



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN PEDAGOGÍA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**LA ENSEÑANZA Y LA PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN: UN ACERCAMIENTO A
MAESTROS, ESTUDIANTES Y EGRESADOS DE DOS ESCUELAS NORMALES**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

ESTER EUNICE RAMÍREZ GARCÍA

TUTOR PRINCIPAL:

DR. ALEJANDRO MÁRQUEZ JIMÉNEZ (IISUE-UNAM)

MIEMBROS DEL COMITÉ:

DR. ÁNGEL DÍAZ BARRIGA CASALES (IISUE-UNAM)

DRA. MARÍA ESTHER AGUIRRE LORA (IISUE-UNAM)

DR. ROBERTO PÉREZ BENÍTEZ (FFyL-UNAM)

DR. MARIO RUEDA BELTRÁN (IISUE-UNAM)

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD.MX., OCTUBRE, 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*A Sara, mi madre, y a la memoria de José, mi padre,
por la extensión de su amor en mí. Llevo retazos de
su existencia en mi ser, por siempre.*

*A la memoria del Lic. Enrique Hernández Preciado.
Gracias por brindar la primera oportunidad de
trabajo a unos jóvenes recién egresados
con la mochila llena de sueños.*

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por su guía, sus cuidados y su amor.

A mi madre, por su amor que siempre me acompaña. Eres mi ejemplo y la mujer que más admiro. Gracias por llevarme en tu vientre, darme la vida y salvármela las veces que he sentido que se me cae a pedazos. Gracias por sacarnos adelante a mis hermanas y a mí, por la educación que nos diste y la fortaleza que nos enseñaste. Te amo.

A Sary y Rosy, por la complicidad que sólo se encuentra en el lazo de ser hermanas. Gracias por estar siempre para mí, por las risas y por los momentos entrañables. Mi vida es mejor porque existen.

A tía Mague y tío Jesús, gracias por estar atentos y desearme siempre lo mejor.

A mis amigos, los de aquí y los de allá. Gracias por su compañía, por sus consejos, por estar siempre al pendiente y darme ánimos para continuar.

A mis maestros, gracias por sus enseñanzas, es mucho lo que les debo.

A mis estudiantes, gracias por todo lo que he aprendido de ustedes.

A los directivos, maestros, estudiantes y egresados de las Escuelas Normales del Estado de México y de la Ciudad de México: infinitas gracias por todo, sin su apoyo esta investigación no se habría llevado a cabo. Encontré en ustedes un trato cálido que me reconfortó en los días de trabajo de campo. Les reitero mi admiración y mi respeto por la labor que realizan. Gracias por su generosidad.

A mi comité y mis maestros, sin su guía, definitivamente esta tesis no sería la que es. Es mucho lo que he aprendido de ustedes. Gracias por el invaluable tiempo que les robé a cada uno. Éste ya no regresa, pero espero hacerlo rendir frutos en el futuro, en otros espacios, con otras personas, ahí seguirá una parte de ustedes. Los admiro y los aprecio. Dr. Alejandro, gracias por todo el apoyo, la orientación y la confianza. Recuerdo las veces en las que llegaba a asesoría con muchas ideas confusas, pero usted siempre me ayudó a aclararlas para acotar el trabajo. Gracias por ser paciente con mis tiempos para asimilar y construir. Dr. Ángel, gracias por el apoyo y por sus

consejos. Ya no sé cuántas veces acudí a su seminario, gracias por sus enseñanzas y por ser siempre paciente con los tesisistas. Su amor por la Didáctica ha sido una inspiración para mí. Dr. Mario, gracias por todas las asesorías, sus consejos y su forma de ver el mundo. Lo conocí en un momento en el que la vida lo puso en una encrucijada, recuerdo bien los consejos que nos brindó en aquel seminario. Gracias por la confianza. Dra. María Esther, gracias por su ayuda, su calidez y su generosidad. Los espacios que ha abierto para la construcción de saberes son una bocanada de aire fresco en un mundo caótico que nos empuja a la inmediatez. Somos afortunados al tener su guía. Dr. Roberto, gracias por ayudarnos a reflexionar sobre nuestros temas de investigación en su seminario. Siempre con un comentario puntual y necesario. Gracias por su paciencia y, sobre todo, por las enseñanzas.

A los maestros que no fueron parte de mi comité, pero que sin duda contribuyeron para que esta investigación se consolidara: Dra. Graciela González, Dra. Claudia Pontón, Dr. Héctor Vera y Dra. Martha Corenstein, gracias por su manera de enseñar y de guiar a los tesisistas, ayudándonos al cuestionamiento de aspectos clave del camino que recorreremos. Muy especialmente a la Dra. María Guadalupe García Casanova, gracias por sus seminarios, por sembrar la curiosidad en Silvia, Carlos, Lucero y en mí, quienes tuvimos la fortuna de compartir y repetir espacios de aprendizaje con usted. Guardo gratos recuerdos de aquellos días pre-pandémicos.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por la beca que me otorgó y que me permitió enfocarme en realizar esta investigación.

A la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por abrirme las puertas y darme la oportunidad de seguir aprendiendo. Mi estancia aquí ha sido reveladora, reconfortante y entrañable.

A la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) y a la Universidad Metropolitana de Monterrey (UMM), por su contribución a mi formación y experiencia profesional.

Al Bachillerato Técnico en Enfermería de la Cruz Roja de Nuevo León y al Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD), por la experiencia profesional.

A los trabajadores de las bibliotecas de la UNAM, de la Ciudad de México y de la UANL, gracias por su labor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I	17
LA EVALUACIÓN: HUELLAS EN EL TIEMPO, SIGNIFICADOS Y FORMAS	
1.1 ¿Cómo se ha demostrado lo aprendido a lo largo del tiempo?	17
1.2 Evaluación educativa: el camino a su profesionalización.....	23
1.3 La evaluación: un concepto polisémico	30
1.4 Evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje.....	34
CAPÍTULO II	42
RECONECTAR LA EVALUACIÓN CON LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE	
2.1 Sobre el aprendizaje y las calificaciones.....	42
2.2 Profesores y estudiantes ante la evaluación	47
2.3 La formación de los futuros maestros de la Escuela Normal en materia de evaluación	52
CAPÍTULO III	58
APARTADO METODOLÓGICO	
3.1 Ahondar en la inquietud.....	58
3.2 Desarrollo del trabajo de campo: observaciones en el aula	61
3.3 Entrevistas y grupos focales.....	64
3.4 La ética en la investigación etnográfica	66
CAPÍTULO IV	69
LA ENSEÑANZA Y LA PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN: UN ACERCAMIENTO A MAESTROS, ESTUDIANTES Y EGRESADOS	
4.1 Escuela Normal en el Estado de México: las personas detrás de este estudio	71
4.2 Escuela Normal en la Ciudad de México: las personas detrás de este estudio	108
CAPÍTULO V	147
SIMILITUDES Y DIFERENCIAS: LOS MATICES EN LA ENSEÑANZA Y LA PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN	

CONCLUSIONES	158
FUENTES DE REFERENCIA	171
ANEXOS	184

Todo lo que se puede clasificar es perecedero.

-E. M. Cioran

INTRODUCCIÓN

El presente estudio tiene como objetivo general comprender cómo se gesta el proceso de formación en materia de evaluación de los futuros licenciados en Educación Primaria de dos Escuelas Normales y contrastar cómo dicha formación se consolida en la práctica docente de algunos de sus egresados, quienes trabajan día a día con la evaluación en las aulas de diversas escuelas primarias.

Un trabajo de investigación siempre comienza con una inquietud. Una de mis preocupaciones tempranas como profesora fue la complejidad de la evaluación en el aula. Tuve la oportunidad de ser formadora de futuros docentes y, al mismo tiempo, participar en la capacitación de profesores de Derecho. En ambos casos se abordaban temas relacionados con la evaluación del aprendizaje y llamaba mi atención que, tanto los unos como los otros, poseían una lógica sobre la evaluación muy similar, a pesar de que los futuros profesores tienen una inmersión directa en lo que concierne al terreno pedagógico.

Al indagar de dónde provenía esa lógica me di cuenta que, en algunos casos, se encontraba anclada en las experiencias escolares anteriores, en la forma en la que sus profesores trabajaron con ellos y que, de manera consciente o inconsciente, tienden a reproducir una vez que ellos regresan al aula como maestros. En el caso de los profesores de Derecho entendía que, en su mayoría, podría deberse a la falta de conocimiento pedagógico. No obstante, llamaba mi atención por qué los futuros docentes sustentaban una lógica de evaluación con base en experiencias escolares anteriores y no en una lógica enfocada en el estudio de la evaluación como una disciplina, a pesar de que cursaban una asignatura orientada a su análisis.

Más allá de si los profesores tienen un acercamiento a los fundamentos teóricos de la evaluación educativa o no, es importante señalar que la evaluación, como práctica, no es ajena al trabajo de ningún maestro. En este punto, cabría preguntarse ¿qué se está entendiendo por evaluar? Existe una ruptura en aquello que estimamos como evaluación; en algunos casos se le llega a considerar como sinónimo de medición. A la vez que la evaluación sirve como medio para promover el aprendizaje, también se encuentra supeditada a un resultado que se traduce de manera cuantificable. Los expertos en el tema han realizado una diferenciación conceptual al

denominar *evaluación para el aprendizaje* a la que tiene como propósito servir al aprendizaje y *evaluación del aprendizaje* a la que tiene como función medir el nivel de logro de los alumnos y traducirlo en un resultado numérico (Black y Wiliam, 1998; Broadfoot et al., 1999).

La instauración de un número que pretende dar cuenta qué tanto han aprendido los estudiantes ha transformado la forma en la que maestros y aprendices se relacionan con el saber. La enseñanza y el aprendizaje en el marco de la creación de la escuela, como institución que salvaguardaría la formación de los miembros de la sociedad, fueron circunscritos a un proceso administrado por un tercero, en este caso, la propia escuela. La espontaneidad de los actos de enseñar y aprender fue enmarcándose en una serie de fases que permitirían dar orden y, hasta cierto punto, uniformar el proceso. En particular, se establecieron técnicas, formas y momentos para demostrar lo aprendido en sentido formal y, al mismo tiempo, dar cuenta a la escuela a través de un numeral, que el proceso de aprendizaje existió. Esta fase es conocida en la actualidad como evaluación, mas no puede decirse que tiene un sentido único.

La ambivalencia de la evaluación, donde a la vez que impulsa el aprendizaje también debe ser traducida en un número, tiene como resultado un desbalance en la concepción que la mayoría de los profesores poseen en torno a esta práctica. Mientras que algunos profesores trabajan día a día por lograr un equilibrio entre las funciones de la evaluación, otros inclinan la balanza hacia el nivel de logro sin analizar a fondo el proceso de cómo los estudiantes llegaron ahí. También los hay quienes se encuentran en disputa con la función numérica y optan por poner diez a todos, pues argumentan que el aprendizaje no puede medirse. Asimismo, existe otro grupo de profesores que consideran que la evaluación contribuye a la reproducción de desigualdades, ya que no todos los estudiantes parten con las mismas condiciones para acercarse al mundo del aprendizaje.

Lo que subyace tras este panorama es una diversificación de prácticas de evaluación que impactan de manera directa en el aprendizaje. Por ende, los principios de la evaluación como disciplina se disgregan en un conjunto de praxis sustentadas por creencias diversas que, en ocasiones, se llevan a cabo de manera rutinaria. La falta de cuestionamiento a dichas prácticas y su carácter habitual en el aula las conduce a su normalización. Asimismo, puede identificarse que cuando la evaluación tiende a ser comprendida por los maestros únicamente desde el uso cuantitativo, hay cierta aversión hacia su ejercicio.

En la actualidad puede decirse que existe una frontera entre la evaluación y la enseñanza, debido a la creciente profesionalización de la primera, al carácter polisémico que guarda y a la contradicción de ponerla en práctica, donde la balanza termina inclinándose, la mayor parte de las veces, hacia un numeral. Nos enfrentamos a una fuerte instrumentalización de la evaluación que, en los últimos años, ha estado acompañada de un discurso que la coloca como propulsora del aprendizaje, a la par que es considerada como un juez implacable que segrega a los estudiantes en “buenos” y “malos”.

Por otra parte, el sistema educativo concentra sus esfuerzos en un enfoque de la evaluación orientado a la rendición de cuentas, donde la medición y el logro de resultados tienen un gran peso e impacto en su actuación debido a fines políticos y económicos. Mientras que la evaluación como medio para aprender, si bien forma parte del deber ser en sus planes de estudio, no cuenta con esa atención e impacto que tiene el otro enfoque. Delandshere (2002) afirma que dichos esfuerzos “parecen estar enterrados bajo el renovado llamado a la rendición de cuentas y a una mayor medición de los resultados de aprendizaje como una forma de evaluar la eficiencia del sistema educativo” (p. 1462). Cabe preguntarse ¿qué se está entendiendo por eficiencia?, ¿en qué forma el sistema educativo espera que el maestro sea eficiente ante esta ambivalencia de la evaluación? y ¿cómo lo prepara para realizar esta tarea?

El maestro queda en medio de estas dos funciones, se enfrenta a una toma de decisiones y a una justificación de los instrumentos que utiliza, todo esto en aras de favorecer el aprendizaje de los estudiantes, pero también demostrar a la institución que éstos aprendieron, o en el peor de los casos, que cumplieron con todos los requisitos que se esperaban de ellos. El creciente tecnicismo de la evaluación a veces hace olvidar a los profesores que ésta se encuentra anclada en el mismo proceso de enseñar. Hoy en día, en ocasiones es considerada como una fase aislada y que ocurre al final de un tema, de una unidad o de un ciclo. Enseñar es un intercambio, un proceso compartido que lleva implícito la evaluación misma, no entendida desde el numeral al que se sirve administrativamente, sino desde la comprensión de cómo se está desarrollando un proceso de aprendizaje.

Los maestros van a utilizar la evaluación en innumerables ocasiones a lo largo de su trayectoria profesional. No sabemos ciertamente si lo harán desde la frontera que la administración escolar ha dibujado entre la enseñanza y la evaluación, si desdibujarán ese límite

para que la enseñanza y la evaluación no se vean como extrañas en un mismo proceso o si podrán ir en búsqueda de un equilibrio, donde se asimila que tenemos que otorgar un numeral, pero lo más importante es sabernos cautivados por un proceso de aprender que se comparte más allá de las certificaciones que nos pueden otorgar por demostrar que sabemos. Entonces, cabe preguntarnos ¿cómo se aprende a hacer algo que nuestro rol como profesores amerita?, ¿cómo están conformadas la enseñanza y la puesta en práctica de la evaluación?

Jaime Torres Bodet (1981) sostuvo que uno de los retos de la educación en México residía en la falta de conocimiento sobre las condiciones en las que se forma al magisterio. Se considera que este reto continúa presente: se exigen cambios en la práctica docente, pero poco se analiza la formación que se les brinda a los futuros maestros. Los resultados de evaluaciones estandarizadas a gran escala exponen una radiografía sobre qué tanto saben los estudiantes de educación básica. Dichos análisis han propiciado una caricaturización de lo que ocurre en las aulas y, como consecuencia, se suele regresar una mirada con cierto reproche a lo que los maestros enseñan. No obstante, esa mirada la mayoría de las veces se queda en la superficie del problema. Si nos interesa saber cómo enseñan los maestros es necesario prestar atención también a qué entienden por evaluación, cómo se les prepara para ponerla en práctica cuando son maestros en formación y cómo una vez que egresan trabajan con ella en sus grupos.

Dentro de las propuestas que se plantearon para la mejora de esta problemática se encuentra la puesta en práctica de una evaluación formativa en las aulas. En la última década, en nuestro país cada vez más se habla acerca de una evaluación formativa, una evaluación que esté más enfocada en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En la Reforma del 2011, en el plan de estudios de educación básica, la Secretaría de Educación (2011) incorporó el principio pedagógico *evaluar para aprender*, donde señala que:

El docente habrá de explicitar a sus estudiantes formas en que pueden superar sus dificultades. En este sentido, una calificación o una descripción sin propuestas de mejora resultan insuficientes e inapropiadas para mejorar su desempeño (p. 31).

Además, la Secretaría de Educación (2011) indica que los instrumentos que deberán usarse para la obtención de evidencias son: “rúbrica o matriz de verificación, listas de cotejo o control, registro anecdótico, observación directa, producciones escritas y gráficas, proyectos, esquemas y

mapas conceptuales, registros y cuadros de actitudes, portafolios, pruebas escritas y orales” (pp. 31-32). Por su parte, las Escuelas Normales han llevado estos cambios a las asignaturas relacionadas con la evaluación.

Como ya se ha señalado anteriormente, los maestros tienen dos consignas: a la vez que se les pide que se evalúe de manera formativa, también se les solicita que traduzcan lo que los estudiantes aprendieron en un número. Interesa conocer cómo las Escuelas Normales han incorporado esta visión en las aulas, particularmente en la asignatura donde se les enseña a los futuros maestros a evaluar. Asimismo, dar cuenta de la preparación que les brindan para trabajar con esta ambivalencia de la evaluación y contrastarla con la forma en la que los maestros egresados la llevan a la práctica una vez que se incorporan al sistema educativo de manera formal.

Objetivo general

A raíz de esta problemática, el presente estudio busca poner énfasis en el carácter de la evaluación como una disciplina que forma parte del plan de estudios de los futuros profesores de las Escuelas Normales y que se consolida en la práctica docente de sus egresados. El objetivo general es: comprender cómo se gesta el proceso de formación en materia de evaluación de los futuros licenciados en Educación Primaria de dos Escuelas Normales y contrastar cómo dicha formación se consolida en la práctica docente de algunos de sus egresados, quienes trabajan día a día con la evaluación en las aulas de diversas escuelas primarias.

Preguntas de investigación

1. ¿Cómo se les enseña y cómo aprenden a evaluar los futuros maestros en las Escuelas Normales?
2. ¿Cómo ponen en práctica lo aprendido una vez que egresan y ejercen su carrera como maestros?

Estudio de casos con un enfoque etnográfico

La etnografía es definida por Rockwell (2009) como “un proceso de documentar lo no-documentado” (p. 48). Adentrarse en la realidad de un tiempo y un espacio determinados llevará al etnógrafo a la observación, análisis e interpretación del fenómeno que le interesa. ¿Qué

podemos aprender sobre la enseñanza y la puesta en práctica de la evaluación desde la perspectiva de formadores, estudiantes y egresados? Analizar el tema desde diferentes miradas nos permitirá tener una visión más amplia que nos dé una orientación sobre qué es y qué se hace hoy en día con la enseñanza y la puesta en práctica de la evaluación en el aula. Por tal motivo, se trabajará con un estudio de casos desde una mirada etnográfica, que busca analizar detenidamente un fragmento de la realidad de los actores involucrados.

Se parte del conocimiento que las prácticas de enseñanza en nuestro país son diversas y que no podemos generalizarlas para su análisis. Lo que sí puede hacerse es estudiar meticulosamente una realidad y ver si ésta posee aspectos que en particular sean de ayuda a otros casos que guarden ciertas similitudes entre sí. Para cumplir con el objetivo de esta investigación se realizó el análisis de dos casos explorando las realidades de dos Escuelas Normales públicas aledañas: una ubicada en el Estado de México y otra en la Ciudad de México¹. Se realizaron entrevistas a maestros y estudiantes quienes actualmente participan en un proceso de formación para ser futuros licenciados en Educación Primaria. Asimismo, se entrevistaron a algunos maestros egresados de estas Escuelas Normales con el fin de conocer cómo ponen en práctica la evaluación en sus aulas.

Acerca de los capítulos

En el primer capítulo se trazan algunos caminos para comprender el desarrollo de la evaluación educativa en el tiempo como una disciplina que adquirió mayor relevancia a finales del siglo pasado y que, tanto en su conceptualización como en su práctica, se ha ido expandiendo a diversas áreas del sistema educativo, impactando su actuación. Asimismo, se expone acerca de la complejidad que guarda su significado y las formas en las que se han aproximado a su estudio, colocándola como una disciplina controversial.

En el segundo capítulo se presentan las tensiones que existen entre los enfoques de evaluación y la forma en la que éstas se reflejan en el aula al impactar de manera directa la relación que existe entre el saber, el maestro y el estudiante. Se delinearán también algunos caminos que se

¹ Por motivos de confidencialidad no se señalarán los nombres de las Escuelas Normales, únicamente su ubicación geográfica.

pueden recorrer para que los maestros, al ser conscientes de estas tensiones, puedan reconectar la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje desde una relación más armónica.

En el tercer capítulo se expone el proceso que implicó la construcción de la estrategia metodológica para profundizar en el problema de investigación.

En el cuarto capítulo se muestra el análisis del estudio de los dos casos, las categorías que surgieron y que articulan el sentido de esta investigación.

En el quinto capítulo se esbozan las similitudes, las diferencias y los matices de las dos Escuelas Normales en las que se realizó este trabajo.

Por último, se exponen algunas reflexiones que se derivan de los hallazgos de esta investigación.

Además, la maestra había dicho a mis padres que no malgastaran el dinero: “Mándenlo al campo. No sirve para estudiar”. Mi padre no le dijo nada. Para sus adentros pensaba: “Si viviéramos en Barbiana, serviría”. En Barbiana todos los chicos iban a la escuela con el cura. Desde por la mañana temprano hasta por la noche, verano e invierno. Ninguno era “inútil para los estudios”. Pero nosotros éramos de otro pueblo bastante alejado. Mi padre estaba a punto de rendirse. Luego se enteró de que iba hasta un chico de San Martino. Entonces se animó y fue a ver. Cuando volvió, vi que me había comprado una linterna para la noche, una fiambarrera y unas botas de goma para la nieve. El primer día me acompañó él. Tardamos dos horas, porque tuvimos que abrirnos camino con el machete y la hoz. Tenía once años. Usted se hubiera muerto de miedo. ¿Se da cuenta?, cada cual tiene su miedo. Así que estamos empatados. Pero sólo si cada uno se queda en su casa o si a usted tuviéramos que examinarla nosotros. Pero a usted no le hace falta. Barbiana no me pareció una escuela cuando llegué. Ni tarima, ni pizarra, ni pupitres. Sólo grandes mesas en las que se aprendía y se comía.

Carta a una maestra, 1986.

–Alumnos de la escuela de Barbiana.

CAPÍTULO I

LA EVALUACIÓN: HUELLAS EN EL TIEMPO, SIGNIFICADOS Y FORMAS

En este capítulo se trazan algunos caminos para comprender el desarrollo de la evaluación educativa en el tiempo como una disciplina que adquirió mayor relevancia a finales del siglo pasado y que, tanto en su conceptualización como en su práctica, se ha ido expandiendo a diversas áreas del sistema educativo, impactando su actuación. Asimismo, se expone acerca de la complejidad que guarda su significado y las formas en las que se han aproximado a su estudio, colocándola como una disciplina controversial.

1.1 ¿Cómo se ha demostrado lo aprendido a lo largo del tiempo?

Aprender es una capacidad inherente al ser humano. También puede decirse que es una posibilidad que impacta de manera directa nuestra existencia. Dicha posibilidad se puede encontrar en diversas situaciones, una de ellas es en la relación que entablan discípulos y maestros. Para profundizar en esta relación, es importante señalar el significado del término educación, el cual tiene un doble origen etimológico: *educere* y *educare*. *Educere* significa “conducir fuera de”, “extraer de dentro hacia afuera”, mientras que *educare* guarda relación con los significados de “criar” y “alimentar” (Luengo, 2004).

Existe un tipo de reciprocidad entre las raíces que componen el concepto de educación. Dicha reciprocidad se conjuga en la relación discípulo-maestro². Hay una potencia en cada uno de nosotros y ésta puede ser dirigida y alimentada por alguien más. En el registro de la historia pueden encontrarse numerosos ejemplos de esta relación de enseñanza y aprendizaje, la cual ha adquirido diferentes sentidos a través del tiempo. Es importante señalar esto, ya que el tiempo en el que se desarrollan los sucesos nos permite entender cómo han trasmutado esos sentidos en prácticas que en la actualidad consideramos como definidas, como es el caso de la evaluación.

² Al respecto, Juan Amós Comenio (2013) en su *Didáctica Magna*, señala: “Cuanto somos, obramos, pensamos, hablamos, ideamos, adquirimos y poseemos no es sino una determinada gradación, en la que, lanzados más y más allá, alcanzamos siempre grados superiores, sin que jamás lleguemos al supremo.” (p. 4). Aquí puede encontrarse la complementariedad de los términos *educere* y *educare*, donde existe una *potencia* dentro de nosotros que no se detiene y que, de una u otra forma, es *alimentada* en nuestra relación con otros, un ejemplo de ese otro puede ser el maestro.

Pero, ¿cuál es el significado del tiempo? De acuerdo con la Real Academia Española (2014), el término tiempo hace referencia a “la magnitud física que permite ordenar la secuencia de los sucesos, estableciendo un pasado, un presente y un futuro, y cuya unidad en el sistema internacional es el segundo”. Si el tiempo nos permite ordenar la secuencia de aquellos sucesos, cabe preguntarse ¿cuánto de lo temporal permanece? Ideas del pasado y formas de ser en el mundo inundan nuestro presente. La temporalidad de la que somos parte nos configura, y esa temporalidad es posible gracias a la existencia de otras temporalidades. En medio de este devenir, interrogamos a los tiempos anteriores, tratamos de verlos con nuevas miradas. ¿Las épocas nos definen o nosotros definimos a las épocas? Probablemente se trate de algo de mutua correspondencia.

Somos parte de una época que tiene una idea particular de escuela y de lo que conlleva el proyecto educativo, entre lo cual puede incluirse lo que se entiende por evaluar. Los cambios que la evaluación ha traído a la escuela, indiscutiblemente la colocan como una actividad que representa un reto enorme para el sector educativo. La práctica de la evaluación hoy en día no puede entenderse como un hecho aislado y fortuito en el presente. Como argumenta Aguirre (1997) “muchas veces el pedagogo, si se le ocurre historizar un hecho educativo [...] casi todo lo ubica dos décadas atrás, dando con ello la impresión de que todo surgió en una de nuestras recurrentes políticas de modernización educativa” (p. 24).

La profesionalización de la evaluación educativa hasta cierto punto ha sesgado nuestro entendimiento de la evaluación y de las formas en las que ésta se despliega en las prácticas de enseñanza. Si se analiza la evaluación de Tyler hacia acá, quien es considerado “el padre de la evaluación educativa”³, el panorama se acota, pero perdemos de vista algunas de las rutas que nos ofrecen pistas y proporcionan luz al tiempo en el que vivimos y donde la evaluación, a la vez que ocupa un lugar importante, también se nos presenta como una disciplina y una práctica compleja.

Si bien los términos que hoy nos parecen familiares como los de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, hace siglos atrás no estaban precisados como tal, existían formas para revelar lo aprendido en esa relación maestro-discípulo. Rastrear cada una de ellas tiene un alto

³ Madaus, G. y O’Dwyer, L. (1999). “A short history of performance assessment. Lessons learned”. *Phi Delta Kappan*, 9 (80). Estados Unidos.

grado de dificultad, una tarea que excede por completo los propósitos de este trabajo. En este capítulo se busca iluminar algunos pedazos o fragmentos de estas formas de revelar lo aprendido y que se confrontan con lo que ahora hacemos. La enseñanza antes de la escuela que conocemos hoy. El maestro antes del maestro que hoy somos. Nos encontramos en un tiempo y en un espacio distintos, no obstante, éstos se encuentran encadenados a otros tiempos y espacios lejanos que ya no se sienten tan nuestros pero que, de una u otra forma, nos configuran y nos interpelan sin tregua.

Cargamos herencias que a veces no comprendemos de dónde llegaron. Los maestros del presente siglo se enfrentan a otros retos para dar cuenta de aquello que aprenden sus estudiantes. La enseñanza y el aprendizaje sucumbieron a la técnica. El maestro se disputa entre los límites de dos funciones de la evaluación: formativa y sumativa. La enseñanza y la evaluación se superponen, pero la evaluación sólo puede entenderse en relación con la enseñanza misma y no al revés. No obstante, en la actualidad pareciera que la enseñanza está supeditada a la evaluación, no hay una relación de reciprocidad entre ellas.

En otras épocas la oralidad tenía un peso muy importante en los procesos de enseñanza. Al respecto, Steiner (2004) señala que “la instrucción, hablada y representada, por medio de la palabra o de la demostración ejemplar, es evidentemente tan antigua como la humanidad. No puede haber sistema familiar ni social, por aislado que esté y por rudimentario que sea, sin enseñanza y discipulazgo, sin magisterio y aprendizaje consumados” (p. 17). En la historia podemos encontrar diversas prácticas de enseñanza y su intento por recuperar lo aprendido en actividades como: reflexión, rectificación, identificación de errores, aplicación, análisis, clasificación, marcas cuantitativas, entre otras.

Evoco a Sócrates y su mayéutica, este ejercicio de búsqueda de la verdad a través de preguntas y respuestas.⁴ El sistema de exámenes en China que permitió seleccionar a los mejores funcionarios para el gobierno a través del mérito que demostraban los jóvenes aspirantes. Las habilidades que se evaluaban en estos exámenes eran tales como escribir comentarios acerca de los clásicos, componer una poesía y demostrar su capacidad de razonamiento al discutir cinco conflictos que se abordaran en los autores clásicos. (Madaus y O’Dwyer, 1999). La formación

⁴ Morente, M. (1971). *Lecciones preliminares de filosofía*. México: Porrúa.

del orador de Marco Fabio Quintiliano y la rectificación de lo aprendido siempre encaminado a la esperanza.⁵ El monje aprendiendo la gramática latina y ejercitando el uso de su memoria con los textos sagrados.⁶ Los gremios para certificar la competencia ocupacional que giraban en torno a la idea del aprendizaje de destrezas y su demostración ante el maestro.⁷ Las disputas públicas que datan desde el siglo XI en el mundo musulmán⁸ y después en las universidades europeas, donde la evaluación era una responsabilidad colectiva de los maestros asistentes.⁹ El ideal comunitario de formación del Humanismo, donde destaca la escuela de los *Hermanos de la Vida Común*.¹⁰ Los diálogos que propone Juan Luis Vives frente a la rigidez de la pedagogía escolástica¹¹. El sistema de exámenes y el plan docente de la *Ratio Studiorum* de los jesuitas, que divergía con el humanismo y que definiría el panorama de la enseñanza en Europa por los próximos dos siglos.¹² La rectificación de lo aprendido y la corrección del error en la *Didáctica Magna* de Juan Amós Comenio.¹³

Como puede observarse, demostrar lo aprendido ha servido a diferentes propósitos dependiendo de la cultura y de la época. La diversidad de formas de enseñar a lo largo del tiempo nos permite reflexionar acerca de la finalidad que tenía para los involucrados realizarlas de una manera y no de otra. La importancia que unos le otorgaban a la erudición, otros, a la habilidad y a la demostración de algo tangible. El aprendizaje de una lengua, la memorización de textos sagrados, la fina hechura de zapatos, el desarrollo de la lógica en la argumentación, el fortalecimiento de lo espiritual, el cultivo del talento, entre otras. Son diversas las finalidades que podemos encontrar en cada una de estas prácticas. Algo que subyace en este análisis es que, en ninguna de las épocas mencionadas se tuvo que servir a dos finalidades hasta que llegó la marca cuantitativa.

⁵ Quintiliano, M. F. (1942). *Instituciones oratorias*. Volumen 2. Trad. De Ignacio Rodríguez y Pedro Sandier. Madrid: Hernando.

⁶ Wilbrink, B. (1997). Assessment in historical perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 23 (1), 31-48. e

⁷ Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.

⁸ Wilbrink, B. (1997). Assessment in historical perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 23 (1), 31-48.

⁹ Moodie, G. (2014). Gutenberg's effects on universities. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 43(4), 450–467. Recuperado en <https://doi.org/10.1080/0046760X.2014.930186>

¹⁰ Balderas, G. (2017). *La Reforma y la Contrarreforma* (3ª Ed.). México: Universidad Iberoamericana.

¹¹ Bravo-Villasante, C. “Los diálogos escolares de Juan Luis Vives”. *1616: Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*. (2006). Alicante: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.

¹² Gómez, L. (1993). *El humanismo después de 1600: Pedro de Valencia*. España: Universidad de Sevilla.

¹³ Comenio, J. A. (2013). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.

Para Hoskin (1979), el examen escrito moderno puede ser “una de las transformaciones más significativas en la historia de la práctica educativa” (p. 144). Pasar de una examinación oral a un examen escrito tuvo un impacto directo en las prácticas de enseñanza y parece no ser atribuida a una sola causa sino a la suma de diversas circunstancias. Moodie (2014) afirma que la invención de la imprenta tuvo un resultado indirecto en esta transformación, señalando como causas directas el creciente número de candidatos examinados y la adopción en Cambridge de un plan de estudios matemático por la influencia de la filosofía natural de Newton.

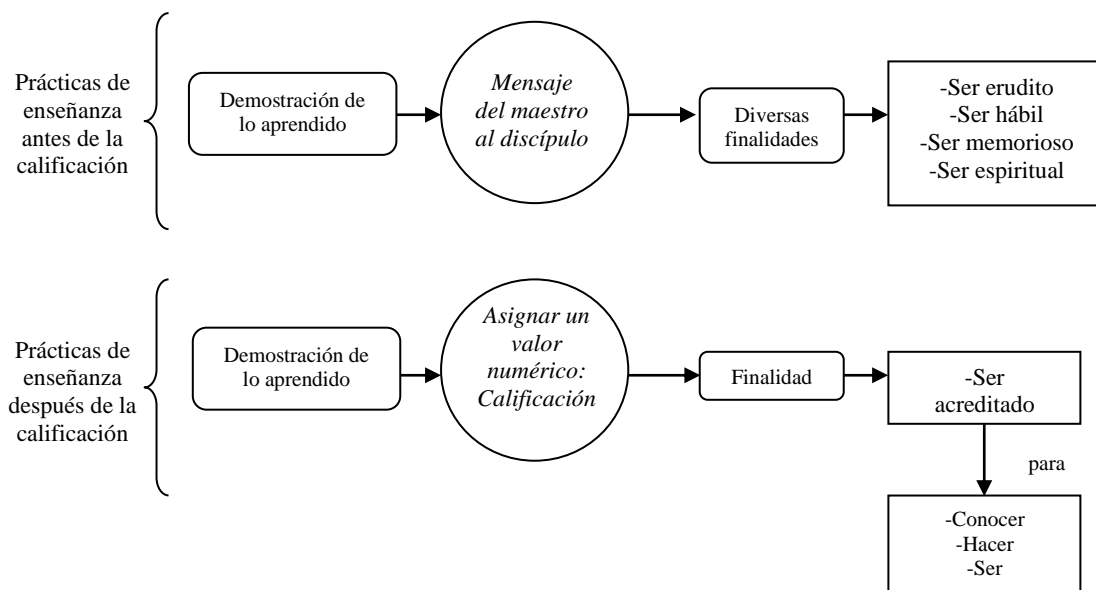
La transformación que trajo a las prácticas de enseñanza el examen escrito, más adelante, se fusionó con la marca cuantitativa. De acuerdo con Stray (2001), fue en 1792 cuando William Farish, un ingeniero que fungía como tutor en la Universidad de Cambridge, creó un sistema cuantitativo para clasificar los trabajos de sus estudiantes, sistema que perdura hasta nuestros días. ¿Qué lleva a un maestro en la actualidad a clasificar a sus estudiantes en números?, ¿podemos decir que lo mueve la misma razón que motivó a William Farish?, ¿cuál es su finalidad?

Las temporalidades guardan un entramado de sentidos. Puede decirse que entendemos los acontecimientos y a los actores de acuerdo con su época. Y en la nuestra, se han ajustado las condiciones para que lo que importa y tenga peso en el aula esté relacionado con un numeral. Es innegable que la “medición” de lo aprendido transformó la relación entre el discípulo y el maestro. Clasificamos a los estudiantes en números no porque nos mueva la razón que motivó a William Farish. La enseñanza y la evaluación se encuentran constreñidas hoy en día a un espacio institucional: la escuela. Ésta posee una herencia que guarda estrecha relación con los sentidos que se dan a los símbolos que la configuran. La organización de la escuela y su lógica tienen estipulado cuál es el papel que los profesores desempeñarán administrativamente: planear, implementar y evaluar.

La herencia que nos dejó Farish fue configurándose con las necesidades de la sociedad y de la escuela. La creciente industrialización de la sociedad y la masificación de la escuela fueron factores importantes. La calificación fue adquiriendo un sentido particular, ésta no puede considerarse hoy en día como un número vacío, a ese numeral se le otorgan distintas significaciones que socialmente hemos construido en torno al “valor” de aquello que comprobamos haber aprendido. Si se realiza un comparativo sobre cómo se demostraba lo

aprendido antes de la calificación, podemos percatarnos que existían diversas finalidades para aprender. Intentaré desarrollar esta idea en el siguiente esquema (ver figura 1).

Figura 1. *La demostración de lo aprendido antes y después de la calificación*



Fuente: Elaboración propia

Son diversos los motivos que han llevado y llevan a las personas a aprender. Puede decirse que, antes de la calificación, la relación entre maestro y discípulo era más directa, ya que la comunicación discurría principalmente a través de la oralidad. Evidentemente las condiciones eran distintas, una menor cantidad de discípulos y, por ende, la posibilidad de establecer una comunicación más fluida. En cambio, después de la calificación, el mensaje se transforma principalmente en un valor numérico y se antepone la finalidad de ser acreditado ante cualquier disposición natural de aprender. Todo esto en condiciones distintas, donde las aulas a veces superan los treinta estudiantes y la organización escolar define la actuación de los docentes.

¿Cómo puede el maestro lidiar con una tarea que no es consecuencia inevitable de la enseñanza sino del mandato institucional? Traducir en un número lo que ha aprendido el estudiante ha modificado la relación que existe, tanto entre el maestro y el alumno, así como la que se establece con aquello que se aprende. Demostrar lo aprendido en la actualidad se asemeja más a un trámite que en ocasiones se termina realizando de manera mecánica, por aparentar

cierta expectativa de cumplimiento, y se aleja cada vez más del establecimiento de una relación más humana y reflexiva con quienes aprendemos y hacia lo que se aprende.

Es de destacar que tanto antes de la calificación como después, nuestra relación con el saber siempre requiere de un proceso, éste no se da de forma espontánea. Quien aprende tiene que recurrir a una serie de herramientas que le permitan establecer una relación con aquello que desea o que requiere aprender. Aquí se suma otro factor, esa relación puede ser deseada, requerida o incluso impuesta. Cuando esta relación se resume a un número que puede otorgarse de distintas formas, se distorsiona su propósito y esa relación se diluye para convertirse en un momento en el que tengo la certeza de que seré examinado. El maestro termina adecuando lo que debiera ser esa relación con el aprendizaje y lo representa en aquello que es digno de ser visto en un examen para certificar que el estudiante demostró lo aprendido.

Lo institucional determina las prácticas educativas. La escuela de hoy responde a las demandas de una sociedad global, en la que el crecimiento económico, la calidad, el desempeño, la certificación y la competencia ocupan un lugar primordial. Incluso los saberes “más importantes” son aquellos que se encuentran dentro del currículum. Asistimos a una certificación del saber, pero desatendemos su desarrollo. ¿Cabe el arte de enseñar en una clasificación de la evaluación? Porque pareciera que la enseñanza hoy en día se entiende en relación con la evaluación en vez de que la evaluación se entienda en relación con la enseñanza.

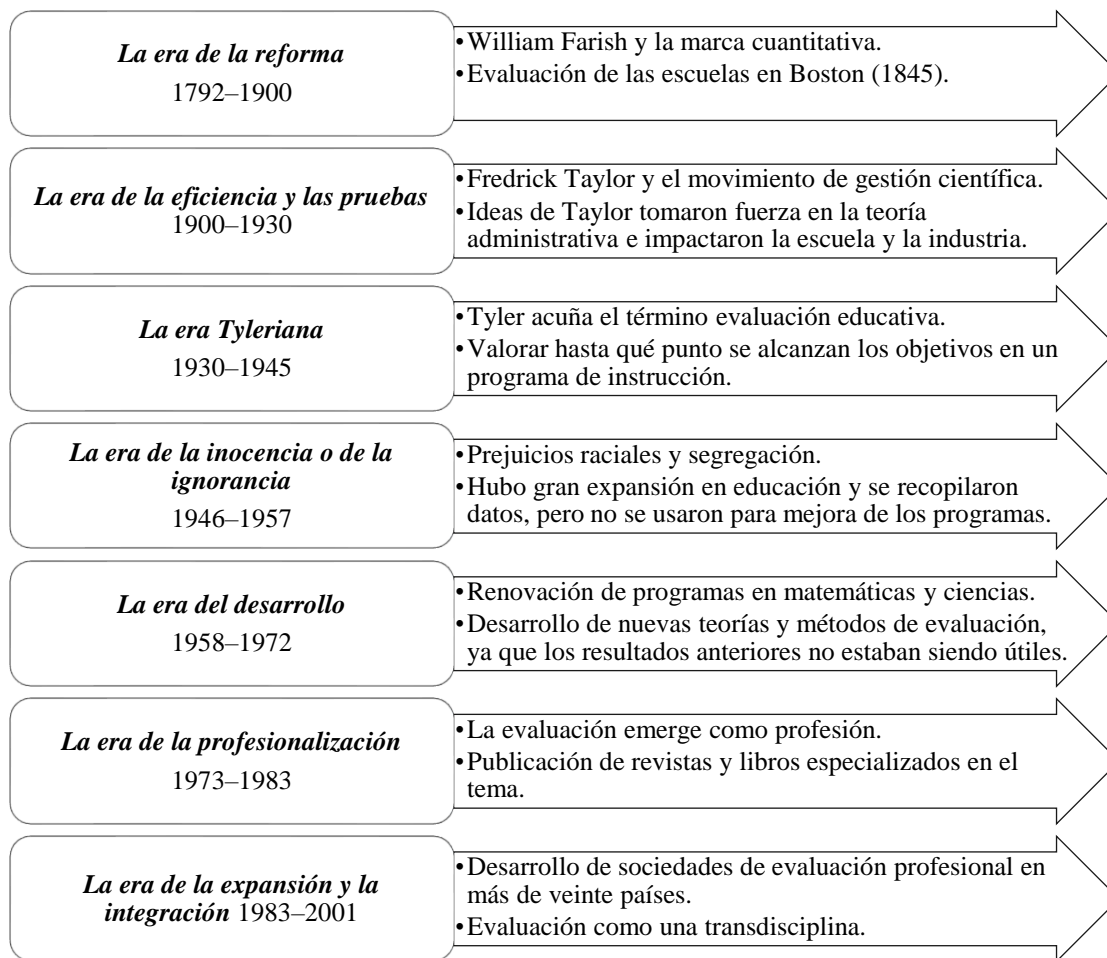
Es importante reconocer que el germen de la medición está presente en las prácticas docentes, en gran parte por mandatos institucionales. Sin embargo, el maestro, además de clasificar, debe enfocarse en lograr que los alumnos aprendan. ¿Cómo trabaja el maestro con esta ambivalencia de la evaluación?, ¿sobre qué base está asentada la evaluación en su práctica contemporánea? Como se pudo analizar en el muy breve recorrido de algunas prácticas de enseñanza a través de la historia, el hecho de aprender anteriormente no estaba supeditado a una doble finalidad. El profesor en este siglo vive en una época traspasada por el cambio y sobre todo apegada a mandatos institucionales que en ocasiones se alejan de su propósito principal: enseñar.

1.2 Evaluación educativa: el camino a su profesionalización

¿Cómo fue que la evaluación educativa se convirtió en una disciplina? En este apartado se presentará, de manera general, el trayecto de la evaluación hacia su profesionalización. Existen

diversas clasificaciones para el estudio de este recorrido. En el presente apartado se tomó en cuenta la que realizan Madaus y Stufflebeam (2002), quienes dividen esta evolución en siete periodos (ver figura 2).

Figura 2. *Periodos de la evaluación*



Fuente: Elaboración propia con información de Madaus y Stufflebeam, 2002.

En el primer periodo, denominado la era de la reforma, se señala como un parteaguas la participación de William Farish en la invención de la calificación como clasificación de los estudiantes. Se considera que este fue el primer paso para el desarrollo del campo de la

psicometría como la conocemos hoy en día. Para Madaus y O'Dwyer (1999) la marca cuantitativa fue importante históricamente en el mundo occidental por al menos dos razones:

- Fue el paso inicial en el desarrollo del campo de la psicometría.
- Las preguntas objetivas de respuesta correcta y las preguntas diseñadas para medir la competencia técnica en áreas temáticas específicas reemplazaron gradualmente las preguntas destinadas a evaluar el estilo retórico en todo el plan de estudios (p. 692).

En Gran Bretaña, durante este periodo, se pusieron en marcha programas de reforma; los inspectores escolares visitaban cada año las escuelas y presentaban informes sobre su condición. En 1815 se utilizó el primer método de evaluación formal en Estados Unidos. Este tuvo lugar en el Ejército al desarrollarse un sistema de políticas para la uniformidad de los fabricantes. Dicho sistema estableció un proceso de producción estandarizado que tenía como propósito unificar el uso de materiales, técnicas de producción, inspección y especificación de productos para todos los proveedores de armas al ejército (Hogan, 2007).

En 1845, en Estados Unidos, se llevó a cabo el primer intento de evaluar el desempeño de las escuelas en Boston. Se considera este evento importante porque aquí inicia una larga tradición de medir a los alumnos para evaluar la eficacia de la escuela o un programa educativo (Madaus y Stufflebeam, 2002). Entre 1887 y 1898, Joseph Rice se dedicó a documentar las deficiencias de las escuelas estadounidenses en materia de ortografía en un estudio comparativo que tomó en consideración a 33 000 alumnos (Phillips, 2018; Salcedo, 2010).

En el periodo de *la eficiencia y las pruebas*, destaca el movimiento de la administración científica de Fredrick Taylor, el cual tuvo un fuerte impacto en la industria y también en el sistema educativo. De acuerdo con Madaus y Stufflebeam (2002) su enfoque estaba puesto en “la sistematización, la estandarización y, lo que es más importante, la eficiencia” (p. 7). Las encuestas que se aplicaron en varios sistemas escolares pusieron énfasis en la eficacia de la escuela y de los maestros (Madaus y Stufflebeam, 2002).

En 1905, Alfred Binet, pedagogo y psicólogo francés, realiza una contribución a la psicometría al introducir la primera prueba de inteligencia. Este hecho impulsó la construcción de *tests* mentales para definir el rendimiento escolar (Monzón, 2015). Para Madaus y O'Dwyer (1999) el impacto de este tipo de *tests* “alteró las pruebas para siempre, y finalmente incluyó el

uso de criterios estadísticos para seleccionar preguntas para su inclusión en las pruebas de rendimiento” (p. 693).

El tercer periodo, *la era Tyleriana*, fue nombrado así por la contribución de Ralph Tyler, quien es considerado como el padre de la evaluación educativa. Tyler fue reconocido por haber dirigido el *Estudio de los ocho años*¹⁴ (1932-1940) donde un equipo de investigadores tuvo como propósito evaluar los resultados en quince escuelas secundarias progresivas y en quince escuelas tradicionales. Tyler propuso que los objetivos¹⁵ de instrucción se establecieran en términos de comportamiento, ya que de esta manera se podría evaluar la efectividad de la instrucción (Hogan, 2007).

Tyler supera la evaluación como prueba psicométrica y sistematiza la evaluación en el ámbito educativo. Su propuesta se basó en la formulación de objetivos curriculares muy precisos y en la comprobación del logro o no de los mismos. Su método se extendió ampliamente a lo largo de Estados Unidos (Monzón, 2015). Para Tyler (1950), el currículum y su evaluación debían tomar en consideración los siguientes aspectos (ver tabla 1).

¹⁴ De acuerdo con Madaus y Stufflebeam (2002) “el estudio surgió cuando se hicieron preguntas a principios de la década de 1930 sobre la eficacia de la experiencia de la escuela secundaria tradicional en relación con la experiencia de la escuela secundaria progresiva. Como resultado de estas preguntas, las principales universidades comenzaron a rechazar la admisión de graduados de escuelas progresistas porque carecían de créditos en ciertas materias específicas. Para resolver el debate, se propuso un experimento en 1932 en el que más de 300 universidades acordaron renunciar a sus requisitos de ingreso tradicionales para los graduados de unas 30 escuelas secundarias progresivas. El rendimiento de la escuela secundaria y la universidad de los estudiantes de estas escuelas secundarias se compararía con el rendimiento de la escuela secundaria y la universidad de los estudiantes de un grupo de escuelas secundarias tradicionales. El Estudio de ocho años presentó a los educadores de todo Estados Unidos una visión nueva y más amplia de la evaluación educativa que la que había estado de moda durante la era de la eficiencia y las pruebas. Tyler conceptualizó la evaluación como una comparación de los resultados previstos con los resultados reales. Los defensores consideraban que su visión de la evaluación tenía una clara ventaja sobre los enfoques anteriores.” (p. 9).

¹⁵ Cfr. Díaz-Barriga, Á. (1999). “La lectura de Tyler. Un síntoma de nuestra ignorancia sobre la historia y los procesos educativos”. En Furlán, A. y Pasillas, M. *Ralph Tyler. Lecturas comprometidas a cuarenta años de “Principios básicos del currículo”*. Universidad Nacional Autónoma de México. Universidad Autónoma de Sinaloa. En este artículo el autor señala que Tyler no fue la primera persona que formuló objetivos.

Tabla 1. *Sobre el currículum y la evaluación*

Cuatro interrogantes sobre el currículum	Una buena evaluación precisa de las siguientes condiciones
a) ¿Qué objetivos se desean conseguir? b) ¿Con qué actividades se pueden alcanzar? c) ¿Cómo pueden organizarse eficazmente estas experiencias? d) ¿Cómo se puede comprobar si se alcanzan los objetivos?	a) Propuesta clara de objetivos. b) Determinación de las situaciones en las que se deben manifestar las conductas esperadas. c) Elección de instrumentos apropiados de evaluación. d) Interpretación de los resultados de las pruebas. e) Determinación de la fiabilidad y objetividad de las medidas.

Fuente: Elaboración propia con información de Tyler, 1950.

Este enfoque requiere la medición de objetivos definidos conductualmente y se concentra en los resultados de aprendizaje. A mediados de la década de 1940, gracias a su trabajo y a los textos que escribió, Tyler habría sentado las bases de la evaluación que tendrían una enorme influencia durante los próximos veinticinco años (Madaus y Stufflebeam, 2002).

La *era de la inocencia o de la ignorancia*, estuvo marcada por la pobreza y la desesperación en varias ciudades en Estados Unidos; hubo mucho prejuicio racial y segregación. Si bien hubo una expansión en la oferta educativa, no existió el interés por resolver problemas sociales. Los datos que se recopilaban no se utilizaron para mejorar la calidad de los programas. Puede decirse que sí hubo un desarrollo técnico, especialmente de las pruebas estandarizadas, mas éstas no tuvieron el impacto esperado (Madaus y Stufflebeam, 2002).

