



## LAS PROPUESTAS DE EVALUACIÓN EN LAS PLANEACIONES DIDÁCTICAS: UN ANÁLISIS A PARTIR DE PRODUCCIONES DOCENTES

**Fernando Iván Ceballos Escobar**

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 061  
ferceb89@gmail.com

**Área temática:** Evaluación educativa

**Línea temática:** Evaluación del y para el aprendizaje

**Tipo de ponencia:** Reporte parciales o final de investigación



### Resumen

En la ponencia se analiza la forma en que los docentes construyen las propuestas de evaluación en sus secuencias didácticas. Se trata de un análisis documental en el que se revisaron 15 planeaciones realizadas como parte de un curso de formación continua en Colima. Los resultados permiten identificar una falta de vinculación entre las metas curriculares y las estrategias de evaluación propuestas, que los instrumentos incluidos presentan áreas de oportunidad en su diseño, y que la retroalimentación que ofrecen se ubica en un nivel de valoración. Finalmente, se proponen algunas sugerencias metodológicas para fortalecer los apartados de evaluación.

**Palabras clave:** Evaluación, planeación didáctica, educación básica, retroalimentación

### Introducción

Desde finales del siglo XX los procesos de evaluación educativa en el aula se han sometido a una serie de revisiones conceptuales y metodológicas, a través de las cuales se ha buscado resignificar sus propósitos y las formas en que se llevan a cabo. Desde diferentes posturas se ha planteado la necesidad de asignarle nuevas funciones y sentidos (Santos, 1998), ampliar y diversificar el uso de sus instrumentos (Casanova, 1998), y concebirla como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje (Moreno, 2016; Ravela, Picaroni y Louriero, 2017).

Estas reconceptualizaciones en las nociones de la evaluación educativa cada vez son más comunes en el imaginario y los discursos del profesorado, aunque no siempre se reflejan en sus prácticas. Considerando lo anterior, el presente trabajo se propone conocer de qué manera se movilizan los saberes docentes sobre la evaluación al momento de construir escenarios de enseñanza y aprendizaje dentro de una planeación didáctica.

En términos ideales, el apartado de evaluación en una planeación didáctica debería definir, entre otros aspectos, las estrategias e instrumentos a través de los cuales el profesor recupera la información acerca del logro de sus estudiantes con respecto a las metas curriculares que se propuso alcanzar mediante el desarrollo de sus clases.

Para acercarse a las formas en que el profesorado aplica sus nociones sobre la evaluación al momento de diseñar una secuencia didáctica se analizaron 15 planeaciones que los y las docentes entregaron como un producto dentro del curso de formación continua *La enseñanza de la historia y la geografía en el libro Colima, la entidad donde vivo*, además de una producción escrita en la que se les pidió que construyeran una reflexión sobre su práctica docente.

El análisis se desarrolló a partir de las siguientes variables: a) metas curriculares y estrategias de evaluación; b) instrumentos y; c) retroalimentación. Los hallazgos se presentan de la misma manera.

### *Metas curriculares y estrategias de evaluación*

Uno de los hallazgos más frecuentes en las planeaciones revisadas fue la desvinculación entre las metas curriculares que se persiguen en las sesiones y las estrategias propuestas para su evaluación. El siguiente es un ejemplo de lo anterior:

**Tabla 1. Correlación entre un aprendizaje esperado y sus posibilidades de evaluación**

<b>Aprendizaje esperado</b>	<b>Evaluación</b>
Reconoce cómo han cambiado las festividades, costumbres y tradiciones del lugar donde vive.	Actividad realizada por el alumno. Entrega en tiempo y forma. Trabajo completo. Limpieza y organización

Fuente: elaboración propia a partir de las evidencias del curso

Como se puede observar, los elementos listados en la segunda columna hacen referencia casi exclusivamente a aspectos de forma que podrían resultar genéricos para evaluar casi cualquier actividad, sin importar el producto o tema que se aborde. Además de la ausencia de productos concretos y de instrumentos de evaluación, no se menciona ningún producto que le permita al docente identificar en qué medida los alumnos han desarrollado los aprendizajes que se proponían.

Un segundo ejemplo permite observar una relación mayor entre el aprendizaje esperado y los elementos que una profesora incluyó en su apartado de evaluación:

**Tabla 2. Correlación entre un aprendizaje esperado y una posible de evaluación**

Aprendizaje esperado	Propuesta de evaluación
Que el alumno conozca las tradiciones y costumbres de su estado, para así poder comprender el significado de las danzas y bailes del estado	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprensión y significado de tradición y costumbres, así como del video [sic].</li> <li>2. Investigación que comprenda las tradiciones.</li> <li>3. Cuadro de la página 30, comprensión de costumbre.</li> <li>4. Copia página 31 comparaciones de sucesos, en este caso tradiciones y sus cambios.</li> </ol>

Fuente: elaboración propia a partir de las evidencias del curso

En estricto sentido, la revisión de las actividades propuestas en este ejemplo sí permitiría identificar el nivel de avance de los alumnos con respecto al aprendizaje esperado. Sin embargo, resulta redundante enlistar las actividades en este apartado cuando ya se especificaron a lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica. Por lo tanto, lo que se esperaría encontrar en el apartado de evaluación son las estrategias e instrumentos mediante los cuales revisar dichos productos.

