno de cada cuatro docentes reconocen que la evaluación es tanto procesual como final.

Tres de 20 (15%) están de acuerdo en que la evaluación se utiliza para *proporcionar a los alumnos elementos para mejorar su aprovechamiento; ayudar a los maestros a diagnosticar y responder mejor a las necesidades de sus alumnos; ayudar a los padres a ver el progreso de sus hijos a lo largo del tiempo; ayudar a los padres a apoyar el aprendizaje*; el 5 (25%) para *certificar los conocimientos y aprendizajes de los alumnos; tomar decisiones de promoción y graduación*; 9 (45%) se manifiesta en *ambas posturas*. Lo que indica que los maestros son conscientes de que la evaluación es un referente de partida para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, pero a su vez para identificar los aprendizajes adquiridos.

Cuatro de 20 maestros (20%) consideran que el rol de los maestros en la evaluación consiste en *transformar los estándares en metas de aprendizaje en el aula; informar a los estudiantes sobre estas metas; ajustar la instrucción con base en los resultados; ofrecer retroalimentación a los alumnos; involucrar a los alumnos en su evaluación*; 7 docentes (35%) consideran que es necesario *administrar pruebas en forma cuidadosa para asegurar la confiabilidad y comparabilidad de los resultados; usar los resultados para ayudar a los alumnos a lograr los estándares; interpretar resultados para los padres*; 6 maestros (30%) se inclinaron por *ambas posturas*. Es decir, prevalece la noción de que en la evaluación se ha de tomar en cuenta la aplicación de instrumentos que evidencien los aprendizajes de los estudiantes, aunque no se descarta que es necesario informar los resultados obtenidos para ofrecer la retroalimentación.

Cinco maestros de 20 (25%) opinaron que el rol de los alumnos es *autoevaluarse y dar seguimiento a su progreso; contribuir a establecer metas de aprendizaje; aprovechar los resultados de las evaluaciones para ser capaces de desempeñarse mejor posteriormente*; 6 docentes (30%) mencionaron que es necesario que los alumnos *estudien para alcanzar los estándares*; y 6 docentes (30%) están de acuerdo en *ambas posturas*. Prevalece la concepción





de que los alumnos estudien para alcanzar estándares de desempeño preestablecidos, dejando en menor valoración el aprovechamiento de evaluaciones para mejorar las metas de aprendizaje.

Con respecto a las situaciones deseables sobre las características de los procesos de evaluación diseñados e implementados para apoyar el aprendizaje de los alumnos se obtuvieron los siguientes resultados:

Tres de 20 maestros (15%) están de acuerdo en que *la evaluación es parte de la planeación efectiva de la enseñanza y el aprendizaje*, y 17 (85%) están totalmente de acuerdo.

En cuanto al ítem: *Si sus prácticas de evaluación están regularmente, poco o nada cercanas a lo que plantea esta formulación, ¿a qué factores lo atribuye?*, solamente contestaron seis docentes (30%), de los cuales dos de ellos consideran que el *tamaño del grupo* no permite que la evaluación sea parte de la planeación efectiva de la enseñanza y el aprendizaje; otros dos maestros, destacaron que *no tienen tiempo*; y dos maestros, a *otros factores* que no especificaron.

Con relación a la interrogante: *¿En qué grado considera usted que necesitaría apoyo o formación para desarrollar mejor las habilidades necesarias para adecuar su práctica de enseñanza a lo que plantea esta formulación?*, seis de 20 (30%) reconocen que es *muy necesario* recibir apoyo para desarrollar la habilidad de utilizar la evaluación como parte de la planeación efectiva de la enseñanza y aprendizaje; otros 6 (30%), mencionaron que es *necesario*; 4 (20%), de que *regularmente es necesario*; un docente (5%) expresó que *no es necesario*.