A finales de la década de los cincuenta, un discípulo de Ralph Tyler, Benjamin Bloom, inspirado en el trabajo de su maestro, diseñó una taxonomía de objetivos educacionales. El objetivo de este diseño, en palabras de Bloom (1956) era:

Proporcionar una clasificación de los objetivos de nuestro sistema educativo [...] algunos maestros creen que sus alumnos deberían “realmente entender”, otros desean que sus alumnos internalicen el conocimiento, y otros quieren que sus alumnos capten el núcleo o la esencia o comprendan. ¿Todos significan lo mismo? Específicamente, ¿qué hace un estudiante que “realmente entiende” que no hace cuando no entiende? A través de la referencia a la taxonomía como un conjunto de clasificaciones estándar, los maestros deberían ser capaces de definir términos tan nebulosos como los dados anteriormente (p. 1).

Dado que el enfoque de la evaluación que propuso Tyler requería de la formulación de objetivos, era necesario ayudar a educadores y otros profesionales a cumplir con esta tarea. Por tal motivo, la taxonomía que propuso Bloom fue de mucha relevancia para la época (Madaus y Stufflebeam, 2002).

En la *era del desarrollo* hubo una proliferación de apoyos económicos para la evaluación, éstos ahora provenían de fuentes federales, ya que en la época anterior los fondos aportados eran de asociaciones voluntarias y fundaciones locales. En 1957, el lanzamiento del Sputnik en Rusia provocó una crisis en Estados Unidos; como consecuencia, se buscó mejorar la instrucción en áreas que se consideraron cruciales para la defensa y seguridad de ese país. En el año de 1958 se promulgó la Ley de Educación de Defensa Nacional en la que se invirtieron millones de dólares para lanzar nuevos proyectos de desarrollo curricular que impulsaran las matemáticas y las ciencias (Hogan, 2007).

En esta época se realizaron muchos esfuerzos conjuntos para evaluar planes de estudio. Sin embargo, a inicios de los años sesenta se dio a conocer que los resultados que estaban obteniendo no respondían a las preguntas formuladas¹⁶. Al respecto, Lee Cronbach, quien fue asistente de Tyler, criticó este tipo de evaluaciones por su falta de relevancia y utilidad; aconsejó a los evaluadores que reconceptualizaran la evaluación, no en términos de una carrera de caballos entre los programas, sino como un proceso de recolección de información que ayudara al desarrollo del plan de estudios¹⁷ (Madaus y Stufflebeam, 2002).

El énfasis que existía en los puntajes que se obtenían de las pruebas desvió la mirada del tratamiento que se requería de acuerdo con las necesidades de los programas. Esta inquietud llevó a la fraternidad *Phi Delta Kappa* a establecer un Comité Nacional de Estudio sobre la Evaluación y, a raíz del análisis de la situación, solicitó el desarrollo de nuevas teorías y métodos de evaluación, así como nuevos programas de formación para evaluadores (Madaus y Stufflebeam, 2002). A partir de este momento, la evaluación comienza a dar un giro y va dejando a un lado su orientación meramente positivista.

¹⁶ En esa época las evaluaciones de programas, si bien cada vez eran más comunes, no estaban alcanzando el impacto deseado. Para Phillips (2018) “el proceso de evaluación se convirtió casi en un ritual carente de significado” (p. 18). Este hecho propició el surgimiento de nuevas investigaciones en torno a la función y al desarrollo de la evaluación de los programas.

¹⁷ Algunos evaluadores habían hecho de la prueba aleatoria estandarizada su ideal metodológico, fue por este motivo que Cronbach afirmó que “se habían obsesionado con la técnica” (Phillips, 2018).

Michael Scriven fue quien distinguió que la información que se utiliza para mejorar algo se encuentra en el proceso y no en el resultado final (Scriven, 1967). A él se le atribuye haber señalado la distinción entre evaluación formativa y evaluación sumativa¹⁸. Scriven se dio cuenta que las intervenciones no lograban los efectos esperados, pero observó que los efectos imprevistos podrían ser importantes. Para dar cuenta de lo anterior, diseñó una evaluación a la que denominó *evaluación sin metas*. La idea es que el evaluador, al implementar este enfoque, no cuente con un conocimiento de las metas y los objetivos establecidos en el programa. Esto le permitiría tomar en cuenta aquellos efectos inesperados del programa que le brindarían más información acerca del mismo (Phillips, 2018).

En 1968, Bloom retomó la idea de Scriven y realizó una propuesta aplicada a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, la cual denominó *Mastery learning*. El objetivo de su propuesta era hacer uso sistemático de la evaluación formativa al final de periodos cortos de instrucción. La finalización de cada periodo debería ir acompañada de una instrucción correctiva adaptada de forma individual. A través de este sistema, Bloom esperaba que se redujera la brecha entre los estudiantes más avanzados y los menos avanzados en su aprendizaje (Martínez Rizo, 2012).

Stufflebeam, Stake y Scriven introdujeron nuevos modelos de evaluación que tenían un enfoque distinto a los modelos anteriores. Se reconoció la necesidad de evaluar sobre todo desde la observación de los aportes y la implementación, poniendo énfasis en emitir juicios de valor sobre aquello que se evalúa (Madaus y Stufflebeam, 2002).

El sexto periodo, la *era de la profesionalización*, ve emerger a la evaluación como una disciplina. Anteriormente los evaluadores enfrentaban una crisis de identidad ya que no estaban seguros de si eran investigadores, filósofos, maestros o administradores. No existía una organización profesional dedicada a la evaluación como campo de estudio, el campo de la evaluación era amorfo y fragmentado. En esta época nacieron varias revistas dedicadas al tema de la evaluación tales como: *Evaluación educativa y análisis de políticas*, *Estudios en evaluación educativa*, *CEDR Quarterly*, *Evaluation Review*, *New Directions for Program Evaluation*,

¹⁸ Phillips (2018) apunta la ironía de esta situación, ya que Cronbach fue un defensor temprano de la que hoy se conoce como evaluación formativa. En uno de sus ensayos, que escribió en el año de 1963, puso énfasis en el uso que deberían tener las evaluaciones para tomar decisiones para la mejora de las asignaturas en el currículo. No obstante, quién nombró y realizó una distinción entre estos dos términos fue Scriven.

Evaluation and Program Planning y *Evaluation News*. Asimismo, se publicaron diversos libros sobre el tema y por primera vez en algunas universidades se ofertaron cursos relacionados sobre metodología de la evaluación (Madaus y Stufflebeam, 2002).

En la *era de la expansión y la integración*, a pesar de algunos recortes en el presupuesto, continuó la expansión y la integración de la evaluación como disciplina. La expansión es notoria ya que la sociedad crece y ya hay más de veinte países que se integran. Las evaluaciones de rendición de cuentas y de resultados se han vuelto cada vez más comunes en Estados Unidos, pero los autores consideran que deben revisarse, ya que se establecen metas de mejora poco realistas con base en el desempeño de los estudiantes en las pruebas. La *Evaluation Research Society*, que estaba compuesta en su mayoría por evaluadores de las ciencias sociales, se fusionó con la *Evaluation Network*, compuesta principalmente por evaluadores educativos, es por tal motivo que ahora se habla de la evaluación como una transdisciplina (Madaus y Stufflebeam, 2002).

1.3 La evaluación: un concepto polisémico

El término evaluación, al ser un concepto polisémico, está cargado de complejidad. La palabra evaluación posee raíces latinas y sus componentes léxicos son el prefijo *ex* (hacia afuera) y *valere* (dar valor a algo), que viene a significar valoración de dentro hacia afuera.¹⁹ También se le relaciona con el verbo en latín *asidere* que significa “sentarse al lado”²⁰. De acuerdo con Swaffield (2011) esta noción de la evaluación es más precisa y se aleja de aquellas que dan protagonismo al examen, ya que “la imagen de alguien sentado junto a un alumno, probablemente estableciendo un diálogo respecto a su trabajo, representa a la evaluación como un apoyo para el aprendizaje” (p. 434). Es a partir de esta visión de la evaluación, como un apoyo para el aprendizaje, desde la que se busca desarrollar la presente investigación.

También suele equipararse a la evaluación con el concepto de medición que es “determinar la extensión y/o cuantificación de alguna cosa.”²¹ En el idioma inglés existe una diferencia entre los términos *assessment* y *evaluation*. El primero hace referencia a un proceso que busca la mejora

¹⁹ Amigo, A. (2001). Evaluación educativa. *Eúphoros*. UNED. 3, 69-96.

²⁰ Swaffield, S. (2011). “Getting to the heart of authentic assessment for learning”. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18 (4).

²¹ Ander-Egg, E. (2014). *Diccionario de educación*. Córdoba: Brujas.

de una actuación o un resultado, mientras que el segundo determina la calidad de un desempeño o resultado para tomar decisiones (Baehr, 2007).

En el diccionario panhispánico de dudas (RAE, 2005) evaluar se define como ‘determinar el valor [de algo]’ y ‘examinar y calificar las aptitudes o conocimientos [de alguien]’. Puede observarse que en esta última definición sobresale la palabra *calificar*, lo cual deja entrever cómo los términos evaluar y calificar a veces pueden ser entendidos como sinónimos. Castillo y Cabrerizo (2009) ponen sobre la mesa la problemática del uso de los términos medición, calificación y evaluación de manera indiscriminada, pero subrayan que la evaluación es el más amplio y complejo de los tres y que “aunque la evaluación incorpora las actividades de medir y calificar, no se reduce a ellas” (pp. 24-25).

Como se observó en el apartado anterior, el campo de la evaluación educativa ha ido en constante expansión a lo largo del tiempo, lo cual ha tenido como consecuencia la diversidad de enfoques desde donde los autores se han aproximado a su estudio y análisis. A continuación, quiero destacar algunas definiciones del concepto de evaluación dependiendo del enfoque desde el que se le ha estudiado (ver tabla 2).

Tabla 2. El significado de la evaluación desde diferentes enfoques

Logro de objetivos	Énfasis en mérito o valor
<p>Tyler (1950) “la evaluación es un proceso que tiene por objeto determinar en qué medida se han logrado unos objetivos previamente establecidos” (p. 69).</p> <p>Bloom (1975) “la evaluación es la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer el grado de cambio en cada estudiante” (p. 23).</p> <p>Lafourcade (1977) “la evaluación es la etapa del proceso educacional que tiene por fin controlar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación” (p. 21).</p>	<p>Scriven (1967) “la evaluación es el proceso por el que se determina el mérito o valor de alguna cosa”.</p> <p>El <i>Join Committee on Standards for Educational Evaluation</i> “la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto”²²</p> <p>Gimeno y Pérez (1996) “la evaluación es cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación (p. 336).</p>

²² Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. España: Paidós.

Toma de decisiones	Proceso de aprendizaje
<p>Cronbach (1963) “la evaluación es el proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones”.</p> <p>Stufflebeam y Shinkfield (1993) “la evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (p. 183).</p>	<p>Popham (2013) “La evaluación formativa es un <i>proceso planificado</i> en el que la evidencia de la situación del alumno, obtenida a través de la <i>evaluación</i>, es utilizada bien por los profesores <i>para ajustar sus procedimientos de enseñanza</i> en curso, o bien por los alumnos para ajustar sus técnicas de aprendizaje habituales” (p. 14). (Las cursivas son del autor).</p> <p>Black et al. (2004a) “La evaluación para el aprendizaje es cualquier evaluación para la cual la primera prioridad en su diseño y práctica es cumplir el propósito de promover el aprendizaje de los estudiantes” (p. 10)</p>
Función social	
<p>Perrenoud (2008) “Evaluar es crear jerarquías de excelencia. Evaluar es también privilegiar una manera de ser en la clase y en el mundo, valorizar formas y normas de excelencia, definir a un alumno modelo, aplicado y dócil para algunos, imaginativo y autónomo para otros...” (pp.7-8).</p> <p>Cerletti (2012) “Toda evaluación es, en mayor o menor medida, un procedimiento de normalización. Es una forma de ubicar a cada uno dentro de un orden normal de distribución de lugares y de administrar las posibles alteraciones de dichas distribuciones” (p. 60).</p>	

Fuente: Elaboración propia con base en información de Tyler, 1950; Cronbach, 1963; Scriven, 1967; Bloom, 1975; Lafourcade, 1977; Stufflebeam y Shinkfield, 1993; Gimeno y Pérez, 1996; Black et al. 2004a; Perrenoud, 2008; Cerletti, 2012 y Popham, 2013.

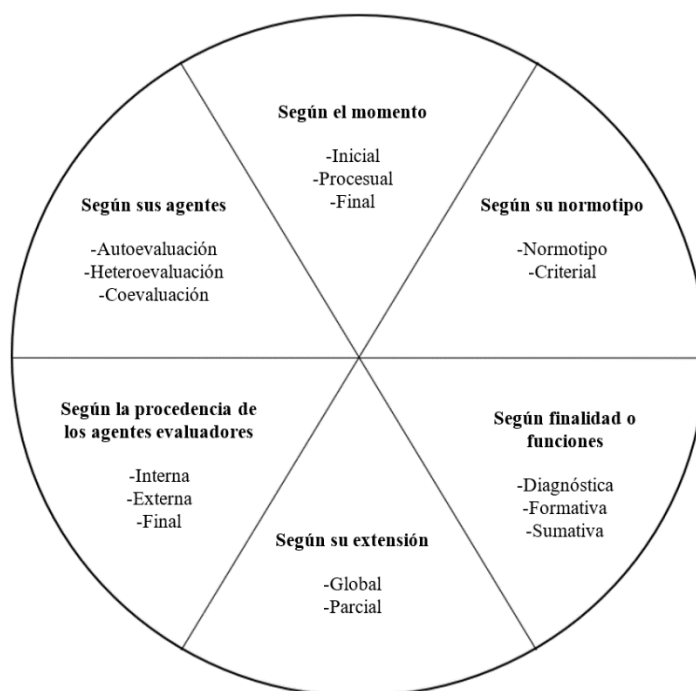
Al analizar cada una de las definiciones podemos identificar que la evaluación dista mucho de poseer un sentido uniforme; algunas de ellas incluso se contraponen en su significado. Puede decirse que la evaluación responde a diversos fines y hoy en día, en particular a aquel que corresponde al proceso de aprendizaje, no se le otorga la importancia que amerita. Delandshere (2002), argumenta que:

En su estado actual, la evaluación parece ser un proceso de recopilación de datos sobre fenómenos o constructos que no hemos definido adecuadamente, para responder preguntas que no hemos articulado y sobre la base de los cuales hacemos inferencias sobre la calidad del sistema educativo. (p. 1462).

Para la autora no hay un consenso sobre la evaluación en el sector educativo, esto nos hace preguntarnos cómo es que los maestros llevan a cabo una práctica que presenta serias contradicciones y más allá: cómo se forma a los futuros profesores para el entendimiento y la puesta en práctica de esta disciplina.

Aunado a esto, es importante señalar que, a lo largo del tiempo, la evaluación, en el camino a su profesionalización, ha sido estudiada desde diferentes enfoques, los cuales han dado como resultado que existan diversas modalidades de evaluación y que cada una de éstas guarde un significado particular (ver figura 3). Por tal motivo, la evaluación se nos presenta como una disciplina compleja que en la práctica genera debate y confrontaciones en el sistema educativo.

Figura 3. *Modalidades de evaluación*



Fuente: Elaboración propia con información de Casanova, 1997.

Para Forns (1980) la evaluación se puede analizar desde tres niveles: técnico, ideológico y psicopedagógico. El primero busca determinar si el sistema educativo está cumpliendo o no con sus funciones; el segundo, pone énfasis en la función social de la evaluación desde la herencia cultural hasta la perpetuación del orden establecido; y el último, se centra en el estudiante como un sujeto que aprende. El propósito de este estudio es acercarse al estudio de la evaluación desde el tercer nivel, como una disciplina que puede impulsar el aprendizaje de los estudiantes desde el ámbito didáctico.

La evaluación en el aula, al estar en medio de dos polaridades: la medida (evaluación cuantitativa) y la estimación (evaluación cualitativa), se torna un campo complejo y lleno de tensiones. Esto se debe principalmente a que la evaluación nunca se desarrolla de forma “pura” en uno de los dos polos, sino que en la práctica coexisten (Castillo y Cabrerizo, 2009). Lo que subyace en el contexto escolar es, principalmente, una contradicción entre las diferentes funciones y significados de la evaluación. Al respecto, Ysseldyke y Matson (1988) explican que:

De diagnosticar al alumno (patología, tests referidos a normas), hemos pasado a diagnosticar la enseñanza (principios del aprendizaje, conductas concretas de los profesores), para finalmente evaluar la oportunidad de aprender (interacción del alumno con el mundo educativo) (p. 29).

No obstante, a pesar del surgimiento de otros enfoques sobre la evaluación, uno no sustituye al otro, sino que los maestros tienen que aprender a regular las funciones de los diferentes enfoques con los que trabajan, predominantemente el cuantitativo y el cualitativo. La evaluación, además de ser un concepto polisémico, es un concepto que se encuentra en constante expansión. En el terreno didáctico, no existe un enfoque de evaluación único, ya que diversos autores se han adentrado en su estudio desde diferentes posiciones. En esta investigación nos centraremos en uno de ellos, el cual se ha ido expandiendo conforme pasa el tiempo: el enfoque formativo de la evaluación.

1.4 Evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje

Como pudo observarse en el apartado anterior, la evaluación posee una fuerte carga polisémica. Por tal motivo, adquiere una multiplicidad de sentidos y es un tema que despierta cuestionamientos, prejuicios y desazones. Los maestros y los estudiantes son los principales actores del sistema educativo que lidian de manera directa con las contradicciones implícitas en la evaluación. De acuerdo con Bertoni, Poggi y Teobaldo (1994) la evaluación pone en evidencia que “en el orden social, los docentes son trabajadores que deben responder a las orientaciones que formulan los responsables de la toma de decisiones en nombre de las necesidades públicas” (p. 15). Esto conduce a cuestionarnos la dificultad del quehacer docente ante el cumplimiento de asignar calificaciones y a la vez enfocarse en que los alumnos aprendan.

¿Qué puede hacer el maestro?, ¿está atado de manos? A partir del enfoque de la evaluación formativa propuesto por Scriven, el peso que tenían las pruebas sistemáticas, que se centraban en el resultado final, fue cuestionado y se propusieron otras alternativas. Scriven (1991) hizo una distinción entre las funciones de la evaluación (ver tabla 3) y consideró que era necesario que los evaluadores analizaran cada una de ellas dependiendo del enfoque del estudio que realizaran. Es importante señalar que Scriven puso énfasis en que la distinción entre evaluación formativa y evaluación sumativa marcaba diferentes *funciones* de la evaluación, no diferentes tipos de evaluación (Phillips, 2018).

Tabla 3. *Funciones de la evaluación formativa y la evaluación sumativa*

Evaluación formativa	Evaluación sumativa
-Aquella que se realiza durante el desarrollo de un programa o producto, o durante el proceso que experimenta una persona, para ayudar a mejorarlo mientras se está llevando a cabo. Busca detectar deficiencias y éxitos durante la ejecución de los programas o en las versiones intermedias de los productos, a fin de retroalimentarlos.	-Aquella que se realiza después de que el programa, producto o proceso que cursa una persona ha sido finalizado, y es útil para que una audiencia externa pueda obtener información respecto al logro conseguido o la eficacia del componente evaluado ²³ .

Fuente: Elaboración propia con información de Scriven, 1991.

Dos años más tarde, Bloom sugirió que los conceptos de evaluación formativa y evaluación sumativa podrían aplicarse al aprendizaje de los estudiantes. Destacó el papel que desempeñaban las pruebas estandarizadas para juzgar y clasificar a los estudiantes, pero señaló que es importante que no únicamente éstas se enfoquen en lo que puede ser medido, sino poner atención también a la otra función de la evaluación para brindar retroalimentación durante el proceso de aprendizaje. Para el autor, la evaluación formativa es más efectiva si se separa del proceso de calificación y se utiliza principalmente como ayuda para la enseñanza (William, 2006).

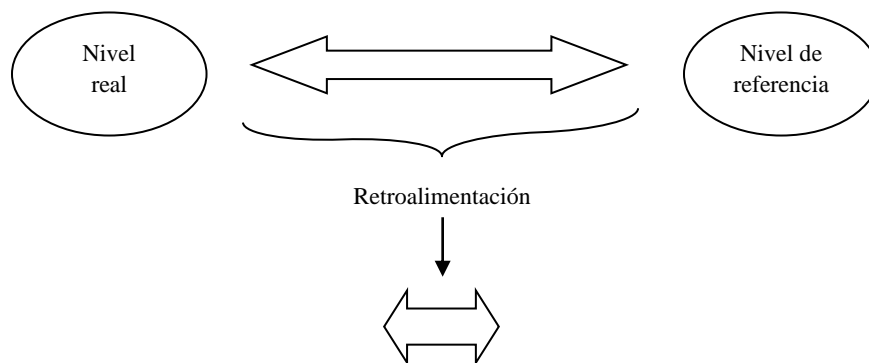
Sadler (1989) viene a dar un paso más a lo que propusieron Scriven y Bloom sobre evaluación formativa, afirmando que los resultados de la evaluación formativa no únicamente pueden ser utilizados por los profesores, sino también por los estudiantes. Él considera que, para impulsar la evaluación formativa, es necesario desarrollar una teoría general sobre la

²³ Para Sadler (1989) la evaluación sumativa es principalmente pasiva y no tiene un impacto inmediato en el aprendizaje, aunque reconoce que “influye en decisiones que pueden tener profundas consecuencias educativas y personales para el estudiante” (p. 120).

retroalimentación. Para explicar su propuesta, Sadler utiliza la definición de retroalimentación enunciada por Ramaprasad (1983): “la retroalimentación es información sobre la brecha entre el nivel real y el nivel de referencia de un parámetro del sistema que se utiliza para alterar la brecha de alguna manera” (p. 4).

Sadler (1989) detalla que la información que el maestro obtenga sobre la brecha que existe entre los niveles actuales y los niveles de referencia se podrá considerar retroalimentación únicamente si esta información se utiliza para modificar dicha brecha, en este caso reducirla (ver figura 4). Asimismo, agrega que, en dado caso que la información sólo se registre o se transmita a otro actor que carece del conocimiento para cambiar el resultado o si la información es codificada, por ejemplo, en una calificación otorgada por el profesor, entonces, la brecha no se puede disminuir y únicamente quedarán datos sueltos que no brindan una retroalimentación efectiva.

Figura 4. *¿Qué es la retroalimentación?*



Fuente: Elaboración propia con información de Sadler, 1989, p. 121.

Sadler (1989) señala que, para propiciar la retroalimentación, (a) el alumno debe poseer un concepto del nivel de referencia (meta o estándar) que se quiere alcanzar, (b) comparar el nivel real de su desempeño con el nivel de referencia y (c) llevar a cabo acciones apropiadas que conduzcan al cierre de la brecha. Estas condiciones son necesarias y, de acuerdo con el autor, deben cumplirse de manera simultánea y no como pasos secuenciales. Asimismo, indica que cuando se otorga una calificación solamente se compara el nivel real con el nivel de referencia, pero no brinda información al estudiante sobre cómo reducir la brecha entre los dos niveles.

De la propuesta de Sadler sobresale la importancia que se da a la retroalimentación y la necesidad de que en dicho ejercicio participen tanto el profesor como el estudiante. También pone énfasis en que la información que se brinde debe ser lo más clara posible para que el alumno, con la orientación de su profesor, pueda cerrar la brecha. Por tal motivo, Sadler (1989) consideraba que una calificación “puede ser contraproducente para fines formativos” (p. 121). La información que brinda un numeral no es suficiente para que tanto el maestro como el estudiante puedan realizar los cambios necesarios para la mejora del aprendizaje.

El autor realiza una diferenciación entre la retroalimentación y el automonitoreo. Para cerrar la brecha es necesario que el profesor brinde una retroalimentación, pero en ocasiones también el estudiante puede darse cuenta de cómo cerrar la brecha por sí mismo. Lo ideal es que los profesores, poco a poco, lleven a sus estudiantes a ser conscientes del proceso, ya que la evaluación formativa implica no únicamente la retroalimentación sino también el automonitoreo por parte de los alumnos. Para Sadler (1989) lo ideal es “facilitar la transición de la retroalimentación al automonitoreo” (p. 122).

Sadler (1989) afirma que algunos maestros pueden llegar a sentirse amenazados por la idea de que los alumnos participen en la evaluación, ya que ésta “es utilizada por muchos docentes como una herramienta para el control o modificación del comportamiento, para recompensas y castigos” (p. 141). Sadler (1989) señala que algunos profesores pueden considerar que lo anterior podría socavar su autoridad en el aula. Otros, al contrario, probablemente piensen que la evaluación es un conocimiento que les pertenece de manera exclusiva debido a su experiencia y al conocimiento especializado que han desarrollado a lo largo del tiempo. No obstante, el autor considera que la responsabilidad de los maestros debe ser compartir ese conocimiento evaluativo para que los estudiantes progresivamente se involucren con sus propios procesos de aprendizaje.

Unos años más tarde, el desarrollo de la revolución cognitiva rechazó el planteamiento conductista que reduce el terreno de la psicología a fenómenos directamente observables. Este hecho propició que dicha revolución fuera en búsqueda de “abrir la caja negra de mente”, explorando los procesos que ocurren en su interior (Martínez, 2012). Este panorama benefició al estudio de la evaluación formativa, que a la larga vino a ser un contrapeso para las evaluaciones sistemáticas que se enfocaban únicamente en el resultado. Paul Black y Dylan Wiliam, en el año de 1998, comenzaron a realizar investigaciones sobre la relación entre el aprendizaje y la

evaluación. Estos investigadores pertenecen al Grupo de Reforma de la Evaluación (*Assessment Reform Group*) que se creó en Inglaterra, país donde se acuñó el término evaluación para el aprendizaje (*assessment for learning*).

Black y Wiliam (1998) realizaron una investigación denominada “Dentro de la caja negra” (*Inside the black box*) en la que se preguntaron si la evaluación formativa podía mejorar los estándares de aprendizaje en las aulas. Después de hacer una revisión de más de 250 artículos provenientes de diferentes países que tomaban en cuenta los niveles educativos desde el jardín de niños hasta la universidad, se dieron cuenta que existía evidencia que la evaluación formativa puede ayudar a elevar los estándares. La mejora en los resultados alcanzados por los estudiantes cuyos maestros confían en la evaluación formativa puede oscilar entre 15 y 25 puntos porcentuales en las escalas de puntaje de las pruebas de rendimiento estandarizadas comúnmente utilizadas (Black y Wiliam, 1998).

La investigación también arrojó que existen tres grandes problemas que impiden que la evaluación formativa se lleve a cabo de manera adecuada en las aulas:

1. Los métodos de evaluación que usan los maestros no son efectivos para promover un buen aprendizaje.
2. Las calificaciones enfatizan la competencia y no la mejora personal.
3. La retroalimentación de la evaluación a menudo tiene un impacto negativo, particularmente en los estudiantes de bajo rendimiento, a quienes se les hace creer que carecen de “capacidad” y, por lo tanto, no pueden aprender” (p.9).

Existe una diferenciación entre los términos *evaluación del aprendizaje* y *evaluación para el aprendizaje*²⁴. En la primera, el profesor mide los resultados alcanzados con base en el logro de los objetivos propuestos. Mientras que, en la segunda, pone énfasis en los procesos, lo cual implica que profesores y estudiantes no solamente se enfoquen en el resultado, sino en el cómo se ha llegado hasta él y cuáles son las estrategias que se han empleado para aprender (López, 2013). Esto implica asignar al aprendizaje una carga de significado, la cual permita que profesores y estudiantes direccionen o redireccionen sus procesos de aprendizaje, entendiéndolos

²⁴ Las cursivas son mías.

como una mejora continua y no como un juicio inapelable que comúnmente segrega a los estudiantes en “buenos” y “malos”.

De acuerdo con Black y Wiliam (1998), los términos “formativo” y “diagnóstico” se encuentran abiertos a una variedad de interpretaciones. Los autores reconocen que en los últimos años se dio un *boom* de la evaluación formativa y en el mercado proliferaron muchas pruebas que presumían ser formativas, pero en realidad eran sumativas²⁵. Asimismo, en las aulas, los maestros comenzaron a confundir la evaluación formativa con una evaluación sumativa frecuente, es decir, cuando ésta se convierte en una evaluación acumulativa donde se califica cada intento o trabajo presentado por un alumno y se suma el puntaje al final de curso, mas esta no se utiliza para mejorar la enseñanza ni el aprendizaje (Sadler, 1989). Debido a esta problemática y para ser más enfáticos en torno a la función de la evaluación, Black, Harrison, Lee, Marshall y Wiliam (2004a) decidieron acuñar el término evaluación *para* el aprendizaje y lo definieron como:

Cualquier evaluación que tiene como primera prioridad en su diseño y en su práctica servir al propósito de promover el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, difiere de la evaluación que se diseña principalmente para la rendición de cuentas, la clasificación y acreditación de competencias (p.10).

Black et al. (2004a), después de varios años de trabajar con el tema, identificaron que algunas de las problemáticas que dificultan la puesta en práctica de la evaluación para el aprendizaje en el aula eran:

- Tendencia por parte de los profesores a evaluar la cantidad de trabajo y la presentación del mismo en lugar de la calidad del aprendizaje.
- Mayor atención al marcado y clasificación de tareas, gran parte enfocada a disminuir la autoestima de los estudiantes en lugar de proveer asesoramiento para la mejora.
- Un fuerte énfasis en comparar un estudiante con otro, dejando atrás a los estudiantes menos exitosos.
- La retroalimentación de los profesores a los estudiantes a menudo responde a propósitos sociales y administrativos, en lugar de ayudar a que aprendan de manera más efectiva.

²⁵ McMillan (2007) detectó que algunas compañías que desarrollan pruebas están promoviendo evaluaciones que llaman “formativas” las cuales ofrecen mediciones periódicas en lectura y matemáticas con el fin de monitorear el avance de los alumnos.

- Los profesores desconocen las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes (p. 12).

Es necesario que los docentes profundicen en el proceso que la evaluación implica y no únicamente se centren en sus resultados. Es posible involucrar a los estudiantes, ayudarles a identificar sus propios errores y a encontrar las mejores vías de solución para los mismos. De lo contrario, los maestros pasarán un tiempo considerable corrigiendo errores en los trabajos de los estudiantes, sin realmente ayudarles a comprender el por qué se están equivocando.

Uno de los aspectos que se destacan desde el estudio que realizó Scriven (1967), quien identificó la función formativa de la evaluación, hasta los estudios que otros autores han hecho recientemente en la línea de este concepto, es que la información debe ser utilizada para realizar cambios en la enseñanza y en el aprendizaje, de lo contrario, no puede hablarse de una función formativa de la evaluación. Al respecto, Wiliam (2006) puntualiza: “la evaluación es formativa si la información generada se usa para hacer cambios a lo que hubiera sucedido en ausencia de dicha información” (p. 285).

¿Es la evaluación formativa lo mismo que la evaluación para el aprendizaje? Es importante mencionar que no existe un consenso entre los autores, mientras que algunos emplean estos términos como sinónimos (Stiggins, 2002; Chappuis, 2015), otros señalan que hay sutiles diferencias (Swaffield, 2011; Wiliam, 2020). Puede decirse que en las dos últimas décadas ha habido un mayor desarrollo teórico del concepto de evaluación formativa. Sobre la base que sentó Scriven (1967) las investigaciones posteriores han ido en búsqueda de hacer más asequible la evaluación formativa en el aula y proporcionar a los maestros otras formas de pensar la evaluación más allá de la exacerbación de la técnica.

Sobresale la consigna de Wiliam (2006) quien reconoce que “la tarea de mejorar la evaluación formativa tiene que ver sustancialmente con el desarrollo profesional docente” (p. 286). Si queremos mejores prácticas de evaluación en el aula es necesario fortalecer la formación de los futuros maestros en esta área.

De cada libro no había más que un ejemplar. Los chicos se apretujaban sobre él. Era difícil darse cuenta de que uno de ellos era algo mayor y enseñaba. El más viejo de aquellos maestros tenía 16 años. El más pequeño 12 y me tenía admirado. Decidí desde el primer día que yo también tenía que enseñar. La vida también era dura allí arriba. Disciplina y broncas como para perder las ganas de volver. Pero quien no tenía base o era lento o sin ganas, se sentía el preferido. Se le acogía como acogéis vosotros al primero de la escuela. Parecía que toda la clase fuera para él solo. Mientras él no lo entendía, los demás no avanzaban. No había recreo. No había vacación ni siquiera el domingo. A ninguno de nosotros le preocupaba mucho porque el trabajo es peor aún. Pero cada burgués que nos visitaba se ponía a discutir este punto. Un profesor muy importante dijo: “Usted, reverendo, no ha estudiado pedagogía. Polianski dice que el deporte es para el muchacho una necesidad fisio-psico...”. Hablaba sin mirarnos. Quien enseña pedagogía en la Universidad no tiene necesidad de mirar a los chicos. Se los sabe de memoria, como nosotros nos sabemos las tablas. Por fin se marchó y Lucio, que tenía 36 vacas en el establo, dijo: “La escuela siempre será mejor que la mierda”. Tal frase hay que grabarla en la puerta de vuestras escuelas. Millones de chicos campesinos están dispuestos a firmarla. Que los muchachos odian la escuela y les gusta el juego, lo decís vosotros. A nosotros, los campesinos, no nos lo habéis preguntado. Y somos mil novecientos millones. Seis de cada diez chicos piensan exactamente como Lucio. Los otros cuatro no sabemos. Toda vuestra cultura está construida así. Como si el mundo fuerais vosotros. Un año después, yo ya era maestro. Es decir, lo era durante tres medios días por semana. Enseñaba geografía, matemáticas y francés a los de sexto.

Carta a una maestra, 1986.

–Alumnos de la escuela de Barbiana.

CAPÍTULO II

RECONECTAR LA EVALUACIÓN CON LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

En este capítulo se presentan las tensiones que existen entre los enfoques de evaluación y la forma en la que éstas se reflejan en el aula al impactar de manera directa la relación que hay entre el saber, el maestro y el estudiante. Se delinearán también algunos caminos que se pueden recorrer para que los maestros, al ser conscientes de estas tensiones, puedan reconectar la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje desde una relación más armónica.

2.1 Sobre el aprendizaje y las calificaciones

Desde que alguien pensó que era posible medir el aprendizaje de los estudiantes algo ocurrió en las relaciones que entablamos con el saber, con la persona que aprende y con la persona que enseña. En su obra *La gaya ciencia*, Nietzsche (2001) reflexiona acerca de cómo le damos más peso a la apariencia de las cosas que a su sustancia. Entonces, vamos creando esa apariencia sobre algo y se le va otorgando tanta importancia que el cuerpo de ese algo se va transmitiendo de generación en generación, de tal suerte que: “la apariencia primitiva acaba siempre convirtiéndose en la esencia y actuando como tal [...] basta crear nuevos nombres, nuevas valoraciones y verosimilitudes para crear, a la larga, “cosas” nuevas” (p. 47).

Hay un *velo nebuloso*, diría Nietzsche, en torno a eso que se ha creado y que creemos como real. La medición del aprendizaje es una práctica que se ha construido y que adquiere sentido no únicamente en el ámbito escolar, sino en el contexto social²⁶. Somos testigos de la era de la rendición de cuentas. El estudiante rinde cuentas al profesor. El maestro rinde cuentas a la institución. La institución rinde cuentas a organismos internacionales preocupados por elevar la calidad de la educación. Los organismos miden a las instituciones desde contextos y condiciones muy desiguales para rendir cuentas a la sociedad sobre lo que la “educación de calidad” debiera ser.

²⁶ Al respecto Bailey y McTighe (1996) señalan que la evaluación termina proporcionando información a diferentes públicos. Esto puede interpretarse como un reto para los profesores, ya que su compromiso con la tarea de evaluar no únicamente es didáctico, sino institucional y social.

Los discursos se centran en la calidad de la educación y en las instituciones que obtienen lugares satisfactorios en un ranking. Las familias tienen altas expectativas sobre el futuro de sus hijos con base en el prestigio de ciertas instituciones que pareciera que salvaguardan el “éxito” o lo que se pudiera entender por él. Poco se escucha hablar sobre el interés de aprender o el culto al saber. Y, como resultado, asistimos a un aceleramiento a la certificación del saber: comprobar que sabemos por medio de una institución que da cuenta de ello y lo certifica.

Probablemente las situaciones escritas con anterioridad nos parezcan normales porque, como da a entender Nietzsche: creamos apariencias. ¿Hasta qué punto hemos sucumbido a estos cambios sin necesariamente comprender su sentido? Stobart (2010) parte de tres premisas que considera necesarias para adentrarse en la comprensión de este fenómeno:

- La evaluación es una actividad social marcada por valores y no existe nada que se parezca a una evaluación independiente de las culturas.
- La evaluación no mide objetivamente lo que hay, sino que crea y configura lo que se mide: es capaz de “componer personas”.
- La evaluación influye directamente en lo que aprendemos y en cómo lo aprendemos y puede limitar o promover el aprendizaje efectivo (p. 11).

Estas premisas dejan entrever la complejidad que existe en torno al concepto evaluación. Si se resumen se podría decir que: *la evaluación es una actividad social que crea lo que se mide e influye directamente en lo que aprendemos al grado de limitarlo o promoverlo*. Al final de cuentas, es la sociedad con base en sus ideales que hace uso de la evaluación para cumplir sus fines. ¿Hacia dónde estamos conduciendo el propósito educativo y cómo se está haciendo uso de la evaluación para alcanzarlo?, ¿cuál es el rol que los docentes desempeñan ante esta situación?

Para Schneider y Hunt (2013) es evidente que existe una tensión en la educación moderna entre “lo que promueve el aprendizaje y lo que permite funcionar a un sistema masivo” (p. 203). Los profesores se encuentran en medio de esa tensión: la ambivalencia de la evaluación como calificación y como mejora del proceso de aprendizaje ha modificado las prácticas de enseñanza. Pero, ¿qué se entiende por calificar? Cuando se aplica a la educación, esta acción implica colocar al estudiante en un continuo de calidad, competencia, intensidad o valor. El continuo puede expresarse numéricamente, con letras o usando un conjunto de descriptores verbales (Anderson, 2018). A lo largo del tiempo esta actividad ha recibido constantes críticas por parte de diversos

expertos y personas interesadas en el tema, no obstante, ésta continúa teniendo un rol principal en el sistema escolar.

De acuerdo con Delandshere (2002) gran parte de los especialistas en medición educativa trabajan desde una interpretación conductista del aprendizaje, donde aprender significa acumular conocimiento. Con base en este enfoque, la tarea de la evaluación es “observar si los individuos pueden reproducir este conocimiento cuando son estimulados para hacerlo” (1463). Para la autora este enfoque reduce a la evaluación en una tarea mecanicista y continúa predominando en la mayoría de las prácticas de evaluación en la actualidad. No obstante, subraya que esta concepción del aprendizaje está implícita, ya que la literatura que existe sobre evaluación y medición no aborda de manera explícita cuál es su concepción de aprendizaje (Delandshere, 2002).

Respecto a las notas, Anderson (2018) se muestra crítico y señala que no hay un acuerdo sobre qué constituye una “buena calificación”. De acuerdo con el autor, las calificaciones de tareas únicas son muy poco confiables. En dos estudios realizados por Starch y Elliott (1912, 1913), el primero en la asignatura de lengua y el segundo en la de matemáticas, ambos llevados a cabo en el nivel de preparatoria, se les entregó a los maestros un ensayo o una solución razonada a un problema matemático. Se les pidió que los revisaran y que les otorgaran una calificación de 0 a 100. Las calificaciones del ensayo oscilaron entre 50 y 90, mientras que para el problema matemático el rango fue de 28 a 92.

Rugg (1918), quien realizó una revisión de veintitrés estudios similares, llegó a la conclusión que no se puede esperar que los maestros califiquen el trabajo de cualquier asignatura sin una escala objetiva, ya que no se podrá diferenciar de manera confiable, por ejemplo, un 56 de un 83. Asimismo, señaló que, al analizar las calificaciones otorgadas por un profesor al mismo trabajo de un estudiante en dos momentos diferentes, existen “pruebas claras de la falta de confiabilidad de las calificaciones” (p. 703).

Anderson (2018) afirma que tratar de responder la pregunta sobre la confiabilidad de las calificaciones implica un dilema. Si bien las calificaciones de tareas únicas son muy poco confiables, las calificaciones acumulativas en el promedio general, es decir, la suma de las calificaciones de tareas individuales, tienden a tener mayor confiabilidad. Así lo han demostrado

algunos estudios realizados para conocer la estabilidad de los promedios generales de los estudiantes de un curso a otro con el paso del tiempo (Etaugh, Etaugh y Hurd, 1972; Bacon y Bean, 2006). Anderson (2018) se pregunta cómo puede existir esta inconsistencia si las calificaciones acumulativas al fin de cuentas se determinan sumando las tareas únicas de los estudiantes. Para ilustrar esto, el autor pone como ejemplo algo similar a lo que realizaron Starch y Elliott (1912, 1913) (ver cuadro 1).

Cuadro 1. *Calificaciones numéricas asignadas por maestros a dos alumnos hipotéticos*

<i>Alumnos</i>	<i>Maestro 1</i>	<i>Maestro 2</i>	<i>Maestro 3</i>	<i>Maestro 4</i>	<i>Maestro 5</i>	<i>Media</i>
A	80	60	30	40	90	60
B	70	40	10	30	80	46

Fuente: Anderson, 2018, p. 97.

Anderson (2018) expone que la conclusión lógica en este ejemplo es que las calificaciones otorgadas son muy poco confiables. Si centramos nuestra atención en al alumno b, el patrón de inconsistencias es similar al del alumno a. Es evidente que los cinco maestros asignaron una calificación más alta al trabajo del alumno a; la calificación media de los alumnos difiere por catorce puntos. Incluso con la falta de acuerdo entre los cinco maestros respecto a la calificación individual, queda claro que los cinco favorecen el trabajo del alumno a.

El autor considera que a pesar de que los maestros tengan estándares de calidad muy diferentes, al mismo tiempo, los “estándares de calidad son de tal naturaleza que aún es posible que los maestros estén de acuerdo en que unos trabajos son superiores a otros” (p. 98). Anderson (2018) señala que, si bien es difícil responder a preguntas relacionadas con la confiabilidad, lo es aún más responder aquellas relacionadas con la validez. El autor menciona dos preguntas que pueden analizar si las calificaciones son válidas o no: “¿los alumnos que aprenden más logran mejores calificaciones? Si es así, las calificaciones, *en un sentido descriptivo*, son razonablemente válidas. Los alumnos que reciben mejores calificaciones ¿tienen más éxito en grados y niveles escolares subsiguientes o en la vida en general? Si es así, las calificaciones son, *en un sentido predictivo*, razonablemente válidas” (p. 99, cursivas del autor).

Anderson (2018) reconoce que existen amenazas a la validez de las calificaciones. La primera es la diferencia que existe entre las calificaciones otorgadas por maestros de distintas escuelas,

particularmente entre aquellas con mucha pobreza y las más prósperas. En la prueba denominada *National Educational Longitudinal Study* (NELS), que se llevó a cabo en 1988, se les pidió a 88 estudiantes, seleccionados como muestra, que indicaran las calificaciones que recibían generalmente. Después, se les dividió en dos grupos: los que asistían a escuelas con mucha pobreza y los que asistían a escuelas más prósperas. Los resultados reflejaron que los estudiantes de las escuelas con mucha pobreza que afirmaron recibir calificaciones más altas en lengua y literatura, en la prueba de lectura NELS, obtuvieron un puntaje muy similar al de aquellos estudiantes de escuelas prósperas que afirmaron obtener calificaciones más bajas en lengua y literatura (Anderson, 2018).

La segunda amenaza a la validez que identifica el autor es la inflación de las calificaciones. Esto se traduce como la tendencia a otorgar calificaciones más altas a trabajos que hubieran recibido calificaciones más bajas en el pasado. En el nivel universitario esta situación ha sido una dificultad para las escuelas de posgrado al diferenciar entre un estudiante verdaderamente sobresaliente de uno muy bueno, ya que hay una mayor concentración de estudiantes en la parte superior de la distribución. Anderson (2018) pone énfasis en que los estudios que se han realizado sobre validez se han enfocado en tareas acumulativas y no en tareas únicas. Las situaciones presentadas hasta el momento dejan entrever que asignar calificaciones a los estudiantes no es una tarea que se realice de manera uniforme, no obstante, ésta tiene un impacto directo en la enseñanza y en el aprendizaje.

En una investigación realizada por Antibi (2005) se pone sobre la mesa la problemática de la asignación de calificaciones y la difícil tarea que tienen los profesores para llevar a cabo el control de la evaluación de manera cualitativa y, especialmente, cuantitativa. El autor explica cómo los maestros muestran preocupación si en un examen sus alumnos no fracasan, ya que esto puede interpretarse como una laxitud de su parte. Antibi (2005) considera que esta “proporción constante de alumnos que deben, sea como sea, encontrarse en situación de fracaso, será definida como la «constante macabra»” (p. 20). Esta investigación hizo cuestionarse al autor sobre cómo los maestros pueden contribuir a “crear” el fracaso. También analiza la forma en la que algunos profesores tienden a sacrificar el aprendizaje en aras de las notas.

Esta situación cambia las relaciones que se crean entre los estudiantes y los maestros, pues todo se concentra en la importancia de obtener una calificación, numeral que guarda un

significado para los estudiantes. Los maestros también modifican su forma de enseñar, como menciona Díaz Barriga (2005): “se enseña en función de lo que se va a pedir en el examen” (p. 139). Esta situación cambia la relación que establecemos con aquello que aprendemos llegando a reemplazar el sentido de aprender por el de aprobar. ¿Esto recae en manos de los maestros o de los estudiantes? Se considera que es una relación recíproca ya que la evaluación vista desde este enfoque influye en la percepción que se tiene tanto de la enseñanza como del aprendizaje.

Puede decirse que, cuando pesa más la función cuantitativa de la evaluación, ésta se traduce como un juicio clasificador que segrega a los estudiantes. Desafortunadamente, a veces los maestros le dan más peso a la función sumativa de la evaluación que a la función formativa. Al respecto Rueda (2017) señala que a pesar de que “se habla de la evaluación para fines de mejora, no se hacen evidentes las acciones derivadas de la evaluación para modificar las estrategias de enseñanza de los estudiantes con calificaciones deficientes” (p. 33).

Esto nos habla del reto que implica para los maestros apropiarse de ese doble discurso donde a la vez que tienen que otorgar un número a lo que aprenden sus estudiantes también deben buscar, por medio de la evaluación, estrategias de mejora para la enseñanza y el aprendizaje.

2.2 Profesores y estudiantes ante la evaluación

La evaluación cobra vida en el ejercicio de profesores y alumnos. La idea que éstos tienen acerca de ella, en cierta medida, influye en la relación que guardan con el aprendizaje. Dichas concepciones pueden ser diversas y provenir de distintas fuentes. Si algo caracteriza a los maestros y estudiantes es su paso por la escuela, lo cual tiene como consecuencia que generen distintas experiencias en el ámbito escolar.

La tensión entre calificar y evaluar es uno de los retos a los que se enfrentan los maestros hoy en día debido a la contradicción de sus funciones. Antes de que llegara a las aulas el enfoque formativo, regularmente los maestros utilizaban el examen como instrumento de evaluación único. No obstante, desde la llegada del enfoque formativo, los maestros se vieron ante la necesidad de modificar sus prácticas de enseñanza. La forma en la que se tradujo este cambio dio a los maestros la percepción de que su trabajo aumentó, ya que tenían que revisar más tareas y no enfocarse exclusivamente en un examen.

La cuestión fue que se continuó viendo a la evaluación como un problema predominantemente tecnicista (Cappelletti, 2004). Asimismo, la forma en que se tradujo este cambio recayó en los hombros del profesor, como si la evaluación fuera un asunto que le concierne únicamente a él. La evaluación entendida desde esta perspectiva impacta la relación que existe entre el maestro y el estudiante, ya que lejos de ser vivida como una relación de enseñanza y aprendizaje, ésta puede ser comparada con un trato mercantil, donde el alumno busca cumplir con lo que se le solicitó, tal y como señala Meirieu (2001):

Ahí tienes mi ejercicio de lengua; he hecho lo que me has pedido, con una introducción, una conclusión y sin faltas de ortografía; ahora, me pones la nota que me corresponde y quedamos en paz. No me pidas que, además, me interese por el texto que me has hecho estudiar. Tu vida es tuya. La mía es mía. ¡Hacemos tratos comerciales, no otra cosa! (p. 27).

Es frecuente escuchar a los estudiantes decir: “aquí está *su* trabajo, maestra” o “estoy haciendo el trabajo *del* maestro Gabriel”. Lo anterior ejemplifica cómo los estudiantes piensan en las tareas o actividades como si fueran caprichos de los profesores y, en ocasiones, ellos mismos se anulan de la ecuación al no reconocerse en una relación de compromiso con su propio aprendizaje. Asimismo, hay algunos maestros que piensan que diversificar los instrumentos de evaluación equivale a encargar más y más tareas sin una finalidad específica.

En una investigación realizada por Black et al. (2004b) se cuestionaron si había evidencia sobre cómo mejorar la evaluación formativa, pero la respuesta no fue clara, ya que, si bien había muchas ideas, no identificaron con precisión cómo se podían llevar a la práctica. Así que decidieron realizar un proyecto en seis escuelas de Inglaterra que pertenecen a dos distritos. Durante la realización de este proyecto, trabajaron con los profesores de estas seis escuelas por dos años y medio, los observaron en las aulas y les propusieron implementar más actividades que fortalecieran la *evaluación para el aprendizaje* (Black et al., 2004b). Las recomendaciones que surgieron de este estudio son las siguientes:

Interrogar

Un ejercicio clave para los docentes es formular preguntas a los estudiantes, pero a veces las preguntas que se formulan no son las más adecuadas y no brindan la información suficiente a los profesores. Se debe tomar en cuenta que la finalidad de hacer preguntas es saber un poco más

acerca del conocimiento previo que poseen los estudiantes e indagar en las lagunas o los conceptos erróneos. Los autores se dieron cuenta que cuando los maestros toman en cuenta las diferentes funciones de las preguntas, la información que se obtiene es de mayor utilidad para la toma de decisiones (Black et al., 2004b).

Retroalimentar a través de calificaciones

Ofrecer una retroalimentación a los estudiantes tanto de manera oral como de forma escrita es una estrategia clave para que los estudiantes y los maestros encuentren un puente de comunicación sobre lo que se está aprendiendo. Diversas investigaciones demuestran que el aprendizaje de los estudiantes progresa cuando se les entrega la tarea con comentarios sobre lo que se puede mejorar, en vez de otorgar únicamente un número a cambio de la tarea (Smith y Gorard, 2005; Lipnevich y Smith, 2008). Los estudios demuestran que, cuando se ponen calificaciones y comentarios, los alumnos tienden a ignorar los comentarios, ya que inclinan su interés por la calificación. Se descubrió que cuando el maestro devuelve las tareas únicamente con comentarios los estudiantes se involucran de manera más activa en sus tareas (Black et al., 2004b).