En otros casos la propuesta de evaluación es más breve: “La entrega de productos será evaluada con una lluvia de ideas de los alumnos” (Julian). Sin embargo, a partir de ella se puede reflexionar sobre la diferencia entre las actividades que se llevan a cabo en los diferentes momentos de una secuencia didáctica y las de evaluación propiamente.

Lo primero que salta a la vista en el ejemplo anterior, es que la profesora se propone evaluar un producto por medio de una actividad que generalmente se asocia más con el momento de inicio en una secuencia didáctica. La lluvia de ideas suele ser una forma mediante la cual los profesores rescatan conocimientos previos o experiencias de los alumnos con relación a una temática que será abordada en clase, por lo que no resultaría pertinente ubicarla en el apartado de la evaluación.

Ahora bien, quizá la profesora lo que buscaba era promover una socialización de los resultados de la actividad por medio de una discusión en plenaria, lo cual sería muy útil como actividad de cierre y no necesariamente como evaluación. Llevar a cabo la lluvia de ideas o la socialización en plenaria le permitiría recabar las voces de algunos estudiantes, pero no le ofrecería información respecto al desempeño de cada uno de los estudiantes con relación a los propósitos de aprendizaje establecidos en su planeación.

Un tercer caso permite analizar una propuesta de evaluación en la que sí integra la mayoría de los elementos esperados en un apartado de evaluación:

- Determinar si los niños reflexionan sobre la importancia de conocer el lugar donde viven;
- Identificar los municipios que pertenecen a su estado y el suyo [sic.];
- Identifica la diferencia de extensión territorial como diferencia principal de una localidad, municipio o estado; localiza y reconoce las colindancias de su entidad;
- Libretas y copias con ejercicios contestados de las actividades a realizar (María)

Como se puede observar, en un principio se define de manera general la estrategia mediante la cual se llevará a cabo el proceso de evaluación. Resulta interesante observar en este ejemplo, que el profesor define dos momentos que le interesa conocer: el desarrollo y el logro de las actividades, lo cual refiere a una evaluación formativa. En segunda instancia determina los criterios de desempeño que el alumno debe cumplir y, a partir de los cuales, él llevaría a cabo su evaluación. Finalmente, enlista los productos que habrá de revisar.

Quizá lo único que le faltaría a la planeación sería incluir algún tipo de instrumento de evaluación, aunque este no siempre es indispensable, e incluso resultaría poco viable diseñar instrumentos para cada producto que los alumnos realicen. Generalmente, estos se realizan cuando se planea un proyecto que requiera de un tiempo más prolongado al de una sesión y que incluya diversas actividades para su realización.

### *Los instrumentos*

Algunas de las planeaciones revisadas incluyeron instrumentos de evaluación, lo que brindó la oportunidad de analizar la forma en que los profesores diseñan e integran tales recursos. Uno de los más comunes fueron las listas de cotejo, como la que a continuación se presenta:

**Tabla 3. Lista de cotejo utilizada para evaluar un contenido de aprendizaje de historia**

Nombre del alumno:	Sí	No
1. Ingresaron puntualmente a la sesión de Meet.		
2. Envío archivo con preguntas y respuestas de la p. 48 del LTG de Colima 2011		
3. Participó en la lectura “La cerámica”		
4. Realizó el archivo derivado de las imágenes de la p. 49 del LTG		
5. Muestra el gráfico resuelto		
6. Realizó el crucigrama de los pueblos prehispánicos		
7. El alumno realizó figuras con plastilina o un material similar		
Comentarios:		

Fuente: elaboración propia a partir de las evidencias del curso

De acuerdo con la UAEH (s/f) las listas de cotejo tienen el propósito de comprobar la presencia o ausencia de una serie de características definidas en el desempeño del aprendizaje, de esta forma se pueden evaluar aprendizajes preferentemente del saber hacer y saber ser. La lista de cotejo propuesta tiene la función de control entre las actividades que entrega el alumno y las que no. Es decir, la profesora enlistó los productos a evaluar y por medio del instrumento verificaba únicamente si los había recibido.