Aunque la totalidad de los docentes consideran que la evaluación es parte importante en la planeación de las asignaturas, y que en cierta forma sus prácticas docentes se acercan a esta aseveración, seis docentes (30%) reconocen que necesitan apoyo para mejorar en este sentido.

Al cuestionar a los maestros sobre *el grado de acuerdo o desacuerdo en que la evaluación es un elemento central de las prácticas en el aula*, un docente de 20 (5%) están *de acuerdo* y el 95 % están *totalmente de acuerdo*.

Al cuestionarles *¿En qué grado considera usted que necesitaría apoyo o formación para desarrollar mejor las habilidades necesarias para adecuar su práctica de enseñanza a considerar a la evaluación como elemento central de las prácticas en el aula?*, 7 de 20 maestros (35%)





coinciden en que es *muy necesario*; 6 (30%) de que es *necesario*; 2 (10%) de que es *regularmente necesario*; y uno (5%), que *no es necesario*.

Al explorar los resultados obtenidos respecto a la siguiente afirmación *La evaluación para el aprendizaje debería promover el compromiso con las metas de aprendizaje y una comprensión compartida de los criterios con que serán evaluados los alumnos se obtuvo lo siguiente*: 18 maestros de 20 (90%) están *totalmente de acuerdo*, y 2 (10%) están *de acuerdo*.

En cuanto al *apoyo que necesitan para mejorar las habilidades necesarias para promover el compromiso con las metas de aprendizaje y una comprensión compartida de los criterios con que serán evaluados los alumnos*, 6 de 20 maestros (30%) lo consideran *muy necesario*, 7 (35%) *necesario*, 2 (10%) *regularmente necesario*, y uno (5%) *nada necesario*.

CONCLUSIONES

Se reconoce que una de las razones importantes para evaluar es documentar el aprovechamiento individual y grupal. Ante la afirmación se sugiere indagar sobre las conceptualizaciones de la evaluación y la evaluación formativa, con el fin de tener en cuenta los avances y logros de los estudiantes y retroalimentar oportunamente el desempeño de ellos.

Entre los factores que influyen en las prácticas de evaluación formativa se ha señalado el tamaño del grupo y la falta de tiempo, por lo que es recomendable la utilización de diversas formas de evaluación como la autoevaluación y la coevaluación, y para ello es necesario construir instrumentos en el colegiado que ayuden a sistematizar y analizar los avances de los estudiantes.

Los estudiantes deben manifestar el compromiso de autoevaluarse y dar seguimiento a sus procesos de aprendizaje, lo cual implica trabajar procesos metacognitivos que permitan incentivar sus competencias profesionales.

Aunque los maestros coinciden *en que la evaluación un elemento central de las prácticas en el aula* y sus prácticas se acercan a esta afirmación, la tercera parte de los maestros consideraron que es muy necesario recibir apoyo para desarrollar esta habilidad, por lo que se sugiere a la institución que en su planeación estratégica se considere incluir esta temática en el rubro de capacidad académica.





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Casanova, M. (1998). La evaluación educativa. España: Muralla.

Díaz, F. y Hernández G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. (3ª ed.). México: Mc Graw Hill.

García, N. (2012). El enfoque formativo de la evaluación. México: SEP, recuperado el 10 de abril del 2015 de <http://sector2dgo.jimdo.com/libros-del-enfoque-formativo-de-la-evaluaci%C3%B3n/>

López, B. e Hinojosa E. (2001). Evaluación del aprendizaje. México: Trillas.

Martínez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en Inglés y Francés. Revisión de literatura. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 17. Núm. 54. julio-septiembre. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. México.

Pimienta, J. (2008). Evaluación de los aprendizajes: Un enfoque basado en competencias. México: Pearson.

Rosales, C. (2003). Criterios para una evaluación formativa. España: Narcea.

Santos, M. (1995). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. España: Aljibe.

Zabala, A. (2009). La práctica educativa: Cómo enseñar. México: Graó.

----- (2011) 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar por competencias. México: Graó.