Black et al. (2004b) observaron que algunos maestros se enfocan mucho en obtener las respuestas correctas de los estudiantes cuando formulan preguntas, en vez de indagar en cómo están construyendo su comprensión acerca del tema. Al respecto, mencionan: “la retroalimentación dada como premios o calificaciones mejora la implicación del ego más que la implicación de la tarea” (p. 18).

Autoevaluación y evaluación entre pares

Convertir el aula en un espacio que propicie la autoevaluación y la evaluación entre pares es esencial para dar paso a una evaluación para el aprendizaje. Involucrar a los estudiantes en sus propias tareas y actividades es una habilidad que todos los maestros deberían desarrollar. Uno de los retos que los autores del estudio encontraron al investigar fue que los alumnos raras veces piensan en sus tareas en términos de un conjunto de objetivos o metas a alcanzar. Si ellos son capaces de dividir la tarea en pasos y preguntarse cómo harán para cumplir cada objetivo, estarán desarrollando la autoevaluación y empleando la metacognición (Black et al., 2004b).

La evaluación entre pares también es una actividad que debería llevarse a cabo con más frecuencia en las aulas. De acuerdo con los autores, los estudiantes se sienten menos presionados cuando los comentarios sobre sus trabajos se realizan entre pares que cuando los realiza únicamente el profesor. El intercambio de ideas que los estudiantes hagan también será valioso, porque el lenguaje que ellos utilizan les permitirá comprenderse mejor el uno al otro. Es importante que los maestros supervisen tanto la autoevaluación como la evaluación entre pares para asegurarse que los alumnos estén haciendo las preguntas correctas y así tenga la posibilidad de orientar el intercambio de ideas de los estudiantes. Si algún concepto erróneo sale a la luz, lo mejor será discutirlo hasta llegar a su comprensión (Black et al., 2004b).

La investigación también arrojó que desarrollar estas habilidades puede llevar tiempo, pero que ese tiempo que se invirtió rendirá frutos, ya que los estudiantes poco a poco se involucrarán más en su propio aprendizaje y serán más independientes. Black et al. (2004b) observaron que al solicitarles a algunos maestros que realizaran actividades donde los alumnos se autoevaluaran o co-evaluaran, los profesores “no pudieron encontrar tiempo para observar porque no estaban preparados para cambiar las prácticas en el aula para dar a los estudiantes una responsabilidad más libre y darse a sí mismos un control menos exigente” (p. 13).

Esta es una de las problemáticas que se repiten con mayor frecuencia en las aulas. El maestro está acostumbrado a ser el guardián de la evaluación, carga todo su peso sobre sus hombros y es por esta razón que los estudiantes a veces no desarrollan un compromiso genuino con aquello que están aprendiendo, ya que ven a la evaluación como un intercambio para obtener una nota y no como una oportunidad para autoevaluarse y mejorar.

En la investigación, los observadores se dieron cuenta que había estudiantes que usaban técnicas de autoevaluación muy pasivas y formulaban pocas preguntas para realizar su trabajo, no estaban empleando las estrategias de forma activa tal y como el maestro se los pidió. Una de las estrategias que funcionó a los maestros fue utilizar “luces del semáforo”. Los estudiantes una vez que desglosaban los objetivos para cumplir una tarea, etiquetaban en color verde las que consideraban que podían realizar con facilidad, en ámbar las que creían que tenían cierta dificultad y en rojo las que no comprendían o no sabían cómo resolver (Black et al., 2004b).

Uso formativo de las pruebas sumativas

Black et al. (2004b) ponen sobre la mesa la problemática en la que los estudiantes casi siempre se sienten víctimas de las pruebas sumativas y nunca se benefician de ellas. Por tal motivo, propusieron a los maestros que realizaran un uso formativo de las pruebas sumativas. Algunas de las estrategias que señalaron en este apartado fueron utilizar el semáforo para que los estudiantes se prepararan para el examen. Esta actividad de autoevaluación ayudó a los estudiantes a identificar en qué temas tenían que esforzarse más. El estudio comprobó que los alumnos que utilizaban estrategias de autoevaluación mejoraron sus resultados en comparación con los grupos donde no se empleó esta estrategia.

Otra estrategia es preparar preguntas de prueba que podrían venir en el examen ya que esto ayudó a los estudiantes a desarrollar una visión general del tema y a pensar cómo debían formular una pregunta adecuada que valdría la pena poner en un examen. Un día antes del examen el maestro puede pedirles que expongan sus preguntas de prueba y seleccionar las mejores para responderlas en grupo, esto puede ayudar a que los alumnos disipen sus dudas sobre los temas que se abordarán en la prueba. El objetivo de esto es que los alumnos se sientan beneficiarios y no víctimas de los exámenes, ya que el examen también les puede ayudar a fortalecer su aprendizaje (Black et al., 2004b).

Los autores también sugieren que una vez que el maestro les entregue el examen revisado, los estudiantes puedan realizar la corrección entre pares. Antes, los maestros pueden discutir las preguntas que generaron dificultades, mientras que la evaluación entre pares puede enfocarse en el intercambio de ideas respecto a cómo resolvieron la prueba. Este ejercicio hace que los estudiantes se vuelvan mucho más conscientes de lo que están aprendiendo y sientan que ellos tienen una participación activa en la evaluación. La autoevaluación y la evaluación entre pares es de mucha utilidad porque de acuerdo a Black et al. (2004b) “implica hacer explícito lo que normalmente está implícito” (p. 39). En este proceso los estudiantes se convierten en sujetos activos de su propio proceso de aprendizaje.

Los maestros que participaron en este proyecto se dieron cuenta que los estudiantes pueden tomar un papel más activo en la evaluación, ya que el aprendizaje no es un proceso de recepción pasiva del conocimiento, sino un proceso activo que requiere que la relación entre maestro y

estudiantes sea más comunicativa y gire siempre en torno a la comprensión de aquello que se está aprendiendo en clase (Black et al., 2004b).

2.3 La formación de los futuros maestros de la Escuela Normal en materia de evaluación

En la búsqueda del ideal de ser humano a formar, cada sociedad a través de las épocas ha configurado un arquetipo del ser docente con base en las necesidades de su presente y en las expectativas de su futuro. La formación del futuro profesorado es una tarea de suma importancia para salvaguardar el bienestar y la convivencia armónica en las sociedades. Pero, ¿cómo podría ser definida la formación? Honoré (1980) señala que la formación:

Es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo. En este caso no es algo que se posee, sino una aptitud, o una función que se cultiva, y eventualmente puede desarrollarse (p. 20).

La definición que nos proporciona Honoré deja entrever que la formación no se manifiesta de manera espontánea, sino que es necesario cultivarla. Las sociedades han construido sistemas de formación, ¿de qué manera nuestro país adecua los medios para participar en la formación de los futuros maestros? Interesa a esta investigación en particular ¿cómo está conformada la enseñanza de la evaluación en las Escuelas Normales? En este apartado se realizará un breve análisis de los planes de estudios de la Escuela Normal, particularmente en lo que concierne a las asignaturas relacionadas con la evaluación. Asimismo, se presentarán algunas de las reformas por las que ha pasado y se mostrará cuál ha sido el sentido que se le ha otorgado a la evaluación en el currículum formal.

A partir de 1984, la educación normal fue elevada al grado académico de licenciatura. Se estableció que, al ser instituciones de educación superior, las Escuelas Normales debían realizar actividades de docencia, investigación educativa y difusión cultural. Asimismo, se estipuló que todas las carreras tendrían una duración de cuatro años. La *Licenciatura en Educación Primaria* ha tenido las siguientes reformas en sus planes de estudio: 1984, 1997, 2012 y 2018 (Medrano, Ángeles y Morales, 2017).

El plan de estudios de 1984 precisó que el futuro profesor sería constructor de su propio conocimiento, la investigación y el abordaje interdisciplinario serían sus ejes de formación.

Dicho plan estipulaba el desarrollo de diversas competencias, tales como la competencia profesional para investigar, la competencia del enfoque interdisciplinario, la competencia de formular un marco teórico-conceptual, la competencia para enseñar, la competencia de evaluar alternativas pedagógicas, la competencia científico-cultural, la competencia para formar y la competencia de desarrollo de la formación (Villegas y Sandoval, 2019). En este plan de estudios se puede observar que existió una materia llamada “Evaluación educativa”, no obstante, no se encontró información detallada acerca de su finalidad.

Por otro lado, los planes de estudios 1997, 2012 y 2018 también poseen una asignatura relacionada con la evaluación:

- Plan de estudios 1997²⁷: *Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje* (sexto semestre).
- Plan de estudios 2012²⁸: *Evaluación para el aprendizaje* (cuarto semestre).
- Plan de estudios 2018²⁹: *Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje* (segundo semestre).

En la siguiente tabla (ver tabla 1) se recopilaron las competencias didácticas del perfil de egreso relacionadas con la evaluación y la finalidad de la asignatura en cada uno de estos planes.

Tabla 1. Comparación entre las asignaturas relacionadas con la evaluación en los planes de estudios 1997, 2012 y 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria

	Competencias didácticas del perfil de egreso relacionadas con la evaluación	Finalidad de la asignatura
Plan de estudios 1997 <u>Asignatura:</u> <i>Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje</i>	-Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que	-La finalidad de este curso es que los alumnos revisen de manera general y sistemática los procedimientos para organizar las actividades de enseñanza y evaluar tanto los avances como las dificultades en el aprendizaje de los niños, mediante los instrumentos adecuados a las características de los contenidos y al nivel de desarrollo de los educandos en los distintos grados escolares (p. 91). -El diseño de instrumentos para evaluar es parte

²⁷ Secretaría de Educación Pública. (1997). *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria*. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México: SEP.

²⁸ Secretaría de Educación Pública. (2012). *Programa del curso “Evaluación para el aprendizaje”* Licenciatura en Educación Primaria, cuarto semestre. Ciudad de México: SEP.

²⁹ Secretaría de Educación Pública. (2018). *Programa del curso “Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje”* Licenciatura en Educación Primaria, segundo semestre. Ciudad de México: SEP.

	aplica (p. 33).	importante de este curso. Los futuros maestros aprenderán cómo evaluar los procesos de aprendizaje, en qué momentos conviene aplicar instrumentos estandarizados; redactarán reactivos para elaborar distintos tipos de pruebas que demanden la reflexión por parte de los niños para aplicar los conocimientos y habilidades intelectuales que han adquirido. Al realizar estas actividades tendrán presente que los instrumentos para evaluar deben ser congruentes con las formas de enseñanza y que representan un elemento importante para determinar qué hacer cuando los alumnos no logran los niveles de avance que se prevén desde la planeación (p. 92).
Plan de estudios 2012 <u>Asignatura:</u> <i>Evaluación para el aprendizaje</i>	-Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa. -Utiliza la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, de carácter cuantitativo y cualitativo, con base en teorías de evaluación para el aprendizaje. -Participa en procesos de evaluación institucional y utiliza sus resultados en la planeación y gestión escolar. -Realiza el seguimiento del nivel de avance de sus alumnos y usa sus resultados para mejorar los aprendizajes. -Establece niveles de desempeño para evaluar el desarrollo de competencias. -Interpreta los resultados de las evaluaciones para realizar ajustes curriculares y estrategias de aprendizaje (p. 2).	-A partir de un análisis crítico y situado del origen, procesos y cultura de la evaluación educativa en la educación básica, re-construye propuestas, sistemas e instrumentos de evaluación del aprendizaje situados en contexto, con el debido rigor y validez, que le permiten identificar, monitorear y apoyar los aprendizajes escolares de manera ajustada y pertinente a las necesidades, capacidades y estilos de los educandos, asumiendo una perspectiva de promoción del crecimiento del estudiante como aprendiz y como persona, evitando su etiquetación o la exclusión del acceso a oportunidades educativas (p. 3).
Plan de estudios 2018 <u>Asignatura:</u> <i>Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje</i>	- Evalúa el aprendizaje de sus alumnos mediante la aplicación de distintas teorías, métodos e instrumentos considerando las áreas, campos y ámbitos de conocimiento, así como los saberes correspondientes al grado y nivel educativo (pp. 7-8).	-El propósito del curso Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje es que los estudiantes construyan sólidos marcos de referencia para sustentar intervenciones didácticas en el aula; para que esto sea posible, deberán apropiarse de los fundamentos teórico-metodológicos en los que se sustenta la planeación y la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje a través de una permanente reflexión crítica y una indagación estratégica sobre cuestiones tales como: ¿qué enseñar?, ¿para qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cómo acompañar el trayecto del aprendizaje?, ¿cómo atender contingencias no previstas en la planeación?, ¿cómo valorar lo que se aprende? y ¿con qué fin se valora lo que se enseña y aprende?” (pp. 5-6) - “La evaluación integra una serie de acciones que se enfocan en emitir juicios de valor sobre los diferentes procesos de construcción de aprendizajes que alcanzan los alumnos; se constituye, además, como un ejercicio permanente que da seguimiento a sus capacidades y

		formas de actuación, lo que permite distinguir la manera como administran el avance hacia el logro de sus metas formativas; en esencia, la intención de esta actividad es maximizar las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Conjuntamente, representa para el profesor una oportunidad irremplazable para analizar la pertinencia y eficacia del proceso didáctico que conduce, y a partir de ello, orientar la mejora de su práctica docente (p. 5).
--	--	--

Fuente: Elaboración propia con información de la Secretaría de Educación Pública. Planes de estudios 1997, 2012 y 2018.

El plan de estudios 1997 reconoce que existen, no una, sino diversas formas de evaluación que servirán para valorar el aprendizaje. Asimismo, pone hincapié en que a partir de ella se pueden hacer modificaciones a los procesos didácticos. Respecto a la finalidad del curso se observa la importancia que se otorga a revisar sistemáticamente procedimientos para evaluar y redactar reactivos para elaborar distintos tipos de pruebas. También a identificar cómo evaluar procesos de aprendizaje y cuándo es conveniente aplicar instrumentos estandarizados. Si bien reconoce la diversidad de formas de evaluación pone énfasis en las pruebas cerradas y en la revisión sistemática de procedimientos.

En el plan de estudios 2012, a diferencia del anterior, se incrementan el número de competencias didácticas en torno a la evaluación. Entran en juego la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, y destaca la importancia de las teorías sobre evaluación para el aprendizaje. Se conecta a la evaluación con la mejora de los aprendizajes. Reconoce la necesidad de un análisis crítico de la evaluación y de la interpretación de los resultados de las evaluaciones para realizar ajustes.

El plan de estudios 2018 se enfoca en una sola competencia, donde evaluar el aprendizaje será a partir de distintas teorías, métodos e instrumentos. Destaca la importancia de los fundamentos teóricos en los que se sustentan la planeación y la evaluación. Es de destacar por qué en este plan de estudios se volvieron a unir dos funciones didácticas (planeación y evaluación) en una sola materia, al igual que en el plan de estudios 1997. Cabe señalar que guardan esa similitud únicamente en el nombre, porque a diferencia del plan de estudios 1997, el 2018 pone hincapié en la reflexión, en llegar a juicios de valor sobre procesos de construcción de aprendizajes y, sobre todo, sitúa a la evaluación como un ejercicio permanente en el aula.

A raíz de este análisis se puede observar que la evaluación ha ido configurándose en las reformas a los planes de estudios de las Escuelas Normales como un eje importante. Es evidente que hay un cambio formal en el enfoque con el que se aborda la evaluación como disciplina. En nuestro país, la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) inicia su ciclo de reformas curriculares de la Educación Básica en el año 2004 con la Reforma de Educación Preescolar; posteriormente, en el 2006, con la de Educación Secundaria y en el 2009 con la de Educación Primaria. La RIEB consolida este ciclo de reformas curriculares con la presentación del Plan de Estudios de Educación Básica en el año 2011. En él se presenta una propuesta de formación orientada al desarrollo de competencias, tomando como actor principal del proceso al alumno y centrando su propósito en el aprendizaje de los estudiantes.

El Plan de Estudios del 2011 propone doce principios pedagógicos que dan sustento a la RIEB. Cabe señalar que la evaluación ocupa un lugar central en estos principios. El séptimo principio pedagógico lleva por nombre: *evaluar para aprender*. En él, la Secretaría de Educación Pública (2011) señala:

Los juicios sobre los aprendizajes logrados durante el proceso de evaluación, buscan que estudiantes, docentes, madres y padres de familia o tutores, autoridades escolares y educativas, en sus distintos niveles, tomen decisiones que permitan mejorar el desempeño de los estudiantes. Por tanto, en la Educación Básica el enfoque formativo deberá prevalecer en todas las acciones de evaluación que se realicen (p. 31).

Si bien, desde el primer plan de estudios de la Escuela Normal, como institución de educación superior, puede encontrarse una asignatura vinculada con la evaluación educativa, la concepción de la evaluación se ha ido modificando con las reformas a los planes de estudios. Es muy probable que esto responda directamente a los cambios que el contexto social y político trae al sistema educativo. La pregunta que emerge es: ¿existe un nuevo escenario de formación? De acuerdo con los planes de estudios sí hay una modificación en el enfoque evaluativo, interesa saber qué sucede en el currículum real, acercarnos al ejercicio de lo real en lo formativo y poder comprender cómo está conformada la enseñanza de la evaluación.

Cuando pusieron la segunda etapa de EGB en Vicchio, llegaron a Barbiana algunos chicos del pueblo. Todos suspendidos, naturalmente. A primera vista, para ellos no existía el problema de la timidez. Pero estaban deformados en otras cosas. Por ejemplo, consideraban el juego y las vacaciones, un derecho; la escuela, un sacrificio. Nunca habían oído decir que a la escuela se va a aprender y que ir a ella es un privilegio. Para ellos el maestro estaba al otro lado de la trinchera y convenía engañarle. Hasta trataban de copiar. Les hizo falta tiempo para comprender que no había notas. Sandro tenía 15 años. Metro setenta de altura, humillado, adulto. Los maestros le habían tomado por tonto. Querían que repitiese sexto por tercera vez. Gianni tenía 14 años. Vago, alérgico a la lectura. Los maestros lo habían calificado: un delincuente. Y no andaban del todo equivocados, pero esto no es motivo para sacudírsele de encima. Ninguno de los dos tenía intención de repetir. Ya no les cabía más que desear un puesto en una fábrica. Vinieron a nosotros sólo porque no hacemos caso de vuestros suspensos y ponemos a cada chico en la clase que le toca por su edad. Pusimos a Sandro en octavo y a Gianni en séptimo. Esta fue la primera satisfacción escolar de su pobre vida. Sandro se acordará siempre. Gianni se acuerda un día sí y otro no.

Carta a una maestra, 1986.

–Alumnos de la escuela de Barbiana.

CAPÍTULO III

APARTADO METODOLÓGICO

La realidad está lejos de ser algo ordenado y puro. Atrevernos a interpretarla siempre va a ser un reto, ya que ésta no se encuentra estática. Tratar de desentrañar la realidad de un grupo de personas que piensa y actúa por diversos motivos requiere que mantengamos nuestro enfoque en las preguntas que nos animan a indagar en ella. En este capítulo se expone el proceso que implicó la construcción de la estrategia metodológica para profundizar en el problema de investigación.

3.1 Ahondar en la inquietud

¿Cuáles son los caminos posibles para responder a las preguntas de investigación? La realidad es tan compleja, que la forma de interrogarla y la manera en la que se indaga sobre esas preguntas nos pueden llevar a diferentes respuestas, caminos distintos. Investigar, al fin de cuentas, es lanzarse a la deriva en búsqueda de las piezas que nos lleven a dilucidar un pequeño fragmento de la realidad que observamos, y para hacerlo, hay que definir cuál camino vamos a tomar.

Por tal motivo, la metodología siempre se presenta como un reto, ya que no es un camino que esté dado; es un camino que como investigador construyes. Lo cierto es que cuando uno se adentra en el arte de investigar algo que le interesa, en nuestra mente trazamos distintas vías para responder a la pregunta o a las preguntas que dan sentido a la investigación. Las reflexiones que se muestran en este apartado son parte del camino que he trazado y que he seguido para responder a las preguntas que guían mi investigación. El camino no ha sido lineal. No quiero decir que éste sea el único para dar respuesta a estas preguntas, porque una pregunta puede tener muchas posibilidades dependiendo del enfoque desde el que se le analice. Siempre habrá algo más allá, otros caminos posibles, preguntas y respuestas únicas.

La palabra método proviene de dos palabras griegas *meta* y *hodos*. *Meta* significa más allá y *hodos* significa camino. Conjuntando el significado de las palabras obtenemos “camino para llegar más allá” (Diccionario etimológico, 2001). De acuerdo con Aguilera (2013), un recurso para producir el conocimiento son los métodos de investigación entendidos como “herramientas

que posibilitan indagar, esclarecer y categorizar segmentos de la realidad que se han definido como problemas” (p. 86).

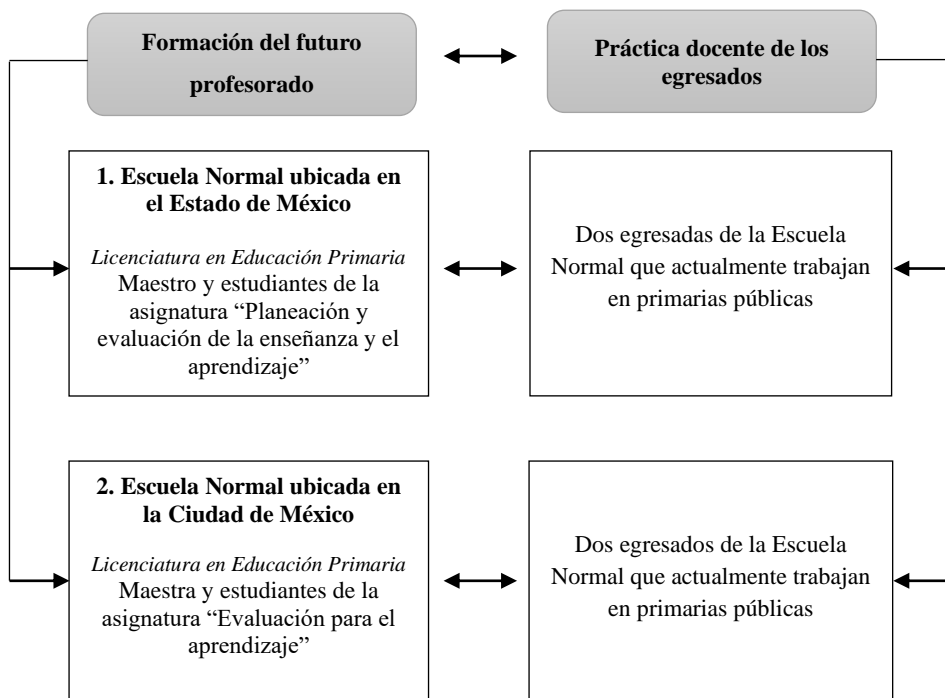
El diseño metodológico comenzó con una pregunta amplia, esa pregunta es ¿cómo está conformada la enseñanza de la evaluación en las Escuelas Normales y cómo ésta repercute en la formación de sus egresados? Un profesor evaluando nos parece una imagen común. Los estudiantes han normalizado participar en un proceso de evaluación como parte de su trayecto en las escuelas. Por otro lado, los profesores también dan por sentado que una de sus funciones será evaluar a sus alumnos. Lo que diferencia a los actores de esta investigación es que comparten un proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a la evaluación en el aula. El propósito es comprender de qué está hecho ese proceso, cómo lo construyen profesores y estudiantes.

Conforme fui avanzando en el proceso de investigación acoté aún más esa amplia pregunta para terminar dividiéndola en dos, las cuales conforman el presente estudio: ¿cómo se les enseña y aprenden a evaluar los futuros maestros de las Escuelas Normales? y ¿cómo ponen en práctica lo aprendido una vez que egresan y ejercen su carrera como maestros? Debido a estas características, se decidió que esta investigación sería de corte cualitativo. De acuerdo con Tarrés (2008) quienes se adhieren a este paradigma plantean que “debido a que el objeto de las ciencias sociales es el sujeto que crea significados sociales y culturales en su relación con los otros, el método debería orientarse a comprender los significados de la acción y de las relaciones sociales en sociedad” (p. 47).

Es importante señalar que no se pretende llegar a una generalización de las condiciones bajo las que estudiantes, maestros y egresados de las Escuelas Normales enseñan, aprenden y ponen en práctica la evaluación, sino únicamente estudiar la realidad de dos Escuelas Normales ubicadas en el Estado de México y en la Ciudad de México y dar seguimiento a un par de sus egresados. Las Escuelas Normales, son dos escuelas aledañas, la primera de más reciente creación que la segunda. Para adentrarme en el estudio de este contexto, se llevó a cabo un estudio de casos. Para Stake (1998) un estudio de casos es: “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11).

Para el análisis de los estudios de casos formulé dos ejes: la formación del futuro profesorado y el ejercicio docente de los egresados (ver figura 1). El primer eje se llevó a cabo en dos Escuelas Normales públicas³⁰; la primera, ubicada en el Estado de México, la segunda, en la Ciudad de México. Se observaron y entrevistaron a dos profesores y a trece estudiantes de las asignaturas relacionadas con la evaluación. En el segundo eje se entrevistaron a dos maestros egresados de cada una de las Normales, en total cuatro egresados, con el propósito de comprender cómo llevan a cabo su práctica docente en torno a la evaluación y cómo la Escuela Normal los formó para ello. Para equilibrar la mirada, en este eje se seleccionaron dos perfiles de maestros: uno con más años de experiencia frente a grupo y otro con menor experiencia.

Figura 1. Ejes del estudio de casos



Fuente: Elaboración propia.

La mirada con la que se analizaron los casos fue etnográfica. De acuerdo con Guber (2015) existe un algo en la etnografía que los investigadores no encuentran en aquellos recursos

³⁰ Por cuestiones de confidencialidad no se señalará el nombre las Escuelas Normales, únicamente se mencionará su ubicación geográfica.

considerados como más “objetivos”. La autora considera que tal vez esto se deba a que la etnografía *acrecienta la medida humana* de nuestros objetos de estudio. Cuando leí esta reflexión de Guber, no puede evitar pensar en cómo podía indagar más en esa “medida humana”. Asimismo, me pregunté dónde se encontraba esa medida en las preguntas de investigación que formulé en el borrador de este diseño metodológico.

La evaluación no existe por sí misma, existe dentro del marco de sentido que le otorgan los actores, son las personas quienes, al ser parte de una realidad social, conforman estructuras y llevan a cabo patrones que dan sentido a la función de evaluar. La “medida humana” de mi trabajo está en los propios actores y se revela en lo que hacen los maestros, los estudiantes que aspiran a ser futuros profesores y los egresados, para enseñar, aprender y poner en práctica la evaluación.

3.2 Desarrollo del trabajo de campo: observaciones en el aula

El primer trabajo de campo lo realicé en una Escuela Normal pública del Estado de México en la *Licenciatura en Educación Primaria* (LEP). Llevé a cabo observaciones durante tres semanas a un profesor y a veintisiete estudiantes en la asignatura *Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje* que se imparte en el segundo semestre. Para realizar un registro de las observaciones tomé como base el formato que propone Bertely (2000) en su libro “Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar”. Tomar apuntes y usar una grabadora fueron de ayuda en este proceso.

Fueron días sumamente importantes, tenía ante mí la posibilidad de *mirar*, y hablo de ese mirar etnográfico en el que tanto énfasis ponen Guber (2015), Velasco y Díaz de Rada (2006), Dietz (2017), entre otros. Ahí estaban frente a mí profesor y estudiantes enseñando y aprendiendo acerca de la evaluación. Antes de entrar al campo ya había cursado seminarios sobre metodología de la investigación donde reflexionamos acerca de la importancia de hacer a un lado las preconcepciones que pudiéramos tener en torno a nuestro objeto de estudio e intentar abrir más paso a la curiosidad.

De acuerdo con Bertely (2000) el etnógrafo “es observador porque no interviene de modo directo en el desenvolvimiento natural de los sucesos. Su función es participativa, sin embargo, porque su presencia modifica necesariamente lo que sucede en el espacio observado” (p. 49).

Adentrarme en la realidad de un grupo al que no pertenezco fue uno de los primeros retos. Bertely (2000) advierte que nuestra inmersión en el campo siempre tiene un efecto en el modo de actuar de los participantes³¹, ya que al sentirse observados pueden modificar su comportamiento, pero con base en su experiencia, la autora arguye que este modo de actuar no permanece así durante todo el lapso de tiempo de observación y que, tarde o temprano, los actores vuelven a sus modos de acción habituales.

Observar, escuchar y tomar notas fueron las actividades en las que me concentré durante este lapso de tiempo. El lenguaje fue uno de los primeros desafíos durante el trabajo de campo. De acuerdo con Guber (2015), la función performativa del lenguaje responde a dos de sus propiedades: “la indexicalidad y la reflexividad” (p. 38). La primera hace referencia a la capacidad comunicativa de un grupo de personas que comparten un saber³². La segunda, implica cómo la racionalidad de las acciones que realizan los sujetos transforma la vida social en una realidad particular y por tanto comprensible para dichos sujetos (Guber, 2015).

La concentración en escuchar la forma en la que utilizaban un lenguaje en común fue muy importante durante el tiempo que realicé las observaciones. Si bien, no fue difícil comprender los referentes que utilizaban para comunicarse, ya que versaban sobre la evaluación del aprendizaje y el tema no me era ajeno, la escucha no era suficiente para comprender los significados que otorgan a lo que para ellos es una actividad común dentro de su formación profesional como profesores.

Fue necesario escudriñar en su lenguaje y encontrar cómo se interrelacionaban sus referentes. Geertz (2003) pone énfasis en que un etnógrafo encara “una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después” (p. 24).

Mientras me sumergía en el acontecer cotidiano de este grupo, fui notando algunas categorías que no me quedaban tan claras en torno a su comportamiento y a su lenguaje en relación con la

³¹ No obstante, Bertely (2000) considera que no debemos ver esto como una interferencia, sino como un dato significativo.

³² De acuerdo con Guber (2015) este saber es socialmente compartido y se refleja a través del lenguaje en expresiones que son indicadores de persona, tiempo y lugar propias a la situación de interacción.

enseñanza de la evaluación. Por tal motivo, era necesario profundizar en estos significados a través de entrevistas a los actores. No obstante, algo que nadie esperaba aconteció y no me permitió continuar con las entrevistas ni con las observaciones de las jornadas de práctica de los estudiantes. A mediados de marzo de 2020 la pandemia cambió nuestra forma de vida. Las clases fueron suspendidas y el trabajo de campo fue interrumpido por este motivo.

No poder continuar con el trabajo de campo, me obligó a seguir repasando los registros de observación, volver a la teoría y pensar qué significados quería rescatar en las entrevistas a los actores. Debo decir que éste fue un proceso emergente, producto de la interacción entre la teoría consultada y la realidad observada. Este tiempo me permitió establecer un diálogo entre la una y la otra para poder establecer una guía para el desarrollo de las entrevistas.

Aun en las condiciones a las que la pandemia nos orilló, me fue posible continuar el contacto con la coordinadora de docentes en la Escuela Normal, quien amablemente habló con el maestro de la asignatura, con los estudiantes y con dos profesoras egresadas para ver si accedían a proporcionarme sus datos. Quiero reiterar que fue gracias a ella que pude continuar con la investigación, estoy en deuda y le agradezco infinitamente su calidad humana. Una vez que la coordinadora me pasó los datos de los participantes, establecí contacto con ellos para preguntarles si podían concederme una entrevista.

Todo lo anterior ocurrió en diferentes tiempos, lo más importante para mí era que los actores se sintieran cómodos, en la medida de lo posible. Estaba consciente que ser entrevistados, probablemente para muchos no era una experiencia gratificante, menos, en las condiciones en las que nos encontrábamos ante la contingencia sanitaria. Aun así, todas las personas que entrevisté fueron muy generosas, me brindaron su tiempo y platicaron conmigo siempre con la mejor disposición.

El segundo trabajo de campo, debido a la pandemia, fue realizado de manera virtual a través de la plataforma *Zoom* en una Escuela Normal pública que se ubica en la Ciudad de México. Observé a veintiocho estudiantes y a la maestra de la asignatura *Evaluación para el aprendizaje* por un lapso de cinco semanas. Esta materia se imparte en el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. A diferencia de la primera Escuela Normal, en la que debido a las condiciones inesperadas de la pandemia los estudiantes no tuvieron la oportunidad de realizar sus

jornadas de práctica, en esta Escuela Normal, un año después del inicio de la pandemia, ya habían adaptado las condiciones para que los estudiantes realizaran sus jornadas de práctica de manera virtual. Además de las observaciones que realicé en la asignatura, tuve la oportunidad de observar las clases que impartieron algunos de los estudiantes con niños de escuelas primarias en sus jornadas de práctica.

Una de las preocupaciones que surgieron al realizar observaciones de manera virtual era si, de una u otra forma, esta modalidad podría limitar los alcances de la investigación. No obstante, los registros de observación que realicé dieron cuenta de lo contrario, ya que, aunque no nos encontráramos de manera presencial en un aula, todos seguíamos conectados a la distancia. Los estudiantes continuaban aprendiendo, exponiendo sus dudas, sus intereses e inquietudes; la maestra ponía en práctica el arte de enseñar, habiendo adecuado la asignatura a las condiciones a las que nos orilló la virtualidad durante ese lapso de tiempo.

Como observadora también fui buscando la manera de adecuarme a esta nueva modalidad, ya que, si bien no todos los estudiantes encendían sus cámaras, la participación fue constante, no solamente en el espacio directo de la oralidad, sino también en el chat, ese espacio donde ellos se pudieron expresar también por medio de la escritura. Si bien hubo algunas diferencias entre una observación presencial y una observación virtual, en ambos espacios tuve la oportunidad de adentrarme en la cotidianidad de los participantes.

Como señala Rockwell (2009), se trata de “reconocer lo que no conocemos y reconocer lo que uno mismo no comprende, hacerse preguntas” (p.56). Fue así como me adentré en las observaciones a este grupo, intentando encontrar sentido a aquello que se alejaba de mi comprensión. Al igual que en el grupo anterior, esa falta de sentido la trasladé en forma de preguntas, las cuales también busqué aclarar una vez que tuve la oportunidad de entrevistar a los participantes.

3.3 Entrevistas y grupos focales

Cada entrevista y grupo focal me dieron una oportunidad que me es difícil describir, haré el mejor esfuerzo por plasmar lo que significó conversar con cada una de las personas. Realizar una investigación en la que participan seres humanos trae consigo diversos desafíos, pero también muchas gratificaciones. Aproximarse al contexto en el que se desenvuelven, como diría Blumer

(1982), ser un *intruso* en su mundo; observarlos y escucharlos con el ahínco de quien intenta comprender y desentrañar significados que desvelan un poco más de sus roles. Arfuch (2010) encuentra que hay cierta semejanza entre la entrevista y una charla cotidiana. Para la autora, es en esta semejanza donde se delinea el espacio social que ocupa la entrevista:

Por un lado, el diálogo como lazo de proximidad, como familiaridad del intercambio entre personas, cualquiera sea el nivel de las investiduras; por el otro, una estricta normativa institucional que rige las posiciones no intercambiables de entrevistador y entrevistado, los temas y recorridos autorizados según de quien se trate, los límites respectivos y hasta las posibles infracciones (p. 26).

La autora deja entrever que, si bien existe una distancia entre entrevistador y entrevistado, el diálogo puede llevarse a cabo como *lazo de proximidad*. Esta reflexión me llevó a cuestionarme la forma en la que organizaría las entrevistas para que, de una u otra forma, fueran conducidas en una proximidad que permitiera a los participantes sentirse parte de un diálogo más cercano a su cotidianidad. Mi nula experiencia como entrevistadora me llevó a reformular una y otra vez las preguntas. Al principio, recuerdo que el borrador era rígido, se asemejaba más a una serie de interrogantes que provenían de mi consciencia como investigadora. Después de varias revisiones por parte de cada uno de mis tutores, a quienes agradezco todas sus aportaciones, fue posible formular las preguntas lo más cercanas al propio contexto de cada una de las personas que entrevisté (ver anexo 1).

Recuerdo haber realizado entrevistas piloto a algunos amigos que tienen un perfil similar al de los participantes de la investigación, con el fin de saber si las preguntas eran claras o si debía realizar algún cambio. No obstante, cuando llega el momento de entrevistar al primer participante, te das cuenta que el guion de la entrevista te brinda un respaldo, no obstante, la entrevista va fluyendo por sí sola y eso es lo más gratificante de realizar investigaciones con seres humanos.

Cada actor aporta una experiencia y esa experiencia está construida con base en diversos aspectos, pero, sobre todo, con base en otras interacciones humanas. Cada reflexión te conduce a otra pregunta, cada asombro a un aprendizaje que aclara un poco más tu comprensión sobre la persona que entrevistas. En la Escuela Normal ubicada en el Estado de México entrevisté al

maestro de la asignatura y a dos maestras egresadas. En la de la Ciudad de México, entrevisté a la maestra de la asignatura y a dos maestros egresados.

Con los estudiantes, tomé la decisión de realizar un grupo focal, debido a que consideré pertinente establecer un diálogo en el que una muestra del grupo pudiera interactuar. Hamui-Sutton y Varela (2012) definen un grupo focal como un espacio de opinión para “captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (p. 56). Mi propósito era que los estudiantes tuvieran la oportunidad de expresarse y se sintieran en un espacio de confianza para hacerlo, considero que esto se cumplió ya que los grupos focales que organicé fluyeron en una conversación amena.

En la Escuela Normal del Estado de México, se tenía previsto realizar un grupo focal con seis estudiantes, pero sólo pudieron acudir cinco; mientras que en la de la Ciudad de México estuvieron presentes ocho estudiantes; debido a que los ocho querían participar en el estudio, y al exceder el número adecuado para realizar un grupo focal, dividí a los estudiantes en dos grupos de cuatro personas cada uno. En total se llevaron a cabo tres grupos focales. Cabe señalar que tanto a los maestros que entrevisté como a los estudiantes, les proporcioné un consentimiento informado para participar en la investigación donde se les dio a conocer el objetivo del estudio, se les aseguró guardar la confidencialidad de sus participaciones y se les solicitó permiso para grabar el audio de sus intervenciones.

3.4 La ética en la investigación etnográfica

Llevar a cabo una investigación de corte etnográfico conlleva no únicamente la voz de quien narra a quienes observó y a quienes escuchó, sino las voces de cada uno de los participantes que se desenvuelven en ese fragmento de realidad que se decidió investigar. Para Geertz (1989) el etnógrafo debe asumir su *cualidad de autor* y reconocer que al narrar la realidad que observó su testimonio no es neutro, ya que al final de cuentas es alguien que construye una interpretación de la realidad. De acuerdo con Arnaus (2009) el autor de un texto no es solamente alguien que explica, sino “alguien que crea una visión de aquello que ha vivido” (p. 69).

Con anterioridad se había señalado en este capítulo la importancia de esa *mirada etnográfica* en la que tanto énfasis ponen los estudiosos del tema. La presente investigación es una mirada a maestros, estudiantes y egresados en esa realidad que tuve la oportunidad de observar. Mirada

que narro en este texto y de la que me hago responsable de interpretar. No obstante, soy consciente que no únicamente es mi voz la que está presente; narro las voces de los actores principales de este estudio y sin quienes este trabajo no tendría sentido alguno. Arnaus (2009) describe esto como “voz subsidiaria” (p. 71) de la investigación. En mi caso, son “voces subsidiarias” a quienes reconozco y agradezco la confianza que me dieron para adentrarme en su contexto.

Geertz (1989) señala que los etnógrafos necesitan “convencernos no sólo que verdaderamente han estado ‘allí’, sino que de haber estado nosotros allí hubiésemos visto lo que ellos y ellas vieron, sentido lo que sintieron y concluido lo que concluyeron” (p. 26). Es a través de este acercamiento metodológico que se delineó el camino para responder a las preguntas que se plantearon en esta investigación. Se espera acercar a los lectores, a través de la narración de la mirada etnográfica, a ese fragmento de realidad donde maestros, estudiantes y egresados dan cuenta de su relación con la enseñanza y la puesta en práctica de la evaluación.

Hay que suprimir los exámenes, pero si los hacéis, al menos sed leales. Las dificultades hay que ponerlas en la misma proporción que tienen en la vida. Si ponéis de más es que tenéis la manía de la trampa. Como si estuvierais en guerra con los chicos. ¿Por qué lo hacéis? ¿Por su bien? Por su bien no. Aprobó con un nueve un chavalín que en Francia no sabría preguntar ni por el servicio. Sólo sabía pedir lechuzas, guijarros y abanicos, tanto en plural como en singular . Se sabrá en total unas doscientas palabras y escogidas por el hecho de ser excepciones, no por ser frecuentes.*

El resultado es que también odiaba el francés como se pueden odiar las matemáticas. Yo he aprendido las lenguas con discos. Sin darme cuenta siquiera he aprendido primero las cosas más útiles y frecuentes. Exactamente igual que se aprende el italiano. Ese verano había estado en Grenoble lavando platos en un restaurante. Enseguida me había encontrado a mis anchas. En los albergues me había comunicado con chicos de Europa y África.

Carta a una maestra, 1986.

–Alumnos de la escuela de Barbiana.

*Lechuzas, guijarros y abanicos: estas tres palabras en francés son más difíciles que las demás. Los profesores a la antigua las hacen aprender de memoria desde los primeros días de clase.

CAPÍTULO IV

LA ENSEÑANZA Y LA PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN: UN ACERCAMIENTO A MAESTROS, ESTUDIANTES Y EGRESADOS DE DOS ESCUELAS NORMALES

Este capítulo es un espacio de encuentro entre voces, sus experiencias vividas y sus significados. Busca plasmar en palabras lo que simboliza una mirada etnográfica, fruto del trabajo de campo en dos Escuelas Normales donde estudiantes, maestros y egresados participan o han participado en un proceso de formación. Dicha mirada está dirigida, de manera particular, a la enseñanza de la evaluación educativa como disciplina y a la puesta en práctica de formas de evaluación en el aula.

Las personas solemos tener un cúmulo de significados para tratar de asimilar la realidad que nos rodea. Es probable que en nuestra mente haya ciertas ideas preconcebidas en torno a los significantes maestro, enseñanza y evaluación. El estudio se acerca un poco a la cotidianidad de los participantes, yendo más allá de lo que se ha preestablecido respecto al rol que maestros y estudiantes desempeñan en las aulas en relación con la evaluación.

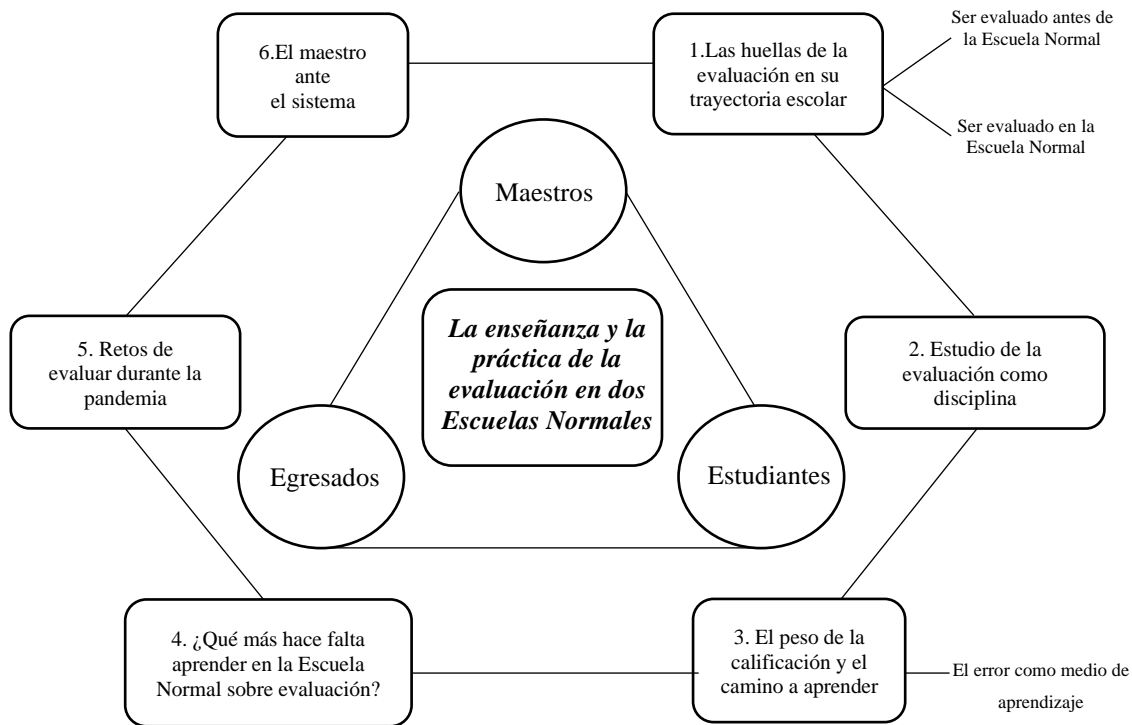
Para Geertz (2003) el etnógrafo enfrenta una “multiplicidad de estructuras conceptuales complejas” (p. 24), a veces no del todo claras. Su tarea será la de captarlas y explicarlas. Para llevar a cabo esta actividad, en el presente capítulo se recuperan los actos y las voces de los actores que participaron en el estudio. Asimismo, se presenta un análisis de esos datos vivos desde mi posición como observadora de ese fragmento de realidad y se combina con un respaldo teórico de autores especializados en el tema.

¿Cómo capturar los circuitos de sentido dentro de ese fragmento de realidad? Hacer etnografía conlleva dos ejercicios clave: el de observar y el de escuchar. Estos dos ejercicios se conjugan en un tercero, que es el acto de desentrañar los significados del contexto en el que nos sumergimos con un propósito específico. Es así como se puede hablar de una mirada etnográfica, una mirada que trasciende lo que podría considerarse como evidente para tratar de comprender aquello que enfoca.

De acuerdo con la RAE (2014), la palabra comprender hace referencia a “abrazar, ceñir o rodear por todas partes algo”. Es una definición que me parece muy precisa para el fin último de un enfoque etnográfico: abrazar por todas partes la realidad que queremos desentrañar. Los datos con los que trabajamos están vivos en las acciones y los pensamientos de los actores. Construir circuitos de sentido es una tarea crucial para acercarnos a esa comprensión. Rella (1992) traza ese sentido al mencionar que “mucho sobre nosotros y sobre nuestros destinos pueden decir los conceptos, pero los conceptos no agotan la razón, ni el pensamiento, ni mucho menos la experiencia” (p. 11).

La etnografía busca capturar la imagen más fina de aquella realidad observada, pero esta realidad es tan inmensa que nunca podrá ser agotada. El ejercicio que a continuación se presenta disecciona un pequeño fragmento de esa realidad, no busca agotar la experiencia, únicamente acercarse, aunque sea un poco, a su comprensión. Para tal empresa se construyeron, una a una, las categorías de análisis (ver figura 1) que son el resultado de este acercamiento etnográfico.

Figura 1. *Categorías de análisis del trabajo etnográfico*



Fuente: Elaboración propia.

Las categorías de análisis fueron esbozadas con base en las preguntas que en principio guiaron esta investigación, con las preguntas que surgieron durante el trabajo de campo y con el fragmento de realidad que se observó. Estas categorías no pretenden ser un modelo o un patrón que estructure la forma en la que todos los maestros y estudiantes conciben y ponen en práctica la evaluación. Ponemos énfasis en que este trabajo únicamente analiza dos casos y a partir de ello se construyeron las categorías que se consideraron pertinentes para poner luz sobre las preguntas de investigación.

Para Freire y Faundez (2016) “convivir con la cotidianidad del otro es una experiencia de aprendizaje permanente” (p. 49). Pude confirmarlo al realizar esta investigación. Adentrarse en el mundo cotidiano de maestros y estudiantes te permite comprender lo que viven más allá de las etiquetas que tendemos a poner cuando queremos explicar la realidad de manera superficial. Al respecto, Darnton (2018) concede otra pista: “los otros no piensan como nosotros. Si deseamos comprender su pensamiento debemos tener presente la otredad” (p. 14). Pareciera algo sencillo y hasta lógico: considerar la otredad. No obstante, tomar en cuenta al otro implica hacer a un lado mi individualidad, renunciar a todo lo que me ciñe a una mirada clasificadora con base en lo que ya conozco.

No puede comprenderse a un maestro si no nos acercamos a su mundo cotidiano, si no nos interesa saber acerca de las experiencias que vive en su día a día y la forma en la que toma decisiones para llevar a cabo su labor. Por tal motivo, un estudio etnográfico enfoca ese fragmento de la realidad que nos interesa estudiar, se sumerge en su cotidianidad y busca esclarecer su significado. Este fue el ejercicio que se realizó en esta investigación. A continuación, se presenta el análisis, fruto de este encuentro con la *otredad*. Otredad rebotante de esa humanidad y calidez que caracteriza al quehacer docente.

4.1 Escuela Normal en el Estado de México: las personas detrás de este estudio

Veintisiete estudiantes se encuentran en un aula compartiendo un proceso de formación que los preparará para ser licenciados en educación primaria. Un plan de estudios de cuatro años está estipulado para cumplir a este propósito. Esta investigación pretende abrir una pequeña ventana de análisis respecto a la formación que reciben en el segundo semestre en una de las asignaturas de su carrera: *Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje*. Asimismo, contrastar la

realidad de este grupo de estudiantes y su maestro con la de dos maestras egresadas de esta Escuela Normal, quienes ponen en práctica la evaluación en las escuelas primarias en las que se desenvuelven profesionalmente.

Para lograr este objetivo se realizaron observaciones en la asignatura antes mencionada y también se llevaron a cabo entrevistas y un grupo focal. A continuación, aparecen los datos generales de los maestros y estudiantes a los que tuve la oportunidad de entrevistar. Sus nombres han sido modificados con el fin de proteger su confidencialidad.

El maestro Alberto (en lo sucesivo me referiré a él como maestro de la asignatura) es el titular de la asignatura *Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje*. El maestro tiene cuarenta y un años y egresó de la Escuela Normal de Chalco. Él cuenta con dieciséis años de experiencia como docente en el nivel de primaria y cuatro años de experiencia como maestro en esta Escuela Normal.

Laura, Brenda, Fernando, Raúl y Juan (en lo sucesivo me referiré a ellos como estudiantes 1, 2, 3, 4 y 5) son estudiantes de esta asignatura con quienes pude conversar a través de un grupo focal. Cursan el segundo semestre de su carrera y sus edades oscilan entre los diecinueve y los veinte años.

La maestra Ana (en lo sucesivo me referiré a ella como maestra egresada 1) tiene cuarenta y seis años. Ella es egresada de esta Escuela Normal. Tiene veinticinco años de experiencia como docente en una escuela primaria pública que se encuentra en el municipio de Nezahualcóyotl.