El uso que hace la profesora de su lista de cotejo no necesariamente es incorrecto, pues mediante este instrumento se busca la comprobación de la presencia o ausencia de diversos elementos y rasgos en un objeto o producto. Sin embargo, se podría reorientar el diseño del instrumento en un sentido formativo para evaluar, por ejemplo, la figura de plastilina. Si se hiciera esto se comenzaría el proceso con la definición de los rasgos deseables del producto para entregárselos a los alumnos, quienes también se verían favorecidos al tener una orientación más concreta acerca de lo que se espera que ellos realicen y qué cualidades debe cumplir su evidencia.

Veamos enseguida el ejemplo de otro instrumento de evaluación diseñado por una profesora, el de una rúbrica:

**Tabla 4. Una de las rúbricas utilizadas para evaluar un contenido de aprendizaje de historia**

<b>Rúbrica o Matriz de Evaluación</b>				
<b>Nivel de dominio</b>				
	<b>Excelente 10</b>	<b>Bueno 9- 8</b>	<b>Regular 7-6</b>	<b>Insuficiente 5</b>
A. E	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprecia el patrimonio cultural de Colima, del México independiente a la Revolución Mexicana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puede apreciar el patrimonio cultural de Colima, del México independiente a la Revolución Mexicana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprecia moderadamente el patrimonio cultural de Colima, del México independiente a la Revolución Mexicana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No aprecia el patrimonio cultural de Colima, del México independiente a la Revolución Mexicana.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia a partir de las evidencias del curso

En este caso, la profesora tomó el aprendizaje esperado que buscaba desarrollar a través de su sesión de trabajo y lo disgregó para que cada una de las calificaciones correspondiera a un nivel de dominio progresivamente más bajo. Sin embargo, no es posible encontrar diferencias significativas entre los descriptores de logro asignados a las columnas de dominio excelente y bueno. Por lo que la calificación podría generar confusión al momento de ubicar el desempeño en uno de los niveles de dominio.

Además, seguiría estando a criterio del profesor en qué nivel ubicaría a cada uno de sus alumnos, debido a que la rúbrica es un instrumento pensado para evaluar un producto o actividad, no el desempeño final del estudiantado. En este caso, resultaría de mayor utilidad seleccionar una evidencia o producto que pudiera dar cuenta del desempeño de los estudiantes con respecto

a los aprendizajes esperados, y que el instrumento de evaluación se elaborara en función de sus rasgos deseables.

### *Valoraciones, orientaciones y devoluciones*

Un último aspecto que las evidencias de las y los profesores permitieron analizar fue el de la retroalimentación. Hace más de 20 años Wiggins (1998) afirmaba que los docentes tienden a brindar a sus estudiantes muchas valoraciones, pocas orientaciones y casi nada de devoluciones. Veamos las diferencias entre cada una de ellas y preguntémosnos si esta aseveración sigue siendo vigente en la actualidad.

Las valoraciones son las calificaciones y otras palabras como *felicitaciones, bueno, suficiente*, entre otras. Este tipo de respuestas le dan indicios al estudiante sobre el resultado de su proceso de aprendizaje, pero no le brindan más información con respecto a qué debe mejorar y cómo hacerlo.

La orientación indica insuficiencias o aspectos no logrados, así como algunas pistas sobre cómo mejorar el desempeño. Lo cual podría orientar al estudiante sobre cómo fortalecer su aprendizaje. El problema de este tipo de orientaciones es que, muchas veces, el alumno aún no ha logrado comprender las razones por las que su trabajo es insatisfactorio y este tipo de indicaciones resultan insuficientes.

La devolución, mejor conocida como retroalimentación, es la información que el docente entrega a los estudiantes por diferentes vías, las cuales le ayudan a comprender el desempeño esperado y las diferencias con lo que efectivamente ha logrado. Al respecto, Wiggins (1998) recomienda que no se mencionen orientaciones, sino descripciones.

Veamos ahora el ejemplo de dos propuestas de retroalimentación identificadas en los productos de los profesores: “Bien, lograste el aprendizaje”, (María) y “Bien, actividad completa” (Pedro).

Puede observarse en ambos casos que las profesoras citadas llegan al nivel de valoración en la respuesta que ofrecen al alumno con respecto a su desempeño. Ellos saben que algo hicieron bien, aunque podrían no tener elementos suficientes para saber cómo podrían hacerlo mejor, y específicamente, qué rasgos de su desempeño son bien valorados para repetirlos en futuras actividades. Incluso, en el segundo caso, solo menciona que a la actividad no le hace falta ningún elemento, por lo que no se discute sobre la calidad del producto. De acuerdo con lo anterior, siguen siendo vigentes algunas de las debilidades identificadas por Wiggins (1998) en la forma que se realiza la retroalimentación. Una de las docentes es consciente de ello y lo manifiesta de la siguiente manera: “mi debilidad es que no consigo evaluar a mis alumnos en cada proceso. La evaluación que hago siempre es sumativa” (Mercedes).