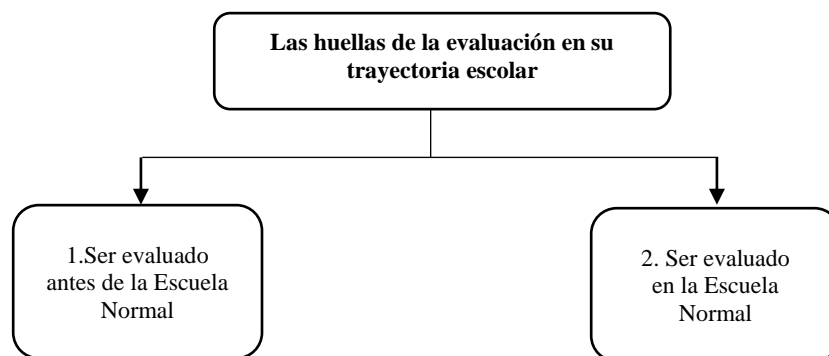
La maestra Ofelia (en lo sucesivo me referiré a ella como maestra egresada 2) también es egresada de la Escuela Normal. Ella tiene veintitrés años de edad. Cuenta con un año de experiencia trabajando como maestra en una escuela primaria pública ubicada en el municipio de Chalco.

4.1.1 Las huellas de la evaluación en su trayectoria escolar

En esta categoría se buscó rastrear las huellas que la evaluación ha dejado en su trayectoria escolar. Si bien no era posible realizar este cometido de manera rigurosa, se pudieron detectar algunos indicios que proporcionaron ciertas pistas para esclarecer este punto. ¿Dónde podemos

inscribir las huellas de la evaluación? Se precisaron dos subcategorías (ver figura 2) para rastrearlas en: el estudiante que fueron antes de ser maestros y el estudiante que se prepara para ser futuro maestro.

Figura 2. Categoría uno: las huellas de la evaluación en su trayectoria escolar



Fuente: Elaboración propia.

4.1.1.1 Ser evaluado antes de la Escuela Normal

¿Dónde comienza el acercamiento de los participantes a la evaluación? Puede decirse que no llegaron a la Escuela Normal con una idea vacía acerca de ella. Tanto el maestro de la asignatura, como las maestras egresadas y los estudiantes, poseen una concepción previa en torno a la evaluación, que han desarrollado a lo largo de su trayectoria como alumnos de los anteriores niveles educativos a la licenciatura.

Es en esta relación con la escuela, en la que han estado expuestos a diversas formas de trabajo, intercambio de ideas y acuerdos, donde ellos van configurando creencias y representaciones que servirán como fundamento para su práctica docente. Dicha inmersión, que se prolonga por varios años, es singularmente formadora para los futuros maestros, quienes llegan con una representación elaborada de lo que significa ser alumno y ser docente (Tardif, 2010). Esta condición, que se presenta como una especie de campo de experiencia previo a la formación docente, nos hace cuestionarnos sobre la forma en la que influye en su concepción de la evaluación en el aula.

Con el fin de delinear un boceto general de la forma en que fueron evaluados en su trayectoria escolar, se les preguntó a los participantes cuáles eran las actividades de evaluación que les habían agradado y cuáles las que no les habían agradado antes de entrar a la Escuela Normal. En la siguiente tabla se muestran las respuestas que dieron a esta pregunta (ver tabla 1). Se señala entre paréntesis el número de veces que se repitió esa respuesta.

Tabla 1. *Actividades de evaluación que más y menos les agradaban*

Actividades de evaluación que les agradaban	Actividades de evaluación que no les agradaban
<ul style="list-style-type: none"> -Exposiciones (4) -Organizadores gráficos (2) -Preguntas (1) -Tómbolas (1) -Ensayo (1) -Reflexión sobre un tema (1) -Concurso (1) -Debates (1) -Obras de teatro (1) -Exámenes con preguntas abiertas (1) -Trabajo en equipo (1) -Proyectos (1) -Trabajo en libreta (1) 	<ul style="list-style-type: none"> -Exámenes (6) -Entrega de un documento o producto único del que dependiera toda la calificación (1) -Trabajo en equipo (1)

Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas a los participantes.

Como puede observarse, entre las actividades que más le agradaban sobresalen las exposiciones y los organizadores gráficos. Es de destacar que cada una de las actividades que mencionaron en este rubro son aquellas en las que el estudiante puede desempeñar un rol más activo. Mientras que, en aquellas que no les agradaban, el examen ocupa el primer lugar y le siguen la entrega de un producto único del que dependiera toda la calificación y el trabajo en equipo. Existen ciertos elementos interesantes de analizar en este punto, el primero es que prima una visión negativa respecto al examen, lo cual es muy probable que a la mayoría no nos sorprenda; el segundo es que en los últimos años hay una tendencia a nombrar como “producto” a la entrega de un trabajo que supone cierto esfuerzo por parte de los alumnos, lo cual pareciera estar relacionado con una visión administrativa del trabajo en el aula.

El examen es un instrumento de evaluación que tiende a causar desasosiego entre los estudiantes ya que a él se encuentran asociados diversos intereses que trascienden las aulas y el mismo acto de enseñar y aprender, tales como la acreditación, la certificación, el reconocimiento

social e incluso la esperanza de un futuro mejor. La clasificación de los estudiantes en una escala numérica ha colocado al examen a través del tiempo como el principal instrumento para cumplir con este propósito. A pesar de que en las últimas décadas se ha tratado de que el peso de la calificación no caiga únicamente en el examen, persisten prácticas que así lo realizan. A lo largo del tiempo diversos personajes se han posicionado en contra de la asignación de calificaciones, tal es el caso de Freinet (1972) quien las considera un error, ya que desde su punto de vista son *la más falsa de las matemáticas y la más inhumana de las estadísticas*³⁴.

A ojos de Freinet creemos medir el aprendizaje, pero poco se repara en todo lo que un número no puede decirnos. Esta tensión que existe entre calificar y evaluar lleva a algunos maestros a dar un mayor peso a aquellas actividades que se pueden medir con más “facilidad”, lo cual ocasiona que se descuide el proceso de evaluación para el aprendizaje. En la misma línea que Freinet, Hernández Ruíz (1972) afirma que *evaluar es formular juicios de valor*, arguyendo que “el concepto de valor es axiológico, no matemático; la matemática es un instrumento de precisión aplicable a ciertos valores y a otros no” (p. 295).

De lo anterior, se dilucida que, si un maestro entiende la evaluación exclusivamente como un valor matemático, y no como un valor axiológico, en el camino se está perdiendo algo muy importante: formular juicios de valor que les brinden información a los alumnos sobre su proceso de aprendizaje. La maestra egresada 1 no mencionó alguna actividad de evaluación que le agradara o desagradara, sin embargo, en su comentario se advierte que la balanza tuvo más peso hacia el lado de calificar: “casi siempre nos decían, pues examen, participa, ven a clases y pues ya tienes tu diez [...] Yo decía: ¡ah, ya sé! Tengo que pasar un examen, tengo que ir a mi escuela y tengo que hablar de repente para poder tener una calificación” (E1-E2-P3). Asimismo, lo reconoce la maestra egresada 2: “respecto a la evaluación yo sentía como que nada más me calificaban, ¿no? O sea que entregaba un producto, el que fuera, y pues ya me asignaban una calificación” (E1-E3-P2).

³⁴ Al respecto puntualiza: “Como se trata de conceder notas con un mínimo de error, en pedagogía se contentan con lo que es mensurable. Un ejercicio, un cálculo, un problema, la repetición de un curso, todo esto puede suponer, efectivamente, una nota aceptable. Pero la comprensión, las funciones de inteligencia, la creación, la invención, el sentido artístico, científico, histórico, no pueden calificarse. Entonces se les reduce al mínimo en la escuela, suprimiéndolos de la competición. Apenas se les toma en cuenta en los exámenes y concursos” (p. 16).

Podría decirse que este es uno de los mayores problemas entre la tensión de calificar y evaluar. El número no brinda información de cómo mejorar, pero envía un mensaje al alumno sobre lo que *tiene que* hacer para aprobar una asignatura, información que va más orientada al cumplimiento de determinadas tareas que al desarrollo de las mismas. Los estudiantes tienden a reconocer ese lado al que se inclina la balanza para así poder cumplir con lo que el maestro espera de ellos. Ante esta tensión, Stiggins (2002) se pregunta: “¿cómo podemos utilizar la evaluación para ayudar a todos nuestros estudiantes a *querer* aprender?, ¿cómo podemos ayudarlos a sentirse *capaces* de aprender?” (p. 1, las cursivas son del autor).

Las interrogantes que Stiggins pone sobre la mesa nos hacen reflexionar sobre cómo, en un aula donde la calificación tiene un peso considerable, podemos transitar del *tener que* al *querer* aprender, y del *sentirse obligado* a entregar una tarea a *sentirse capaz* de aprender al realizarla. La estudiante 1 da cuenta de cómo le agradan más las actividades en las que ella puede expresarse: “siempre me ha gustado que mis profesores me dejen a mí crear y no tanto como reproducir, porque a mí me aburría, por ejemplo, esos exámenes que nada más tenían opción múltiple” (E1-GF-P5).

Los maestros tienen un gran reto al intentar conciliar estas dos actividades que sirven a propósitos distintos. Carless (2015) argumenta que:

Si la evaluación fuera sólo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes o sólo para calificar su desempeño, sería mucho más fácil de manejar de manera efectiva. Obviamente, cuantos más propósitos o funciones necesite cumplir una sola tecnología, menos se puede enfocar productivamente en cada una de estas funciones (p. 18).

De la experiencia de la maestra egresada 2, también sobresale la tensión entre calificar y evaluar. Hace una crítica a la entrega de un solo producto que termina con una nota. Al respecto, Perrenoud (2008) señala que: “las notas participan de un *trato mercantil*, o por lo menos de un *acuerdo*, entre el docente y sus alumnos. Permiten al primero, hacer trabajar a los segundos, obtener su aplicación, su silencio, su concentración, su docilidad” (p. 11, las cursivas son del autor).

Es de destacar que algunos maestros y estudiantes asumen tanto su papel en el intercambio de evidencias-calificaciones que éste termina convirtiéndose en un ejercicio rutinario y, por ende,

normalizado en las aulas. El maestro de la asignatura muestra una preferencia por aquellas actividades que le permitían analizar la información y reflexionar. A diferencia de la maestra egresada 1 y de la maestra egresada 2, el maestro de la asignatura alude a un momento en el que uno de sus maestros reconoció el esfuerzo de su equipo con un obsequio³⁵, aun cuando los trabajos en equipo no eran de su agrado. Esto puede hacer referencia a cómo la evaluación puede ser ligada a una visión conductista en la que los docentes refuerzan una conducta con premios y castigos.

4.1.1.2 Ser evaluado en la Escuela Normal

El estudiante que llega a la Escuela Normal con el propósito de ser un futuro maestro, se presenta con un cúmulo de experiencias y significados en torno a lo que han vivido como evaluación en su formación anterior. ¿A qué me refiero con esto? Al ser un concepto polisémico, la evaluación puede ser entendida de diversas formas y, por la misma razón, puede decirse que, en la práctica, es una actividad compleja. De tal suerte que, al no existir un modelo único de evaluación, los estudiantes han tenido diversos encuentros con ella dependiendo de cómo concibe cada maestro la forma de evaluar.

Si bien, una constante es que todos han sido sometidos a una calificación numérica, no hay un camino único para obtener ese número. Es así como surge la interrogante ¿cómo se evalúa a un futuro maestro?, ¿hay algún cambio respecto a los niveles que le preceden? Al preguntarle a los maestros egresados cómo los evaluaron cuando estuvieron en la Escuela Normal sus respuestas reflejan una diversidad de formas de evaluación: examen único, retos, problemas para reflexionar, exposiciones, participación y ejercicios para llevar a la práctica lo aprendido.

El maestro de la asignatura asume esta diversidad como una oportunidad: “ver cómo, probablemente, treinta maestros diferentes de la Escuela Normal nos evaluaban nos permitía enriquecer o darnos una idea de cómo podías evaluar el aprendizaje de nuestros alumnos” (E1-E1-P5). Aquí destaca que gracias a esta diversidad el maestro fue construyendo su propia forma de

³⁵ Cito extensamente al maestro de la asignatura: “En lo particular yo recuerdo mucho un maestro de la secundaria, el maestro...no recuerdo bien de sus estrategias de enseñanza, pero sí recuerdo bien que alguna vez nos hizo un concurso de matemáticas, que era así como referente a cálculo mental, pero con operaciones, fracciones, números decimales, cosas así, pero fue un concurso y en ese concurso este...resultaron o resultamos en primer lugar, nos dio un obsequio, ¿no? Nos reconoció el esfuerzo que habíamos hecho, este...en nuestro trabajo, ¿no?” (E1-E1-P5).

evaluar. Encontramos que la docencia es una práctica que puede trascender momentos y espacios, ya que puede incidir en el ejercicio de futuros maestros.

Para la maestra egresada 1 la evaluación no cambió mucho de la educación básica a la superior: “a nosotros nos evaluaban cada asignatura también con examen, nos evaluaban con las participaciones” (E1-E2-P4). Ella recuerda a un maestro de matemáticas que evaluaba un tanto diferente a los demás, únicamente con participación y a los primeros diez que terminaran el trabajo les daba una décima más. Esta forma de evaluar llevaba a algunos de los estudiantes a acelerar el paso para ser de los primeros diez en entregar. En esta práctica docente sobresale el uso de algunos elementos sugeridos por el conductismo para propiciar la participación de los estudiantes.

La maestra egresada 2 puso énfasis en que no era de su agrado que los maestros hicieran lo mismo: un examen o un producto como evaluación. Ella menciona que le agradaban más las clases donde los maestros la llevaban a poner en práctica sus conocimientos. Esta preferencia contrasta con la del maestro de la asignatura, a quien se le cuestionó si había conservado alguna de las diversas formas de evaluación que observó, respondió que el examen, él lo considera un instrumento de evaluación importante: “de alguna manera me permite hacer una evaluación de todos los alumnos de manera general, ver qué logros han alcanzado” (E1-E1-P6).

Hasta el momento ya se analizó cómo eran evaluados los maestros egresados en la Escuela Normal. ¿Qué hay sobre los estudiantes actuales? Cuando les pregunté cuáles actividades de evaluación les agradaban más y cuáles menos, ellos rieron de manera incómoda. No obstante, respondieron a mi pregunta. El estudiante 4 reconoce que le agrada la forma en que evalúan algunos de sus maestros, ya que ofrecen una retroalimentación: “me gusta porque siento que, uno es como va iniciando, va empezando a crear su propio conocimiento, y los maestros, con base en su experiencia, ellos sepan qué hacer y cómo dirigirte a tratar de cumplir los objetivos” (E1-GF-P6). Lo que no le agrada es que algunos maestros aplican un examen, pero no brindan retroalimentación: “sacaste esto y se acabó” (E1-GF-P6). Los otros estudiantes estuvieron de acuerdo con él, les agradan más las actividades en las que reciben una retroalimentación.

En sus respuestas puede observarse, nuevamente, la tensión que existe entre aquellas actividades que les brindan una retroalimentación y las que a cambio les devuelven un número

sin añadir más información. La estudiante 2 concuerda con la apreciación del estudiante 4, y expresa lo siguiente: “vemos a veces cosas que no entendimos o no se trataron, más bien no se trataron, y entonces es necesario nosotros como alumnos llevar un trabajo autónomo” (E1-GF-P6). La estudiante 2 reconoce que viven momentos de evaluación estresantes ya que a veces les solicitan realizar una investigación, entregar el producto y después ya no reciben una retroalimentación. Al cuestionarle cuándo considera una evaluación como estresante ella respondió que cuando es contratiempo.

La inquietud que expresaron los estudiantes al no recibir una retroalimentación por parte de algunos de sus maestros, llegar al examen y ver temas que no entendieron del todo bien, refleja cómo algunas prácticas de evaluación en la Escuela Normal no cambian mucho respecto a las experiencias que ellos tienen desde la educación básica. Los estudiantes reclaman aquellas actividades en las que el docente pueda brindarles más información sobre su proceso de aprendizaje. Es notoria la diversidad de prácticas de evaluación que puede coexistir en una misma escuela.

4.1.2 Estudio de la evaluación como disciplina

Lo que caracteriza a los participantes de esta investigación es que no sólo han vivido la evaluación como un *ejercicio* en el que son parte de un proceso de evaluación como estudiantes. Ellos, de una u otra forma, han estudiado y estudian la evaluación como una *disciplina* que es parte de su formación como maestros.

Al preguntarle a los maestros si habían cursado una materia referente a la evaluación en el aula, tanto el maestro de la asignatura como la maestra egresada 1 respondieron que no. Sin embargo, reconocen que la evaluación fue abordada de manera transversal en varias asignaturas de su carrera como *Enseñanza del español*, *Enseñanza de las matemáticas* y *Laboratorio de docencia*. El maestro de la asignatura precisó que los docentes: “realizaban algunas recomendaciones referentes a la planificación y a la evaluación de los contenidos que se debían de trabajar cuando acudíamos a las escuelas de práctica” (E1-E1-P2). Por otra parte, la maestra egresada 1 recuerda que utilizaban las escalas estimativas y que éstas se enfocaban en la entrega del trabajo por parte del alumno: “si me entregaba el trabajo, cómo me lo entregaba, si me lo entregaba limpio o sucio, si estaba bien o estaba mal” (E1-E2-P5). Es de destacar que los criterios

de evaluación que le solicitaban a la maestra egresada 1 iban dirigidos principalmente hacia el cumplimiento que hacia la reflexión sobre la propia tarea.

Cabe señalar que el maestro de la asignatura y la maestra egresada 1 tienen una edad similar. A diferencia de ellos, la maestra egresada 2, quien se graduó hace un par de años, sí llevó una materia relacionada con la evaluación, la cual tenía por nombre *Evaluación para el aprendizaje*. Al preguntarle qué fue lo que aprendieron en esa materia, ella me dijo que principalmente analizaron la diferencia entre evaluar y calificar. Trabajaron con un libro de la Secretaría de Educación donde conocieron diversos instrumentos de evaluación: “el diario, las rúbricas, listas de cotejo, etcétera. Nos enseñaron eso, nos enseñaron el cómo poder evaluar un aprendizaje, cuándo era necesario.” (E1-E3-P4).

El libro al que hace referencia la maestra egresada 2 se titula “Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo” de la serie *Herramientas para la evaluación en educación básica*. Fue coordinado por la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. El cambio de enfoque en relación con la evaluación se llevó a cabo a partir de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la cual estipula que “el enfoque formativo de la evaluación se convierte en un aspecto sustantivo para la mejora del proceso educativo”³⁶ (p. 7). En el prólogo del libro, Zorrilla pone énfasis en que este enfoque de la evaluación está orientado al aprendizaje de los alumnos:

Tal como lo establece el Plan de estudios 2011, se debe “evaluar para aprender”. En la actualidad, se insiste en la importancia de que el propósito de la evaluación en el aula sea mejorar el aprendizaje y desempeño de los alumnos mediante la creación constante de mejores oportunidades para aprender, a partir de los resultados que aquéllos obtienen en cada una de las evaluaciones que presentan durante un ciclo escolar. Significa dejar atrás el papel sancionador y el carácter exclusivamente conclusivo o sumativo de la evaluación de aprendizajes, por uno más interesado en conocer por qué los alumnos se equivocan o tienen fallas para que, una vez identificadas las causas, sea posible ayudarlos a superarlas. En esto consiste lo que hemos denominado el enfoque formativo de la evaluación de los aprendizajes (pp. 9-10).³⁷

³⁶ Secretaría de Educación Pública. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México.

³⁷ *Ibidem*.

La asignatura que cursó la maestra egresada 2, *Evaluación para el aprendizaje*, se impartía en el cuarto semestre y pertenecía al plan de estudios 2011. No obstante, los alumnos del maestro de la asignatura, cursan el plan de estudios 2018, en el que esta materia cambió su nombre por el de *Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje*, ahora se ubica en el segundo semestre. Al contrastar cómo han aprendido sobre la evaluación en la Escuela Normal tanto los estudiantes como los maestros egresados, es de destacar que sus aproximaciones a la evaluación han sido distintas con base en el tiempo en el que transcurrió su proceso de formación como futuros profesores. Las reformas y los cambios en los planes de estudio han impactado sustancialmente su preparación en torno a la evaluación como una práctica en el aula.

Es importante señalar que cuando se habla de la evaluación como *disciplina* y de la evaluación como *ejercicio*, es un reto examinar hasta dónde la primera impacta en el último. En el caso del maestro de la asignatura y de la maestra egresada 1, sabemos de antemano que no llevaron la evaluación como una disciplina, pero que fue abordada de manera transversal durante su formación. En el caso de la maestra egresada 2 y los estudiantes del maestro de la asignatura, ellos sí tuvieron la oportunidad de cursar una asignatura en particular para abordar el estudio de la evaluación en el aula.

En este trabajo es posible abrir una ventana de análisis a lo que los alumnos del maestro de la asignatura aprendieron en la materia *Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje*, ya que se realizaron observaciones en algunas de sus clases. En el primer día de observación pude percatarme que, previamente, el maestro había dividido al grupo en cinco equipos y les había asignado una escuela primaria. Días atrás los estudiantes acudieron en equipos a observar y a entrevistar maestros, y ese día analizaron los datos que recabaron durante sus visitas.

El fin de esta actividad era conocer cuáles son las concepciones, prácticas e instrumentos que habitualmente emplean los docentes para planear, organizar las actividades en el aula y evaluar los aprendizajes de los estudiantes. El maestro de la asignatura les pidió identificar los siguientes ejes en su trabajo y los anotó en el pizarrón:

- Reflexión saberes previos de los estudiantes.
- Concepciones de la planeación.
- Concepciones de la evaluación.
- Cómo imparten los temas, contenidos.
- Cómo es la práctica de los profesores en su aula (E1-RO1-P2).

Tuve la oportunidad de escuchar la participación de cada uno de los equipos, esto me abrió una doble ventana de análisis: ver lo que ellos aprendían en su materia y, además, analizar la información que ellos recabaron cuando fueron a las escuelas y entrevistaron a los maestros. En la siguiente tabla (ver tabla 2) pueden observarse los aspectos que los estudiantes rescataron de las observaciones y las entrevistas que realizaron a cinco docentes de diversas escuelas primarias ubicadas en el Estado de México.

Tabla 2. Aspectos relacionados con la evaluación en la práctica docente de los maestros que observaron y entrevistaron

<p style="text-align: center;">Maestra 1</p> <p>-Durante el trabajo diario la maestra se va dando cuenta quién trabaja y quién presenta complicaciones.</p> <p>- A quien se le presente un conflicto se encarga de ponerle más atención.</p> <p>- Hace retroalimentación de manera directa.</p> <p>-Aplica cuestionarios de manera verbal y se da el tiempo de resolver sus dudas.</p> <p>-Les pregunta las tablas de multiplicar antes de salir al descanso y a los alumnos que no las pueden decir les dice que les dará seguimiento.</p>	<p style="text-align: center;">Maestra 2</p> <p>-Para desarrollar un tema y que su grupo la entienda, la maestra adapta las situaciones a la vida cotidiana, ya que así los niños lo relacionan y logran un aprendizaje significativo.</p> <p>-Al cierre de las clases da una retroalimentación de los temas y conceptos vistos durante ésta.</p> <p>- Los instrumentos de evaluación que utiliza son pruebas escritas, listas de cotejo, escalas estimativas, seguimiento de actividades y observación.</p> <p>-El conocer las debilidades y fortalezas de los alumnos ayuda a la mejora de la forma de enseñar, ya que se modifican las estrategias dependiendo de las necesidades del grupo.</p> <p>-Una vez terminada la entrevista, la docente se dispuso a recoger exámenes y hacer la evaluación en el momento, dándoles a los alumnos la opción de corregir una respuesta de su examen.</p>
<p style="text-align: center;">Maestro 3</p> <p>-El docente implementa estrategias y dinámicas progresivas para los alumnos, pues los integra de forma que puedan compartir entre sí los aprendizajes que han adquirido, generando en ellos un aprendizaje significativo.</p> <p>-Utiliza diferentes instrumentos como lista de cotejo, rúbrica, mapa mental, observación y examen.</p> <p>-Tomando en cuenta los intereses que los alumnos tengan, busca saber qué es lo que les apasiona, con qué se puede acompañar</p>	<p style="text-align: center;">Maestra 4</p> <p>-Para dar sus clases se basa en el programa de la SEP y la guía Santillana.</p> <p>-Considera que es importante evaluar porque con esto se puede ver el progreso de sus alumnos, así como sus debilidades y áreas de oportunidad para establecer nuevos puntos de partida en la enseñanza.</p> <p>-Los instrumentos de evaluación que utiliza son listas de cotejo y rúbricas, pero dice que el instrumento que más le gusta utilizar son las rúbricas porque plantean mejor la observación de los avances de los alumnos.</p> <p>-Toma en cuenta la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.</p>

<p>una actividad, inclusive con una canción para generar estímulo en ellos.</p> <p>-Hace preguntas directas, concursos, desafíos y partiendo de ellos se da cuenta cuando el alumno requiere apoyo.</p> <p>-Las estrategias de evaluación que utiliza es inventar algún juego o reto donde el niño demuestre los conocimientos.</p> <p>-Él quitaría los exámenes y la boleta de calificaciones, pues considera que los niños no son un número y la evaluación mata la motivación.</p> <p>-Dice que todos los días les quiere enseñar de manera divertida, ya que para él un número no va a determinar la calidad de una persona.</p>	<p style="text-align: center;">Maestra 5</p> <p>-Al inicio del curso aplica exámenes para conocer los estilos de aprendizajes de sus alumnos.</p> <p>- ¿Cuándo se da cuenta que tiene que usar la evaluación? Cuando los niños dejan de prestar atención es evidente que hay que tomar medidas, modificar la manera en la que se expone.</p> <p>-Para ella es importante el examen, pero también el proceso que se desarrolla a lo largo de la clase. Por lo tanto, el examen y los productos que se realizan en clase es lo que toma en cuenta para evaluar.</p> <p>-Como la mayoría de sus alumnos son kinestésicos trabaja con un juego llamado <i>Jeopardy</i>, donde los alumnos pueden ganar puntos al responder preguntas. El equipo menciona que vieron a los niños emocionarse cuando jugaban <i>Jeopardy</i>.</p>
--	--

Fuente: Elaboración propia con base en los registros de observación.

Lo que subyace de este ejercicio es la diversidad de concepciones y prácticas de evaluación que coexisten en el ámbito escolar. Mientras que las maestras 1, 2 y 4 se centran en la retroalimentación de tareas y actividades para identificar fortalezas y áreas de oportunidad, los maestros 3 y 5 utilizan los juegos para determinar cuándo los alumnos requieren de apoyo. Llama la atención el caso de la maestra 2, quien, una vez que les entrega su examen, les da la oportunidad de corregir una sola respuesta, ¿por qué sólo una? Podría tratarse de una concepción de la evaluación más enfocada al logro de un resultado en vez de a la conciencia de la fuente del error.

Por otra parte, la concepción del maestro 3 sobre eliminar los exámenes y las boletas de calificaciones, ya que “la evaluación mata la motivación”, refiere, a primera vista, a una idea negativa en torno a la evaluación; nos inclinamos a suponer, de acuerdo con la información brindada, que habla de una evaluación *del* aprendizaje (calificar) y no de una evaluación *para* el aprendizaje (evaluar). Si bien es cierto que calificar y evaluar son dos actos que se contradicen, el maestro de la asignatura, al escuchar al equipo que entrevistó al maestro 3, dijo lo siguiente a los estudiantes:

Aquí el maestro dice que no tiene sentido indicarle al alumno una cifra, pero estamos viendo la importancia de la evaluación. Uno, saber qué aprendizajes han obtenido mis alumnos; dos, ver cómo las actividades que yo estoy implementando en mi secuencia didáctica están dando o no resultado. Y tercero, poder asignar una calificación para promover al grado siguiente a mi

alumno. Son tres los sentidos de la evaluación, no sólo nos quedamos con el último que es asignarle calificación. Lo más importante de la evaluación es que yo haga una reflexión de lo que estoy haciendo bien y, de lo que no, cambiar o modificar la forma en que estoy realizando las actividades de enseñanza-aprendizaje (E1-RO1-P19).

Es claro que, al tener el deseo de eliminar exámenes y boletas de calificaciones, aflora la tensión que el acto de calificar produce en algunos maestros. De acuerdo con Cerletti (2012) la escuela hace que “los profesores deban cumplir, simultáneamente, la doble tarea de *maestros* y funcionarios del Estado. Por un lado, abren el mundo del saber y, por otro, acreditan saberes” (p. 66, cursivas del autor). La forma en la que el maestro de la asignatura abordó esta doble función, fue poner énfasis en el equilibrio que debiera existir entre ambas, ya que, como es bien sabido, los maestros al final del día tendrán que asignar una calificación. Asimismo, el maestro enfatizó que debe tener más peso la evaluación como reflexión en las actividades de enseñanza-aprendizaje. El maestro continuó con esta dinámica de retroalimentación a los aspectos que los estudiantes señalaron sobre su trabajo, poniendo siempre hincapié en la diferencia entre calificar y evaluar.

En otra sesión, un equipo de alumnos expuso acerca de los elementos que componen a una unidad didáctica, dentro de los cuales una estudiante mencionó a la evaluación: “¿cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje? [...] con base en la evaluación es como van a poder darse cuenta si esa estrategia les funcionó, si los alumnos se apropiaron de los conocimientos, se lograron los objetivos, tuvieron los aprendizajes esperados” (E1-RO1-P60).³⁸

El contenido que están viendo en la clase está enfocado en el análisis de la evaluación como un eje que se encuentra dentro del mismo proceso enseñanza-aprendizaje. Otro alumno del

³⁸ Cito extensamente a la estudiante: “Dentro de los elementos de la unidad didáctica están los objetivos. Se formula la pregunta de ¿para qué enseñar?, ¿a qué quieres llegar con eso?, ¿qué es lo que quieres lograr? Los contenidos, ¿qué enseñar?, tú tienes que planificar adecuadamente y acorde a lo que haces con tu grupo porque no puedes tratar un tema, no sé, quizás muy general, si los niños no entendieron algo muy particular. Dentro de las actividades se formula la pregunta ¿cómo aprenderán los alumnos y alumnas? Para esto tienes que ocupar maneras didácticas, no sé, alguna actividad referente a tratar de que los niños lleguen a un punto de que puedan procesar el tema que les estás impartiendo. La metodología, ¿cómo enseñar? Es la estrategia que tomes y que de cierta forma se acople a tu grupo. Recursos didácticos, ¿qué es lo que vas a utilizar para poder ayudarte a fortalecer tu metodología. Y evaluación, ¿cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje? Es lo que les comentaba en un inicio, que en base a la evaluación es como van a poder darse cuenta si esa estrategia les funcionó, si los alumnos se apropiaron de los conocimientos, se lograron los objetivos, tuvieron los aprendizajes esperados. Y, por eso dice, se consiguen los objetivos previstos” (E1-RO1-P60).

equipo continúa con la exposición y pone énfasis en que la evaluación: “es la detección y ajuste, y es reflexiva. [...] Durante el tiempo que nosotros estemos enseñando la evaluación nunca va a acabar. [...] Es por eso que tú debes analizar qué gestos están haciendo tus alumnos, si realmente te están poniendo atención para que en ese momento modifiques tu estilo, tu manera de enseñar” (E1-RO1-P64).

Los temas que los estudiantes analizan en clase están relacionados con un enfoque de la evaluación orientado al aprendizaje. Puede decirse que la llamada de cambio ya se encuentra en las aulas de las Escuelas Normales. Sin embargo, algo que llama la atención es la ausencia de ejercicios, tales como resolución de casos, donde los estudiantes puedan aplicar la información que están viendo en la teoría. Muy probablemente se deba a que la materia no es exclusivamente sobre evaluación, sino también abarca la planeación. El tiempo es escaso y los estudiantes realizan jornadas de práctica.

En esta escuela, debido al comienzo de la pandemia a mediados de marzo de 2020, no tuve la oportunidad de observar sus jornadas de práctica, las cuales estaban calendarizadas para el mes de abril de ese mismo año. Me interesaba observar cómo los fundamentos teóricos de la asignatura se concretaban cuando los futuros maestros estaban frente a grupo. Le pregunté a la maestra egresada 2, quien hace no mucho tiempo fue estudiante de la Escuela Normal, cuáles eran los obstáculos que ella enfrentó para evaluar cuando realizó sus jornadas de práctica. Ella comentó que llegó a trabajar con maestros que tenían otra concepción de la evaluación y entonces no le era posible aplicar lo que le habían enseñado en la asignatura: “como ellos calificaban querían que uno también calificara y no llevar ese proceso de evaluación. Entonces, considero que esos fueron los obstáculos, porque pues a veces uno quería...sí trabajar a la forma del maestro, pero dándole el toque de cada uno, entonces ellos como que se negaban: no, este es mi salón, mi grupo, así se debe de hacer” (E1-E3-P5).

Los futuros maestros encaran el reto de realizar sus jornadas de práctica en un aula que no es suya, podemos decir que es “prestada”. Lo que nos dice la maestra egresada 2 refleja la tensión y el choque que provoca el intentar poner en práctica un enfoque de la evaluación más orientado al proceso de aprendizaje de los alumnos, ya que éste, a veces, no concuerda con la forma de trabajo del maestro titular del grupo.

Al conversar con el maestro de la asignatura respecto a la importancia de las jornadas de práctica, él me comentó que los estudiantes llegan a la escuela de prácticas con el *mejor escenario, el escenario que nunca van a vivir*, ya que todo está dispuesto para que el estudiante practique. El maestro puntualizó que propiciaba esa reflexión con sus estudiantes cuando regresaban de las jornadas de práctica: “tratamos también de que ellos vean que la escuela no es como la vivieron cuando fueron a sus prácticas, que todo estaba bien, que todo excelente, que todos los niños uniformados, que todos los niños se integraban próximos. De alguna manera se acondicionó el ambiente para que ellos lo pudieran hacer así” (E1-E1-P9).

Me llama la atención lo que el maestro menciona sobre cómo se *acondicionó el ambiente* para que los futuros maestros practiquen. Esto habla de cómo una experiencia tan real como lo es realizar las jornadas de práctica también se encuentra hasta cierto punto regulada para que cumpla el propósito de formar a los futuros maestros. No obstante, las prácticas docentes de los maestros de grupo y de los maestros en formación a veces difieren y se desencuentran, lo cual, a la vez que les brinda una oportunidad para practicar, también se puede presentar como un obstáculo para aplicar lo que han aprendido en sus asignaturas con base en el nuevo plan de estudios.

Habremos de convenir que gran parte de los saberes docentes involucran aspectos teóricos y prácticos. En el caso de la evaluación, ¿estos dos saberes convergen? Es un reto para los profesores lograr ese encuentro entre la teoría y la práctica, ya que la segunda es mucho más dinámica que la primera. No obstante, la primera es la base para el desarrollo de la segunda. El maestro, una vez que se encuentra en el aula tiene que movilizar sus saberes, pero a veces no encuentra en la teoría un asidero para hacerlo, debido a la complejidad del contexto áulico.

4.1.3 El peso de la calificación y el camino a aprender

Una de las principales preocupaciones de este trabajo es ver cómo enfrentan la ambivalencia de la evaluación en clase, donde a la vez que se evalúa para aprender también se tiene que entregar una calificación como símbolo de lo aprendido. Por tal motivo, en esta categoría de análisis se muestran algunos de los momentos y las reflexiones de los participantes respecto a este reto que está presente en su práctica docente y en su ejercicio formativo como futuros maestros.

De acuerdo con Tardif (2010) los maestros no poseen un saber único, se trata más de un saber plural, esencialmente heterogéneo, que emana de “las instituciones de formación, de la formación profesional, de los currículos y de la práctica cotidiana” (p. 40). En la primera parte de este capítulo observamos que, tanto los maestros egresados como los maestros en formación, poseen una experiencia previa en torno a la evaluación, la cual en algunos se ha ido transformando a lo largo del tiempo y con base en las experiencias que ellos consideraron como significativas tanto en su trayectoria escolar como en su formación como futuros maestros.

Tal es el caso de la maestra egresada 1, que cambió su concepción en torno a la evaluación durante su trayecto profesional y no reduce su función a un número; ella subraya que la función de la evaluación “no solamente es asignar una calificación, va mucho más allá. La evaluación nos tiene que servir para lograr que el alumno comprenda” (E1-E2-P5). En este punto convergen la calificación y la evaluación, la maestra reconoce que la evaluación va más allá que la calificación. Interesa conocer un poco más respecto a cómo llegan a un equilibrio entre estos dos actos.

El maestro de la asignatura acentúa que los dos actos tendrán que llevarse a cabo: “es necesario un número escrito, es necesario ver cómo fue esa evaluación formativa en todo el proceso, para que al final hagamos esa suma de actividades, de estrategias que evaluamos y del examen, que nos dé una calificación lo más real posible a las actividades” (E1-E1-P10). Durante la clase del maestro de la asignatura pude percatarme que se analizaron temas relacionados con la evaluación orientada hacia el aprendizaje. Asimismo, tuve la oportunidad de observar el momento en el que les aplicó un examen (ver anexo 2):

—El maestro dice: “Ok, sería todo. Eso es lo que habla el autor acerca de esta lectura. Lo siguiente es una pequeña sorpresa...”

Los alumnos hacen gestos de curiosidad.

—Una alumna le pregunta: “¿Ya nos vamos?”

—Una alumna dice: “No va a venir.”

—El maestro les contesta: “No. El martes tengo que registrar calificaciones, pero tengo un problema.”

—Los estudiantes preguntan: “¿Cuál?”

—El maestro les responde: “No sé a quién le voy a poner ocho, a quién le voy a poner nueve...”

- Una estudiante en voz alta dice: “A todos diez.”
- Otra estudiante grita: “Diez a todos.”
- El maestro les dice: “Eso no se puede.”
- Una alumna dice: “Claro que sí se puede. Sí se puede, sí se puede.”
- El maestro les dice: “Ustedes me van a ayudar a ponerles ocho, nueve o diez.”
- Una alumna con mucha seguridad dice: “Diez.”
- Otra estudiante dice en voz alta: “Excelente.”
- El maestro continúa: “Y eso lo van a determinar con su evaluación de la unidad 1” (E1-RO1-P46).

El maestro de la asignatura decidió que el examen fuera sorpresa, pues dijo confiar en la capacidad de sus alumnos. Cabe señalar que, antes de aplicar el examen, el maestro estaba exponiendo un capítulo del libro *Aprender a enseñar: una visión práctica de la formación de formadores* que hacía referencia a las características de los alumnos, los maestros y la evaluación. Pude notar que hubo un cambio evidente en la actitud de los alumnos del momento en el que analizaban el tema en clase al momento en el que se les aplicó el examen:

- Una alumna le dice: “Es que no nos dejó estudiar. Fue sorpresa.”
- El maestro le responde: “Es que yo confío en la capacidad de ustedes.”
- La alumna le dice: “Pues no confíe.”
- Un alumno le dice al maestro: “Profe, yo confío en mí.”
- El maestro le dice al grupo: “Primero subrayen o marquen con lápiz la respuesta que consideren que es. Después, vuelven a ver y si les genera alguna duda la corrigen y ahora sí ya contestan con el color. Porque luego les puede pasar como a mí que me reclaman que les puse mal, pero le borran el lápiz y luego me ponen la correcta.”
- El maestro dice: “No es en equipo.”
- Un alumno dice: “¿Es en equipo?” Unos compañeros le dicen que ya se calle.
- El maestro le vuelve a decir: “No es en equipo.”
- Una alumna dice: “Profe, ¿por qué no nos avisó que iba a haber examen?”
- Otra estudiante dice: “Enséñenos su planeación para ver si iba a haber examen” (E1-RO1-P48).

Aquí pueden destacarse dos aspectos. El primero es que el maestro de la asignatura les dice que les aplicó un examen sorpresa porque confía en su capacidad, pero, en segundo término, pone énfasis en que marquen la respuesta con bolígrafo porque, si la marcan con lápiz, pueden

cambiar la respuesta incorrecta a correcta y reclamarle al maestro que se las puso mal. Es bien sabido que los exámenes despiertan diferentes tipos de actitudes en los maestros y en los estudiantes. En los primeros, regularmente se aumenta la vigilancia para evitar cualquier ardid; mientras que los segundos, pueden pasar desde el nerviosismo hasta la apariencia o engaño. Al respecto, Stobart (2010) señala que las pruebas que llevan una nota: “siempre conllevan el riesgo de que la persona o personas para quienes las consecuencias sean más importantes traten de mejorar sus resultados por todos los medios” (pp. 38-39). Si bien, no hubo evidencia de que los alumnos hubieran hecho trampa, el maestro se anticipa con su comentario para evitar complicaciones futuras respecto a situaciones como ésta.

En segundo lugar, sobresale la manera en la que los estudiantes utilizan los conocimientos que están aprendiendo en su formación para interpelar al maestro y decirle que les enseñe su planeación para ver si iba a haber examen ese día. Participar en la formación de futuros maestros conlleva un reto doble: los estudiantes a la vez que aprenden sobre la docencia, continúan siendo estudiantes y compartiendo un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que los contenidos que se abordan en clase pueden ser cotejados con el propio contexto en el que están siendo formados.

En la última parte de la observación que realicé aquel día, pude notar que el maestro de la asignatura utilizó el humor como estrategia para responder a los cuestionamientos de los estudiantes respecto al examen:

Ahora el grupo permanece en silencio. Están concentrados leyendo el examen. Sólo se escucha el ruido que proviene del patio, algunos estudiantes juegan basquetbol en la cancha.

El maestro permanece sentado en su escritorio.

Aproximadamente diez minutos después, un estudiante se pone de pie y entrega el examen. El maestro dice: “Aquí está el primer diez.”

El grupo comienza a reír.

Dos estudiantes más entregan su examen.

—Una alumna le dice al profesor que si los ayuda.

—El maestro le responde: “La 31 es la letra b.” Todos comienzan a reír porque el examen sólo cuenta con treinta preguntas.

—Una estudiante le dice: “La diecisiete, profe.”

—Otra compañera le dice: “Yo quiero la diecinueve.”

—El profesor sólo sonrío (E1-RO1-P49).

Volviendo a los estudiantes, quienes de estar en la clase participando en el análisis del tema que expuso el maestro a presentar el examen dieron un giro en su actitud, es de destacar la manera en la que se adaptan a las formas de evaluación que se manifiestan en el aula. Asimismo, el maestro de la asignatura también cambió por completo su actitud, de estar exponiendo el tema, explicando a los estudiantes, formulando preguntas y aclarando dudas, pasó a aplicar un examen y a tomar una actitud de cierta seriedad y cautela. A propósito de esto, Fernández Sierra (1996) manifiesta que:

El sistema presiona al profesorado, más para que califique y seleccione, que para que eduque, haciéndole desempeñar al mismo tiempo el papel de amigo-educador y de juez-sancionador, con las contradicciones que la simultaneidad de ambos provocan en la práctica docente cotidiana (pp. 96-97).

Los maestros viven día con día en esta contradicción. Es probable que a estas alturas nos cuestionemos si es malo aplicar un examen o si el maestro de la asignatura hizo algo mal. Es importante señalar que el examen es un instrumento de evaluación que, en la mayoría de las ocasiones, es diseñado y aplicado *por* los maestros. Pongo énfasis en las personas en las que recae esta acción, ya que, de una u otra forma, las herramientas que utilizamos parecerían moldearnos a nosotros más que lo que nosotros las moldeamos a ellas. Para ejemplificar este punto, podemos hablar de algunas herramientas que utilizamos en nuestra vida cotidiana como el celular, el internet, la televisión. Si bien la mayoría de nosotros no ha diseñado estas herramientas, éstas han sido confeccionadas para el uso común.

Para qué y cómo las utilizamos depende en gran parte de nosotros; su uso puede ser benéfico, desmedido, incluso perjudicial, pero llega un punto en el que la relación entre la herramienta y el ser humano es tan cercana que ésta de una u otra forma nos moldea y en ocasiones no somos conscientes de ello. Cabría preguntarse, ¿cómo es la relación maestro-examen?, ¿para qué y cómo utiliza esta herramienta?, ¿utilizamos la herramienta o la herramienta nos utiliza?

Qué pasa cuando añadimos un tercer elemento a esa relación: maestro-examen-aprendizaje o maestro-herramienta-aprendizaje. Vemos un propósito para esta herramienta: el examen es diseñado por el maestro para que el estudiante aprenda. Qué pasa si cambiamos el propósito:

maestro-herramienta-calificación. La situación cambia: el examen es diseñado para que el maestro tenga una calificación del alumno. Es aquí donde podemos decir que, al final de cuentas, todo maestro, hasta el más radical, tiene que llenar una boleta de calificación. Es verdad, somos parte de un sistema que así lo estipula. Entonces, tendríamos que considerar que la relación es de cuatro elementos: maestro-examen-aprendizaje-calificación.

Lo importante en este punto es el propósito para el que se diseña la herramienta, el cual nunca debe perder de vista el aprender. No obstante, en un sistema que nos pide de manera obligatoria una calificación del alumno, es fácil que el aprendizaje, no que desaparezca, pero sí que pase a un segundo término. Probablemente, algunos a estas alturas arguyan que la mayoría hemos aprendido a pesar del sistema y las calificaciones, que un examen no le ha hecho daño a nadie. En primer lugar, tiene que aclararse que una evaluación *para* el aprendizaje no está en contra de la aplicación de un examen. La evaluación para el aprendizaje busca que tanto los maestros como los estudiantes tomen su lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que utilicen herramientas para evaluar, pero que sus roles no giren en torno a esas herramientas, sino que ellos hagan uso de ellas para aprender.

A lo largo de la historia se han registrado prácticas de enseñanza que no estaban supeditadas a una marca cuantitativa. En el libro *Instituciones oratorias* de Marco Fabio Quintiliano se rescata la reflexión que hace el autor acerca de la formación del orador y de la rectificación de lo aprendido:

Debe pues el maestro ejercer su oficio con agrado, suavizando el trabajo, que por sí mismo es agradable: alabe algunas cosas, pase por alto otras, o enmiéndelas, dando la razón de hacerlo así. Pero si el discípulo hiciere una composición tan mala que no admite enmienda, me ha enseñado la experiencia, que es útil el echarles la misma materia y asunto ilustrado por el maestro, para que lo trabajen de nuevo, diciéndoles que pueden hacer otra cosa mejor, porque ninguna cosa alienta más en los estudios que la esperanza (p. 46).

Puede observarse la manera en la que se insta al preceptor a orientar al aprendiz en el estudio y en la adecuada realización de los ejercicios con miras a alentar a los aprendices a mejorar lo que han llevado a cabo. Esto puede considerarse como una forma de valorar lo que se ha

enseñado en relación con lo que los estudiantes han aprendido. También en la obra *Didáctica Magna* de Juan Amós Comenio (2013) destaca la corrección del error:

En cualquier momento, una vez expuesta con brevedad la materia de la lección, determinado claramente el sentido de las palabras y enunciada con precisión su utilidad, debe el profesor ordenar que se levante cualquiera de los discípulos y que repita todo lo que él acaba de decir en el mismo orden, como si hubiera de enseñar a los demás; exponga los preceptos sirviéndose de las mismas palabras, y enuncie su utilidad valiéndose de los mismos ejemplos, debiendo ser corregido cada vez que incurra en error. Después mande levantarse a otro y hacer igual relato, estando atentos todos los demás, y luego a un tercero, y un cuarto y cuantos sean necesarios hasta que se pueda suponer que todos lo han entendido bien y son capaces de repetirlo y enseñarlo (p. 119).

En los ejemplos anteriores vemos cómo la evaluación se utiliza a manera de valoración y no como una marca cuantitativa. Hoy en día, los maestros, además de enseñar, tienen que lidiar con la engorrosa tarea de poner un número a todo lo que se aprende en el aula. Y esa, probablemente sea la razón por la que disgusta tanto a los estudiantes el examen, porque da la impresión de que no hay vuelta atrás, pareciera que congela el aprendizaje que el estudiante tenía al presentar el examen y lo clasifica en un número que proyecta una idea de él mismo que podría considerarse como determinante. Si el alumno obtuvo una calificación alta, probablemente se sienta satisfecho, pero para quienes obtuvieron una calificación baja comienzan a desarrollar ideas sobre sí mismos como aprendices que en ocasiones son erróneas.³⁹

El examen, visto desde esta perspectiva, no da pie a entender que el aprendizaje es algo dinámico, nunca es estático y los estudiantes siempre tienen la oportunidad de repasar y hacer mejor lo que en principio no les quedó tan claro y que, en la sociedad de hoy, de una u otra forma puede ser etiquetado como un “fracaso”. Para Ballester (2000) “la visión que se tiene sobre la evaluación condiciona la práctica que se hace de ella. Cambiar los puntos de vista sobre

³⁹ De acuerdo con Stiggins (2002): “algunos estudiantes se acercan a las pruebas con un sólido historial académico personal y una expectativa de éxito. Otros se acercan a ellos con una historia personal y la expectativa de un fracaso muy doloroso. Algunos vienen a matar al dragón, mientras que otros esperan ser devorados por él” (p. 4). No todos los estudiantes parten de las mismas condiciones, eso es algo que algunos de los maestros saben y, a través de evaluaciones diagnósticas, buscan conocer las dificultades de los estudiantes con el fin de avanzar juntos hacia la misma dirección. No obstante, esta tarea representa un gran reto para muchos maestros, ya que el tiempo no es suficiente y en ocasiones sus esfuerzos están más dedicados a la revisión de los errores que a la comprensión de la fuente de los mismos.

la evaluación implica cambiar radicalmente muchas de las percepciones que se tiene sobre cómo enseñar para conseguir que el alumnado aprenda” (p. 42).

Volviendo al maestro de la asignatura, se observa en la clase esa tensión entre calificar y evaluar, que es característica de la mayoría de las aulas en este siglo. El maestro mencionó que recuperó el examen como instrumento de evaluación porque lo vio en otras prácticas con sus profesores. Aquí aparece la dimensión del cómo nos formamos para ser futuros maestros, aprendemos estando inmersos en el mismo contexto donde otros maestros ya formados se desenvuelven. En este punto, puede mencionarse lo que resalta Mercado (2007):

Aprender a ser maestro es el resultado de una compleja red de situaciones en las que se anudan la propuesta curricular y el conjunto de tradiciones, valores, creencias y símbolos que configuran lo que se conoce como cultura magisterial y están latentes en la microcultura de la Escuela Normal (p. 46).

El futuro maestro va construyéndose y delineándose su quehacer. El peso de las creencias y las tradiciones a veces resulta más fuerte que las nuevas propuestas o los cambios que se planteen para llegar a una mejora de la práctica docente y los aprendizajes en el aula. La pregunta clave es si los futuros maestros, ¿conocen otra manera de llevarlo a cabo? La teoría puede decirnos muchas cosas acerca del ejercicio de la evaluación, pero llegar a articularlo en la práctica y sin tener modelos para hacerlo es un reto.

Respecto a la retroalimentación, cuando observé sus clases en la Escuela Normal, el maestro de la asignatura les explicó a sus alumnos que la devolución de las tareas debía incluir más información: “donde yo le explique a mi alumno qué hizo bien, qué le falta por hacer, escrito de manera individual para que él lo entienda. Sabemos que si le ponemos un tache le estamos diciendo estás mal, pero no está entendiendo en dónde o por qué está mal” (E1-RO1-P19).

El comentario que hizo el maestro de la asignatura deja entrever la importancia que las tareas sean devueltas desde un eje orientador, que permita a los estudiantes comprender aquello que necesitan para mejorar y que no sólo se enfoquen en la entrega de una tarea con taches y un número final. El maestro no hizo algún ejercicio para que practicasen cómo devolver las tareas a los alumnos, sólo lo mencionó durante la clase. Es evidente que, en la teoría, los futuros maestros están analizando la diferencia entre calificar y evaluar; asimismo, examinan ejemplos de cómo

orientar la evaluación hacia el aprendizaje. Habría que averiguar si esa teoría que ven en clase se logra articular del todo con la práctica.

A la luz de este desafío, la maestra egresada 2 considera que es importante que los estudiantes se involucren en la evaluación: “los estudiantes, deberían de saber por qué realicé un resumen, por qué estoy subrayando este texto, por qué estoy haciendo esta lectura” (E1-E3-P7). Por eso ella insiste en explicarle a sus alumnos el por qué van a realizar una tarea o una actividad determinada.

Al cuestionar a los estudiantes de la asignatura qué opinaban acerca del peso que la calificación numérica tiene, el estudiante 4 dijo que él había visto una conferencia donde ponían sobre la mesa el dilema de cómo desarrollar el pensamiento matemático en un grupo donde dos alumnos hicieron el ejercicio y el resto se copiaron la tarea, al respecto él reflexiona: “tienes que buscar la estrategia para que no solamente se queden con el diez o que ya lo entregaron, sino que sepan por qué lo hicieron, cómo lo están haciendo y cómo aplicarlo” (E1-GF-P18).

Para el estudiante 3 la calificación también refleja una presión social: “en lugar de ayudar a crecer al alumno, lo hace desviarse del camino de adquirir el conocimiento, desviarse del proceso” (E1-GF-P18). Los demás estudiantes también estuvieron de acuerdo en los puntos señalados por sus compañeros, añadiendo que a veces desde la familia se exige a los alumnos que obtengan cierta calificación sin preocuparse tanto por cómo llegaron a obtenerla o por el proceso de aprendizaje que hay detrás de ese número.

La maestra egresada 1 comentó que los padres de familia esperan que sus hijos hagan lo mismo que cuando ellos estaban en la primaria, por ejemplo, el llenado de libretas. Antes se acostumbraba a trabajar de esa forma, pero ahora los papás se sorprenden porque no anotan mucho en sus libretas. Al respecto, puntualiza: “los padres de familia van hasta la dirección y dicen: mira, maestra, lo que ha trabajado la maestra con mi niño y dice que tiene ocho, o dice que tiene siete” (E1-E2-P9). Entonces, ella menciona que tiene que mostrar a los padres las guías de observación del trabajo que los niños realizan en clase y las rúbricas que muestran el desempeño en las actividades. Añade: “primero nos educamos nosotros, luego educamos a los alumnos y ahora estamos educando a los padres con respecto a la evaluación que se está llevando a cabo ahora” (E1-E2-P9).

No cabe duda que el peso que se le da a la calificación es importante no sólo para los maestros y estudiantes, sino también para los padres de familia. Esto definitivamente envía un mensaje confuso a los niños respecto a las calificaciones que obtienen, así como recae sobre los hombros del maestro la responsabilidad de dar cuenta de cómo obtuvo ese número. Perrenoud (2008) narra un ejemplo de lo anterior:

Un niño de once o doce años vuelve de la escuela. Trae una composición calificada con un tres sobre seis. Los padres leen su texto y encuentran que no está tan mal. No comprenden la razón de una nota tan mediocre. La madre escribe al docente para preguntarle si ella puede consultar las composiciones mejor calificadas, para darse una idea de las exigencias. Unos días más tarde, el docente telefonea, desconcertado. Dice que estaba fatigado, que el cuaderno estaba roto, lo que influyó su juicio. Y termina preguntando: “*Cuatro y medio, ¿estaría bien para usted?*”. Esta evaluación de fácil adaptación ilustra uno de los aspectos de la *fabricación* de las notas escolares. Al sustituir un tres por un *cuatro y medio*, sencillamente porque los padres se sorprenden, el docente reconoce abiertamente que la nota no es un valor absoluto; que, sin ser fijada arbitrariamente, puede ser revisada (p. 40, cursivas del autor).

Esta es una problemática común en las aulas. No existe un solo camino para llegar a las calificaciones, cada profesor tiene un criterio y lo que para uno puede ser un siete para otro puede ser un nueve. Si estamos tan enfocados en el número es posible que se esté desatendiendo lo que ocurre en el proceso de llegar a esa calificación. Incluso los estudiantes ajustan sus estrategias para alcanzar determinado número. Al conversar con la estudiante 1 ella mencionó que si obtiene una calificación baja en unos de sus trabajos siempre se cuestiona en qué falló y qué puede mejorar, entonces le pregunté que si hacía algo cuando obtenía una calificación alta, ella respondió: “no, porque para mí ya significó que mi trabajo cumplió con todos los requisitos que el profesor pidió y pues no tuve ningún error” (E1-GF-P11).

En esta situación vemos cómo el aprendizaje recae en lo que el profesor quiere que logremos, lo cual nos hace cuestionarnos si hasta cierto punto estamos limitando el aprendizaje a una lista de tareas por cumplir y no logramos que los alumnos vean ese más allá del aprender, como un proceso que supera las determinaciones de una calificación. Algo que los estudiantes recalcaron en varias ocasiones fue que es importante para ellos recibir una retroalimentación en las tareas y en los exámenes que realizan.

El estudiante 5 narra con claridad cómo se siente cuándo no recibe una retroalimentación en su trabajo y únicamente ve una calificación baja a pesar de haberse esforzado: “lo llegamos a comparar e incluso hasta con medio salón, preguntándonos: ¿qué fue lo que yo hice mal?, ¿por qué me están dando una nota baja?” (E1-GF-P14).⁴⁰ Puede observarse que el peso de la calificación y su relación con el esfuerzo es importante para ellos, se deja a un lado el proceso, y esto probablemente se deba a que los docentes tampoco se enfocan en el proceso de realización de la tarea, sino en el resultado. Al respecto, la estudiante 2 considera que: “eso viene ya inculcado por el profesor, porque hay profesores que ni siquiera se toman el tiempo para leer los trabajos, entonces nada más asignan una palomita y el sello” (E1-GF-P17). Ella hizo hincapié en que sí leerá los trabajos una vez que ella sea maestra.

El estudiante 4, por su parte, añade que en un futuro él evaluará con base en las necesidades del grupo: “lo tengo muy pensado porque lo he visto ahorita aquí en la Normal [...] hay que plantearnos el qué queremos evaluar, cómo evaluar y con qué instrumentos evaluar” (E1-GF-P9). Es notorio que los estudiantes distinguen claramente la diferencia entre calificar y evaluar. Reconocen con facilidad los momentos en los que se han sentido incómodos con la asignación de calificaciones. Habría que analizar en un futuro cuáles son los aciertos y los retos que enfrentarán al aplicar un modelo de evaluación orientado al aprendizaje.

4.1.3.1 El error como medio para aprender

El proceso de enseñar y aprender inevitablemente conlleva trabajar con el error. El gran peso que se le otorga a las calificaciones, las etiquetas que hay detrás de una calificación alta o de una calificación baja han llevado a los estudiantes a establecer una relación particular con aquello que aprenden. En general, en la escuela prevalece una visión negativa alrededor del error. Esta limitación acompaña a los estudiantes durante toda su trayectoria escolar.

Un proceso de evaluación enfocado en el aprendizaje se interesa por los errores de los alumnos, más que señalarlos, busca comprender la fuente de su existencia. Para Álvarez (2003),

⁴⁰ Cito extensamente al estudiante 5: “Bueno, también dentro de lo que dice mi compañero Raúl, que muchos cuando nos dan la nota baja y a comparación como decía mi compañera Brenda, nos desvelamos, no tuvimos tiempo ni de comer, etcétera, incluso llegamos a comparar los trabajos con aquel alumno que, pues que uno, de cierta manera lo conoce y pues no trabaja o no hace nada y dices: ¿por qué él sacó una mejor calificación que yo? Lo llegamos a comparar e incluso hasta con medio salón, preguntándonos: ¿qué fue lo que yo hice mal?, ¿por qué me están dando una nota baja? Y pues, ¿qué es en realidad lo que el maestro busca de mí, incluso llegamos a pensar que tiene algún favoritismo” (E1-GF-P14).

el error “debe interpretarse como una etapa, un momento en el proceso dinámico de aprendizaje. Superarlo con la ayuda del profesor será formativo” (p. 109). Los errores, lejos de agobiar a los maestros y estudiantes, debieran ser un motivo de interés para hacer del aprendizaje un proceso enriquecedor.

Durante la observación de las clases del maestro de la asignatura, además de ver el momento en el que presentaron el examen, pude presenciar cuando les entregó los resultados. El maestro de la asignatura les dijo a los estudiantes: “van a levantar la mano los que se hayan equivocado en la pregunta uno y así sucesivamente. Al final, me voy a dar cuenta qué contenidos fueron los que el grupo de manera general o en su mayoría no adquirió o hay que reforzar” (E1-RO1-P67). El maestro pidió ayuda a un estudiante para que le ayudara a contar cuántos alumnos se habían equivocado en cada pregunta mientras él anota en el pizarrón los resultados.

El maestro dice: “la cinco, ¿quién se equivocó en la cinco?, ¿la seis?, dos nada más, ¿la siete?, cuatro nada más. La siete era regalada, ahí estaba la respuesta y se equivocaron cuatro, ¿la ocho?, ¿la ocho?, ¿quién?, ¿nada más uno?, ¿la nueve?...” (E1-RO1-P68). El grupo aplaude cuando nadie se equivocó en alguna de las preguntas, mientras que con tono de decepción exclaman: ¡ahhh!, cuando una persona se equivocó porque esperaban que nadie se hubiera equivocado. El maestro anotó en el pizarrón el número de estudiantes que se equivocaron en cada pregunta, tal como aparece a continuación (ver tabla 3):

Tabla 3. *Número de alumnos que se equivocaron en cada una de las treinta preguntas del examen*

1. 6	11. 4	21. 22
2. 15	12. 13	22. 0
3. 3	13. 2	23. 6
4. 15	14. 0	24. 0
5. 2	15. 3	25. 0
6. 2	16. 0	26. 2
7. 4	17. 1	27. 2
8. 1	18. 0	28. 4
9. 20	19. 0	29. 2
10. 0	20. 0	30. 0

Fuente: Elaboración propia con base en los registros de observación (E1-RO1-P70).

Una vez que terminaron de alzar la mano en las preguntas en las que se habían equivocado, el maestro de la asignatura preguntó que cuántos alumnos eran en el salón, ellos respondieron que veintiocho. El maestro dice: “veintiocho...entonces, la mitad de veintiocho sería catorce. Todas las que están arriba de catorce son las que tenemos que volver a trabajar con nuestros alumnos implementando otras estrategias” (E1-RO1-P70). El maestro comienza a subrayar las preguntas en las que catorce o más alumnos se equivocaron, en el pizarrón el esquema quedó de esta manera (ver tabla 4):

Tabla 4. Preguntas en las que más de la mitad del grupo se equivocó.

1. 6	11. 4	<u>21. 22</u>
<u>2. 15</u>	<u>12. 13</u>	22. 0
3. 3	13. 2	23. 6
<u>4. 15</u>	14. 0	24. 0
5. 2	15. 3	25. 0
6. 2	16. 0	26. 2
7. 4	17. 1	27. 2
8. 1	18. 0	28. 4
<u>9. 20</u>	19. 0	29. 2
10. 0	20. 0	30. 0

Fuente: Elaboración propia con base en los registros de observación (E1-RO1-P70).

Los alumnos cuestionaron al maestro acerca de por qué subrayó la pregunta doce si sólo trece se equivocaron. El maestro les responde: “como está más cerca del catorce también hay que trabajar ese contenido” (E1-RO1-P70). El maestro les explicó que ya identificó el contenido que más se les dificultó y que reestructuraría sus estrategias de enseñanza. Después, les pidió que leyeran una a una las preguntas del examen y les aclaró cuál era la respuesta correcta. No obstante, no se profundizó en cada una de las respuestas, solamente se indicó la opción correcta. Probablemente en alguna otra clase profundizaría en esos temas, aunque no tuvo oportunidad de observarlo debido al comienzo de la pandemia.

En esta situación sobresalen las diferentes actitudes que los estudiantes y el maestro toman ante los resultados del examen. En el grupo destaca la tendencia a ver los errores como algo malo, mientras que celebran los aciertos. Quizá nos parezca una situación normal, avergonzarnos por los desaciertos y sentirnos satisfechos con los logros obtenidos. Sin embargo, en ocasiones se

pierde la oportunidad de confrontarnos con el error, saber cuál es su origen, probablemente porque consideramos el número como inamovible, entonces, ¿para qué desgastarnos intentando corregir aquello que ya está determinado? Pueden ser diversos los factores, ésta solamente es una de las posibles explicaciones.

Por otro lado, la actitud del maestro es cambiar las estrategias en los contenidos de aquellas preguntas en las que más de la mitad del grupo tuvo dudas. Se podría decir que entonces se quedan en el tintero aquellas preguntas en las que menos de trece personas se equivocaron. Es muy probable que varios arguyan que son temas que ya se vieron, que los maestros tenemos poco tiempo y muchos contenidos que abordar, lo cual es cierto. La idea del maestro de la asignatura es razonable, rectificar las estrategias de enseñanza, aunque esto deja todo en los hombros del docente. Seguimos sacando a los estudiantes de la ecuación, el profesor continúa siendo el guardián de la evaluación aún y cuando tenga el propósito de que con ella se aprenda.

Al respecto, la maestra egresada 1 comentó que ahora ya no se utilizan los sellos que anteriormente se empleaban, donde con el símbolo de una tortuga le daban a entender al estudiante que no estaba trabajando. Ahora ellos utilizan un sello para dar retroalimentación: “viene la palabra *te sugiero* que revise la ortografía antes de entregarla. Entonces, le ponemos el sello y pues ya está marcado a lo mejor ahí, entre círculos y demás [...] también está en ellos porque nosotros no los obligamos, o sea, no decimos: ¿sabes qué?, aquí está tu trabajo, vuélvelo a hacer” (E1-E2-P8). Esta situación deja entrever que se cambia un poco la estrategia, pero los docentes continúan señalando errores y los estudiantes recibiendo esos señalamientos. Es probable que algunos realicen correcciones, pero también es probable que muchos no lo hagan y el tiempo que el maestro invirtió revisando tareas no tenga un impacto y por lo tanto únicamente sirva para llenar la boleta de calificación.

La maestra egresada 2 también invierte tiempo en brindarles retroalimentación en sus tareas: “no les hago ver como que esto está mal y ya. No, sino, está mal, ¿por qué?, o sea, les explico: puedes mejorar en esto y siempre trato de, pues darles como un mensaje positivo” (E1-E3-P8). Es de destacar que los maestros invierten buena parte de su tiempo en revisar las tareas de los estudiantes y en dar una retroalimentación. Sin embargo, no mencionan que involucren a los estudiantes en la propia estrategia de evaluación, lo cual a la larga hará la tarea de los profesores

más pesada y probablemente sea un esfuerzo en vano, ya que el estudiante seguirá más enfocado en el número que en la detección y corrección de sus errores.

Cuando les pregunté a los maestros en formación qué opinaban acerca del error en el proceso de aprendizaje, la estudiante 1 me dijo que no se les debe decir esa palabra a los alumnos: “siento que la palabra error se tiene que borrar” (E1-GF-P12). Ella considera que todos tenemos equivocaciones y que es mejor señalar debilidades y fortalezas, pero no mencionar la palabra error. Al menos en nuestro sistema educativo el error tiene una connotación bastante negativa. Los niños crecen con la idea de que no está bien cometer errores y, como consecuencia, tienen miedo a equivocarse y eso puede llegar a limitar su pensamiento (Sternberg, 1997).

Todo esto nos lleva a reflexionar cómo el error continúa siendo un tema sensible tanto para los estudiantes como para los maestros, a pesar de que ahora se tiene más conciencia de una evaluación formativa encaminada hacia el aprendizaje de los alumnos y no centrada únicamente en la calificación. Falta por avanzar en este sentido y cobra sentido lo que Bertoni et al. (1994) subrayan:

Es probable que logremos de este modo que, para los alumnos, la evaluación no sea injusta ni piadosa, sino reveladora de lo que ellos realmente saben, de sus dificultades y de sus posibilidades para superarlas, es decir, que la evaluación constituya un acto educativo de profunda intencionalidad pedagógica y no un castigo ni una mala palabra (p. 8).

Una *evaluación reveladora*, no injusta ni piadosa. Merece la pena dedicar un tiempo de reflexión a este punto y dialogar más sobre el error en las aulas.

4.1.4 ¿Qué más hace falta aprender en la Escuela Normal sobre la evaluación?

Se les preguntó a las maestras egresadas qué más les hizo falta aprender sobre la evaluación en la Escuela Normal con el propósito de entender qué sucede, qué les hace falta en el transcurso de su formación hacia su trayectoria profesional. La maestra egresada 1 considera que la evaluación es muy importante porque es una actividad que los va a acompañar siempre en su trabajo como docentes y, debido al plan de estudios que cursó durante su trayectoria escolar, ella tuvo que prepararse para adaptar los cambios en el enfoque de evaluación formativa.

La maestra menciona que tiene una hija estudiando en otra Escuela Normal y que le preguntó si llevaba una materia referente a la evaluación y que ella le dijo que sí, pero que su profesor no abordaba ese tema en la clase. Ella considera que: “lo primero que tendríamos que hacer es tener gente con ese perfil, que sepa en realidad qué se tiene que dar en esa materia o en esa asignatura porque es sumamente importante para cuando salgan ellos” (E1-E2-P11).

La maestra egresada 2 sí tuvo la oportunidad de cursar una materia relacionada con la evaluación. No obstante, le gustaría que los maestros de la Escuela Normal pusieran más énfasis en los instrumentos de evaluación que ellos diseñan cuando van a jornadas de práctica en el octavo semestre:

Incluso en las prácticas, bueno, porque ya cuando estás en octavo semestre, nos piden cómo vas a evaluar tú y a veces nosotros realizamos listas de cotejo y rúbricas, pero nada más por hacerlas, ¿no? Porque nos las están pidiendo. Entonces, considero que, a lo mejor, para este último año, que nos digan: ¿saben qué?, de una semana o de dos semanas, tomen un tema o una asignatura que ustedes quieran y que quieran evaluar, para así ya ver: ah, ok, mira, no sé, los maestros, aquí te puede funcionar esto, te falta esto y realmente, pues uno se va enriqueciendo con eso, ¿no? Y pues sí, muchas veces lo hacemos porque nos lo están pidiendo, o sea, no vemos más allá, pues de entregar (E1-E3-P10).

La maestra egresada 2 reconoce que a veces prima el criterio de la entrega sobre el de la reflexión acerca de los instrumentos que diseñan. De acuerdo con la información que recabé, en el último año de su carrera los maestros en formación se enfocan exclusivamente en la práctica y reciben asesoría por parte de sus maestros. Los estudiantes reconocen que es un periodo pesado para ellos, ya que implica la preparación de sus clases, la entrega de planeaciones y la realización de las jornadas de práctica. Lo anterior también debe suponer una carga de trabajo para los maestros que brindan asesorías, sobre todo al considerar que los estudiantes realizan jornadas en diversos grados e imparten diferentes materias. Podría ser conveniente solicitar a los estudiantes que justifiquen de una forma más amplia el diseño de sus instrumentos de evaluación y emplear estrategias de coevaluación donde los estudiantes que realicen jornadas en el mismo grado puedan intercambiar sus procesos en el diseño y puesta en práctica de la evaluación.

La maestra egresada 2 también considera que algunos maestros a veces limitan un poco su creatividad al no permitirles realizar determinadas actividades que consideran muy lúdicas, pues

consideran que: “vamos a ir a hacer un circo al salón [...] No nos dan como esa oportunidad de decir: te voy a observar en esa clase, y ver, ¿no? Si realmente veo que no nada más haces la actividad para divertir a los niños, sino que ellos están aprendiendo, pues adelante” (E1-E3-P14). El comentario de la maestra refleja la tensión que puede darse entre la experiencia que han consolidado los maestros que se encuentran a cargo de la formación de los futuros maestros y la inquietud de los maestros en formación de explorar otras formas de enseñar. Sería importante ir en la búsqueda de un equilibrio, donde esa experiencia consolidada del formador de maestros sirva como fundamento a los maestros en formación, pero que a la vez les permita explorar otros caminos y después reflexionar si son convenientes o no.

De acuerdo con Tardif (2010) lo que los maestros enseñan y la forma en cómo deben enseñar evoluciona con el tiempo y con los cambios que se dan la sociedad. La tarea de formar futuros profesores es una labor muy noble que requiere de una continua reflexión y de trabajar siempre con el otro para poder colaborar en la construcción de una parte de lo que será su identidad como docentes.

4.1.5 Retos de evaluar durante la pandemia

Esta investigación inició antes de la pandemia, pero una gran parte de ella se desarrolló durante este acontecimiento. Debido a esto, se decidió abrir una categoría de análisis para indagar en los retos que los maestros han enfrentado con la enseñanza a distancia. En el grupo de la maestra egresada 2 los estudiantes han sorteado diversas complicaciones, tales como la pérdida de trabajo de sus padres, el contagio y pérdida de miembros de la familia, la falta de herramientas para acceder a la clase y la carencia de material para trabajar en ella.

Ante esta situación la maestra egresada 2 ha buscado la forma de ser un apoyo para sus alumnos y permanecer en contacto con ellos a pesar de que no todo el grupo puede entrar a clases. Reconoce que ha tenido que ir poco a poco, ya que la situación no les permite avanzar al mismo ritmo al que antes estaban acostumbrados: “lo que hago es ver ese verbo, ¿qué es lo realmente necesita aprender de ese tema? De ahí, empiezo a ver qué actividades o qué acciones necesita realizar el alumno de acuerdo a las características. Por eso se realizó un previo diagnóstico” (E1-E3-P7). A pesar de estas estrategias que menciona, considera que le ha sido muy difícil trabajar con ellos a la distancia, ya que, aunque le envían evidencias de los ejercicios “a

veces, las fotos o las evidencias que me envían, pues sí no me da realmente eso de la evaluación, de lo que yo quiero recuperar” (E1-E3-P7). La maestra considera que, debido a estas circunstancias, los alumnos están realizando los ejercicios más por entregar que por aprender.

La maestra egresada 1 enfatizó en la misma problemática: “siento que ahorita, en realidad no se está evaluando, se está asignando una calificación con respecto a lo que tú estás trabajando” (E1-E2-P12). Ella les solicita a los niños que enciendan sus cámaras, no como un mecanismo de vigilancia, sino como una forma establecer una interacción con ellos, ya que considera sumamente importante ver sus reacciones, observar si tienen dudas o si no están comprendiendo el tema. Aun así, reconoce que el proceso de evaluación se ve truncado por diversas circunstancias: “en realidad nosotros no sabemos si está logrando esos aprendizajes porque la mamá siempre está ahí” (E1-E2-P12).

Esta problemática que menciona la maestra egresada 1 también la vivió la maestra egresada 2, quien les pide a las mamás y a los papás que procuren no darles las respuestas a sus hijos. Los padres de familia han sido un apoyo fundamental para los niños, no obstante, muchos no logran establecer un límite entre brindar ayuda y resolver las cosas por ellos. La maestra egresada 1 considera que esta situación ha afectado gravemente el seguimiento del proceso evaluativo. Al respecto detalla: “se ve en la cámara cómo voltear y ve a la mamá, y se escucha cómo la mamá le está diciendo todo. En este caso yo no puedo decirle: a ver, yo sé que te están ayudando [...] no me has avanzando, está avanzando tu mami. En este caso, ¿cómo evaluó?” (E1-E2-P13).

La maestra considera que el proceso de evaluación no puede desarrollarse de la misma forma y se ve reducido a la comprobación de la entrega de trabajos, únicamente de quienes tienen la posibilidad y los medios para enviarlos. Como consecuencia, ella muestra preocupación y se lamenta: “lo que me están mostrando siento que no es algo real” (E1-E2-P13). A estas circunstancias se suma un requisito por parte de las escuelas de elaborar fichas descriptivas de cada uno de los alumnos con el fin de que esas fichas sean entregadas a los maestros del próximo año escolar. La maestra pone sobre la mesa que recibe actividades y evidencias de muchos de sus estudiantes sin ningún error, ninguno. Entonces ella tendría que escribir en la ficha descriptiva que esos niños dominan muy bien la suma, la resta y la multiplicación, pero enfatiza: “yo dentro de mí, o sea, yo digo: no me dominas nada de eso, no me lo dominas” (E1-E2-P14).

Con base en las experiencias de las maestras egresadas puede decirse que, si bien la evaluación era un tema complejo antes de la pandemia, durante ésta se recrudeció. Los maestros han tenido que enfrentar retos no sólo en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje, sino también en lo relativo a aspectos familiares, circunstancias económicas y socioemocionales que los niños atraviesan. Si bien el aspecto socioemocional es un eje incipiente en las aulas de nuestro país, durante la pandemia muchos maestros se vieron ante la necesidad de otorgarle mayor importancia. Al respecto la maestra egresada 1 comentó: “veo que el niño está sumamente enojado con nosotros, frustrado o está estresado, nos dice que tiene muchas problemáticas dentro de su familia, o que ya extraña el poder convivir con sus compañeros” (E1-E2-P14). Ella advierte que, si bien pondrá todo eso en las fichas descriptivas que le solicitan, teme que algunos padres de familia no estén de acuerdo, ya que ellos también recibirán este instrumento.

Puede observarse que la evaluación queda en medio de diversos intereses, ya que a la vez que brinda información sobre el aprendizaje de los alumnos, dicha información interesa a otros actores tales como los padres de familia y los propios maestros, cuyas apreciaciones a veces no suelen coincidir. En esta pandemia, dicha información sobre el aprendizaje pareciera haberse reducido a una información sobre la entrega y cumplimiento de evidencias en las que no sólo han participado los niños sino también, en algunos casos, los padres.

Este interés que lleva a algunos padres de familia a preocuparse más por el cumplimiento que por el aprendizaje, a la larga podría tener un impacto negativo en los niños en cuanto a la apreciación de la evaluación, ya que es bien sabido que, desde antes de la pandemia, existe una tensión entre la obtención de un número y el desarrollo de un proceso de aprendizaje. Dicho proceso, no puede ser perfecto y, de manera natural, tendrá altibajos. No obstante, la falsa estima del diez y la idea que socialmente hemos creado en torno a la excelencia conduce a algunos padres de familia y estudiantes a minimizar su exposición al error y procurar ir en búsqueda de un numeral que tiene un significado especial para ellos o que reafirma una idea que han creado en torno a la evaluación como un proceso de clasificación donde sobresalen los “mejores” de los “peores”.

4.1.6 El maestro ante el sistema

El maestro, quien, como diría Meirieu (2005), *lleva el futuro en bandolera*, recibe una formación de cuatro años en las Escuelas Normales de nuestro país. Una vez que egresa, se dispone a encontrar trabajo y enfrentar el quehacer docente, ya no desde los ojos de aquel estudiante de la Escuela Normal que realizó jornadas de práctica por varios semestres, sino como el titular de un grupo al que debe conducir por el camino del aprendizaje.

Hay cierta ductilidad en los saberes docentes y éstos evolucionan con base en las necesidades de la sociedad. Tardif (2010) señala que en el campo de estos saberes “lo que antes era “verdadero, “útil” y “bueno” hoy ya no lo es” (p. 12). El maestro pertenece a un sistema, un sistema que pone las reglas y que marca el camino por el cual se deben conducir los profesores para cumplir con el ideal de formación de los estudiantes. En búsqueda de la actualización de estos saberes muchos docentes tienen que prepararse para seguir aprendiendo cosas que no vieron durante su formación como estudiantes. Tal fue el caso de la maestra egresada 1, quien reconoce que su concepción de la evaluación fue cambiando con el paso del tiempo. Al respecto, comentó: “cuando yo salí, mi evaluación era esa, yo no retomaba tampoco un desarrollo personal como ahora lo retomamos y demás. Era: entregas y estás bien; no entregas y estás mal; viene un cambio en el 2011, viene una reforma y luego otra en el 2017, y vienen cambios en la evaluación” (E1-E2-P6).

La maestra reconoce que sí cambió su forma de ver la evaluación. Ella es egresada de la generación 1992-1996 y el plan de estudios que cursó fue el de 1985. Ni el enfoque formativo ni el de evaluación para el aprendizaje eran parte de ese plan. Con la reforma del año 2011, ella fue capacitada para trabajar desde los enfoques más recientes acerca de la evaluación en el aula. Al preguntarle cuáles fueron los cambios que trajo la reforma a su concepción sobre la evaluación, ella respondió que principalmente fue en el uso de otros instrumentos, además del examen, para evaluar a sus alumnos.

La maestra egresada 1 detalla que uno de los instrumentos que ahora se utilizan con más frecuencia son las rúbricas. Si bien reconoce que las rúbricas dejan más clara la evaluación, también pone sobre la mesa el arduo trabajo que implica diseñarlas, puesto que una sola rúbrica no será suficiente para todo lo que es necesario evaluar. Menciona que ella está trabajando así

porque la escuela así trabaja y que, además, cuenta con el apoyo de las maestras del mismo grado para diseñar las rúbricas para los distintos ejes: “cada una de nosotras hacía un instrumento de evaluación para poder evaluar cada una de las actividades que realizábamos” (E1-E2-P7).

Escuchar la experiencia de la maestra egresada 1 respecto a las modificaciones que trajo la reforma a los instrumentos de evaluación nos permite reflexionar acerca de cómo se traduce un cambio del papel a la realidad. A veces el querer cumplir con aquello que la escuela considera como lo correcto de acuerdo a la reforma, lleva a los maestros a sumergirse en una variación del uso de un instrumento al uso de otro. Es decir, de aplicar principalmente exámenes pasaron al uso de rúbricas. Y, como ella afirma, las rúbricas, dependiendo de su diseño, sí pueden ser más claras respecto a una evaluación, pero habría que analizar si su uso desmedido puede ocasionar que el maestro se sienta presionado para diseñarlas y esto reste tiempo para enfocarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cabe preguntarse si el nuevo enfoque de la evaluación *para* aprender tendría que ser traducido únicamente como la diversidad del uso de instrumentos para brindar información al alumno sobre sus evidencias de aprendizaje o si tendría que enfocarse, no solamente en el diseño de un instrumento, sino también en el proceso de cómo los alumnos llegan a esa evidencia de aprendizaje. Es decir, no seguir separando a la evaluación del proceso de enseñanza. Al respecto, Martínez Rizo (2012) enfatiza:

No sirve de mucho que el maestro indique al estudiante que aún no consigue dominar cierto tema que lo vuelva a intentar una y otra vez, sino que es necesario explorar preconceptos erróneos, identificar las etapas del proceso de construcción de conocimiento nuevo (mapas de progreso), ofrecer ejemplos de productos que se acerquen más o menos a lo esperado, etc. (p. 11).

Con base en lo que comenta la maestra egresada 1, pareciera que el cambio se está traduciendo en la demostración de la diversificación del uso de instrumentos de evaluación. A simple vista, podría destacarse que la evaluación se sigue separando del proceso de enseñanza, ya que da la impresión que está al final de un proceso. Cada vez que los estudiantes ven un determinado número de contenidos nuevos, entonces aplicamos la evaluación; el sistema nos pide que no abusemos del uso del examen, entonces se diseñarán rúbricas para evaluar el fin de ese proceso. Si bien, el diseño de algunas rúbricas puede brindar más información a los

estudiantes sobre su proceso de aprendizaje, el maestro no puede estar supeditado al uso continuo de las mismas.

Si el cambio de este enfoque de la evaluación se traduce como el uso excesivo de instrumentos, entonces el maestro se encontrará con un reto mayor que el que tenía aplicando exámenes. La tensión entre calificar y evaluar continúa siendo un obstáculo para que el maestro incline más la balanza hacia una evaluación *para* aprender y no necesariamente para comprobar.

Por otro lado, también se le preguntó a la maestra egresada 2 si había cambiado su forma de entender la evaluación de ser estudiante a ser maestra. Ella respondió que sí cambió, ya que antes pensaba que la calificación y la evaluación eran lo mismo, pero una vez que entró a la Escuela Normal le enseñaron a distinguir una de la otra. Cabe señalar que la maestra es parte de la generación 2016-2020 y cursó el plan de estudios del año 2011, precisamente cuando la reforma con el nuevo enfoque de la evaluación se puso en marcha. A diferencia de la maestra egresada 1, ella sí recibió las herramientas durante su formación en la Escuela Normal para aproximarse a la evaluación como disciplina.

Al cuestionar a la maestra egresada 2 sobre si la escuela en la que trabaja le pide algún requisito en particular para evaluar a sus estudiantes, ella respondió que desde la dirección revisan los exámenes que ella diseña, pero en cuanto a otros instrumentos de evaluación diferentes al examen, ella describe al director como “muy abierto” (E1-E3-P5), ya que les permite trabajar de manera libre. Aquí puede observarse la diferencia entre cada una de las escuelas en las que trabajan las maestras egresadas, ya que a la primera le solicitan trabajar primordialmente con rúbricas, mientras que, a la segunda, le dan mayor importancia a la supervisión de los exámenes y dejan en manos de los maestros elegir otros instrumentos para evaluar a los niños durante el ciclo escolar.

La maestra egresada 1 piensa que todo depende de la escuela en la que estás trabajando, ya que considera que son los directivos quienes determinan hasta cierto punto cómo trabajan los maestros: “son muy aferrados a lo que ellos saben y eso es lo que se tiene que hacer” (E1-E2-P6). No obstante, reconoce que hay directivos que motivan a los maestros y que los invitan a seguirse actualizando, tomar cursos y aprender cosas nuevas. Ella afirma que todo esto les ayuda mucho en su trabajo y cree que definitivamente sí ha habido un cambio muy fuerte a través del tiempo,

ya que ella cuenta con veinticinco años de experiencia y por tal motivo ha sido testigo de cómo cambió el enfoque de la evaluación.

A raíz de la lectura de las experiencias de las maestras egresadas podemos observar cómo los docentes están atravesados no únicamente por su formación, sino por las experiencias del entorno en el que se desarrollan profesionalmente, por los cambios que vienen desde la Secretaría de Educación, por las circunstancias únicas que viven en sus aulas y todo esto para cumplir con el propósito de enseñar. La complejidad no sólo de su formación sino de su práctica docente merece una atención especial, ya que la labor que los maestros realizan trasciende los muros del aula.

Será importante la reflexión por parte de los organismos encargados de la educación en el país y de cada una de las escuelas sobre cómo se está traduciendo el cambio en las aulas, con el fin de que éste sea comprendido a profundidad por los docentes y para que no terminen realizando actividades que a veces lejos de ser un apoyo, restan tiempo y son vistas como una carga extra incomprensible que obstaculiza su trabajo.

4.2 Escuela Normal en la Ciudad de México: las personas detrás de este estudio

La segunda Escuela Normal en la que se realizó esta investigación está ubicada en la Ciudad de México. Realicé observaciones al grupo de cuarto semestre que cursa la asignatura *Evaluación para el aprendizaje*, el cual está compuesto por veintiocho estudiantes. A continuación, se presentan los datos generales de los maestros y de los estudiantes a los que tuve la oportunidad de entrevistar. Sus nombres han sido modificados con el fin de proteger su confidencialidad.

La maestra Rita (en lo sucesivo me referiré a ella como maestra de la asignatura) es la titular de la materia *Evaluación para el aprendizaje*. Ella tiene sesenta y un años y egresó de la Escuela Nacional de Maestros. Ha trabajado como maestra en los niveles básico y superior. En esta Escuela Normal lleva veinticuatro años frente a grupo.

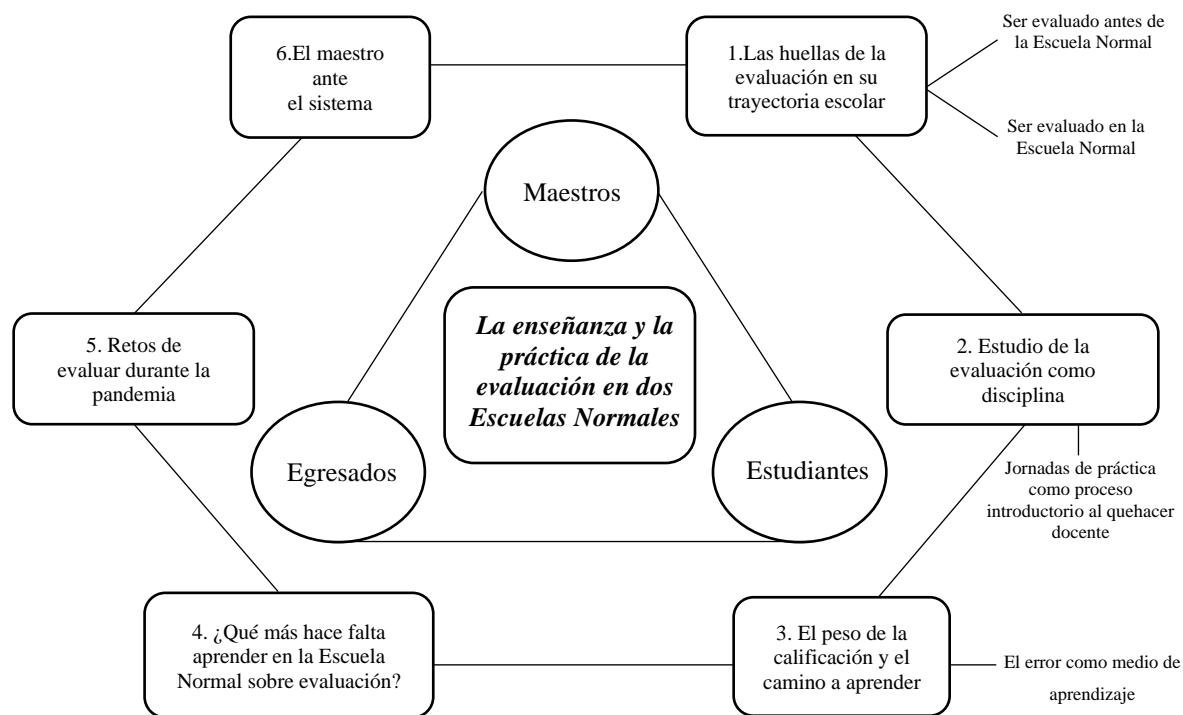
Gabriela, Pedro, Nidia, José, Emilio, Sofía, Gloria y Ulises (en lo sucesivo me referiré a ellos como estudiantes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8) son estudiantes de esta asignatura en el cuarto semestre y tuve la oportunidad de conversar con ellos a través de dos grupos focales. Sus edades oscilan entre los veinte y los treinta años.

La maestra Cristina (en lo sucesivo me referiré a ella como maestra egresada) tiene cuarenta años. Ella es egresada de esta Escuela Normal. Ha sido maestra durante diecinueve años en una escuela primaria pública ubicada de la Ciudad de México en la delegación Miguel Hidalgo. Actualmente da clases en el cuarto grado.

El maestro Benjamín (en lo sucesivo me referiré a él como maestro egresado) también es egresado de la Escuela Normal. Él tiene veinticinco años de edad. Cuenta con tres años de experiencia trabajando como maestro en una escuela primaria pública de jornada ampliada que se ubica en la delegación Iztacalco en la Ciudad de México. Actualmente da clases en el quinto grado.

Las categorías de análisis que se trabajarán son las siguientes⁴¹ (ver figura 3):

Figura 3. *Categorías de análisis del trabajo etnográfico*



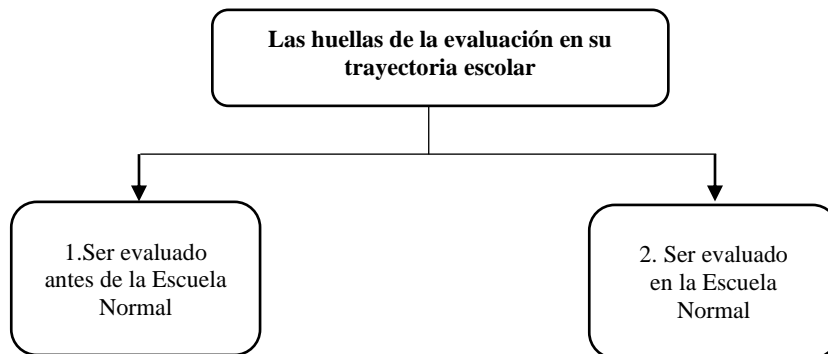
Fuente: Elaboración propia.

⁴¹ La subcategoría que se agregó fue jornadas de práctica como proceso introductorio al quehacer docente, ya que en esta Escuela Normal sí tuve la oportunidad de observar a los maestros en formación durante su práctica.

4.2.1 Las huellas de la evaluación en su trayectoria escolar

En esta categoría se buscó rastrear las huellas que la evaluación ha dejado en su trayectoria escolar. Se precisaron dos subcategorías (ver figura 4) para rastrearlas en: el estudiante que fueron antes de ser maestros y el estudiante que se prepara para ser futuro maestro.

Figura 4. Categoría uno: las huellas de la evaluación en su trayectoria escolar



Fuente: Elaboración propia.

4.2.1.1 Ser evaluado antes de la Escuela Normal

En este estudio se consideró importante recuperar algunas huellas que la evaluación dejó en cada uno de los actores durante su primer acercamiento a la escuela, ya que, de una u otra forma, dichas experiencias son una ruta para comprender cómo han ido construyendo sus ideas en torno a la evaluación y dar cuenta de su transformación en el camino de su preparación como futuros profesores. En la siguiente tabla (ver tabla 5) se recopilan las actividades de evaluación que más y menos les agradaban antes de entrar a la Escuela Normal.

Tabla 5. Actividades de evaluación que más y menos les agradaban

Actividades de evaluación que les agradaban	Actividades de evaluación que no les agradaban
-Trabajo en equipo (2) -Exposición (2) -Proyectos (2) -Actitud (2) -Tablero de entrega de actividades (1) -Ejercicios en la libreta (1) -Ganar firmas del maestro (1) -Participación (1)	-Exámenes (9)

Puede observarse que la mayoría coincide en que los exámenes no les agradaban. Los motivos de su desagrado son diversos, tales como: miedo al examen, padres que exigían calificaciones altas, nerviosismo, que todo dependa únicamente del examen, regaños ante los resultados obtenidos y amenazas. Las actividades que más les agradaban van relacionadas con la posibilidad de expresarse, de trabajar en equipo y, llama la atención que, en algunos de los estudiantes más jóvenes, sobresale su agrado por actividades ligadas al conductismo y que fomentan la competencia entre los alumnos.

La maestra de la asignatura y los maestros egresados reconocen que en el tiempo en el que ellos fueron estudiantes de educación básica no había una diversificación de los instrumentos de evaluación y que todo estaba centrado exclusivamente en el examen. En cambio, los estudiantes 3 y 4 mostraron una preferencia por las actividades que propician la competencia entre los alumnos. La estudiante 3 recuerda que tuvo un maestro en la primaria que colocaba una tabla en la pared y los alumnos marcaban cuando habían completado una actividad de manera correcta, entonces, esto los motivaba a terminar sus actividades. Ella enfatiza que le gustaría evaluar como ese maestro.

Por otra parte, el estudiante 4 compartió la experiencia que vivió en la preparatoria donde una maestra les regalaba doscientas firmas a los primeros cinco alumnos que terminaran el trabajo, mientras que, a los que terminaran después de esos cinco recibían únicamente ciento cincuenta. El estudiante recuerda que eso motivaba mucho a sus amigos y a él para ser de los primeros cinco en entregar, ya que buscaban ser el estudiante que recopilara más firmas: “te despierta ese espíritu competitivo de: ¡yo quisiera llegar a ese número y voy a intentar llegar!, era esa forma también de motivarnos” (E2-GF1-P6).

La estudiante 6 recuerda que cuando estaba en la primaria quería sacar calificaciones altas para ser parte de la escolta de su escuela. Menciona que se presionó mucho para lograrlo y lo consiguió, pero ahora reflexiona al respecto y considera que, a pesar de que tenía diez en todo, ella no está segura de que dominara todos los temas de las asignaturas. En la secundaria tuvo problemas familiares lo cual repercutió en sus calificaciones, mientras que, en el bachillerato ella sintió que hubo un cambio en las actividades de evaluación, ya que le solicitaban no leer

mientras exponía. A pesar de que batalló para acostumbrarse a ese cambio, ella evoca que observaba a sus maestros e: “iba como tanteando cómo era su evaluación, su forma de enseñar para que yo pudiera sobresalir y no reprobar la materia” (E2-GF2-P10).

La estudiante 7 rememora una experiencia negativa donde la calificación fue utilizada como amenaza, ya que una maestra en la primaria le dijo: “yo tengo el poder de la pluma” (E2-GF2-P11). Esto debido a que la estudiante tenía el primer lugar de su salón y sus compañeros preferían preguntarle sus dudas a la alumna en vez de a la profesora. La estudiante considera que el obtener calificaciones altas hasta cierto punto te pone en la mira de los demás. No obstante, ella reconoce que no le gustaría seguir este tipo de modelo, ya que esa experiencia la dejó marcada y cree que la evaluación debería servir como apoyo para el aprendizaje y no para clasificar a los alumnos.

A través de las diferentes experiencias que vivieron los maestros egresados y los maestros en formación nos podemos dar cuenta que los usos que sus profesores dieron a la evaluación están más encaminados hacia la obtención de un número y a la comprobación del cumplimiento. Cabe señalar que en cada uno de estos usos los alumnos siempre van en búsqueda de adaptarse a la idea que el maestro tiene de la evaluación, de tal suerte que la forma en que la han experimentado ha sido bastante disímil.

4.2.1.2 Ser evaluado en la Escuela Normal

¿Cómo se evalúa a los futuros profesores? El estudiante de la Escuela Normal llega con una experiencia previa en torno a la evaluación. No obstante, ahora recibirá una formación particular para ser futuro maestro. Para indagar en esta categoría se les preguntó tanto a los maestros egresados como a los maestros en formación qué les agradaba y qué no les agradaba de los procesos de evaluación que han vivenciado durante su formación.

La maestra de la asignatura señaló que, cuando estudió en la Escuela Normal, ella disfrutaba de las actividades que se realizaban en equipo y de preparar algún tema para exponerlo frente al grupo. No obstante, reconoce que los exámenes la estresaban profundamente, recordando que en su generación los maestros los sentaban por filas, dejando espacio entre cada alumno para evitar que se copiaran. De acuerdo con ella, los maestros buscaban que, en cierta manera, se revelara en el examen lo que en realidad habían aprendido, pero ella está en desacuerdo con eso y

puntualizó: “había ocasiones en que memorizábamos muy bien los apuntes y contestábamos en el examen, pero a los dos o tres días ya no sabíamos realmente nada” (E2-E1-P5).

A diferencia de ella, la maestra egresada considera que en la Escuela Normal la evaluaron completamente diferente a la forma en la que la evaluaban en los anteriores niveles educativos. Todas las actividades de evaluación le agradaban, tales como plenarias, asambleas, coevaluaciones, exposiciones, poner en práctica lo aprendido y autoevaluarse. Cabe señalar que, la maestra egresada perteneció a la generación 1997-2002, mientras que la maestra de la asignatura estudió en la Escuela Normal en la generación de 1975-1979.

Por otra parte, el maestro egresado, quien hace tres años salió de la Escuela Normal, destaca que la actividad de evaluación que más le agradó fue la asesoría que recibió por parte de algunos de sus maestros cuando realizó sus jornadas de práctica, ya que le fue de mucha utilidad para el desarrollo de habilidades frente a grupo. El maestro afirma que la evaluación era muy diversa dependiendo del profesor que se les asignara, pero que a él le gustaría que algunos de los maestros con más antigüedad se actualizaran, ya que les entregaban el programa a los estudiantes para que ellos expusieran todo el semestre y el número que obtuvieran en esa exposición era su calificación final.

La percepción de los estudiantes estuvo dividida, ya que la mitad de ellos considera que la forma en la que han sido evaluados en la Escuela Normal es muy buena, mientras que la otra mitad señala que hay actividades que les agradan, pero que hay otras que les gustaría que fueran distintas. Los estudiantes que señalaron que todas las actividades de evaluación eran muy buenas destacaron aquellas en las que se les evalúa de manera práctica, ya que consideran que si la materia es práctica no puede evaluarse únicamente con un examen. La estudiante 3 puntualizó que le agrada que los maestros lleguen a acuerdos con ellos respecto a cómo será la evaluación: “muchos maestros son accesibles, depende de cómo sea su carácter como profesores y cómo seamos también nosotros como grupo. Entonces, me gusta” (E2-GF1-P8). Los estudiantes 1 y 4 están de acuerdo con ella y señalan que notan una diferencia con algunas universidades del Estado de México y la Ciudad de México, donde toman casi al cien por ciento el examen y no diversifican las estrategias de evaluación, subrayando que en la Escuela Normal sí se hace.

Los estudiantes 5 y 7 opinaron que sí les agradan algunas formas de evaluación, pero que no están de acuerdo en que los maestros dejen lecturas y no las trabajen en clase, ya que consideran que éstas son de suma importancia para su formación y al no analizarlas ellos no pueden externar sus dudas. La estudiante 6 está de acuerdo con ellos y agrega: “a veces quisiera que el profesor, lejos de decir: es que estás mal, como que nos ayude a entender por qué es así o por qué el autor te lo está manejando de esta forma” (E2-GF2-P21).

El estudiante 8 cree que las maneras de evaluar de algunos maestros “son, hasta cierto punto, clásicas: trabajamos el tema, un resumen, no sé, un organizador gráfico, un trabajo, ¿no?, una evidencia a partir de lo que estamos viendo” (E2-GF2-P19). No obstante, reconoce que hay algunas actividades que le permiten procesar más la información, expresarse y son éstas las que más disfruta. Algo que no le agrada es que los maestros encarguen un trabajo importante sin previo aviso, y les digan que lo deben entregar dentro de tres días, ya que desde hace meses les había avisado que se los encargaría, pero no les dio los criterios para su elaboración hasta el último minuto.

Quiero destacar que el estudiante 8 fue el único de los que entrevisté en las dos Escuelas Normales que se señaló como responsable en la evaluación al recalcar que a veces no hace alguna tarea y entonces, en clase, cuando se comienza a hablar sobre un autor y que se cita reiteradamente a lo largo del ciclo escolar, él se siente desconectado y tiene que ponerse al corriente para no mermar su experiencia formativa. Por otro lado, la estudiante 7 comentó que antes estaban acostumbrados a memorizar mucho y que ahora en la Escuela Normal les piden analizar, ser críticos y elaborar ensayos: “siento que a veces a mí en lo particular se me dificulta, porque no es algo que nos enseñaran a hacer” (E2-GF2-P21). Hasta el momento puede analizarse que hay puntos de encuentro y de desencuentro entre las experiencias de cada uno de los participantes.

4.2.2 Estudio de la evaluación como disciplina

En esta categoría se analizará desde la perspectiva de los maestros egresados, de manera general, y desde la de los maestros en formación, de manera particular, cómo se les ha preparado en la Escuela Normal para llevar a cabo el proceso de evaluación en las aulas. Para cumplir con dicho propósito rescataré algunos elementos que son fruto tanto de la observación de sus clases en la

asignatura *Evaluación para el aprendizaje* como de las entrevistas a cada uno de los participantes de esta investigación.