Aunque también habría que señalar que la valoración anterior se sustenta únicamente en lo que las maestras dan cuenta de manera escrita, por lo que no se puede descartar que en su práctica cotidiana lleven a cabo devoluciones que ofrezcan una mayor cantidad de información a sus alumnos.

## Conclusiones

El documento se preguntó acerca de las formas en que el profesorado construye las propuestas de evaluación dentro de las planeaciones didácticas. En general, se pudo observar que los docentes buscan integrar los principios de la evaluación formativa como parte de sus secuencias, aunque no necesariamente lo hacen cumpliendo con los criterios técnicos. Por ejemplo, se identificó una dificultad para vincular las metas curriculares con las propuestas; confusiones sobre el sentido de las actividades; y algunas áreas de oportunidad en la construcción de instrumentos.

Si bien la planeación no refleja todo lo que sucede en el aula, sí representa un escenario ideal que el profesorado construye para organizar sus experiencias de enseñanza y aprendizaje. Con la intención de fortalecer el proceso de planeación, particularmente en lo que se refiere a la evaluación aquí se presentan algunas recomendaciones.

La primera es que la evaluación no puede estar concebida al margen de la meta curricular que se persiga, ya que esta última representa el referente a partir del cual se analiza el desempeño del estudiante. Ángel Díaz Barriga (2013) amplía la propuesta cuando señala que:

Lo importante en la estructura de la evaluación es que se realice estrechamente vinculada a los propósitos del curso y se encuentre anclada en las secuencias didácticas. Toda evidencia de evaluación cumple con una función didáctica, ya que en primer término sirve para retroalimentar el proceso de aprendizaje que realiza el estudiante, mientras que para el docente se constituye en una posibilidad de interrogarse sobre lo que está funcionando en el desarrollo del curso, de una secuencia, o de una actividad (p. 13).

La segunda recomendación se sustenta en lo propuesto por Coll y Martín (1996), quienes afirmaban que la evaluación es una actividad que no solo debe considerar el aprendizaje de los alumnos, sino también las actividades de enseñanza que realiza el docente y su relación con dichos aprendizajes. Por ejemplo, un instrumento de evaluación no solamente debería considerar el contenido, sino también la naturaleza de la actividad y/o producto, así como las condiciones en que se elabora.

Otra propuesta consiste en que los instrumentos de evaluación se construyan a partir de los criterios que caracterizan al objeto evaluado, por ejemplo, una rúbrica mediante la cual se pretenda calificar un ensayo debería considerar la solidez de los argumentos, la definición de una postura, el orden de las ideas, la ortografía, entre otros elementos.

Lo anterior resulta particularmente importante en el marco del Plan de Estudios para la Educación Básica (2022), pues el trabajo por proyectos es una de las principales propuestas metodológicas para el abordaje de los contenidos. En este sentido, los instrumentos de evaluación son un recurso útil en dos sentidos: para ofrecerle información al alumnado sobre las características de los productos o las acciones que se realizarán en cada uno de los campos formativos, y también podrían ser un insumo relevante para el análisis que se realice en plenaria acerca del desempeño de todos y todas las participantes al final del proyecto.



La nueva propuesta pugna por una resignificación de la práctica docente, lo que implica también problematizar la evaluación, con la finalidad de que:

arroje información tanto de las acciones que generan aprendizajes significativos en las y los estudiantes, como de las carencias, dificultades y propuestas del trabajo académico de las maestras y los maestros en el mismo proceso educativo, de modo que la mejora se realice durante los procesos educativos y no cuando concluyen (Pág, 97).

Lo anterior resume de cierta manera el reto que los y las profesoras tenemos por delante con respecto a la evaluación del y para el aprendizaje. Aquí se abordaron ciertos elementos para pensar algunas de las prácticas y sentidos a partir de las cuales construimos las experiencias de aprendizaje que reflejamos en las planeaciones, los cuales también deberían de verse a la luz de las propuestas del nuevo plan de estudios para seguir resignificando nuestra práctica docente.

## Referencias

- Casanova, M. (1998). La evaluación educativa. Escuela básica. Secretaría de Educación Pública. México.
- Coll, C., Martin, E. (1996). La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto. Signos, Teoría y práctica de la educación, 18; 64-77.
- [http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_3/nr\\_46/a\\_672/672.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_3/nr_46/a_672/672.html)
- Díaz-Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. México: UNAM. [Serie: Comunidad de conocimiento].
- Moreno, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. Universidad Autónoma Metropolitana. Ciudad de México.
- Ravela, P; Picaroni, B; Louriero, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Uruguay: Grupo Magro Editores.
- Santos, M. (1998). *Evaluar es comprender*. Magisterio del Rio de la Plata. Argentina.
- SEP. (2011). *Programas de Estudio de 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Tercer grado*. México: CONALITEG
- UAEH. (s/f). *Catálogo de listas de cotejo*. División académica. Dirección de Educación Media Superior
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.