En primer lugar, se les cuestionó a los maestros egresados si habían llevado una materia relacionada con la evaluación cuando eran estudiantes de la Escuela Normal. La maestra de la asignatura respondió que sí, pero subrayó que iba más enfocada a calificar a los estudiantes que a evaluarlos. Ella considera que fue parte de la generación de los exámenes: “era en función de una cuestión cuantitativa, no cualitativa ni procesual” (E2-E1-P4). Fue hasta tiempo después, que se incorporó al campo de trabajo, que comenzó a ampliar su concepto de evaluación y enfatiza que se dio cuenta que ella como docente también estaba implicada en ese proceso, que no era sólo algo que correspondía al estudiante, sino que la involucraba como maestra.

Recuerda una situación que vivió y que define como dolorosa donde reprobó a estudiantes de primer año de primaria por no acceder a la lectoescritura. Era recién egresada y tenía poca experiencia, pero una vez que trabajó en educación especial, comenzó a familiarizarse con autores como Piaget y Vygotsky, con las investigaciones de Emilia Ferreiro y de Margarita Gómez Palacio y se da cuenta que esos niños estaban en el proceso, que su proceso estaba avanzando y ella por desconocimiento lo cortó. De ahí en adelante buscó involucrarse en ese proceso con sus estudiantes, irlos implicando y expresa que ahora que forma futuros profesores pone mucho hincapié en que ellos sean conscientes de este tipo de situaciones.

A diferencia de la maestra de la asignatura, los maestros egresados sí tuvieron la oportunidad de llevar una asignatura relacionada con la evaluación desde un enfoque formativo. La maestra egresada considera que la evaluación es un proceso vivo y en sus clases busca desarrollarlo de forma integral y sobre todo permanente. Pone énfasis en que se le tiene que dar un numeral al niño, pero dice: “al final de cuentas así es, si el niño logró construir un siete, pues qué bueno, darle el valor a ese siete, ¿no? Y no decir: ay, pues qué mal, tendrías que haberte construido un diez y demás” (E2-E1-P7). Al igual que la maestra, el maestro egresado considera que la evaluación es un proceso integral y procura que se lleve a cabo de manera formativa.

Ahora se analizarán las experiencias de los maestros en formación en la materia *Evaluación para el aprendizaje*. El día que comencé las observaciones de sus clases, un equipo expuso un tema relacionado con la importancia de la evaluación como proceso. El libro que analizaban era

el del autor Pedro Ahumada que se titula *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Uno de los estudiantes del equipo mencionaba que debe tener más relevancia el proceso de aprendizaje que la asignación de una calificación: “no se busca como tal darles más importancia a los resultados de la evaluación, sino más al proceso, de lo que va manejando el alumno durante un determinado tiempo para llegar a un fin” (E2-RO1-P4). El equipo continuó comentando con el grupo sobre la importancia de reconocer que la evaluación es un proceso.

La maestra me había presentado con el grupo antes de que comenzara la clase y les platicó que estaría observándolos durante un tiempo. Mientras continúan con la exposición, un estudiante me escribe el siguiente mensaje en el chat de *Zoom*:

Quando uno es docente es difícil encontrar ese balance entre trabajo en clase y evaluación. Me explico, entre más trabaja uno en clase, más cosas hay que evaluar y entre más trabajo se realice, menos vale porcentualmente. Si hacemos 100 actividades, 80 actividades son muchas, pero no es suficiente en proporción (además evaluar 100 actividades por 30 niños es mucho trabajo administrativo) (E2-RO1-P5).

Me doy cuenta que el estudiante muestra una preocupación genuina por una de las actividades que más tiempo le toma a los maestros: revisar y calificar cada una de las tareas de los alumnos. La forma en la que el estudiante expresa su preocupación deja entrever a la evaluación como una trampa sin fin, probablemente por la idea errónea que se tiene en torno a querer poner un número y recopilar evidencias, en ocasiones, de manera mecánica. No quise interferir aún más en el proceso de observación como para darle mi opinión al respecto al alumno, ya que, por requisitos institucionales, tuve que explicarles que realizaba una investigación y presentarme con ellos, así que sólo le dije al estudiante que su apreciación era interesante.

El equipo continuó con la presentación y de manera muy general mencionaron las distintas funciones de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. No mencionan ningún ejemplo, presentan una definición breve de cada una y las relacionan con los momentos de aplicación: al inicio, durante todo el ciclo y al final. Explican que el concepto de evaluación ha ido evolucionando con el tiempo y que, de ser muy tradicional y estar enfocada en los exámenes, ahora se le considera como un proceso continuo. Una estudiante del equipo menciona la función social que tiene la evaluación y dice: “cada grupo social tiene una imagen del papel que desempeña el examen” (E2-RO1-P5). La estudiante comparte que a ella siempre le han dado miedo

los exámenes, pone el ejemplo de un maestro que procuraba no mencionar la palabra examen para no angustiarlos y mejor les decía que les aplicaría un test diagnóstico.

La maestra de la asignatura les recuerda que ahora ellos están viviendo un doble proceso, por un lado, están aprendiendo de la evaluación, pero por otro, en dos semanas, realizarán sus jornadas de práctica. Cuando conversé con los maestros egresados ellos subrayaron que el tiempo de practicar es bastante breve y no les permitía exponerse de manera amplia a un proceso de evaluación. Si bien llegaban a aplicar algunos instrumentos, nunca lograban alcanzar una visión completa de lo que realmente implica desarrollar un proceso de evaluación con los alumnos. No obstante, las jornadas de práctica fungen como una extensión del proceso formativo que llevan en las aulas de la Escuela Normal y brinda una oportunidad a los estudiantes para llevar a las aulas parte de lo que están aprendiendo.

En otra de las sesiones la maestra de la asignatura les pidió a los estudiantes que presentaran las planeaciones que prepararon para sus jornadas de prácticas y que, particularmente, expusieran sobre cómo trabajarían con la evaluación. Una de las estudiantes que realizará prácticas en primer grado de primaria comenzó con la exposición de su planeación de la materia de lengua materna. Señala que el propósito es que los alumnos produzcan textos descriptivos para compartir los cambios que han tenido a lo largo de su vida. El aprendizaje esperado es: escribe textos sencillos para describir personas, animales, plantas u objetos de su entorno. La evaluación que propone es una lista de cotejo con cuatro aspectos: (1) identifica o reconoce qué es una descripción, (2) identifica palabras que puede utilizar para describir, (3) sabe describirse a sí mismo y (4) participa activamente en clase.

La maestra pregunta al grupo si les queda claro el procedimiento que propone la estudiante. Otra estudiante interviene y le dice a la maestra que debido a la pandemia no habían podido aplicar un instrumento de evaluación anteriormente ya que las sesiones en línea son muy breves. Comenta que entiende que un aprendizaje esperado lleva todo un proceso y que no cree que una sola sesión pueda alcanzarlo, a no ser que los niños sean muy inteligentes, cuestión que no descarta. La estudiante enfatiza: “yo siento que con una clase que nos ofrecen no podemos aplicar ese aprendizaje esperado con nuestros instrumentos, más bien” (E2-RO3-P42).

La maestra le responde que comprende la situación y que por ese motivo la evaluación tiene que ser más dinámica, para que se ajuste al tiempo que les brindan para practicar, que en este caso son cuarenta minutos. Vuelve con la estudiante que expuso su trabajo y le pregunta: ¿cómo te vas a dar cuenta que los treinta niños pueden realizar el primer aspecto de tu lista de cotejo? La estudiante responde que le va a pedir una evidencia y ahí se va a dar cuenta de si el niño sabe o no. La maestra le dice que no se trata de darse cuenta, que cuál sería la evidencia. La alumna le pide que le dé un ejemplo porque no le está quedando claro. La maestra le vuelve a preguntar, ¿con qué te vas a dar cuenta que identifica o reconoce qué es una descripción? La alumna exclama: “ah ya, por medio de una actividad, le voy a mostrar los anexos” (E2-RO3-P44).

Este diálogo entre la estudiante y la maestra refleja cómo algunos maestros en formación tienden a separar el proceso de evaluación de la enseñanza y lo ubican hasta el final de la clase. Nueve de doce estudiantes que presentaron sus planeaciones en esa sesión indicaron como instrumento de evaluación la lista de cotejo. Cabe señalar que en la materia se aborda el tema de los instrumentos de evaluación casi para finalizar el semestre, ya que las primeras unidades están enfocadas en aspectos teóricos. Hay una fuerte inclinación a relacionar la evaluación con una evidencia, comprobar hasta el final si el niño comprendió. Ningún estudiante mencionó que la evaluación pudiera darse a través de preguntas para ver si los niños están comprendiendo o a través de la observación durante el desarrollo de la clase y no forzosamente hasta el final.

La preocupación de la mayoría del grupo es no poder aplicar un instrumento, tal y como refleja el comentario de otra estudiante: “lo hacemos para cumplir con la parte de evaluación, pero en sí, quién sabe si nos dé tiempo o si podamos llevarlo a cabo con los niños porque sólo son cuarenta minutos” (E2-RO3-P46). La maestra les pide que no se angustien mucho porque quieren que todo les salga perfecto: “acuérdense, se llama jornada de práctica, es para practicar, para empezar a probar, a comprender, a ver de qué se trata esto de lo que va a ser su profesión los próximos treinta años, ¿sí?” (E2-RO3-P46).

Los estudiantes continuaron presentando sus planeaciones, algunos de ellos adecuaron las actividades al ambiente virtual, proponiendo cuestionarios en las plataformas: *Kahoot*, *Quizzizz*, *Genial.ly*, y un memorama en *Power Point*. La maestra celebró esta iniciativa e invitó a los demás a adecuar sus planeaciones, ya que en algunos casos identificó que las diseñaron como si fueran a trabajar de manera presencial con los alumnos. También hizo hincapié en que debían ser

cuidadosos al utilizar las listas de cotejo, a una alumna le dijo: “acuérdate que esos criterios serían para ti, pero ellos, ¿cómo lo harían?, ¿cómo lo realizarían objetivamente utilizando estas palabras que estás empleando ahí?” (E2-RO3-P69).

Los estudiantes elaboraron listas de cotejo con base en lo que ellos observarían y los indicadores que redactaron son muy generales y no involucran al niño, la maestra les pidió que fueran más específicos al realizar las listas de cotejo. Una vez que finalizan de presentar sus planeaciones, la maestra les pide que reflexionen sobre el ejercicio, una estudiante expresa su duda: “no tengo idea, a lo mejor la lista de cotejo es mejor para español y una rúbrica es mejor para matemáticas. Eso no, aún no lo tengo, todavía no cuento con ello” (E2-RO3-P85).

La maestra le responde que estos instrumentos se pueden utilizar para cualquier materia. Otra estudiante pregunta: “me quedó la duda, o sea, al momento de evaluar, ¿a fuerza tengo que tener mi lista de cotejo como para guiarme con base al producto?” La maestra contesta: “a fuerza, no. No es necesario que tengas la lista de cotejo, puedes tener otro instrumento si tú quieres.” (E2-RO3-P86). Una estudiante comentó que la clase le fue de ayuda, ya que aprende de los errores. La maestra les dice que a veces no nos gusta que nos corrijan cosas, pero que es necesario porque están en un proceso y espera que la clase les haya sido de utilidad. Una estudiante reconoce que: “quisiéramos que de primera nos dijeran, ¡ay, te quedó muy perfecto! Qué bueno, ya estás lista, pero, pues no se puede” (E2-RO3-P92). Algunos estudiantes muestran genuina preocupación por el proceso que están llevando a cabo de diseñar las planeaciones y ver cómo ponen en práctica la evaluación. No obstante, un estudiante menciona que hay un lado bueno porque con base en lo que sus compañeros presentaron se dio cuenta que: “ninguno ocupa evaluaciones a base de memorizar conocimientos. Entonces, pues eso está muy, muy bien, porque parece que ya estamos brincando ese pasito más allá sobre este tipo de evaluaciones antiguas” (E2-RO3-P84).

La clase finalizó, pero dos estudiantes le pidieron tiempo a la maestra porque tenían dudas, la maestra accedió con gusto. Las dudas que las estudiantes exponen siguen siendo en torno a las listas de cotejo. Una de las estudiantes comparte pantalla y muestra el instrumento, uno de los aspectos a evaluar en la lista de cotejo es: identifica o reconoce qué es una descripción. La maestra le dice que eso es muy extremo ya que sólo toma en cuenta el sí y el no, también pone énfasis en que no detallan qué elementos de la descripción van a tomar en cuenta. La alumna le responde que tiene razón, que está muy cuadrado. La maestra dice: “no es de que esté muy

cuadrado, está en un proceso, acuérdate de eso, no tiene por qué estar totalmente bien a la primera. Estamos en un proceso de construcción, ¿sí?” (E2-RO3-P93).

La otra estudiante menciona que ahora sí ya le quedó más claro. Reconoce que ella se centraba mucho en lo que dice el aprendizaje esperado en el libro y con base en eso redactaba los indicadores, pero que no lo estaba relacionando con las estrategias que ella aplicaría en la clase para ver si están funcionando o no. La maestra le responde que así es, que esa es su actividad y que como maestras tienen que corroborar si la actividad logró eso que ellas planearon desde el inicio. Por último, les dice que no se preocupen, que las siente intranquilas, pero que deben de comprender que están practicando y que no todo saldrá excelente a la primera.

En otra sesión, la maestra les pidió que presentaran un informe de las clases que habían observado y de la entrevista que realizaron al maestro titular del grupo en el que llevan a cabo sus jornadas de prácticas. El objetivo era analizar cómo el maestro evalúa a sus alumnos, los instrumentos que utiliza y cuál es la función que la evaluación tiene en el aula. Los estudiantes expusieron en equipos la información que recopilaron. En la siguiente tabla (ver tabla 6) se muestra una síntesis de lo que expusieron:

Tabla 6. Aspectos relacionados con la evaluación en la práctica docente de los maestros que observaron y entrevistaron

<p style="text-align: center;">Maestra 1</p> <p>-Los elementos que toma en cuenta para evaluar son el <i>Aprende en casa</i>, evidencias, participación en clase y un examen virtual.</p> <p>-Se reúne con los padres de familia los fines de semana para entregarles el material que los niños trabajarán durante la semana.</p>	<p style="text-align: center;">Maestra 2</p> <p>-La maestra les pide a los alumnos que muestren a la cámara la libreta cuando están realizando un ejercicio. Considera que esta estrategia le ha funcionado porque los alumnos sí trabajan.</p> <p>-Evalúa las evidencias que le mandan los niños semanalmente, así como la participación y la asistencia.</p> <p>-La tarea se las encarga el lunes y la tienen que entregar el viernes, únicamente ese día.</p> <p>-El medio de comunicación que utilizan para enviar las tareas es <i>WhatsApp</i>.</p>
<p style="text-align: center;">Maestra 3</p> <p>-Evalúa de manera formativa.</p> <p>-Utiliza rúbricas, listas de cotejo y la observación en clase para evaluar.</p> <p>-A través de estas evidencias ella se da cuenta si se está cumpliendo o no con el aprendizaje esperado.</p> <p>-Considera que la evaluación le ayuda a cambiar sus estrategias didácticas y mejorar la forman en que se desarrollan ciertas actividades durante la clase.</p>	<p style="text-align: center;">Maestro 4</p> <p>-Toma en cuenta la asistencia a clase, la cámara encendida, la participación, las evidencias que envían por correo electrónico.</p> <p>-Debido a la pandemia ya no aplica exámenes, porque le pareció extraño que todos los niños obtuvieran diez.</p> <p>-Nunca deja de evaluar a sus estudiantes porque así se da cuenta si están progresando.</p> <p>-La evaluación también lo ayuda para asentar una calificación para el alumno.</p>

Maestra 5	Maestro 6
<p>-No realiza clases virtuales, únicamente manda actividades por correo electrónico y les pide que vean <i>Aprende en casa</i>.</p> <p>-Evalúa la limpieza del trabajo, la ortografía, que las actividades estén completas y que lo envíen a tiempo.</p> <p>-No acepta ningún trabajo que se haya enviado después de la fecha indicada.</p>	<p>-Para el maestro la evaluación sirve para realizar modificaciones a su forma de trabajo.</p> <p>-Evalúa a los alumnos con fotocopias, ejercicios en el cuaderno y libro de texto, actitud en clase y participación.</p> <p>-Revisar las evidencias le ayuda a medir el rendimiento de los niños con base en los objetivos.</p>
Maestra 7	
<p>-Toma en cuenta los trabajos que deja en la plataforma <i>Classroom</i>, los exámenes y las participaciones de los niños cuando se conectan a la clase, aunque esto no lo toma como algo obligatorio debido a que no todos los niños cuentan con los recursos.</p> <p>-Ella divide estos aspectos por porcentajes y después, dependiendo del progreso que ha tenido el niño, saca su promedio final.</p> <p>-También analiza en qué falló la mayoría de su grupo. Por ejemplo, en la clase de matemáticas, si ve que se les dificulta a la gran mayoría las fracciones y las conversiones de fracción a decimal o viceversa, lo que hace es tomarlo en cuenta y volver a explicar ese tema para que les quede más claro a los estudiantes y no se atrasen. A pesar de que se atrase un poco con la clase, ella prefiere que los niños aprendan.</p>	

Fuente: Elaboración propia con base en los registros de observación.

Este ejercicio refleja la diversidad de prácticas de evaluación que los maestros en formación observaron. Si bien algunas tienen puntos de encuentro, otras no. Tal es el caso de las maestras 1 y 5 que trabajan con el programa *Aprende en casa*, en cambio, los otros maestros optaron por no hacerlo. Mientras que la maestra 1 aplica exámenes virtuales, el maestro 4 ya no lo hace porque le pareció extraño que todos los niños obtuvieran la calificación de diez. Hay una fuerte tendencia a centrar la evaluación en la recopilación de evidencias, no obstante, los estudiantes no especificaron cómo llevan a cabo los maestros el proceso de retroalimentación de estos trabajos. Sólo las maestras 3 y 7 mencionaron que la evaluación les ayuda a realizar modificaciones en sus estrategias de enseñanza.

Llama mi atención cómo los estudiantes, hasta cierto punto, toman como modelo lo que realizaron los docentes que observaron. Una estudiante del equipo que tuvo la oportunidad de observar a la maestra 1 subrayó: “realmente mi maestra sí lleva un proceso de evaluación porque cada semana les revisa sus trabajos y todo eso” (E2-RO7-P158). El equipo que expuso sobre la práctica de esta maestra no brindó más elementos que los que aparecen en la tabla, si analizamos detenidamente la información que nos proporcionaron, pareciera que la evaluación se reduce a una entrega de evidencias y participación en clase.

Aquí hay que destacar que estoy realizando un análisis a través del análisis que los estudiantes hicieron. Entonces, es posible que la observación que realizaron a sus docentes se haya enfocado en lo que los estudiantes consideran como evaluación, por tal motivo, con base en la información que ellos recabaron la mayoría de los maestros recopila únicamente evidencias. Por esta razón, es probable que, debido a la pandemia, muchos maestros se hayan enfocado en recopilar evidencias y que sí retroalimentaban a los niños, pero tal vez los maestros en formación no se dieron cuenta de ello o no lo consideran como parte de la evaluación y, aunque lo observaron, no lo destacaron en el trabajo que presentaron porque no relacionan la una con la otra. Otra posibilidad es que algunos maestros únicamente recopilaban evidencias y asignaban una calificación sin necesariamente retroalimentar al alumno.

Pongo énfasis en todo esto porque algunos maestros en formación afirman con seguridad que los docentes realmente evalúan porque recopilan evidencias, información que no es suficiente para llegar a esa conclusión. Sin embargo, otros maestros en formación ponen esto en duda, tal como precisó una estudiante que considera que algunos maestros están más comprometidos: “por ejemplo, el que señalaron que elaboró una rúbrica con distintos señalamientos, pues yo creo que lo deberían de hacer todos, ¿no?, pero algunos sólo se basan en las evidencias” (E2-RO7-P144). Habría que señalar también que el simple uso de instrumentos de evaluación tampoco nos da cuenta de que el maestro evalúa el proceso, todo depende la forma en la que el instrumento se diseñe y de si brinda o no información, tanto al maestro como al estudiante, del proceso de aprendizaje.

Una vez que los estudiantes terminaron de exponer, la maestra de la asignatura les preguntó que qué pensaban de toda esta información que recabaron. Un estudiante dijo que son muy variadas las formas de evaluar de los maestros y que es importante no estancarse en un solo tipo de evaluación. La maestra estuvo de acuerdo con él y recalcó que la evaluación es un proceso que está presente en el desarrollo de todas las actividades que realiza el docente, que podemos dar cuenta de ella en cualquier momento y no únicamente en una situación específica. Asimismo, mencionó la importancia de la observación ya que a través de ella el profesor puede analizar si el alumno está comprendiendo o no.

Una estudiante señala que, gracias a las exposiciones de los compañeros, se acaba de dar cuenta que la evaluación se ha visto algo comprometida por la pandemia y, por tal motivo,

considera que es muy difícil evaluar. La maestra está de acuerdo con ella y menciona que cada docente ha hecho cosas distintas para enfrentar este reto. Asimismo, estuvo de acuerdo con la estudiante que mencionó el compromiso de los maestros, y recalcó que la evaluación también depende del grado de compromiso del maestro.

Ese mismo día la maestra comenzó a explicar a los estudiantes un nuevo tema, el de los tipos de contenido a evaluar. Partió de la definición de contenidos para después relacionarlo con el aprendizaje significativo y por último explicar que los contenidos se dividen en tres: conceptuales, procedimentales y actitudinales. La maestra expuso varios ejemplos en cada tipo de contenido y reafirmó su explicación con un video. Los estudiantes no hicieron preguntas y afirmaron que les había quedado claro el tema.

En la siguiente sesión, la maestra de la asignatura expuso el tema de la función pedagógica y la función social de la evaluación. Durante la clase explicó que la función social ha prevalecido por encima de la pedagógica, ya que se le da más importancia a la calificación que al proceso. La maestra propició un diálogo con los estudiantes y ellos señalaron ejemplos de cada una de las funciones de la evaluación de acuerdo con su propia experiencia. La maestra todo el tiempo recalcó la importancia que como futuros maestros deben poner a la función pedagógica de la evaluación. Una estudiante le dice que está de acuerdo con ella y puntualiza: “tomar en cuenta los procesos, ¿no, maestra? Tomar en cuenta los procesos, no nada más ahora sí, que evaluar cuantitativamente” (E2-RO7-P170).

En las últimas sesiones de observación que estuve con el grupo me percaté de que analizaron algunos instrumentos de evaluación, tales como la observación informal, el diario del profesor, la lista de cotejo y las rúbricas. La maestra de la asignatura relacionó este tema con el de los tipos de contenidos, así como con el de la función pedagógica de la evaluación. Fue pidiendo a los estudiantes que pusieran ejemplos de cada uno y los orientó cuando los ejemplos que mencionaban no eran acertados. Pude observar que las principales dudas que algunos estudiantes tienen en torno a los instrumentos de la evaluación son en cuanto a qué momento aplicarlos y a considerar el instrumento de evaluación como algo dado y no como algo que ellos van a adaptar a la situación de aprendizaje.

Un estudiante expuso su preocupación al respecto, pues dijo que aún no comprende cuál es la finalidad de la lista de cotejo: “no nos avienta datos duros, no es como una evaluación, es que como que no entiendo cuál es el objetivo o la finalidad [...] solamente le voy a poner sí o no, pero eso realmente no me significa, no me da valores significativos” (E2-RO9-P205). La maestra le explicó que tiene que ver con cómo construyes el instrumento y dependerá del maestro diseñarlo con base en el proceso de aprendizaje de sus alumnos, asimismo le mencionó un ejemplo para ilustrar su explicación.

Las observaciones que realicé me permitieron dar cuenta de una parte del proceso que los maestros en formación siguieron para aproximarse a la evaluación como una disciplina educativa. Al igual que en la primera Escuela Normal que visité, constato que la llamada de cambio respecto al enfoque de la evaluación orientado al aprendizaje ya se encuentra en las aulas. Cuando entrevisté a los maestros en formación les pregunté que cuál consideraban que era la función de la asignatura *Evaluación para el aprendizaje* en su formación. La estudiante 6 dijo que ella tuvo algunas experiencias malas en su trayectoria escolar en relación con la evaluación. No obstante, esta materia le abrió los ojos ya que se dio cuenta de que la evaluación es más que un parámetro y ver si los estudiantes cumplen con cierto estándar, uno de los compromisos que le deja es: “apoyar al alumno a que siga creciendo, a que se explye, a que logre su objetivo y que no se sienta como retraído al decir: es que saqué cinco, es que saqué seis cuando un alumno saca nueve, saca diez. No, es lo mismo para todos, tú eres y vales exactamente lo mismo” (E2-GF2-P4).

Por otra parte, el estudiante 8 subrayó que actualmente aún persisten malas prácticas de evaluación, donde hay un intento por cumplir las expectativas:

Cuando te piden un portafolio lo que te están pidiendo no es el aprendizaje, sino que cumplas con todo y muchas veces con los cuadernos, lo que quieren es un cuaderno completo, no que te lo hayas aprendido. Quieren resumen de cada lectura, su ilustración, su ficha y su margen. Para muchos maestros eso es lo que necesitan porque es su evidencia, pero no se preocupan muchas veces por lo que realmente está aprendiendo el niño (E2-GF2-P6).

Todos los estudiantes que participaron en los grupos focales señalaron con claridad que la evaluación es algo más que un número. Cada uno de ellos puso mucho énfasis en la diferencia

que hay entre calificar y evaluar. Noto que hay una tendencia a considerar el número como un factor que afecta la autoestima de los estudiantes, ya que la mayoría mencionó que un número no te define como persona.

4.2.2.1 Jornadas de práctica como proceso introductorio al quehacer docente

Algo que caracteriza a las Escuelas Normales es su inmersión en un contexto áulico real, donde los maestros en formación tienen la oportunidad de articular los aspectos teóricos que han analizado en sus clases con la práctica docente en una escuela primaria. Este doble espacio formativo les permite ir desarrollando habilidades y familiarizarse con algunos aspectos de la realidad a la que harán frente una vez que egresen.

En la entrevista con la maestra de la asignatura ella acentuó que en la Escuela Normal se les da mucho peso a las prácticas; para los docentes es importante darse cuenta qué es lo que los maestros en formación hacen en el aula: “el reto es que nuestros alumnos aprendan a enseñar” (E2-E1-P15). Ella considera que los estudiantes de este grupo tienen un reto doble porque tienen que realizar sus prácticas de manera virtual, no obstante, lo sopesa como una ventaja para ellos, ya que tendrán esa experiencia a su favor. Asimismo, recalca que los maestros en formación están iniciando, están en segundo año y estima que, para cuarto año, cuando tendrán aún más tiempo para practicar, los estudiantes habrán superado muchas cosas que tal vez ahora no les funcionan del todo bien.

Cuando le pregunté al maestro egresado cuál había sido su experiencia en las jornadas de práctica me comentó que en el último año tuvo la mala suerte de trabajar en un grupo donde le dejaban todo a él: “el maestro no quería hacer nada, entonces, pues me dejó a mí a cargo del grupo” (E2-GF2-P9). Esta situación le impidió incluso realizar observaciones, ya que el maestro de la escuela primaria lo mandó directamente a dar clases y estuvo trabajando con el grupo todo el ciclo escolar. La maestra de la asignatura, quien fue asesora del maestro egresado, me dijo que los padres no querían que el maestro en formación se fuera, ya que preferían que él les diera clase a sus hijos en lugar del maestro titular: “entonces les dije, él no se puede quedar, él tiene que ir a terminar sus estudios en la Normal” (E2-E1-P15). A pesar del reto, el maestro egresado reconoce que esta situación le sirvió para ganar más experiencia, ya que sus otros compañeros

sólo iban cada quince días a la escuela primaria, mientras que él tuvo que practicar todo el ciclo escolar.

También recuerda que otro maestro con el que realizó sus prácticas lo hizo llorar porque chocaban mucho, pero afirma que aprendió bastante de ese maestro, ya que era extremadamente organizado y sabía cómo llevar el control del grupo. El maestro egresado afirma que él aprendió a manejar el grupo gracias a él, ya que los niños eran muy inquietos, entonces el maestro les decía: si nos portamos bien de lunes a jueves, el viernes, las últimas dos horas, vemos una película o jugamos fútbol. El maestro egresado puntualiza que dicho docente:

Sabía ese convenio de palabra y aparte mis observaciones el maestro no me las dio, me las dio el grupo, y creo que eso es muy importante que, como practicante, más maestros tienen que hacer. Tú estás interactuando con los niños como practicante y creo que quien te tiene que dar sugerencias, y quien, pues te tiene, no que calificar, pero sí tal vez darte su punto de vista son los niños. Entonces, ese maestro dijo: yo no te voy a evaluar, yo no te puedo calificar, los niños te van a dar las sugerencias (E2-E3-P10).

El maestro egresado también reconoce que aprendió mucho sobre la evaluación con este maestro, ya que realmente seguía un proceso de aprendizaje con los niños y lo compara con otros maestros que observó donde “tocante a la evaluación, pues lamentablemente, era la evaluación sumativa, de lo que saques en los productos, más la calificación que saques en el examen, lo vamos a sumar y dividir entre dos, y ahí va a estar tu calificación, era lo que hacían esos maestros” (E2-E3-P10). Las experiencias que relató el maestro egresado dejan entrever que la formación de un futuro maestro no solamente está cimentada en la Escuela Normal, sino también en lo que aprenden con otros docentes en sus jornadas de prácticas. El maestro egresado resalta la importancia que las jornadas de prácticas tuvieron para él: “todo lo que fui viendo de los maestros que tuve el placer de conocer, fui tomando un poquito de todo para convertirme en lo que hoy en día soy” (E2-E3-P11). Este entramado de experiencias termina configurando la identidad docente que el futuro profesor construye a lo largo de su inmersión en distintos contextos áulicos⁴².

⁴² Para Tardif (2010) el saber de los docentes “no es un conjunto de contenidos cognitivos definidos de una vez por todas, sino un proceso de construcción a lo largo de un recorrido profesional en la que el maestro aprende progresivamente a dominar su ambiente de trabajo, al mismo tiempo que se inserta en él y lo interioriza por medio

En esta Escuela Normal tuve la oportunidad de observar a seis maestros en formación que dieron clases en tercero, quinto y sexto grado de diferentes escuelas primarias anexas a su institución. Debido a la contingencia sanitaria, las clases se llevaron a cabo a la distancia a través de las plataformas *Zoom* y *Meet*, lo cual facilitó que pudiera acudir a sus clases en diferentes horas del día. Quiero destacar el entusiasmo que pusieron cada uno de los maestros en formación en sus clases, a pesar de estar a la distancia todos portaron su uniforme y adornaron una de las paredes de sus casas con diversos materiales, tales como los números, el abecedario, imágenes alusivas a la clase, entre otros.

La mayoría de los niños encendió la cámara, algunos padres de familia estaban a un lado de ellos. Varios de los maestros en formación que observé realizaron una breve activación antes de comenzar con la clase. Les pedían a los niños que se pusieran de pie, que respiraran profundamente, que estiraran el cuerpo. Uno de los maestros en formación utilizó con frecuencia el humor como recurso, cuando tuve la oportunidad de entrevistarlo me dijo que él está consciente que los niños están pasando por cosas difíciles y que, de una u otra forma, buscaba que la clase fuera un espacio más ameno para ellos en la medida de lo posible.

Los aspectos relacionados con la evaluación que pude observar en sus clases fueron la formulación de preguntas para corroborar la comprensión de los niños, el seguimiento a las actividades que realizaban, sobre todo por parte de una maestra en formación que les puso un experimento a los niños en la materia de ciencias naturales. Cuando iban realizando cada paso del experimento ella les preguntaba por qué creían que pasaba eso y los hacía reflexionar sobre las reacciones de la mezcla de sustancias. Otro maestro en formación vio el tema del guion en las obras de teatro, les dio varios ejemplos y les hizo muchas preguntas para cerciorarse de lo que estaban comprendiendo. Dos maestras en formación dieron la clase a manera de monólogo y no formularon preguntas, pero aplicaron una actividad y corroboraron las respuestas con los niños al final de la clase.

Una maestra en formación explicó el tema de los ángulos, les dio muchos ejemplos a los niños y a la par que explicaba les pedía que se pusieran de pie y formaran un ángulo recto con su

de unas reglas de acción que se convierten en parte integrante de su “conciencia práctica” (pp. 12-13). A lo largo de las observaciones que realicé en las dos Escuelas Normales, pude percatarme de cada una de las fuentes de las que proviene el saber de los docentes y cómo participan en un proceso que se encuentra en permanente construcción.

cuerpo. Asimismo, les había pedido que trajeran como material círculos de papel. Entonces, con el material los niños iban formando los ángulos y ella dinamizó el uso del material, ya que todo el tiempo estableció un diálogo con ellos y cuando se equivocaban los orientaba para que volvieran a pensar sobre su respuesta. Los niños mostraban los círculos ante la cámara y ella observaba si lo habían hecho correctamente y de no ser así, les explicaba de nuevo por qué no era correcto.

Había unos grupos más inquietos que otros, algunos niños les presentaban a sus hermanitos y a sus mascotas a los maestros en formación a través de la cámara. Uno de los maestros en formación cada que los hacía participar decía: “vamos rápido y corriendo con Nohemí⁴³. Nohemí a la una, Nohemí a las dos, Nohemí a las tres”. Los niños se reían mucho. Además, antes de comenzar el tema les dijo: “vamos a trabajar con las poderosas y sensacionales matemáticas”. El maestro en formación se aseguraba que los niños entendieran las instrucciones que les dio, así que después de indicárselas, él le pedía a cualquier alumno que repitiera las instrucciones y ahí se daba cuenta si estaban comprendiendo lo que tenían que hacer y de no ser así, él los orientaba nuevamente.

Cuando los había observado en clases en la asignatura *Evaluación para el aprendizaje*, los estudiantes presentaron sus planeaciones y, como ya lo había señalado, la mayoría de ellos en el apartado de evaluación señaló que utilizarían una lista de cotejo. Me llamó la atención que en ese apartado de evaluación nadie indicara la formulación de preguntas, el seguimiento a las actividades, la observación, entre otros elementos que pueden llevar a cabo para evaluar. En la práctica muchos de ellos sí lo hicieron, en el papel aún no lograron identificar que la evaluación no necesariamente se reduce al uso de un instrumento.

Para la estudiante 7 realizar las jornadas de práctica de manera virtual ha sido un reto y agrega: “creo que a todos nos saca de nuestra zona de confort” (E2-GF2-P8). Por otro lado, la estudiante 3 reconoce que al momento de evaluar se basó sólo en un instrumento, que fue la rúbrica: “me desesperé de ese aspecto porque dije: hay muchos métodos de evaluación, pero no sé realmente cuál llevar a cabo” (E2-GF1-P11). Aquí puede observarse que algunos estudiantes reducen la evaluación al uso de un instrumento.

⁴³ Nombre ficticio.

Como la observación que realicé en la jornada de prácticas no me permitió ver qué hacían con las evidencias que recopilaban, les pregunté cuando los entrevisté y puede percatarme que se encuentran algo limitados, porque al ser un grupo prestado no podían establecer comunicación directa con los niños, así que los maestros del grupo les enviaban las evidencias. La estudiante 6 dijo que ella sí las revisaba: “me percataba que sí lograban entender el tema, pero había como deficiencias” (E2-GF2-P17). Ella afirma que en la siguiente sesión trató de retomar el tema y hacer participar a los alumnos para que les quedara más claro.

A diferencia de la estudiante 6 que sí recibió las evidencias por parte de la maestra titular, otros estudiantes señalaron que sus maestros no les enviaban los trabajos que hacían los niños. Entonces, solamente podían quedarse con lo que hacían en la clase, la estudiante 7 comentó: “me enseñaban sus trabajos así a la cámara, pero era un tiempo muy corto y pues a veces la calidad de mi computadora o de las cámaras que tienen los dispositivos, pues no se alcanza a percibir realmente muy bien los trabajos” (E2-GF2-P16). La estudiante considera que ella no ha podido vivenciar del todo un proceso de evaluación, ya que las clases en línea han hecho más complicadas las cosas.

Cuando los maestros en formación regresaron a sus clases en la Escuela Normal, la maestra de la asignatura les pidió que comentaran cómo les había ido. Una estudiante compartió su experiencia y subrayó que: “fue un reto, pero creo que ya pasó y hubo cosas de las cuales yo aprendí mucho e igual observé cosas que todavía me faltan mejorar. Pero, me dio la oportunidad de practicar cuatro veces” (E2-RO4-P99). La maestra le dijo que tuvo mucha suerte de practicar cuatro veces. Otra estudiante comparte que ella tiene áreas de oportunidad en las que debe trabajar un poco más, pero siente menos nervios. Ahora lo que preocupa es que hay muchos ruidos en su cabeza porque no sabe qué va a hacer cuando regresen a presencial: “ahorita nos estamos apoyando de materiales audiovisuales, presentaciones y diferentes plataformas, pero no todas las escuelas tienen el equipamiento para hacer uso de estas herramientas audiovisuales” (E2-RO4-P99).

La maestra está de acuerdo con ello, pone énfasis en que durante su práctica docente tendrán que hacer muchas adecuaciones, pero que la jornada le sirve para ir conociendo el contexto y para que desarrollen habilidades que son importantes para su formación. Recalca que la jornada les deja un aprendizaje: “en este momento estamos haciendo un ejercicio de evaluación, sin

haberlo dicho abiertamente, estamos evaluando nuestra jornada. Sabemos que hay cosas que fueron muy exitosas y vale la pena darnos cuenta de ello. Hay cosas que no fueron tan bien como esperábamos y otras que de plano no funcionaron” (E2-RO4-P105).

Por último, también tuve la oportunidad de entrevistar a los estudiantes y les pregunté cómo se sentían después de una jornada de práctica. Algunos sienten mucha satisfacción por lo que lograron, a otros les preocupan sus áreas de oportunidad, tal y como lo manifestó la estudiante 1: “siempre me fijo, al final, en todos los errores que tuve más que en las cosas buenas, para platicarlo con los maestros y poder saber cómo mejorar con esto” (E2-GF1-P16). Ella está consciente de la responsabilidad que implica ser maestro y recalca que parte del futuro de los niños está en sus manos. La mayoría medita qué es lo que puede mejorar para la próxima jornada y afirman que al final los niños son quienes mejor les pueden decir si fueron claros al dar la clase o no.

4.2.3 El peso de la calificación y el camino a aprender

Como se ha señalado con anterioridad, los docentes tendrán que enfrentar la complejidad de llevar un proceso de evaluación orientado hacia al aprendizaje, a la vez que ese proceso es traducido en un número que tiene diversos significados para los alumnos. En muchos casos, esta ambivalencia condiciona la forma en la que los estudiantes y los profesores se desenvuelven en el aula⁴⁴.

Para el maestro egresado uno de los recuerdos más incómodos en su trayectoria escolar es presentar un examen. Señala que cuando los docentes aplican un examen, por lo regular se tiende a perder ese vínculo entre el profesor y el grupo: “aquí está la hoja, contéstalo en silencio y tú sabrás cómo sales [...] me daba miedo tener una calificación baja, porque mi papá sí me exigía mucho el tienes que sacar diez y nueve, un ocho es como un seis y sí me daba miedo tener un ocho. Entonces, pues sí me espantaba” (E2-E3-P5). La maestra de la asignatura, la maestra

⁴⁴ De acuerdo con Biggs (2006) “el qué y el cómo aprenden los estudiantes depende en gran medida de cómo crean que se les evaluará” (p. 175). Esto coloca a los docentes en una posición incómoda, ya que se espera que cumplan con la función de dar cuenta de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y a la vez clasificarlos con base en números o escalas que guardan ciertos significados para la sociedad. Esta actividad también termina por condicionar la forma en la que los alumnos se desenvuelven durante la clase.

egresada y varios estudiantes en formación también mencionaron que tenían que llevar a casa calificaciones altas.

Aquí puede verse cómo la calificación guarda un significado que trasciende las aulas, ya que la clasificación que se realiza coloca a los estudiantes como “excelentes”, “buenos”, “no tan buenos” y “deficientes” ante los ojos, no sólo de su grupo escolar, sino también a los de su propia familia y, tarde o temprano, a los de la sociedad en general. La maestra egresada opina que es necesario hacer un esfuerzo por quitarle esa connotación negativa al examen, ya que considera que a veces los maestros utilizan este instrumento de una forma que atemoriza a los estudiantes y desde ahí ese instrumento ya no es funcional. Ella explica que trabaja con sus alumnos de manera distinta, procura diseñar los exámenes por su cuenta e involucra a los niños en su proceso de aprendizaje:

Son evaluaciones muy ricas, porque aprender a leerlos, a leerlos te digo cuando ellos llenan un cuestionario, ¿no?, una rúbrica, o cuando ellos mismos se evalúan reconociendo cuáles son sus fortalezas, cuáles son sus debilidades. Aprendes a descubrir que ellos mismos saben qué es lo que les falta por hacer. Que no están teniendo cuidado en ese ser y hacer como estudiantes, ¿no? Entonces, bueno, creo que es fundamental esta parte de la comunicación y en un ambiente de cordialidad (E2-E2-P10).

En este testimonio puede observarse que la maestra equilibra las funciones de la evaluación para involucrar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje y, de una u otra forma, los ayuda a ser conscientes de que ellos son partícipes en esa situación. Llama la atención lo que menciona sobre *aprender a leerlos*, ya que una función cualitativa de la evaluación requiere ir más allá de lo que un número le pueda decir al maestro sobre el desempeño de sus estudiantes.

Por otro lado, la maestra de la asignatura en una de las clases que observé les dijo a sus estudiantes que una parte de la evaluación es la asignación de una calificación: “aunque no nos guste, aquí recurrimos a lo sumativo, hay que hacer un corte en esta evaluación al finalizar” (E2-RO2-P32). Un estudiante manifiesta su preocupación y dice que espera en algún momento ver cómo llegar a la calificación, cómo lo van a abordar: “me está preocupando porque, aunque sólo tengo en mis herramientas, digamos, la lista de cotejo, no sé, me gustaría tener más bagaje de esa parte para ver la medición o el seguimiento ya de evidencias, etcétera” (E2-RO7-P186).

Los estudiantes de esta asignatura tienen muy integrado a su discurso que la evaluación debe ser un proceso. Sin embargo, como puede verse en el comentario del estudiante, los conflictúa el cómo llegar a un número con base en la información que están recogiendo del proceso de aprendizaje de sus estudiantes. En la jornada de práctica tampoco alcanzan a poner en práctica el equilibrio entre las dos funciones de la evaluación, ya que, como explica el estudiante 2, la maestra titular del grupo les dice a los alumnos que los trabajos que encargue el maestro en formación no tendrán un peso en su calificación. El estudiante considera que: “por eso se interesaban un poco más en aprender” (E2-GF1-P13).

El estudiante 4 pone otra problemática sobre la mesa, afirma que un número no va a reflejar lo que el alumno sabe en realidad y que todo depende de qué significa un diez para el maestro, pone como ejemplo: “a lo mejor y, no sé, Pedro saca un diez sólo por tener el cuaderno bonito, decorado, con muchos colores, con letra bonita, pero pues a la hora de preguntarle, resuelve esta ecuación de tercer grado y a la mera hora nada” (E2-GF1-P13). Por tal motivo, él considera que lo que de verdad debe importar es si los estudiantes están comprendiendo el tema, porque a veces ellos mismos dan más peso a la parte numérica. El estudiante 8 agrega: “yo quiero ser así, yo quiero evaluar el proceso, quiero ser parte de, o sea, ver todo el camino, no nada más el resultado” (E2-GF2-P12).

En una de las clases una estudiante comentaba que a veces ellos caen en el error de aprenderse las cosas para el examen y después ya no se acuerdan de nada. Por eso cree importante que la evaluación no sea reducida a la aplicación de un examen y que se logre que a los niños les interesen los temas, porque cuando algo te interesa le prestas más atención. La estudiante 1 expresa: “creo que no me gustaría ser la maestra de siempre, repetitiva y de exámenes solamente” (E2-GF1-P10). A ella le gustaría que el proceso de evaluación fuera más amplio y que de verdad brinde información a los niños sobre aquello que están aprendiendo.

Al respecto, el maestro egresado considera que también hay que explicarles a los estudiantes que no porque tengan un diez ya terminaron de aprender, sino que la evaluación debe ser continua. Él les dice a sus alumnos que los exámenes no son un enemigo: “me sirve para saber dónde más apoyarte, si veo que se te complicó esto, pues apoyarnos más en esto, para que en el próximo examen nos demuestres a todos que tus aptitudes y tu forma de ver ese ejercicio, pues es un poco más fácil” (E2-E3-P19). En este ejemplo podemos ver que el maestro egresado intenta

equilibrar las funciones de la evaluación para que los estudiantes no tengan temor a presentar un examen y obtener una calificación, sino tratar de verlos como una ayuda para aprender.

Él reconoce que los padres de familia también influyen mucho, porque a veces llegan y le preguntan que cómo es posible que su hijo haya obtenido un seis. Él les explica que su hijo casi no entregó las actividades en el ciclo escolar y se pone de acuerdo con ellos para trabajar juntos, ya que considera que es un trabajo en equipo. También en las reuniones de padres les explica que un número no representa lo que somos como personas y les recuerda que todos hemos conocido casos de estudiantes que obtenían calificaciones bajas, pero que hoy en día salieron adelante en lo que les gusta y que también ocurre el caso contrario, donde obtenían calificaciones altas, pero que por diversos motivos no llegaron a donde querían llegar. Por esta razón les pide que estén al pendiente del proceso de sus hijos y no caigan en el egocentrismo ni en el conformismo de las calificaciones.

El equilibrar la función cualitativa y cuantitativa de la evaluación no es una tarea sencilla, ya que se requiere tener una adecuada comunicación con los estudiantes sobre el propósito de la evaluación. La maestra egresada menciona que con la experiencia te vas haciendo más ágil, ya que sobre la práctica debes ser muy organizado y llevar un seguimiento puntual de lo cuantitativo a la vez que de manera cotidiana tienes que estar al pendiente de lo que ellos están aprendiendo para dar cuenta de lo cualitativo y hacer los ajustes oportunos: “porque yo no me puedo esperar a evaluar un trimestre y decir: bueno, ¿qué es lo que voy a cambiar de mi práctica? No. O sea, es al día” (E2-E2-P14).

Considero que en el discurso los maestros en formación tienen muy claro que no debe pesar tanto el número, sino que hay que inclinar la balanza hacia el proceso. No obstante, tienen que dar un número al final y en las entrevistas la mayoría de ellos me dijo que los niños no son un número, y que su autoestima no debería verse comprometida por ello. Es probable que conforme avancen en su carrera ellos puedan ir aclarando un poco más cómo lograr ese equilibrio. La maestra de la asignatura reconoce que ella ha tenido que ser fría, porque a veces esa función cuantitativa de la evaluación: “nos empieza a arrinconar y nos lleva a esa parte de ser muy firmes y decir: pues no, no, aquí está este número porque no alcanza para más, no da para más. Entonces, pues ahí está esta parte fría de poder anotar un numeral cuando las cosas no funcionan en el plan de que juntos podamos construir” (E2-E1-P8).

Al respecto, Perrenoud (2008) nos invita a la reflexión ya que pone como ejemplo el caso de un docente que otorga una calificación suficiente a un alumno que formalmente no la merecía: “¿por qué? Para no penalizarlo, porque piensa “que vale más que sus notas”. ¿Es eso escandaloso, o inteligente? Cada cual lo apreciará” (p. 23).

4.2.3.1 El error como medio para aprender

Una de las consecuencias de la preponderancia de la calificación sobre la evaluación es que algunos estudiantes temen cometer errores y van en búsqueda de cumplir con todo lo que el maestro solicita y evitar equivocarse. Esta preocupación los aleja de analizar el proceso que están llevando a cabo para involucrarse en la materia. El caso de otros estudiantes es que al recibir un examen o un trabajo con demasiados errores, a veces ya no se preocupan por corregirlos o piensan que ya no hay remedio y esa asignatura simplemente no es para ellos.

Cuando le pregunté al maestro egresado qué opinaba acerca del error, él me dijo que trata de no utilizar esa palabra con sus alumnos ya que considera que es una palabra muy fuerte y suena muy feo. Señala que tal vez pueda usarse con estudiantes de preparatoria y universidad, pero no con los niños de primaria. Para que sus alumnos no pierdan la motivación, él les dice: “oye ¿estás seguro que realmente ya está bien? Y si tú lo interrogas o haces eso, despiertas como la curiosidad de decir: no, pues creo que le falta algo, mejor lo voy a revisar” (E2-E3-P16).

De acuerdo con Álvarez (2003) “si en el proceso o intento de aprendizaje el alumno comete errores el intento debe tomarse como indicador de la naturalidad del razonar y del saber humano puestos en práctica” (pp. 108-109). Los maestros tienen que trabajar todo el tiempo con los errores de los estudiantes, como Álvarez manifiesta, tal vez debería ser un proceso que se abordara con más naturalidad. A lo largo del tiempo hemos aprendido que cuando nos califican una tarea ya no hay marcha atrás, el docente nos señala los errores y como estudiantes recibimos la calificación y nos preparamos para pasar a la siguiente unidad. Son pocos los estudiantes que se detienen a analizar qué pueden corregir y a veces los maestros se acostumbran más a señalar los errores en una tarea que a intentar detectar con el grupo cuál es la fuente de esos errores.

La maestra egresada recuerda con admiración a una maestra que tuvo en la Escuela Normal que le decía que, si creía que tenía la taza llena, estaba equivocada, porque nunca iba a aprender más. La maestra reconoce que esta situación fue difícil: “para mí el permitirme que alguien me

dijera que estaba mal, pues no, no estaba acostumbrada a eso. Y con ella aprendí que no todo es perfección y que puedo aprender del otro” (E2-E2-P20). Ella cree que antes era así debido a la formación que recibió, donde no estaba acostumbrada a que la corrigieran, pero reconoce que esta experiencia con la maestra le permitió ser la persona que hoy es y, hasta cierto punto, ampliar su panorama.

Contrario a lo que ella pensaba cuando era alumna en la Escuela Normal, la estudiante 6 afirma que el error es algo natural y que ella no lo ve como algo malo, simplemente es un indicador de que el estudiante no está comprendiendo algo y el darse cuenta de eso puede ayudar tanto al profesor como al alumno a corregirlo y seguir adelante: “te puedes equivocar, sí, y de esos errores se aprende. Ahora, voy a repasar el tema para entender cómo es y por qué es así” (E2-GF2-P22).

El maestro egresado también reconoce que es importante reconocer el esfuerzo de los niños, ya que a unos les cuesta más trabajo que a otros. Hace referencia a un caso donde el niño obtiene un seis, pero ese seis les sabe a diez porque vieron todo el esfuerzo y todo el proceso que el niño tuvo que pasar para llegar a ese producto. El reto para los profesores es llegar a aulas donde a veces lo más importante es aprobar (Jackson, 2010). Por esta razón es importante que el error sea visto como una oportunidad para aprender.

4.2.4 ¿Qué más hace falta aprender en la Escuela Normal sobre la evaluación?

Una vez que egresa, el maestro se enfrenta al reto de estar a cargo de un grupo durante todo el ciclo escolar. A diferencia de las jornadas de práctica donde no pueden llevar a cabo un proceso de evaluación completo debido a que el grupo es prestado, ahora tienen la oportunidad de dirigir libremente el proceso de evaluación. Cuando les pregunté a los maestros egresados si había algo que les hubiera gustado aprender sobre evaluación cuando eran estudiantes de la Escuela Normal y que no tuvieron la oportunidad de hacerlo, ellos mencionaron algunos puntos importantes que podrían ser tomados en cuenta.

La maestra egresada afirma que en la materia que ella cursó le quedó muy claro que la evaluación debe estar inmersa durante todo el proceso. No obstante, debido al poco tiempo en el que realizan prácticas no pudo trabajar con todos los instrumentos de evaluación: “era imposible, realmente llevar un seguimiento objetivo de los chicos que conocíamos en dos semanas. Sin

embargo, podíamos aplicar algunos instrumentos y hacer el análisis de los mismos” (E2-E2-P4). Ella considera que no cambiaría ningún contenido, ya que desde su punto de vista el plan de estudios es muy bueno, pero depende de los maestros que te asignen. Comenta que tuvo la fortuna de que le dieran clases maestros muy destacados, entre ellos la maestra que la asesoró en el último año de su carrera y de la que aprendió gran parte de lo que hoy sabe.

Si bien no cambiaría algún contenido, le hubiera gustado que algunos maestros la confrontaran un poco más con la realidad de la escuela primaria. Que brindaran un poco más de retroalimentación a aquello que los maestros en formación van a hacer en sus prácticas⁴⁵. La maestra considera que es necesario que los maestros de la Escuela Normal estén comprometidos y que encaminen a los futuros maestros para confrontar esa realidad que les espera. Ella tuvo dos maestros cuyo modelo de enseñanza fue clave, ya que le enseñaron el método de proyectos y a aplicar la transversalidad. Entonces, una vez que egresó de la carrera ya estaba familiarizada con estos temas, a diferencia de sus colegas, para quienes esta forma de trabajo era algo nuevo y tuvieron que aproximarse a su estudio.

Asimismo, estima que quienes estudian la carrera deben tener la vocación para hacerlo y que no la consideren como una segunda opción. Recalca que la vocación y el compromiso son sumamente importantes tanto para los maestros formadores como para los maestros en formación. La maestra egresada afirma que los maestros en formación deben tener ese profesionalismo con su carrera, ya que en algunos casos ha observado: “que llega un chico que va a practicar con los niños y que no tiene el conocimiento de los temas, dices: no es posible, viene con una preparación de prepa, ¿cómo es viable que no tenga estos dominios?” (E2-E2-P18). Para evitar este tipo de situaciones, la maestra agrega que es necesario que toda la evaluación lleve a los estudiantes a reflexionar sobre su práctica, de tal forma que puedan contrastar cada uno de estos aspectos que requieren más esfuerzo por parte de ellos.

⁴⁵ Cito extensamente a la maestra egresada: “Te hace falta que el docente realmente te lleve a esa confrontación y te diga: ¿estás segura?, porque a lo mejor la planeación está muy bonita y el material didáctico y todo lo que yo pueda hacer, pero puedo tener todas las herramientas, todos los recursos más llamativos y creativos, pero si no sé realmente ser un guía y llevar a los chicos en una organización de trabajo, en la organización no sólo individual, por equipos, en parejas. Realmente yo creo que esta confrontación donde el otro te observe y te diga: ¿sabes qué?, considero que te falta esto, puedes mejorarlo así. Yo creo que esta parte de la retroalimentación es importante, así como generar un instrumento de evaluación que nos permita llegar a esa confrontación” (E2-E2-P17).

Por otro lado, el maestro egresado menciona que a pesar de que en la asignatura *Evaluación para el aprendizaje* abordaban temas enfocados en la evaluación formativa, le parece un poco contradictorio que el docente que imparte la materia termine poniendo más énfasis en la evaluación sumativa. Él cree que si impartes esa materia tal vez sería adecuado que el maestro evalúe de diferentes formas y no se guíe únicamente por el examen y la entrega de trabajos. Cuando le pregunté al maestro egresado cómo le hubiera gustado que lo evaluaran, respondió que habría sido útil que se utilizaran más estrategias de autoevaluación y coevaluación. Reconoce que estos dos aspectos a él le han costado mucho y que él intenta aplicarlos con su grupo, pero cree necesario que se trabajen más desde la Escuela Normal.

Uno de los retos que el maestro egresado identifica es que sí reciben varios ejemplos en sus clases, pero es difícil llevarlo todo a la práctica. Considera que es importante que se realice un esfuerzo por involucrar aún más a los estudiantes desde los primeros semestres, porque después los mandan a observar, pero no tienen muy claro qué están observando: “no estás observando qué es un diagnóstico, no estás observando cómo son las evaluaciones, sino estás observando solamente una clase” (E2-E3-P7).

Por último, la maestra egresada comentó que es fundamental que la Escuela Normal cuente con las personas adecuadas para poder dar las clases y no solamente: “pues te dejo medio leer un libro, te dejo medio analizar, y tú vas descubriendo todo. El manejo de los libros de texto, las estrategias, la actividad, toda esta parte es realmente un desafío, pero cuando los docentes no tienen ese compromiso, pues nosotros tampoco como estudiantes, muchas veces, lo podemos hacer” (E2-E2-P17).

Ahora que hay una distancia del momento en el que ellos mismos fueron estudiantes, los maestros egresados nos brindan una lectura de aquellas experiencias que los marcaron y que pueden ser analizadas para poner en marcha otras estrategias que sean de ayuda en la formación de los futuros maestros en materia de evaluación para el aprendizaje. Es de resaltar la relevancia que tienen cada uno de los actores para el desarrollo del plan de estudios y, en este caso en particular, para la implementación del programa de estudios de la asignatura de *Evaluación para el aprendizaje*.

4.2.5 Retos de evaluar durante la pandemia

Las observaciones y las entrevistas a los participantes se llevaron a cabo de manera virtual en el primer semestre del año 2021. Por esta razón, en esta investigación se abrió un espacio de análisis para los retos que los maestros y los estudiantes han tenido que sortear para dar y tomar clases a distancia. Para ninguno ha sido una tarea sencilla, no obstante, nos daremos cuenta en las experiencias que nos narran que desarrollaron estrategias para encarar el desafío que conlleva seguir el proceso de aprendizaje de un grupo a la distancia, ya sea como maestro o como practicante.

Cuando entrevisté a la maestra de la asignatura me comentó que ella tuvo que actualizarse para poder trabajar a distancia con sus alumnos. Tomó un curso en la Escuela Normal y además investigó por su cuenta nuevas aplicaciones, en clase pude observar que utilizó aplicaciones y plataformas como *Zoom*, *Classroom*, *Genial.ly* y *Canva*.

Los maestros egresados mencionaron que sí estaban dando clases a distancia. La maestra egresada dio clases todos los días, aunque dividió al grupo para poder brindarles una mejor atención; el maestro egresado daba clases los días lunes, miércoles y jueves. Las plataformas que los maestros utilizaron para conectarse con su grupo fueron *Meet* y *Zomm*. Por otra parte, la maestra de la asignatura también dio las clases de toda la semana, aunque la Escuela Normal tomó la decisión de reducir el horario de cada clase.

La maestra de la asignatura tuvo que adaptar el programa de la materia y analizó cuáles contenidos eran primordiales para cumplir con el propósito de la asignatura. Asimismo, lo hicieron los maestros egresados. Ellos no trabajaron con el programa *Aprende en casa*, pero la maestra dice que está familiarizada con él y que le pareció muy bueno, aunque requiere que el maestro esté retroalimentando a los niños, ya que si los dejas solos es muy difícil. Batalló para estar conectada con ellos mientras veían el programa, así que decidió dar la clase en línea y únicamente rescatar algunos videos y actividades que le parecieron interesantes y que complementaron sus clases.

La maestra egresada puntualizó que “no podemos centrarnos en dar el contenido de la división, y yo puedo llegar hasta la raíz cuadrada, si tú lo quieres, pero ellos no” (E2-E2-P8). Por tal motivo, ella cree que la evaluación es sumamente importante, ya que le permite saber si los

niños están alcanzando los aprendizajes esperados, por qué y qué tanto están avanzando. A diferencia de la maestra de la signatura y de los maestros egresados, algunos de los profesores que observaron los estudiantes y con quienes realizaron sus prácticas no daban clases en línea, únicamente trabajaban con el programa *Aprende en casa* y les pedían que les enviaran las evidencias por medio de *WhatsApp*, *Classroom* o correo electrónico.

El estudiante 8 explicó que la maestra con la que trabajaba no daba clases en línea: “ella manda consignas, así de portafolio: tienes que entregarme todas las que te he mandado para que tengas tu calificación y realmente clases como tal nunca les daba” (E2-GF2-P15). El único día que la maestra se conectaba con el grupo era el viernes para trabajar la socialización de emociones. Varios estudiantes comentaron que estaban ante esta situación y que la comunicación con los maestros para poder realizar sus jornadas de práctica no era muy buena. La maestra de la asignatura les recordó que el grupo era prestado y que a veces a algunos maestros no les gusta que los estudiantes utilicen *Kahoot* o *Canva*, porque no lo manejan y después los papás les van a pedir lo mismo. Recalcó que, si en presencial es difícil, ahora en modalidad virtual lo es mucho más: “sí haz tu mejor esfuerzo, pero toma en consideración lo que tienes, lo que te están permitiendo, y en función de eso, trabaja” (E2-RO3-P87).

A la luz de esta situación, los maestros en formación consideran que ha sido un reto poner en práctica lo que han aprendido en la asignatura *Evaluación para el aprendizaje*, ya que algunos maestros no les envían las evidencias de sus estudiantes o no les dan tanta oportunidad de practicar, aunado a que sus clases tienen una duración de cuarenta minutos aproximadamente. Ellos consideran que la evaluación se ha visto alterada y señalan que: “no hemos podido apreciar cómo se lleva a cabo realmente la evaluación” (E2-RO7-P157). Ante esta situación, el estudiante 8 indicó que como no recibe las evidencias que trabajó con los niños, él procura en la misma clase abrir un espacio de diálogo con los niños para darse cuenta si lo están entendiendo o no.

La maestra egresada dijo que ella seguía un proceso de evaluación a pesar de la distancia. Utiliza rúbricas y listas de cotejo para evaluar las actividades que ellos realizan. También utilizó aplicaciones como *Kahoot* para que los niños interactuaran. Mencionó que aplicó un examen y, aunque no lo considera tan objetivo por ser a distancia, afirma que sí le brindó algo de información sobre lo que los niños estaban aprendiendo. De vez en cuando escucha que algunos padres de familia les dan las respuestas a los niños; habló con ellos para que no intervinieran en

el aprendizaje de sus hijos. Subraya que los padres la han ayudado mucho porque cuando ven en ella como docente esa responsabilidad y compromiso, ellos también adquieren ese nivel que están observando de su parte. Asimismo, ella permite que los padres de familia la evalúen.

A pesar de que ha sido difícil evaluar a distancia ella puntualiza que sí llevó a cabo una evaluación del grupo: “porque no es lo mismo si yo los hubiera visto un día a la semana o los hubiera visto dos veces esporádicamente. Entonces, no sería una evaluación, creo que el hecho de trabajar con ellos de manera cotidiana fue algo muy importante” (E2-E2-P7). Para ella representa un reto ser objetiva con la evaluación y sobre todo equilibrar la evaluación cualitativa y la cuantitativa, pero acentúa que, aunque los niños tengan una calificación ella siempre procura que ellos se autoevalúen para que identifiquen en qué pueden mejorar.

Los estudiantes también tienen la inquietud de qué sucede con la evaluación a la distancia. La estudiante 7 se pregunta: “¿qué tan genuina es la evaluación?” (E2-GF2-P14). Menciona que al final los maestros tienen la indicación por parte de la Secretaría de Educación de pasar a todos los estudiantes, entonces, por esta razón ella afirma que la pandemia ha afectado mucho a la evaluación, pero espera que cuando regresen a presencial tenga más oportunidad de poner en práctica lo que ha aprendido. Otra estudiante se lamenta de estar en clases a distancia: “siento que ya voy de salida y que no disfruté mi Normal como debería de ser” (E2-RO3-P114). La maestra de la asignatura fue optimista y les dijo que no se preocuparan, que apenas van en segundo año y muy probablemente puedan regresar pronto a la Escuela Normal.

Por otra parte, el maestro egresado pone sobre la mesa otras problemáticas que se sumaron a la dificultad de impartir clases a distancia. Uno de sus alumnos perdió a su papá a inicios de la pandemia. Gran parte de sus alumnos pasan por dificultades económicas, ya que la mayoría de los padres de familia trabajaban en un mercado cercano a la escuela primaria y en los primeros meses de la pandemia tuvieron muchos problemas económicos ya que no obtenían las mismas ganancias que antes. Por esta razón, algunos estudiantes no tenían internet, ya que le comentaron al maestro que en su casa no les alcanzaba para pagar el recibo. Él llegó a un acuerdo con los padres de estos estudiantes, les dejaba fotocopias en una papelería cercana a la escuela y después les llamaba por teléfono para aclarar dudas durante la semana.

El maestro egresado se muestra preocupado por dos alumnos de los cuales no ha sabido nada y con quienes no ha podido establecer contacto. Pone énfasis en que no ha sido nada fácil la situación: “esas son las situaciones que te atraviesan más: lo económico y lo emocional, porque pues también nosotros somos humanos, sabemos lo que es perder a alguien querido, pero pues también tienes que mostrarte fuerte ante la cámara, porque tal vez estas tres horas que el niño está contigo, pues se distraiga de lo que está viviendo en casa” (E2-E3-P20).

A raíz de la lectura de estas experiencias podemos ver que los retos fueron muchos y que cada maestro y cada estudiante los afrontó de la manera en la que mejor pudo hacerlo. La enseñanza es un elemento muy importante en nuestra sociedad y, al encontrarse en relación con otros elementos, el docente no únicamente se preocupa por impartir las clases, sino que se ve atravesado por todas las circunstancias que pasan en el ambiente social, económico y familiar de los niños.

4.2.6 El maestro ante el sistema

Si bien los docentes tienen un margen de acción para tomar decisiones, también están supeditados a un sistema que participa en su formación y en su ejercicio profesional. Cuando se entrevistó a los maestros egresados salieron a la luz algunas cuestiones que pueden ser útiles para el análisis de la enseñanza y la puesta en práctica de la evaluación en las aulas.

La maestra egresada mencionó que ella puede diseñar sus instrumentos de evaluación, pero antes de aplicarlos tienen que ser revisados previamente por la subdirectora académica. Para la escuela en la que trabaja es de suma importancia que los profesores demuestren su profesionalismo, se espera que no evalúen algo que no han visto ni algo que no tuvo ni las estrategias ni la metodología para que los alumnos alcanzaran el aprendizaje esperado. Los maestros trabajan de manera colectiva cuando es necesario, sobre todo cuando se apoyan en alguna situación que ocurre en determinado grupo. Asimismo, comparten estrategias cuando identifican una problemática y consideran que se pueden realizar adecuaciones.

Para ella es de destacar el acompañamiento que reciben por parte de la directora y de la subdirectora académica, ya que les ha sido de ayuda cuando tienen que cambiar o reestructurar alguna situación desde la planeación hasta la práctica docente. La forma en la que han trabajado durante la pandemia ha sido continua, todos los maestros de su escuela han dado clases de lunes

a viernes y la directora o la subdirectora académica pueden entrar a observar cualquiera de sus clases, a ella la han observado una vez durante el ciclo escolar. La maestra expresa que ve esto como algo normal, ya se acostumbró a esta forma de trabajo e incluso lo considera como algo positivo.

Durante la pandemia le ha dedicado más tiempo que antes a tareas administrativas: “llevo desde la semana pasada ya reestructurando y viendo cuál es la mejor calificación y analizando cada una de las cosas que tenía y es un poco difícil” (E2-E2-P12). La maestra menciona el boletín que envió la Secretaría de Educación sobre orientaciones para la evaluación donde señalan a tres tipos de estudiantes: el alumno que lo entregó todo, el alumno del que se tiene información insuficiente y el alumno con el que no se logró establecer comunicación alguna. En el libro propuesto por la SEP se indicaba un periodo extraordinario de agosto a noviembre para aquellos alumnos que no entregaron nada.

La maestra egresada indica que ella tiene dos alumnos con quienes sí tuvo la comunicación, pero no entregaron nada. Hablaron con los padres de familia y con la subdirectora académica y los padres no mostraron interés y ahora esperan que se evalúe a los niños en el periodo extraordinario, situación que considera absurda porque los niños no alcanzaron los aprendizajes esperados. Las autoridades de la escuela y la maestra tuvieron que pensar en otra estrategia de trabajo para subsanar esta situación, así que la maestra apoyará a los niños durante el receso vacacional. La maestra expresa que para ella no es una situación fácil, que todo depende de la vocación y de las ganas que tengas de trabajar, pone énfasis en que lo más importante es que los alumnos accedan a los aprendizajes esperados. La subdirectora académica la apoyó para tomar la decisión que considerara conveniente: “ahorita tengo el tiempo, a lo mejor no tendría por qué hacerlo, pero digo: bueno, sé que algo bueno va a salir de esto y a ellos les va a servir” (E2-E2-P13).

A la maestra le parece injusto que los niños queden atrapados en problemas personales de los papás. Detalla que los padres de familia no le pudieron decir nada porque se había hablado con ellos desde el principio y aun así no apoyaron a los hijos. Considera importante que los padres también se hagan responsables y reconozcan que el soporte que le puedan brindar a sus hijos en estos momentos es primordial. Puede observarse que los maestros están atravesados por situaciones que trascienden el aula y, la mayoría de las veces, no se toma en cuenta el trabajo

extra que ellos aportan para poder resolver situaciones que impactan de manera directa a algunos de los alumnos.

El maestro egresado expone que casi siempre te pintan muy bonito el trabajo docente, pero en el contexto real, una vez que egresas, te enfrentas a diversas problemáticas que, en ocasiones, rebasan tu labor. Cuando fue practicante enfrentó un caso donde una de sus alumnas de primaria le confesó que fue atacada sexualmente por su abuelo. Él no tenía la capacitación para saber cómo actuar ante una situación así, él quería ayudar a la niña, pero pidió asesoría y le dijeron que no, porque podía meter en un problema a la escuela. Lo único que pudo hacer fue aconsejarle a la niña que le platicara la situación a su mamá y le pasó su número de teléfono por si la niña necesitaba algo. Afortunadamente, la niña le contó a su mamá y después se lo hizo saber al maestro.

Asimismo, tiene que trabajar con situaciones donde algunos estudiantes vienen de una familia que les dice “vas a ser un fracaso”, entonces estos niños se rinden a la primera y él siempre intenta motivarlos para que no se rindan y les da su apoyo para que alcancen los aprendizajes esperados durante el ciclo escolar: “decirles sí pueden y no hay que venarnos para abajo, a pesar de que la situación se nos complique o sintamos que el mundo se nos viene abajo, pues tenemos que luchar y salir adelante de todas las adversidades que se nos presentan” (E2-E3-P4).

En relación con el trabajo administrativo, el maestro señaló que tiene una directora muy firme, a la que admira y de la que ha aprendido mucho. Ella fue directora de una escuela particular y ahora se desempeña en el mismo puesto en su escuela, la cual es pública. El maestro cree que, debido a esto, ella trabaja siempre con base en el eje de la excelencia, como ella lo denomina. Les pide evaluar tanto cualitativa como cuantitativamente y cada clase debe tener su rúbrica para poder calificar la actividad que se va a realizar. Las planeaciones que les pide deben tener, además del aprendizaje esperado, un objetivo y preguntas generadoras. Asimismo, los anima a que trabajen por proyectos y que en cada clase traten de sacar un producto y que el producto final sea la combinación de todo.

La directora también les pide constante actualización y los manda a cursos cuando hay oportunidad. El maestro reconoce que en un principio quería salirse de la escuela porque pensó que iba a ser muy pesado hacer tantas cosas, pero se dio cuenta que aprendió mucho: “ya sé lo

que es tener un portafolio de evidencias en orden y forma, porque de repente ella puede llegar y te pide: deme el portafolio de tal alumno y tú lo tienes que tener ordenado” (E2-E3-P13). También les dio una clase de cómo realizar una rúbrica porque muy pocos maestros sabían cómo hacerlas y les enseñó cómo utilizar un cuaderno exclusivo de accidentes para reportar las situaciones que pudieran llegar a pasar en el aula.

Cuando le pregunté al maestro si él aplicaría esta forma de trabajo aún y cuando no trabajara en esa escuela, él me dijo que sí, ya que a pesar de que es mucho trabajo, le ha ayudado a organizarse. Además, agregó que es una forma de protegerse cuando un padre de familia no está de acuerdo con la calificación de su hijo: “con tus rúbricas, en este caso, puedes mostrarle el porqué de su calificación y decirle en cuál de las dos tenemos que seguir fortaleciendo para que el desempeño del alumno, el próximo trimestre sea más óptimo” (E2-E3-P14). Reconoce que al principio se quería cambiar de escuela porque le parecía demasiado papeleo y porque otros compañeros en otras escuelas les decían que ellos estaban más relajados, pero luego reconoció que todo tenía un fin y que además le ayudaba a desarrollarse profesionalmente. Hoy en día si hace una actividad, siente que falta algo y dice: ah, es la rúbrica, entonces se pone a diseñarla. También menciona que se apoya en los niños más sobresalientes para calificar a otros alumnos y acomodar las carpetas que les pide la directora.

Es evidente que las directoras de las escuelas en las que laboran los maestros egresados llevan un trabajo muy ordenado y mantienen a los maestros siguiendo un ritmo en particular para asegurarse que los niños alcancen los aprendizajes esperados. El uso de otros instrumentos de evaluación, como las rúbricas, es un cambio que están adoptando varias escuelas. Tal es el caso del maestro egresado al que le solicitan una rúbrica para cada clase. Él aclara que ya se acostumbró a este ritmo de trabajo, pero en un principio le costó un poco. Habría que analizar si el uso excesivo de estos instrumentos no les resta tiempo a los maestros para el desarrollo de sus clases, ya que como él comenta se tiene que apoyar en los niños para que lo ayuden.

Recuerdo que en una de las clases el estudiante 8 había puesto sobre la mesa la trampa administrativa en la que a veces podrían estar atrapados los maestros. Cuando tuve la oportunidad de entrevistarle en el grupo focal, él mencionó: “si de todo aprendizaje tiene que haber una evidencia, va a llegar un momento que ya tienes ciento cincuenta cosas [...] creo que lo que más afecta al momento de evaluar y al momento de enseñar es lo administrativo. Ahí ya

depende completamente del maestro: si hace las cosas bien o quiere hacer las cosas bien para la escuela” (E2-GF2-P18). La reflexión que aporta este estudiante deja entrever que hay una carga administrativa fuerte donde los algunos maestros tienen que cumplir para llenar el portafolio o la carpeta de evidencias que les pidan. Tal vez lo que menciona sobre que el maestro decide si hace las cosas bien o hace las cosas bien para la escuela es algo extremo. No obstante, el maestro sí puede llegar a tener esa presión de entregar una cantidad considerable de evidencias. Es importante detenernos a meditar si es realmente necesario que los docentes llenen tanto papeleo de manera diaria o si los directivos pueden encontrar otra forma de supervisar el trabajo que hacen los maestros de tal suerte que sí se utilicen instrumentos, pero que el uso que se les dé sea formativo.

Es cómodo decir a un chico: “No estás hecho para esta materia”. Si cada uno de vosotros supiera que a toda costa tiene que llevar adelante todos los chavales y en todas las materias, aguzaría el ingenio para hacerlos funcionar. Yo os pagaría a destajo. Un tanto por cada chaval que aprende todas las materias. O, mejor, multa por cada chaval que no aprende una. Entonces los ojos se os irían siempre hacia Gianni. Buscaríais en su mirada la inteligencia que Dios le ha dado, ciertamente igual que a los demás. Lucharíais por el niño que tiene más necesidad. Os despertaríais por la noche con el pensamiento fijo en él, buscando un modo nuevo de dar clase, hecho a su medida. Iríais a buscarlo a casa si no vuelve. No os quedaríais en paz, porque la escuela que pierde a Gianni no es digna de llamarse escuela.

Carta a una maestra, 1986.

–Alumnos de la escuela de Barbiana.

CAPÍTULO V

SIMILITUDES Y CONTRASTES: LOS MaticES EN LA ENSEÑANZA Y EN LA PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN

En este capítulo se exponen las similitudes y los contrastes que hay en la enseñanza y práctica de la evaluación entre la Escuela Normal del Estado de México y la Escuela Normal de la Ciudad de México⁴⁶. Cabe señalar que cada escuela posee sus matices, no se busca llegar a una generalización, sino a la comprensión de aquellos puntos de encuentro y de desencuentro entre las realidades de estos dos espacios de formación que tienen gran importancia para los futuros maestros de nuestro país, para los alumnos de las escuelas primarias y para la sociedad en general.

5.1 Las huellas de la evaluación en su trayectoria escolar

Cuando los participantes recordaron al estudiante que fueron antes de entrar a la Escuela Normal, señalaron las actividades de evaluación que fueron de su agrado y aquellas que no lo fueron tanto. En ambas escuelas la gran mayoría de los participantes evocó situaciones en las que los exámenes⁴⁷ no fueron de su agrado por diversos motivos, tales como: miedo, amenazas, aburrimiento, cumplimiento de expectativas familiares y nerviosismo. Por otra parte, en las dos escuelas, las actividades que más les agradaban estuvieron relacionadas con situaciones en las que ellos tenían la oportunidad de expresarse, realizar ejercicios y elaborar propuestas. Asimismo, una minoría señaló algunas actividades relacionadas con el conductismo: concursos, ganar firmas, tablero de entrega de actividades y tómbolas. En particular, tres estudiantes manifestaron su deseo de seguir ese modelo de evaluación cuando ellos sean maestros.

El estudiante de la Escuela Normal no sigue un proceso de evaluación muy diferente al que llevaron con anterioridad, sobre todo para los maestros egresados de las dos Escuelas Normales que cuentan con una mayor experiencia. Ellos reconocieron que la evaluación cuando eran

⁴⁶ En lo sucesivo me referiré a ellas como Escuela Normal 1 y Escuela Normal 2.

⁴⁷ De acuerdo con Giner de los Ríos (1906), si por examen entendiéramos “la constante atención del maestro a sus discípulos para darse cuenta de su estado y proceder en consonancia, ¿quién rechazaría semejante medio, sin la cual no hay obra educativa posible? Pero, justamente, las pruebas académicas a que se da aquel nombre, constituyen un sistema en diametral oposición con ese trato y comunión constante” (p. 75).

estudiantes de la Normal se enfocaba principalmente en los exámenes y la participación. Mientras que el maestro de la asignatura de la Escuela Normal 1 considera que el examen ha sido un instrumento de evaluación importante en su formación y rescató este modelo para su propia práctica docente en la actualidad, la maestra de la asignatura de la Escuela Normal 2 cuestiona el uso que se le daba al examen, ya que estima que realmente no se revelaba lo aprendido.

Para los maestros que recientemente egresaron de ambas escuelas, las actividades de evaluación que más les agradaron fueron aquellas en las que podían poner en práctica lo aprendido, es notorio que, en comparación con los maestros egresados que cuentan con más años de experiencia, ellos señalan un poco más de diversidad en las estrategias de evaluación que vivenciaron en las Escuelas Normales. Sin embargo, el maestro egresado de la Escuela 2 expresó que el docente que le dio clases en la asignatura *Evaluación para el aprendizaje* no puso en práctica la teoría que analizaron y empleó una evaluación muy apegada a lo que ya conocían.

En este aspecto, quienes son actualmente estudiantes en la Escuela Normal 2, tuvieron puntos de encuentro y de desencuentro en sus opiniones. Mientras que la mitad señaló que están conformes con la evaluación y que les parece muy buena, la otra mitad fue más crítica e identificó algunos puntos que no les agradan de la forma en la que los evalúan. Con esta mitad más crítica coinciden todos los estudiantes de la Escuela Normal 1, quienes también reconocieron aspectos que les gustaría que fueran diferentes en su evaluación.

Los aspectos que señalaron tanto los estudiantes de la Escuela Normal 1 como los estudiantes de la Escuela Normal 2 coinciden en que la retroalimentación es algo que esperan por parte de sus maestros. A los estudiantes de la Escuela Normal 1 les agradaría que cuando les entregan exámenes y trabajos, la información que les brinda el profesor no únicamente se reduzca al número obtenido, sino a entender por qué se equivocaron. Los estudiantes de la Escuela Normal 2 también piden retroalimentación de las lecturas que realizan, ya que expresan que ellos leen, pero a veces las lecturas ya no se abordan en clase o, cuando se abordan, no se les explica por qué está mal la manera en la que ellos procesaron la información. Al respecto, la estudiante 6 puntualizó: “a veces quisiera que el profesor, lejos de decir: es que estás mal, como que nos ayude a entender por qué es así o por qué el autor te lo está manejando de esta forma” (E2-GF2-P21).

Es de destacar que, en casi la mayoría de los casos, la evaluación se adjudica a los maestros, a su forma de trabajar con el grupo. Al respecto, Biggs (2006) apunta que “los conocimientos de los estudiantes adoptan la forma que creen que les bastará para satisfacer las exigencias de la evaluación” (p. 177). Los estudiantes inevitablemente terminan adaptándose a la idea que el maestro tiene de ella e incluso tratan de leer la forma en la que pueden aprobar con cada uno de los profesores. No obstante, la gran mayoría no mencionó qué papel tienen ellos como estudiantes en la evaluación; su idea de evaluación en gran medida está supeditada a lo que el maestro entiende por ella. Cabe señalar, que sólo un estudiante de la Escuela Normal 2 reconoció su propia participación y responsabilidad en el proceso evaluativo.

Esto tiene como consecuencia que la participación de los estudiantes en la evaluación tienda a desvanecerse en función de lo que el maestro solicite para cumplir con los criterios que consideran necesarios para aprobar. Por tal motivo, es necesario que los roles del maestro y de los estudiantes en la evaluación estén bien definidos para no caer en una simulación de lo aprendido. Es probable que las inquietudes que algunos de los estudiantes reflejan sobre cómo sus maestros podrían ser más claros durante el proceso de evaluación también las tengan sus maestros, pero no se ha establecido una adecuada comunicación para mejorar un proceso que les pertenece principalmente a los estudiantes, pero que es regulado por los profesores.

5.2 Estudio de la evaluación como disciplina

La primera diferencia a señalar entre ambas escuelas es su plan de estudios. Mientras que la primera Escuela Normal lleva a cabo el plan de estudios 2018, la segunda, lleva el del 2012. En el plan de estudios del 2018 la materia relacionada con evaluación tiene por nombre *Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje*, se cursa en el segundo semestre de la carrera; mientras que en el plan de estudios del 2012 se llama *Evaluación para el aprendizaje* y se imparte en el cuarto semestre.

Se identificaron varios aspectos en común en la enseñanza de estas dos asignaturas. Los estudiantes de ambas escuelas realizan observaciones y entrevistas a los maestros con los que realizarán la jornada de prácticas del semestre. Posteriormente, socializan esta información en clase con los maestros de sus respectivas asignaturas de evaluación. Ambos maestros les pidieron que en la información que presentaron destacaran los aspectos relacionados con la evaluación,

tales como el propósito que tiene para los maestros, las estrategias y los instrumentos que utilizan con sus alumnos. Cabe señalar que las circunstancias fueron distintas para los estudiantes, ya que los de la Escuela Normal 1 llevaron a cabo estas observaciones de manera presencial, mientras que los de la Escuela Normal 2 las realizaron de forma virtual.

Los contenidos que ven en clase, aunque no se abordaron con los mismos autores, fueron enfocados hacia la misma perspectiva: la conceptualización de la evaluación como un proceso que sirve como apoyo para el aprendizaje. Ambos maestros de las asignaturas pusieron mucho énfasis en distinguir la función formativa de la evaluación de la función sumativa. Brindaron ejemplos para complementar la información teórica que presentaban y cuestionaban a los estudiantes para corroborar que comprendieran la información. No obstante, ninguno aplicó algún ejercicio donde los estudiantes pudieran confrontar la nueva información que estaban recibiendo con algún caso en el que tuvieran que poner en práctica lo aprendido.

Cabe señalar que en la asignatura de la Escuela Normal 1, como no trata exclusivamente sobre la evaluación, sino también sobre planeación, el tiempo tiene que destinarse para abarcar todos estos contenidos. En cambio, la asignatura de la Escuela Normal 2 sí versa únicamente sobre la evaluación, pero debido a las condiciones a las que nos orilló la pandemia, ésta se llevó a cabo de manera virtual con un tiempo más reducido. Es probable que, por estos motivos, los maestros no tuvieron la oportunidad de profundizar más en los contenidos aplicando ejercicios donde los estudiantes pudieran encarar el reto de poner en práctica lo que ven en clase.

En la Escuela 2, noté la tendencia por parte de algunos estudiantes a relacionar la mayoría del tiempo la evaluación con la entrega de una evidencia, algo tangible. En las dudas y los comentarios que expresan en clase se repite con frecuencia la intención de instrumentalizar la evaluación y, hasta cierto punto, verla como un proceso separado de la enseñanza, como si se llevara a cabo al final de un tema. A pesar de que la maestra de la asignatura señaló la observación informal como una de las formas en las que también se puede evaluar, pareciera que algunos estudiantes continúan teniendo una idea muy instrumentalizada de la evaluación, en especial con las listas de cotejo.

En ninguna de las escuelas observé que en los temas que se abordaron se profundizara en la importancia de la autoevaluación y la coevaluación, del rol que tendrán sus futuros alumnos en

este proceso. A pesar de que en ambas asignaturas se trabaja con un enfoque formativo de la evaluación, pareciera que la idea del maestro que promueven continúa teniendo el papel principal, sigue siendo el guardián de la evaluación. Él se sigue haciendo cargo de todo y no se reflexiona sobre algunas estrategias que, dependiendo de la edad de los niños, los puedan introducir a que se autoevalúen y coevalúen para que, hasta cierto punto, puedan ser partícipes también de su propio proceso.

5.3 El peso de la calificación y el camino a aprender

Para su papá un ocho es como un seis; ella quiere pertenecer a la escolta, necesita sacar diez; no le podía llevar calificaciones bajas a su mamá. Son diversos los motivos que guiaron el desempeño de los participantes de esta investigación durante su trayectoria escolar para obtener determinada calificación. Los maestros, estudiantes y egresados de ambas escuelas reconocen que debe pesar más el interés por aprender, sin embargo, es un reto transitar hacia un balance entre la función formativa y la función sumativa de la evaluación.

Los estudiantes de ambas escuelas tienen interiorizado en su discurso que la evaluación es un proceso continuo, que abarca todo el ciclo escolar y que sirve para ver si los alumnos están aprendiendo y, en caso contrario, modificar las estrategias de enseñanza. Los dos maestros de las asignaturas fueron claros al explicarles a los estudiantes que el docente también tendrá que cumplir con la entrega de una calificación, no obstante, al menos durante el tiempo que realicé las observaciones, no se detalló cómo los estudiantes van a llegar a la asignación de una calificación que simboliza lo que han aprendido.

En las jornadas de práctica que observé en la Escuela Normal 2 tampoco alcanzan a llevar a cabo un equilibrio entre las dos funciones de la evaluación, ya que, como explica el estudiante 2, la maestra titular del grupo les dice a los alumnos que los trabajos que encargue el maestro en formación no tendrán un peso en su calificación. El estudiante considera que: “por eso se interesaban un poco más en aprender” (E2-GF1-P13). Por otra parte, la maestra egresada 2 de la Escuela Normal 1 puso sobre la mesa la problemática de ser practicante, ya que algunos maestros no les permiten aplicar el nuevo enfoque de evaluación que a ellos les están enseñando.

La maestra egresada de la Escuela Normal 2 considera que los practicantes tienen muy pocas oportunidades de observar un proceso de evaluación completo, debido a que el grupo es prestado

y son limitadas las acciones que pueden llevar a cabo. Ella reconoce que es difícil llegar a un equilibrio de las dos funciones, pero que con el tiempo y la experiencia se puede ir aprendiendo cómo regularlas. Esto deja entrever la dificultad que podrían llegar a tener los futuros maestros para poner en práctica aquello que analizaron en la teoría y que les dice que la evaluación es un proceso formativo.

Al respecto, algunos expertos en el tema han mostrado preocupación en que la evaluación formativa termine convirtiéndose en una evaluación sumativa frecuente, ya que algunos maestros llegan a creer que una evaluación formativa es diversificar los instrumentos de evaluación, cuando ésta no depende de la aplicación de instrumentos, sino del uso que se les dé a los mismos. Incluso un examen se puede emplear de manera formativa o sumativa, todo dependerá de la estrategia del profesor y de la idea que ha desarrollado acerca de la evaluación (Stiggins, 2002; Black et al., 2004a, Martínez Rizo, 2012).

5.3.1 El error como medio de aprendizaje

En los estudiantes de ambas escuelas se identificó cierta tendencia a considerar el error como algo negativo. En la Escuela Normal 1 el maestro les entregó los resultados de un examen. Cuando fueron revisando las respuestas a las preguntas, los estudiantes alzaban la mano en la pregunta en la que no habían contestado de manera correcta y el maestro apuntaba en el pizarrón cuántos se equivocaron. Cuando nadie levantaba la mano, el grupo aplaudía celebrando los aciertos de todos, mientras que se lamentaban cuando un estudiante señalaba que se equivocó. El maestro de la asignatura dijo que los errores servían para cambiar las estrategias de enseñanza y que él tomaría nota de los temas en los que hay que reforzar el contenido.

En la Escuela Normal 2 algunos estudiantes mostraron cierta preocupación por no acertar a la primera en el diseño de sus planeaciones para la jornada de prácticas. Una de las estudiantes expresó que a veces a ellos como alumnos les encantaría tener todo perfecto a la primera y que los felicitaran por ello. La maestra de la asignatura le recalcó a su grupo que no pasaba nada malo si se equivocaban, que simplemente se encuentran en un proceso y más adelante podrán mejorar.

Puede observarse que ambos maestros de las asignaturas tienen una idea positiva del error, lo ven como una oportunidad para mejorar. Sin embargo, podría profundizarse un poco más en cuál

es el papel que tiene el estudiante ahora que sabe que se equivocó, ¿qué va a hacer con esos errores? Esto con el fin de compartir más el proceso de evaluación con ellos y que se sientan comprometidos con él. Así como el maestro de la Escuela Normal 1 va a modificar sus estrategias de enseñanza, el alumno podría construir una nueva estrategia para acercarse más a la comprensión de aquello que en principio no le quedó tan claro. Incluso puede ser una estrategia compartida, donde maestro y estudiantes vean qué más pueden hacer para trabajar los temas en los que tienen más dificultad.

Por otra parte, una de las estudiantes de la Escuela Normal 1 y el maestro egresado de la Escuela Normal 2 consideran que la palabra error es muy fuerte y tendría que borrarse del aula. Si bien con esto no quieren decir que ya no se señalen errores, creen pertinente que el docente no lo mencione como tal, sino que le brinde pistas a los alumnos para hacerle saber que se equivocó. Esto deja entrever la connotación tan negativa que se le ha dado al error en la escuela, se le sigue relacionando con un fracaso, con algo que hay que silenciar o disfrazar.

Otro de los puntos que identifiqué es que los estudiantes de ambas escuelas tienden a decir que los alumnos son más que un número, que una nota no los define. Lo cual es un punto positivo, sin embargo, si se le malinterpreta, podría ser traducido como una forma de ya no presentar retos a los estudiantes. Al respecto, Bertoni et al. (1994) argumentan que “la evaluación no debe ser injusta ni piadosa, sino reveladora” (p. 8). Al final de cuentas es necesario que avancemos hacia una evaluación que no únicamente señale errores, sino que vaya en la búsqueda de estrategias para superarlos, esta es una parte sumamente importante de la evaluación formativa.

5.4 ¿Qué más hace falta aprender en la Escuela Normal sobre la evaluación?

Se cuestionó a los maestros egresados a la luz de la experiencia que ya han adquirido y ahora que hay cierta distancia de aquel estudiante de la Escuela Normal que fueron, ¿qué más les hubiera gustado aprender en la Normal en materia de evaluación? Hay varios puntos de encuentro en las respuestas de los maestros de ambas escuelas.

Dos de las maestras egresadas de ambas escuelas coincidieron en que es necesario que los maestros que imparten esta asignatura estén muy bien preparados, ya que es una materia que les servirá para el resto de su carrera como profesores. La maestra egresada de la Escuela Normal 2

añadió que los maestros también tendrían que confrontarlos más con la realidad, cuestionar más las planeaciones que realizan, los instrumentos que diseñan, llevarlos a la reflexión sobre esto, ya que el contexto real es muy diferente a como el practicante lo imagina.

Por su parte, la maestra egresada de la Normal 1 también cree necesario que los maestros revisen con mayor profundidad los instrumentos de evaluación y las planeaciones, que se vaya más allá del entregar por entregar. Asimismo, lo considera el maestro egresado de la Normal 2, quien recalca que es importante que haya más congruencia entre la forma en cómo los evalúan y la teoría que ellos están analizando sobre evaluación. Él cree necesario que se aborden más estrategias relacionadas con la autoevaluación y la coevaluación.

5.5 Retos de evaluar durante la pandemia

Durante la pandemia los maestros tuvieron que enfrentar diversas circunstancias para poder realizar su trabajo. La maestra egresada 2 de la Escuela Normal 1 y el maestro egresado de la Escuela Normal 2 coincidieron en que han enfrentado muchas dificultades en sus aulas, entre las que destacaron: la pérdida de un familiar, falta de herramientas para acceder a las clases, falta de material para trabajar a distancia, contagios de miembros de la familia y pérdida de trabajos, lo cual ha traído como consecuencia que a veces la familia no pueda pagar el recibo de internet.

Cabe destacar que todos los maestros egresados coinciden en que algunos padres de familia han batallado para establecer un límite entre brindar ayuda y resolver las cosas por los niños. La maestra egresada 1 de la Normal 1 expresó con preocupación sobre las evidencias que le entregan: “lo que me están mostrando, siento que no es algo real” (E1-E2-P13). Los demás maestros coinciden en este punto. Para la maestra egresada de la Normal 2, es importante que los padres de familia también se hagan responsables por sus hijos, ya que las familias de dos de sus alumnos no los apoyaron durante el ciclo escolar habiendo elaborado una estrategia previa con ella y con la subdirectora académica. Como consecuencia de esto, la maestra tendrá que trabajar en el periodo vacacional con ellos para poder evaluarlos y asegurarse de que cumplan con los aprendizajes esperados.

Por otra parte, la pandemia también afectó a los maestros en formación de la Escuela 1, ya que debido a que ésta inició en marzo de 2020, no pudieron realizar sus jornadas de práctica en abril de ese mismo año. Mientras que los maestros en formación de la Escuela 2, sí pudieron

realizar jornadas de práctica en abril y mayo del 2021, porque para ese momento las clases a distancia ya estaban organizadas. Los maestros en formación de la Escuela 2 también encararon el reto de realizar sus prácticas de manera virtual, donde también se enfrentaron a problemáticas, tales como: que los maestros no les pasaran las evidencias que los niños realizaban en sus clases, menor tiempo para practicar y que los limitaran en el uso de ciertas plataformas y actividades con las que el maestro titular no estaba de acuerdo.

5.6 El maestro ante el sistema

Los maestros egresados de ambas Escuelas Normales enfrentan situaciones similares en torno a la forma en la que les solicitan trabajar en las escuelas primarias a las que pertenecen. Hay una tendencia desde la dirección de las escuelas a solicitarles instrumentos que den cuenta de la forma en la que están evaluando a los niños, sobresalen las rúbricas en varios casos. El maestro egresado de la Normal 2 señaló que a él le piden la entrega de una rúbrica por clase. Sin embargo, él considera que a pesar de que es mucho trabajo, ya se acostumbró a realizarlo y, además, cree que estos instrumentos son de mucha ayuda para su trabajo, en especial para tener evidencias de lo que los niños realizaron en dado caso que a los padres de familia no les quede clara una calificación.

Por su parte, la maestra egresada 1, si bien está de acuerdo en que las rúbricas son un instrumento de evaluación útil y más claro, expresa que se necesita mucho tiempo para diseñarlas y que se apoyan entre las maestras del mismo grado para realizarlas por áreas. Menciona que ella trabaja de esta forma porque la escuela así se lo pide, mientras que el maestro egresado considera que él seguiría trabajando así, aunque se cambiara de escuela. En los egresados de ambas escuelas sobresale el uso de instrumentos de evaluación, tal y como lo estipula la Secretaría de Educación (2011) en el plan de estudios de Educación Básica.

A raíz de estos hechos, vale la pena cuestionarse si una evaluación que se considere formativa debería estar encaminada al uso excesivo de instrumentos de evaluación. Díaz Barriga (1982) argumenta que “sería importante intentar una desestructuración de la posición tecnicista de la evaluación” (p. 2). Los maestros, si bien reconocen las bondades de la evaluación formativa, también se encuentran ante el reto de diseñar y aplicar de manera frecuente diversos instrumentos, lo cual es una carga administrativa que supone tiempo extra para ellos.

Esto da cuenta de la posición en la que los maestros se encuentran ante un sistema que, a la vez que les pide que se enfoquen en el proceso de aprendizaje, también les solicita que traduzcan dicho proceso en un número. La idea de evaluación formativa que la Secretaría de Educación (2011) buscó diseminar en sus maestros está dirigida principalmente hacia una diversificación de instrumentos de evaluación con el fin de balancear el peso que el examen, como único instrumento de evaluación, tuvo por mucho tiempo. No obstante, a pesar de este enfoque, pudo observarse que se mantiene una concepción técnica de la evaluación. Aquí sería importante dar cuenta si los instrumentos de evaluación se utilizan de manera sumativa o formativa, ya que, aunque los maestros diseñen y apliquen rúbricas, esta acción no garantiza por sí misma el desarrollo de una evaluación formativa, sino el uso que se les dé a los instrumentos de evaluación que hayan decidido tomar en consideración para evaluar a sus estudiantes.

Puede observarse que los maestros en las escuelas primarias ya están adaptando su forma de trabajo a lo que se considera el enfoque formativo de la evaluación de acuerdo con la Secretaría de Educación (2011). Sería importante analizar detenidamente cómo se está traduciendo este cambio desde el control administrativo hacia los maestros, ya que en ocasiones ellos son quienes quedan en medio de un cambio que a veces se adapta más a cuestiones administrativas que a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Asimismo, la Secretaría de Educación (2011) tendría que analizar a profundidad si los maestros dan un uso formativo a los instrumentos de evaluación, para que éstos no se conviertan en un requisito más que se tiene que llevar a cabo porque así lo estipula el mismo sistema.

Hay una materia que ni siquiera tenéis en el programa: el arte de escribir. Basta ver las correcciones que escribís en los ejercicios. Aquí tengo una pequeña colección. Son constataciones, no instrumentos de trabajo. “Infantil. Pueril. Demuestra inmadurez. Insuficiente. Banal”. ¿Al chico de qué le sirve saberlo? Mandará a la escuela a su abuelo, que es más maduro. O bien: “Escaso contenido. Ideas modestas y difusas. Falta una verdadera participación en lo que escribes”. Entonces el tema estaba mal puesto. Ni siquiera le debían haber pedido que escribiera. O bien: “Trata de mejorar la forma. Forma incorrecta. Dificultoso. Poco claro. No está bien construido. Varias inexactitudes. Trata de ser más simple. Las frases son retorcidas. La expresión no siempre es feliz. Debes controlar más tu forma de expresar las ideas”. No se lo habéis enseñado nunca, ni siquiera creéis que se pueda enseñar, no aceptáis las reglas objetivas del arte, os habéis quedado en el individualismo del siglo pasado. Así hasta que llega la criatura tocada por los dioses: “Espontáneo. No te faltan ideas. Trabajo con ideas propias que demuestran una cierta personalidad”. Entregándome una redacción con un tres, usted dijo: “El escritor nace, no se hace”. Pero mientras, cobra el sueldo como “profesora de italiano”.

Carta a una maestra, 1986.

–Alumnos de la escuela de Barbiana.

CONCLUSIONES

Las preguntas de investigación de este trabajo fueron ¿cómo se les enseña y cómo aprenden a evaluar los futuros maestros en las Escuelas Normales? y ¿cómo ponen en práctica lo aprendido una vez que egresan y ejercen su carrera como maestros? La mirada etnográfica desde la que se estudió la realidad de maestros, estudiantes y egresados permitió desdibujar los contornos que los separan y tratar de comprender aquellas líneas invisibles que los unen. La evaluación en el aula es un tema complejo que está ligado a diversas esferas y, por ende, suele ser entendida y puesta en práctica de maneras disímiles, en ocasiones contradictorias y confusas; en otras, reveladoras y acrecentadoras; y a veces, como una amalgama de todo lo anterior.

En una sociedad como la nuestra, la evaluación abre horizontes, pero también los cierra. ¿Entendemos la evaluación o la padecemos? Aún no está del todo claro, porque ésta depende de muchos factores. Además, la pregunta encierra una trampa dicotómica que reduce en dos opciones algo que es más complejo y que requiere un análisis minucioso. En la actualidad somos testigos de la utilización de la evaluación como un fin político y social. De acuerdo con Delandshere (2002), este hecho “compromete la búsqueda de nuevas formas de estudiar y evaluar los aprendizajes y hacer reclamos sobre el estado de la educación” (p. 1462). Por tal motivo, se considera imprescindible el estudio de una evaluación orientada hacia el aprendizaje como un contrapeso para aquellas concepciones de la evaluación que instrumentalizan la enseñanza y el aprendizaje en las aulas.

El primer acercamiento a la evaluación en el aula: un factor generacional

Esta investigación nos permitió dar cuenta que la conceptualización y la puesta en práctica de la evaluación no tienen un piso único; a simple vista todo pareciera indicar que sí, pero al indagar en ellas, se descubren los cimientos que están fijados en los saberes que han ido construyendo los actores, los cuales provienen de fuentes diversas y a su vez se encuentran interrelacionados en las experiencias con otras personas. Como bien explica Tardif (2010), quien describe los saberes de los docentes como hilos conductores que se sitúan “en la interfaz de lo individual y lo social, entre el actor y el sistema” (p. 14).

Una interfaz es una “conexión o frontera común entre dos aparatos o sistemas independientes.”⁴⁸ En la enseñanza y la puesta en práctica de la evaluación, los maestros no únicamente despliegan sus saberes como parte de un sistema, sino también desde su ser individual, su historia personal, la forma en la que han ido construyendo representaciones en torno al significado de evaluación. Al rastrear parte de este ser individual, éste no puede dejar de combinarse, a su vez, con la interfaz individual y social de los otros actores que fueron claves para su desarrollo (Tardif, 2010).

Encontramos que el factor generacional tiene una influencia importante. En el principio de sus trayectorias escolares, los maestros, los estudiantes y egresados han tenido modelos que han servido como orientación a la construcción de sus propios saberes en relación con la evaluación. Dichos modelos no parten de las mismas condiciones, ya que el tiempo en el que se llevó a cabo esa conexión entre el actor y el sistema, como menciona Tardif (2010), ha sido diferente para cada participante de esta investigación.

De esta forma, nos damos cuenta que en la historia de los maestros que tienen más años de experiencia, hay una idea de la evaluación más sistemática y enfocada principalmente a la aplicación de exámenes y al registro de la participación. Esta idea de la evaluación que vivenciaron los maestros con más experiencia, se ha ido transformando con base en las reformas que ha propuesto la Secretaría de Educación y de acuerdo con su propio desarrollo profesional. Por otro lado, en los maestros con menos años de experiencia y en los estudiantes en formación, se identificó una combinación de dicha evaluación sistemática con la aplicación de exámenes y de actividades enfocadas a manifestar cierta conducta y competencia entre los estudiantes a través de determinados estímulos: premios o símbolos que se traducen como una especie de reconocimiento que tiene un valor particular para quien lo recibe.

Esta trayectoria inicial contrasta con su trayectoria actual, donde los maestros y estudiantes de las Escuelas Normales ahora se acercan al estudio de la evaluación como una disciplina que será imprescindible para su desarrollo profesional. Los maestros con mayor experiencia imparten asignaturas que tienen un enfoque de la evaluación orientado al aprendizaje, es decir, formativo,

⁴⁸ Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea].

y los futuros licenciados en Educación Primaria comienzan a familiarizarse con un discurso que reconoce a la evaluación como un proceso y que se distingue de la entrega de una calificación.

A su vez, los maestros egresados también trabajan bajo este nuevo enfoque, ya que, en el plan de estudios de la Secretaría de Educación (2011), se estipula que los maestros impartirán clase bajo un enfoque formativo de la evaluación. Entonces, tenemos a tres actores que, aparentemente, están bajo el mismo sistema, pero que pertenecen a diferentes generaciones, que poseen historias y experiencias distintas, las cuales se van entrelazando con los nuevos saberes que están por adquirir o han adquirido.

Esta tensión entre la forma en que han sido evaluados en su trayectoria inicial y el nuevo enfoque de la evaluación con el que ahora trabajan, se deja entrever en el desarrollo de sus clases y en los testimonios que recabé para esta investigación. Tanto en su trayectoria inicial como en su formación profesional como estudiantes, se identificó una tendencia a dejar la evaluación únicamente en brazos del maestro, a excepción de un estudiante de la Escuela Normal de la Ciudad de México que reconoció que él también tenía responsabilidad en la evaluación. Esto no es culpa de los actores, sino que es algo que de manera inconsciente hemos normalizado: el maestro regula la evaluación con base en lo que él entiende por ella y el estudiante termina buscando estrategias para poder aprobar la materia con base en la idea que el maestro propone de evaluación. De esta forma, algunos estudiantes, no encuentran una implicación propia en el proceso de evaluación, sino que esa implicación la construyen con base en la idea de evaluación que el maestro propone.

El enfoque formativo de la evaluación: entre la teoría y la práctica

Asignar un número a las tareas, exámenes y actividades de los estudiantes no es una actividad que los maestros realizaran desde siempre. Anteriormente, la comunicación entre el maestro y el alumno ocurría, principalmente, a través de la oralidad. En 1792, un ingeniero que fungía como tutor en la Universidad de Cambridge, tuvo la idea de clasificar las tareas de sus estudiantes en números (Stray, 2001). De ahí en adelante esta práctica permaneció en las escuelas como una forma de organización escolar, debido a la masificación.

¿Cómo puede el maestro lidiar con una tarea que no es consecuencia inevitable de la enseñanza sino del mandato institucional? Lo cierto es que calificar ha modificado la forma en la

que se comunican maestros y estudiantes. El número guarda un significado particular y manda un mensaje al alumno. Dicho mensaje no es del todo claro, ¿qué hace el estudiante con un 7 o un 7.5?, ¿qué lo acerca y qué lo aleja de un 8.5 o de un 10? Cuando hablamos de un enfoque formativo de la evaluación nos referimos a “aquella que tiene como prioridad en su diseño y en su práctica servir al propósito de promover el aprendizaje de los estudiantes” (Black et al., 2004a, p. 10).

Hace algunos años, la Secretaría de Educación (2011) impulsó en la reforma a la Educación Básica un enfoque formativo de la evaluación, momento en el que los maestros comenzaron a familiarizarse con otras formas de evaluar que estaban encaminadas a promover el aprendizaje y no únicamente a medirlo. En esta reforma se estipula que el maestro tendrá que calificar, pero también poner en práctica otras formas de evaluación que impulsen la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. El objetivo de esta investigación fue comprender cómo se les enseña a los futuros licenciados en Educación Primaria a evaluar y cómo ponen en práctica esa evaluación una vez que egresan y se incorporan como maestros a las escuelas primarias.

Al realizar esta investigación, pude percatarme que, en ambas Escuelas Normales, la llamada de cambio hacia un nuevo enfoque de evaluación formativa se encuentra en las aulas. Sin embargo, esta llamada está entretejida con las ideas previas que los maestros de las asignaturas tienen en relación con la evaluación. Es decir, a la vez que se abordan los contenidos de las materias con una nueva mirada, en la práctica, los estudiantes no tienen un modelo tan claro de cómo llevar a cabo un proceso de evaluación formativa. La cantidad de temas a abordar, de acuerdo con los programas de las materias, puede ser un factor que impida que esto se lleve a cabo. El tiempo es escaso y el análisis de los contenidos se queda en un nivel de comprensión, pero no de aplicación ni de análisis.

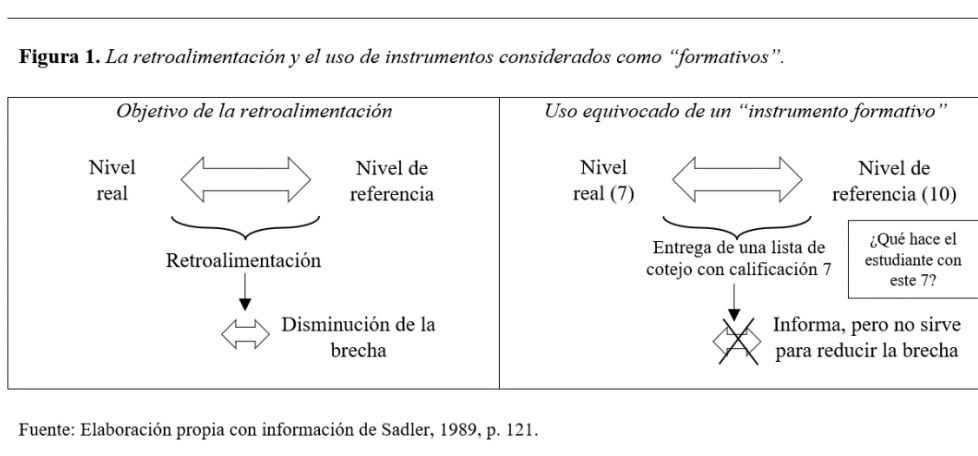
También se identificó que, con base en el enfoque de evaluación formativa que propone una diversificación de los instrumentos de evaluación, hay un riesgo latente de hacer un uso desmedido de instrumentos de evaluación, pero que éstos a veces se utilizan exclusivamente de manera sumativa, ya que los sitúan al finalizar un tema o un trabajo. Los instrumentos siguen siendo herramientas que nos ayudan en el proceso de evaluación formativa, pero no son la evaluación formativa por sí misma. El maestro es el que tiene que pensar la estrategia para hacer un uso formativo de los instrumentos, teniendo en cuenta que la evaluación formativa no

únicamente es una evidencia tangible, sino que inicia también en los procesos de observación y de análisis.

En este punto es importante que los maestros tomen en cuenta que la función formativa de la evaluación no necesariamente se trata de aplicar más instrumentos de evaluación con un enfoque sumativo, sino de hacer ver a los estudiantes dónde se encuentra la fuente de sus errores y orientarlos para ir en búsqueda de su corrección y mejora. De acuerdo con Sadler (1989), quien utiliza la definición de retroalimentación propuesta por Ramaprasad (1983): “la retroalimentación es información sobre la brecha entre el nivel real y el nivel de referencia de un parámetro del sistema que se utiliza para alterar la brecha de alguna manera” (p. 4).

Sadler (1989) detalla que la información que el maestro obtenga sobre la brecha que existe entre los niveles actuales y los niveles de referencia se podrá considerar retroalimentación únicamente si esta información se utiliza para modificar dicha brecha, en este caso reducirla. Asimismo, agrega que, en dado caso que la información sólo se registre o se transmita a otro actor que carece del conocimiento para cambiar el resultado, o si la información es codificada, por ejemplo, en una calificación otorgada por el profesor, entonces, la brecha no se puede disminuir y únicamente quedarán datos sueltos que no brindan una retroalimentación efectiva.

Sadler (1989) señala que, cuando se otorga una calificación, solamente se compara el nivel real con el nivel de referencia, pero no se brinda información al estudiante sobre cómo reducir la brecha entre los dos niveles (ver figura 1).



En esta figura utilizo la información que Sadler propone acerca de la retroalimentación y pongo como ejemplo uno de los instrumentos que es considerado como “formativo”: la lista de cotejo. Una lista de cotejo posee ciertos criterios que esperamos que el estudiante cumpla en la realización de una actividad y en ella se señala si el estudiante los cumplió o no. Para cumplir con la función sumativa de la evaluación algunos maestros asignan un valor a cada uno de los indicadores y en el total informan cuál fue la calificación que el estudiante obtuvo.

Hay una idea errónea que se ha propagado respecto a la evaluación formativa donde se considera que, si ya no se aplican exámenes, pero se hace uso de rúbricas, listas de cotejo, portafolios, diarios, entre otros, entonces la evaluación que utiliza ese maestro es formativa. Sin embargo, el cambio no radica en el uso de instrumentos, sino en la función que se les dé. Incluso a los exámenes se les puede dar un uso formativo.

¿Qué diferencia hay entre un examen y el uso de una lista de cotejo como la del ejemplo anterior? En el examen se marcan las respuestas en las que el estudiante se equivocó, al igual que en la lista de cotejo se señalan los indicadores que no cumplió. Lo mismo ocurre con las rúbricas que poseen regularmente cuatro rangos: (a) destacado, (b) satisfactorio, (c) suficiente, (d) insuficiente. ¿Qué puede hacer el estudiante con los calificativos suficiente o satisfactorio? Otro ejemplo es la propuesta de retroalimentación positiva que invita a no utilizar números y emplear en su lugar emojis: 😊 😐 😞. Es importante considerar que, si el alumno no tiene claro qué hacer con esa información para utilizarla en favor de su propio aprendizaje, entonces no impacta mucho si utilizamos un examen, una rúbrica, una lista de cotejo o emojis para brindarle esa información.

Los ejemplos anteriores no son formativos, ya que no “promueven el aprendizaje de los estudiantes” (Black et al., 2004a, p.10). Otorgan información sobre el nivel de logro, pero no indican al estudiante cómo mejorar. Por tal motivo, es importante recordar que Scriven (1967), quien acuñó el término evaluación formativa, puso énfasis en que no existen tipos de evaluación, sino *funciones* de la evaluación. La función sumativa sirve para indicar el nivel de logro y la función formativa para ayudar a los estudiantes a aprender. Esta ambivalencia de la evaluación es la que dificulta la práctica docente, ya que se espera que los maestros las lleven a la práctica.

Ahora bien, ¿los maestros han vivenciado otras formas de evaluar?, ¿conocen otra forma de hacerlo más allá de la teoría? Lo que vivenciamos, la mayor parte de las veces, tiene más peso en nuestra mente. Por esta razón se considera fundamental que los futuros maestros tengan la experiencia en su materia de evaluación, e incluso en todas las materias, de ser partícipes de un proceso de evaluación formativa que tome en consideración al aprendizaje como su principal propósito, que tengan ejemplos claros que les sirvan de asidero para poner en práctica un enfoque que para ellos también es nuevo y, que al final, tengan tantos ejemplos que sean de más peso que todos los que ya vivenciaron en su trayectoria inicial.

Es lógico que, si han tenido una prolongada exposición a combinaciones de enfoques de evaluación sistemáticos, a pesar de tener clara la teoría del nuevo enfoque formativo de la evaluación, terminarán asiéndose de aquello que les es más familiar. Los instrumentos de evaluación únicamente son herramientas que podemos utilizar de manera formativa o sumativa. Lo ideal es que sean utilizados con las dos funciones. No está mal que apliquemos un examen o diseñemos una rúbrica.

Como se dijo anteriormente, la calificación vino a cambiar la forma en la que maestros y estudiantes se comunicaban. Hay que reconocer que un número no brinda claridad respecto a lo que el estudiante puede hacer para mejorar, únicamente lo ubica en un nivel que pareciera estático. Sin embargo, calificar es una de las tareas que los docentes tienen que realizar y es importante que el número vaya acompañado de retroalimentación. Al respecto, el estudiante 5 de la Escuela Normal del Estado de México describe lo que pasa cuando le entregan un trabajo con una nota baja: “lo llegamos a comparar e incluso hasta con medio salón, preguntándonos: ¿qué fue lo que yo hice mal?, ¿por qué me están dando una nota baja?” (E1-GF-P14). Los estudiantes buscan encontrar otra información más allá del número.

Lo importante es analizar con los estudiantes cuáles fueron las áreas de oportunidad, hacerlos conscientes de ellas y animarlos a encontrar estrategias para mejorar. Todo esto suena muy bien, pero a veces es difícil llevarlo a la práctica o, en ocasiones, se realiza de manera superficial. Las áreas de oportunidad de los estudiantes deben tomarse con más seriedad, comenzando por los estudiantes mismos, ya que la mayoría de las veces sólo reciben la tarea y ven el número, pero no hay una implicación hacia aquello que están aprendiendo.

La idea de una evaluación formativa es que los maestros compartan el proceso de evaluación con los estudiantes. Esto no quiere decir que el maestro tenga que hacer todo por ellos, sino que le brinde al estudiante pistas para que él mismo pueda detectar en qué va bien y cuáles son los aspectos que puede mejorar. Un ejemplo es el instrumento que proponen Ferrer y Simón (en Sanmartí, 2008), donde los estudiantes reflexionan sobre un ejercicio que realizaron (ver figura 2).

Figura 2. Cuestionario para promover la autorreflexión.

NOMBRE:	FECHA:
El profesor nos ha planteado un problema de...	Lo que me preguntaba el problema era...
Los datos que nos dieron fueron...	Para resolverlo seguí los siguientes pasos...
Para poder resolverlo tenía que saber...	Lo que más me costó fue...

Fuente: Cuestionario propuesto por Ferrer y Simón, en Sanmartí (2008), p. 45.

Realizar este tipo de ejercicios ayudará a que los estudiantes comiencen a tomar acción sobre sus áreas de oportunidad y, además, propiciará que la evaluación no recaiga únicamente sobre los hombros del profesor. En ocasiones, los maestros dedican mucho tiempo a la revisión de trabajos, pero los alumnos ya no corrigen sus errores. Es necesario que haya un balance entre las funciones sumativa y formativa de la evaluación, pero para lograrlo, el maestro debe compartir este proceso con sus estudiantes, ayudándolos a implicarse en su propia evaluación.

Las funciones sumativa y formativa de la evaluación: entre la obligación y el compromiso

Algo que llama la atención es que en las asignaturas de las dos Escuelas Normales se pone mucho énfasis en un enfoque de evaluación durante todo el proceso, así como se les recuerda que deberán asignar una calificación al final. No obstante, en las materias no les brindan herramientas a los estudiantes para equilibrar estas dos funciones. Ellos muestran confusión ante esta cuestión, ya que los instrumentos de evaluación que analizaron se quedan en lo cualitativo, pero no se les otorgan las bases para que analicen cómo van a lograr transitar de lo cualitativo a lo cuantitativo.

Es de destacar también cómo prima un discurso en los estudiantes donde señalan que los alumnos son más que un número. Como dije anteriormente, esto es algo positivo, pero si se le da un análisis superficial o se le malinterpreta, podría desembocar en un “facilismo” de la evaluación, como señala Hernández Ruíz (1972). Esto lo menciono porque también algunos expresaron que el error es una palabra que debemos borrar o no se debería utilizar con los estudiantes, pues consideran que es una palabra muy fuerte. Esta situación me hace pensar que la palabra en sí misma no es fuerte, pero la lectura que ellos le dan muy probablemente es desde una idea de la evaluación como factor punitivo y amenazante que pudieron haber experimentado en su trayectoria inicial como estudiantes.

Giroux (1997) argumenta que “el aprendizaje degenera en un eufemismo bajo el cual se esconde un tipo de control que no cultiva, sino que impone el significado” (p. 58). Tal vez es necesario superar este tipo de lecturas que nos han impuesto y que de una u otra forma perpetuamos al querer disfrazar o eliminar el error. La evaluación formativa no trata que los docentes sean condescendientes con los alumnos, sino que juntos lleguen a la comprensión de la fuente de sus errores, los reta a corregir y a enriquecer sus aprendizajes.

Al respecto, Perrenoud (2008) señala: “sucede que un docente [...] otorga una calificación suficiente a un alumno que, formalmente, no la merecía. ¿Por qué? Para no penalizarlo, porque piensa “que vale más que sus notas”. ¿Es eso escandaloso, o inteligente? Cada cual lo apreciará” (p. 23). Si se realiza una función formativa de la evaluación, no tendríamos por qué estar tan preocupados por el número, porque sabremos que la evaluación no está imponiendo el significado al alumno, al contrario, lo cultiva, como diría Giroux (1997). ¿De qué sirve que en la función sumativa de la evaluación el niño obtenga el número deseado si no está comprendiendo un tema que le puede abrir horizontes en un futuro?

Sí, es nuestra obligación poner un número, todos los maestros tienen que hacerlo para cumplir con un requisito administrativo. No obstante, el compromiso con una evaluación que cultive debe trascender esa obligación. Es importante que la evaluación se convierta en un proceso más cercano a los estudiantes, un proceso al que no se le tema, sino que sea visto como una oportunidad de aprender, que sea un detonador de la curiosidad.

Para esto, será necesario transitar a un esquema de evaluación que no recaiga únicamente en los hombros de los profesores, sino que sea un proceso compartido, un proceso iluminado no solamente por la mirada del juez que decide lo que está bien y está mal, sino por la mirada de dos o más personas que comparten un proceso humano e inacabado. Por esta razón será imprescindible también profundizar en la autoevaluación y la coevaluación. El maestro no puede continuar siendo el guardián de la evaluación.

Algunas sugerencias para futuros programas de formación de maestros en materia de evaluación

La presente investigación permitió abrir una ventana de análisis a lo que se hace con la enseñanza y la puesta en práctica de la evaluación en dos Escuelas Normales. La evaluación es una disciplina con elementos teóricos y prácticos. Las observaciones permitieron dar cuenta que los aspectos teóricos se abordan con base en el enfoque de la evaluación formativa propuesto por la Secretaría de Educación. En cuanto a los aspectos prácticos, sería importante que los maestros en formación tuvieran más ejemplos que los ayuden comprender y trabajar con la ambivalencia de la evaluación.

Por otra parte, se observa que los maestros egresados, en su historia personal, destacan que han aprendido parte de lo que saben sobre la evaluación con base en la observación a otros maestros en las jornadas de práctica. Señalan que durante las jornadas es muy difícil que ellos mismos lleguen a poner en práctica un proceso de evaluación completo, porque como sabemos, el grupo es prestado y sólo pueden intervenir exponiendo temas breves. Esta situación es comprensible, por tal motivo, una opción viable sería que los estudiantes trabajaran con casos hipotéticos donde se aborden problemáticas que ellos podrían llegar a enfrentar en una situación real durante sus jornadas de práctica.

Asimismo, se identificó una instrumentalización de la teoría sobre evaluación. A veces hay un reduccionismo de la evaluación a instrumentos. Será importante que los estudiantes sean conscientes que los instrumentos son herramientas que ellos dominan y no al revés. Si se aplica un instrumento para la actividad más sencilla, vamos a perder esa comunicación que debe discurrir entre el maestro y sus estudiantes. Es importante que, en algunas clases, prescindamos

del papel, que identifiquemos a través de la observación y preguntas si hay un puente de comprensión entre el grupo y el propio profesor.

Existe una mala práctica que se repite con frecuencia en algunos maestros: encargar tareas por costumbre. Después pierden mucho tiempo revisándolas y se frustran al detectar una cantidad considerable de errores. Al recibir la tarea, los alumnos ven el número que obtuvieron y la desechan, porque creen que el número es algo estático y ya no aportan valor a corregir lo necesario. Esto sucede porque no se invirtió tiempo, previo a la tarea, para explorar la comprensión que los estudiantes están alcanzando durante la clase.

Los trabajos deben solicitarse no para cumplir con mis criterios de evaluación como maestro, sino para que ellos se impliquen en un aprendizaje que será importante en su desarrollo. Por tal motivo, utilizar una verdadera autoevaluación (no la que se le solicita al alumno al seleccionar con qué número se siente cómodo), sino la que ayuda al alumno a pensar sobre su propia tarea, será primordial para que el maestro no pierda tiempo en una actividad que no va a rendir frutos: revisar trabajos por revisarlos.

Limitaciones de la investigación y sugerencias para futuras investigaciones en esta área

Las principales limitaciones del presente estudio fueron la imposibilidad de realizar observaciones en las clases de los maestros egresados de las Escuelas Normales y analizar la manera en la que ponen en práctica la evaluación. La mirada a este eje se limitó a lo que ellos comentaron en las entrevistas que se llevaron a cabo. La observación habría permitido conocer cómo se consolidan los procesos que los maestros nos relatan. No obstante, el que la investigación haya sido atravesada por la pandemia, limitó la posibilidad de realizar esta actividad que estaba contemplada en el proyecto. Será necesario completar este proceso más adelante a través de otros trabajos de investigación.

Lo anterior es importante debido a que, en las entrevistas, los maestros egresados destacan la formación que reciben por parte de algunos de sus directores, quienes en algunos casos han llegado a impartir cursos para enseñar a los maestros de su escuela a elaborar rúbricas, instrumentos que les piden que utilicen en todas sus clases. Lo anterior, será necesario constatarlo en futuras investigaciones, ya que son varios maestros los que manifestaron que les pedían diseñar rúbricas desde la dirección escolar. No obstante, desconozco si el uso de estos

instrumentos se realiza desde una función sumativa o formativa de la evaluación, o ambas. Como se mencionó con anterioridad, esto depende del manejo que cada profesor otorgue a los instrumentos. El uso de determinadas herramientas de evaluación no garantiza por sí mismo una evaluación formativa.

Autorreflexión sobre el proceso que dio vida a esta investigación

Esta investigación me ha llevado por caminos insospechados. Todo comenzó tiempo atrás, gracias a la fortuna que tuve de convivir con maestros y maestros en formación. Recuerdo las salas de maestros de las escuelas en las que trabajé y, casi siempre, para finalizar el semestre, estaban atiborradas de trabajos pendientes por revisar. Los profesores cansados de leer, una y otra vez, trabajos que repetían los mismos errores. Después, los alumnos llegaban a la sala para recoger sus trabajos, con la incertidumbre de la calificación que obtendrían. Algunos rostros reflejaban alegría, otros, duda, y unos más, desesperación.

Todo se juega ahí, en ese momento en el que concluye el ciclo escolar y no hay vuelta de hoja. El docente realizando esa labor tan mecánica de revisar y revisar. El alumno recibiendo el trabajo y guardándolo en lo más profundo de su mochila para ya no acordarse de él. ¿Para qué?, ¿dónde queda ese goce de enseñar y aprender?, ¿es la evaluación nuestra enemiga? Muchas eran mis preguntas, las inquietudes que después me llevarían a realizar esta investigación.

Admiro en grande manera el trabajo y la dedicación de todos los profesores. Es una labor tan importante y sumamente incomprendida. Era indispensable para mí acercarme a la realidad de los maestros, tratar de entender una de las tareas que más les incomoda: evaluar. Acordé con el Dr. Alejandro Márquez realizar un trabajo etnográfico, lo cual me llevó a adentrarme en una realidad que me superaba en muchos sentidos. Ahora comprendo a Fred Murdock en el cuento “El etnógrafo” de Borges (1969) cuando le dice a su asesor:

Ahora que poseo el secreto, podría enunciarlo de cien modos distintos y aun contradictorios. No sé muy bien cómo decirle que el secreto es precioso y que ahora la ciencia, nuestra ciencia, me parece una mera frivolidad. El secreto, por lo demás, no vale lo que valen los caminos que me condujeron a él. Esos caminos hay que andarlos (p. 12).

No renuncié a escribir la tesis, como lo hizo Murdock, pero puedo entender lo que refleja en su sentir. Esos caminos son difíciles de plasmar en un papel, nunca podré expresar enteramente

todo lo que aprendí de los actores en este proceso, pero intenté hacerlo de la mejor manera, dentro de mis posibilidades. Lo más importante para mí era comprender por qué hacían lo que hacían, cómo lo llevaban a cabo y después conectar esa información con los aspectos teóricos de la disciplina de la evaluación. Debo decir que nos falta profundizar en la teoría de la evaluación como disciplina, ya que la excesiva instrumentalización de la misma limita su alcance.

Las categorías desde las que analicé la realidad de los actores fueron construidas con base en la lectura y relectura de los registros de observación, las entrevistas y los grupos focales. Hay muchas cosas que quedaron fuera, uno no puede rescatarlo todo, pero ir bosquejando la mirada de la inquietud inicial fue lo que me ayudó a delinear el camino. Camino que no existía, sino que fue construido gracias a: mi aproximación a la teoría, las asesorías con los miembros de mi comité y mis maestros, la realidad de los maestros, estudiantes y egresados, y ese diálogo constante conmigo misma como observadora y narradora.

Agradezco infinitamente a los directivos, maestros, estudiantes y egresados, quienes hicieron posible este trabajo. En esa posibilidad, descubrí aprendizajes que me llevo y que me acompañarán en otros espacios. A mis asesores y maestros, gracias por ayudarme a comprender. Muchos maestros día a día se esfuerzan por sacar adelante a los estudiantes y, como menciona Steiner (2004), es frecuente que permanezcan en el anonimato: “aislados maestros y maestras de escuela que despiertan el don que posee un niño o adolescente, que ponen una obsesión en su camino. Prestándoles un libro, quedándose después de las clases, dispuestos a que vayan a buscarlos” (p. 27).

Encontré en los maestros, estudiantes y egresados que observé esa dedicación tan callada, que pocos alcanzan a valorar en los profesores. Es una osadía escribir una investigación sobre los maestros. A sabiendas de ello, me aventuré en ese ejercicio. “Termino” este trabajo de investigación, que en realidad no acaba. La práctica de la enseñanza trasciende cintos conceptuales, su vínculo con lo humano la vuelve compleja y, al mismo tiempo, la envuelve en una riqueza digna de análisis. Nunca alcanzaremos a comprender del todo su misterio, pero vale la pena intentar esclarecer su práctica.

FUENTES DE REFERENCIA

- Aguilera, R. (2013). "Identidad y diferenciación entre método y metodología". *Estudios políticos*, 9 (28), pp. 81-103. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
Disponible en
<https://www.redalyc.org/pdf/4264/426439549004.pdf>
- Aguirre, M. E. (1997). *Calidoscopios comenianos I*. México: Plaza y Valdés.
- Alumnos de la escuela de Barbiana (1986). *Carta a una maestra*. (8ª ed). Trad. J. L. Corzo Toral. Cataluña: Hogar del Libro.
- Álvarez Méndez, J. (2003). *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. España: Miño y Dávila.
- Amigo, A. (2001). "Evaluación educativa". *Eúphoros*. UNED. 3, 69-96. Disponible en
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1183061>
- Ander-Egg, E. (2014). *Diccionario de educación*. Córdoba: Brujas.
- Anderson, L. "Una crítica de las calificaciones: políticas, prácticas y asuntos técnicos." En De Ibarrola, M. (2018). *Temas clave de la evaluación de la educación básica. Diálogos y debates*. México: Fondo de Cultura Económica, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, International Academy of Education, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.
- Antibi, A. (2005). *La constante macabra o cómo se desalienta a generaciones de alumnos*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Arfuch, L. (2010). *La entrevista: una invención dialógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Arnaus, R. "Voces que cuentan y voces que interpretan: reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica". En Larrosa, J. et al. (2009). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Buenos Aires: Laertes.

- Bacon, D. y Bean, B. (2006). "GPA in research studies: an invaluable but overlooked opportunity" *Journal of Marketing Education*, 28 (1), pp. 35-42.
- Baehr, M. (2007). "Distinctions between assessment and evaluation". In S. W. Beyerlein, C. Holmes, & D. K. Apple (Eds.), *Faculty guidebook: A comprehensive tool for improving faculty performance* (4th ed.). Lisle: Pacific Crest.
- Bailey, J. y McTighe, J. (1996). "Reporting achievement at the Secondary Level: what and how" En Guskey, T. (ed.). *Communicating student learning: 1996 yearbook of the ASCD*. Alexandria, pp.119-140.
- Balderas, G. (2017). *La Reforma y la Contrarreforma* (3ª Ed.). México: Universidad Iberoamericana.
- Ballester, M. (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M. (1994). *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). "Inside the Black Box. Raising standards through classroom assessment". *Phi Delta Kappan*, 80 (2), pp. 139-148. Disponible en https://www.michigan.gov/documents/mde/Inside_the_Black_Box_184495_7.pdf
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. y Wiliam, D. (2004a). *Assessment for learning. Putting it into practice*. Nueva York: Open University Press.
- _____ (2004b). "Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom". *Phi Delta Kappan*. 86, pp. 9-21. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/44835745_Working_Inside_the_Black_Box_Assessment_for_Learning_in_the_Classroom

- Bloom, B. (1956). *Taxonomía de objetivos educacionales*. Estados Unidos: David McKay.
- _____ (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Borges, J. (1969). *Elogio de la sombra*. Buenos Aires: Emecé.
- Bravo-Villasante, C. “Los diálogos escolares de Juan Luis Vives”. *1616: Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*. (2006). Alicante: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C., Harlen, W., James, M. y Stobart, G. (1999). *Assessment for Learning: beyond the black box*. University of Cambridge.
- Cappelletti, I. (Coord.). (2004). *Evaluación educativa: fundamentos y prácticas*. México: Siglo XXI.
- Carless, D. (2015). *Excellence in university assessment. Learning from award-winning practice*. Nueva York: Routledge.
- Casanova, M. (1997). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2009). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. España: Pearson.
- Cerletti, A. (2012). “La evaluación en Filosofía. Aspectos didácticos y políticos”. *Educación en Revista*, 28 (46), pp. 53-68. Disponible en <https://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a05.pdf>
- Chappuis, J. (2015). *Seven strategies of assessment for learning*. Boston: Pearson.
- Cioran, E. M. (2020). *Ese maldito yo*. México: Tusquets.
- Comenio, J. A. (2013). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Cronbach, L. (1963). “Course improvement through evaluation”. *Teachers College Record*, 64, pp. 672-686.

Darnton, R. (2018). *La gran matanza de los gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa* (2ª Ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

Delandshere, G. (2002). Assessment as inquiry. *Teachers College Record*, 104 (7), pp. 1461-1484. Indiana University. Disponible en

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1072.6898&rep=rep1&type=pdf>

Díaz Barriga, Á. (1982). “Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia”. *Perfiles educativos*, 15, pp. 16-37. Centro de Estudios sobre la Universidad. México. Disponible en

<https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1982-15-tesis-para-una-teoria-de-la-evaluacion-y-sus-derivaciones-en-la-docencia.pdf>

_____ (1999). “La lectura de Tyler. Un síntoma de nuestra ignorancia sobre la historia y los procesos educativos”. En Furlán, A. y Pasillas, M. *Ralph Tyler. Lecturas comprometidas a cuarenta años de “Principios básicos del currículo.”* Universidad Nacional Autónoma de México. Universidad Autónoma de Sinaloa.

_____ (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico.* Barcelona: Pomares.

Diccionario etimológico (2001). Disponible en

<http://etimologias.dechile.net>

Dietz, G. “La construcción e interpretación de datos etnográficos” En Díaz Barriga, Á. y Domínguez, C. (Coords.) (2017). *Interpretación: un reto en la investigación educativa.* México: Newton. Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Etaugh, A., Etaugh, C. y Hurd, D. (1972). “Reliability of college grades and grade point averages: some implications for the predictions of academic performance”, *Educational and Psychological Measurement*, 32 (4), pp. 1045-1050.

- Fernández Sierra, J. (1996). “¿Evaluación? No, gracias, calificación”. *Cuadernos de pedagogía* (243), pp. 92-97. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=36044>
- Forns, M. “La evaluación del aprendizaje”. En Coll, C. y Forns, M. (1980). *Áreas de intervención de la Psicología: la educación como un fenómeno psicológico*. Barcelona: Horsori.
- Freinet, C. (1972). *Las invariantes pedagógicas*. Barcelona: Laia.
- Freire, P. y Faundez, A. (2016). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. México: Siglo XXI.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2003). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1996) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giner de los Ríos, E. (1906). *Pedagogía universitaria*. Barcelona: Sucesores de Manuel Soler.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Paidós.
- Gómez, L. (1993). *El humanismo después de 1600: Pedro de Valencia*. España: Universidad de Sevilla.
- Guber, R. (2015). *La etnografía método, campo y reflexividad*. México: Siglo XXI.
- Hamui-Sutton, A. y Varela, M. (2012). “La técnica de grupos focales”. *Investigación en educación médica*, 2 (5), pp. 55-60. Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en <http://www.riem.facmed.unam.mx/index.php/riem/article/view/451>

- Hernández Ruíz, S. (1972). *Didáctica general*. México: Fernández Editores. En Díaz-Barriga, Á. (1993). *El examen: textos para su historia y su debate*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Hogan, R. (2007). Historical development of program evaluation. *Journal of Workforce Educational Development*. 2 (4). Easter Illinois University. Disponible en <https://pdfs.semanticscholar.org/ee2f/dbbe116a30ab7a79b19e1033a7cab434feec.pdf>
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la normatividad*. Madrid: Narcea.
- Hoskin, K. (1979) “The examination, disciplinary power and rational schooling”. *History of Education*, 8, pp. 135–146.
- Jackson, P. (2010). *La vida en las aulas* (7ª Ed.). Madrid: Morata.
- Lafourcade, P. (1977). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.
- Lipnevich, A. y Smith, J. (2008). *Response to assessment feedback: the effects of grades, praise and source of information*. Educational Testing Service, Research report. Disponible en https://www.anastasiyalipnevich.com/wp-content/uploads/2020/01/Lipnevich_EECE_2008_ETS-Feedback.pdf
- López, A. (2013). *La evaluación como herramienta para el aprendizaje. Conceptos, estrategias y recomendaciones*. México: NEISA.
- Luengo, J. “La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación”. En Del Pozo, M., Álvarez, J., Luengo, J. y Otero, E. (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en <http://www.ugr.es/~fjrrios/pce/media/1-EducacionConcepto.pdf>
- Madaus, G. y O’Dwyer, L. (1999). “A short history of performance assessment. Lessons learned”. *Phi Delta Kappan*. 9 (80). Estados Unidos. Disponible en

<https://www.questia.com/library/journal/1G1-54618915/short-history-of-performance-assessment-lessons-learned>

Madaus, G. y Stufflebeam, D. "Program evaluation: a historical overview". En Stufflebeam, D., Madaus, G., y Kellaghan, T. (Eds.). (2002). *Evaluation models. Viewpoints on educational and Human Services Evaluation*. (2ª Ed.) Boston: Kluwer Academic Publishers. Disponible en

https://books.google.com.mx/books?id=5EAyBwAAQBAJ&pg=PA3&lpg=PA3&dq=madaus+y+stufflebeam+program+evaluation:+a+historical+overview&source=bl&ots=9g3CC15aCj&sig=ACfU3U0jkNa43UpiuUnPoUtIZwWRN_IQKA&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjN5aD9g6P3AhU0D0QIHQtaBF4Q6AF6BAgVEAM#v=onepage&q=madaus%20y%20stufflebeam%20program%20evaluation%3A%20a%20historical%20overview&f=false

Martínez Rizo, 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*, 17(54), pp. 849-875. Disponible en

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023127008>

McMillan, J. (2007). *Formative classroom assessment: theory into practice*. Nueva York: Teachers College, Columbia University.

Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M. (2017). *La Educación Normal en México. Elementos para su análisis*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Disponible en

<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B108.pdf>

Mercado, E. (2007). *Ser maestro: prácticas, procesos y rituales en la Escuela Normal*. México: Plaza y Valdés.

Meirieu, P. (2001). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

_____ (2005). *Cartas a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.

- Monzón, M. (2015). “Evaluación del aprendizaje. Un recorrido histórico y epistemológico”. *Revista Academicus*. 1 (6). Oaxaca, México. Disponible en http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art6_2.pdf
- Moodie, G. (2014). “Gutenberg’s effects on universities”. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 43(4), pp. 450–467. Disponible en <https://doi.org/10.1080/0046760X.2014.930186>
- Morente, M. (1971). *Lecciones preliminares de filosofía*. México: Porrúa.
- Nietzsche, F. (2001). *La gaya ciencia*. España: Akal.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Phillips, D. “Las muchas funciones de la evaluación en educación.” En De Ibarrola, M. (2018). *Temas clave de la evaluación de la educación básica. Diálogos y debates*. México: Fondo de Cultura Económica, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, International Academy of Education, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.
- Popham, W. J. (2013). *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Quintiliano, M. F. (1942). *Instituciones oratorias*. Volumen 2. Trad. Ignacio Rodríguez y Pedro Sandier. Madrid: Hernando.
- Ramaprasad, A. (1983). “On the definition of feedback”. *Behavioural Science*. 28 (1), pp. 4-13. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/227634769_On_the_Definition_of_Feedback
- Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Disponible en <https://www.rae.es/dpd/evaluar>

_____ (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea].
Disponible en

<https://dle.rae.es/comprender?m=form>

Rella, F. (1992). *El silencio y las palabras. El pensamiento en tiempo de crisis*. Barcelona: Paidós.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Argentina: Paidós.

Rueda, M. (2017) “La evaluación de los aprendizajes.” En Arredondo, M. (coord.). *¿Qué aprender?, ¿cómo evaluar? Dilemas iberoamericanos*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en

<http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1478/1/2%20La%20evaluacion%20Que-aprender-como-evaluar.pdf>

Rugg, H. (1918). “Teachers, marks and the reconstruction of the marking system”. *Elementary School Journal*, 18 (9), pp. 701-719. Disponible en

<https://www.jstor.org/stable/994119?seq=1>

Sadler, D. (1989). “Formative assessment and the design of instructional systems”. *Instructional Science*. 18, pp. 119-144. Disponible en

<https://link.springer.com/article/10.1007/BF00117714>

Salcedo, H. (2010). “La evaluación educativa y su desarrollo como disciplina y profesión: presencia en Venezuela”. *Revista de Pedagogía*, 31 (89), 331-378. Universidad Central de Venezuela. Disponible en

<http://ve.scielo.org/pdf/p/v31n89/art06.pdf>

Sanmartí, N. (2008). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

Schneider, J. y Hunt, E. (2013). “Making the grade: a history of the A-F marking scheme”, *Journal of Curriculum Studies*. Disponible en

https://ehutt.web.unc.edu/wp-content/uploads/sites/20826/2019/07/Schneider_Hutt_Making-the-Grade.pdf

Scriven, M. (1967). "The methodology of evaluation". En Tyler, R., Gagne, M. y Scriven, M. (Eds.). *Perspectives of Curriculum Evaluation*, 1, pp. 39-83. Chicago: Rand McNally. Disponible en

<https://www.scirp.org/%28S%28lz5mqp453edsnp55rrgjt55%29%29/reference/referencepapers.aspx?referenceid=3081112>

_____ (1991). *Evaluation Thesaurus*. California: SAGE. Disponible en

https://books.google.com.mx/books?id=koL0Fs_ZSvQC&printsec=frontcover&source=gs_bse_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Secretaría de Educación Pública. (1997). *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria*. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México: SEP. Disponible en

http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/LCR/Teachers/Mexico/AS_S3_MEXICO_Curriculum_PrimarySchoolTeachers.pdf

_____ (2011). *Plan de estudios Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

_____ (2012). *Programa del curso "Evaluación para el aprendizaje"* Licenciatura en Educación Primaria, cuarto semestre. Ciudad de México: SEP. Disponible en

https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/Evaluacion_para_el_aprendizaje_Pri-Prees_conjunto_lepri.pdf

_____ (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México.

_____ (2018). *Programa del curso “Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje”* Licenciatura en Educación Primaria, segundo semestre. Ciudad de México: SEP. Disponible en

<http://benejpl.edu.mx/n/wp-content/uploads/2019/01/1121-2.pdf>

Smith, E. y Gorard, S. (2005). ‘They don’t give us our marks’: the role of formative feedback in student progress. *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice*, 12 (1), pp. 21-38. Disponible en

https://www.researchgate.net/publication/234772850_They_Don't_Give_Us_Our_Marks_The_Role_of_Formative_Feedback_in_Student_Progress

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Starch, D. y Elliott, E. (1912) “Reliability of grading of high school work in English”, *School Review*, 20, pp. 442-457. Disponible en <https://www.jstor.org/stable/1076706?seq=1>

_____ (1913). “Reliability of grading of high school work in mathematics”, *School Review*, 21, pp. 254-259. Disponible en <https://www.jstor.org/stable/pdf/1076246.pdf>

Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.

Stiggins, R. (2002). “Assessment crisis: the absence of assessment for learning”. *Phi Delta Kappan*, 83 (10), pp. 758-765. Disponible en

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/003172170208301010>

Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.

Stray, C. (2001) “The Shift from Oral to Written Examination: Cambridge and Oxford 1700–1900”. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 8 (1), pp. 33-50. Disponible en <https://doi.org/10.1080/09695940120033243>

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. España: Paidós.

- Swaffield, S. (2011). "Getting to the heart of authentic assessment for learning". *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18 (4). Disponible en <http://www.michiganassessmentconsortium.org/wp-content/uploads/Getting-to-the-heart-of-authentic-Assessment-for-Learning.pdf>
- Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (3ª Ed.). Madrid: Narcea.
- Tarrés, M. (2008). "Lo cualitativo como tradición". En Tarrés, M. (Coord.). *Observar, escuchar y comprender*. México: Flacso/El Colegio de México/Porrúa.
- Torres Bodet, J. (1981). *Memorias*. México: Porrúa.
- Tyler, R. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Villegas, N. y Sandoval, E. (2019). *Experiencias de formación de los formadores de docentes de educación primaria en el marco de las reformas a la educación normal de 1984 y de 1997*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0415.pdf>
- Wilbrink, B. (1997). "Assessment in historical perspective". *Studies in Educational Evaluation*, 23 (1), 31-48. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/248448108_Assessment_in_historical_perspective
- Wiliam, D. (2006). "Formative assessment: getting the focus right". *Educational assessment*, 11 (3-4), 283-289. Disponible en

https://www.researchgate.net/publication/248940867_Formative_Assessment_Getting_the_Focus_Right

_____ (1 de abril, 2020). Formative assessment, assessment for learning, and all that jazz. *School Education Gateway*. Disponible en

<https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/viewpoints/experts/formative-assessment-learning.htm>

Ysseldyke, J. y Matson, D. (1988). "Issues in the psychological evaluation of children." En Van Hasselt, V., Strain, P. y Hersen, M. (eds.) *Handbook of developmental and physical disabilities*. Nueva York: Pergamon.

Fuentes testimoniales

-11 horas de grabación de entrevistas a maestros, estudiantes y egresados de las Escuelas Normales del Estado de México y la Ciudad de México.

-Registros de observación a las clases de las asignaturas "Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje" y "Evaluación para el aprendizaje" de los maestros y estudiantes de las Escuelas Normales del Estado de México y la Ciudad de México.

ANEXOS

Anexo 1

A continuación, presento cómo llegué a formular las preguntas para las entrevistas y los grupos focales. En este proceso fue imprescindible repasar mis apuntes, volver a la teoría y pensar qué significados quería rescatar en las entrevistas y en los grupos focales con cada uno de los actores. Debo decir que, debido a la emergencia sanitaria, éste fue un proceso emergente, producto de la interacción entre la teoría consultada y la práctica observada. Este tiempo me permitió establecer un diálogo entre la una y la otra, así como establecer cuáles eran las preguntas que necesitaba formular con base en el objetivo y en las preguntas de la investigación. Cabe señalar que, al ser entrevistas semiestructuradas, las presentes preguntas me sirvieron como una guía para realizarlas, no obstante, en la práctica, si bien seguí el esquema planteado, algunas veces las preguntas fueron redireccionadas con base en la información que los participantes me brindaban.

No fue tarea sencilla formular las preguntas. Al hacer este ejercicio recordé a Blumer (1982), quien sostiene que “las personas actúan con respecto a las cosas basándose en el significado que éstas encierran para ellas, y no sobre el que posean para el especialista intruso” (p.38). En el primer intento por formular las preguntas la principal barrera era yo misma con el conocimiento que previamente tenía sobre el tema y que me llevaba a realizar preguntas muy rígidas. Cuando leí a Kvale (2008) tomé la recomendación de realizar preguntas para mí y con base en ellas pensar las de los entrevistados. Sin embargo, estas preguntas no llegaron a mí en el vacío, las he conectado con mis preguntas de investigación y con algunos supuestos teóricos que me sirvieron como guía. Asimismo, ordené las preguntas por “bloques” para que las entrevistas tuvieran un sentido y pudiera conducir las de una manera más amena. Todo lo anterior lo realicé una vez que me planteé para qué quería entrevistar a los actores.

1.1 Entrevista a los maestros titulares de las asignaturas

Objetivo de la investigación:

Comprender cómo se gesta el proceso de formación en materia de evaluación de los futuros licenciados en Educación Primaria de dos Escuelas Normales y contrastar cómo dicha formación se consolida en la práctica docente de algunos de sus egresados, quienes trabajan día a día con la evaluación en las aulas de diversas escuelas primarias.

Preguntas de investigación:

- ¿Cómo se les enseña y cómo aprenden a evaluar los futuros maestros en las Escuelas Normales?
- ¿Cómo ponen en práctica lo aprendido una vez que egresan y ejercen su carrera como maestros?

Objetivo de la entrevista a los maestros de las asignaturas:

- Conocer la base sobre la que los maestros de las asignaturas relacionadas con la evaluación⁴⁹ han construido su comprensión en torno a esta disciplina a través de la recolección de ciertos bloques de información que sirvan como un marco de comprensión de su práctica docente.

⁴⁹ “Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje” y “Evaluación para el aprendizaje”.

Los bloques de información son:

I. Datos generales	II. Acerca de la asignatura que imparten	III. Construcción de su modelo de enseñanza en relación con la evaluación
IV. Evaluación del aprendizaje	V. Evaluación para el aprendizaje	VI. Pedagogía del error
VII. Condiciones bajo las que llevan a cabo su actividad	VIII. Presiones externas/ Administración	A modo de cierre/ Integración de los bloques anteriores

A continuación, aparece la interrelación de los elementos y cómo fue que llegué a las preguntas que quiero realizar a los profesores:

Bloques de información	Supuestos teóricos	Preguntas guía para mí	Preguntas que se realizarán a los maestros de las asignaturas
<p style="text-align: center;">I</p> <p style="text-align: center;">Datos generales</p>			<p>-Edad</p> <p>- ¿En cuál Escuela Normal estudió la carrera?</p> <p>- ¿A cuál generación pertenece?</p> <p>- ¿Cuántos años de experiencia tienes como docente?</p> <p>- ¿Cuántos años has trabajado en esta Escuela Normal?</p>
<p style="text-align: center;">II</p> <p style="text-align: center;">Acerca de la asignatura que imparten</p>	<p>“Una repercusión de los múltiples propósitos de la evaluación es que los maestros tienden a poner énfasis en uno en función de varios factores, tales como sus propias concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación; sus propias experiencias sobre evaluar o haber sido evaluado; y el contexto educativo en el que trabajan, incluidos los requisitos de la institución en la que operan” (Carless, 2015, p. 12).</p>	<p>¿Cuál es la importancia que le da a esta asignatura?</p> <p>¿Cuál es la concepción que el maestro tiene de la evaluación?</p> <p>¿Tiene alguna experiencia previa con la evaluación como disciplina?</p>	<p>- ¿Cuánto tiempo llevas impartiendo esta asignatura?</p> <p>- ¿Por qué consideras que el futuro maestro debe cursar esta asignatura?</p> <p>- ¿Cuál es la concepción que el maestro tiene de la evaluación?</p> <p>- Cuando eras estudiante, ¿cursaste alguna materia similar?</p> <p><u>Si responde afirmativamente:</u></p>

			<p>- ¿Puedes platicarme lo que recuerdes acerca de los contenidos y actividades de esa asignatura?</p> <p>- ¿Cómo te gustaba aprender en esa materia?, ¿te preparabas de alguna forma en especial?</p>
<p>III. Construcción de su modelo de enseñanza en relación con la evaluación</p>	<p>“La evaluación no es un fin en sí. Es un engranaje en el funcionamiento didáctico y, más generalmente, en la selección y orientación escolares” (Perrenoud, 2008, p. 13).</p> <p>“De igual importancia es el hecho de que las escuelas sean básicamente recintos evaluativos. El niño muy pequeño puede ser temporalmente engañado por tests que se le presentan como juegos, pero no pasará mucho tiempo hasta que comience a ver a través del subterfugio y comprende que,</p>	<p>¿Cuáles experiencias previas de evaluación subsisten en su práctica docente en la actualidad?</p> <p>Cuando fue estudiante, ¿había algo que le agradara o desagradara en torno a la evaluación?</p> <p>Ahora que puede contrastar haber estado en ambos roles, como estudiante y como profesor, ¿cómo cree que viven estos dos</p>	<p>- ¿Llevas a cabo alguna práctica de evaluación que te agradó por parte de quienes fueron tus profesores?</p> <p><u>Si responde afirmativamente:</u></p> <p>¿Puedes mencionar cuál/cuáles?</p> <p>- ¿Por qué decidiste conservar esta práctica en tu ejercicio docente?</p> <p>- Cuando eras estudiante de educación básica y media superior, ¿cuáles actividades de evaluación te agradaban más y cuáles menos?</p>

	<p>después de todo, la escuela es un asunto serio. Se acostumbra a vivir bajo la condición constante de que sus palabras y acciones sean evaluadas por otros” (Jackson, 2010, p. 50).</p>	<p>actores la evaluación?, ¿de alguna forma cambió su perspectiva?</p>	<p>-Cuando eras estudiante de la Escuela Normal, ¿cuáles actividades de evaluación te agradaban más y cuáles menos?</p> <p>- ¿Consideras que tu forma de entender y llevar a cabo a la evaluación ha cambiado a través del tiempo, es decir, en el trayecto de estudiar para ser profesor y ahora ser profesor?</p> <p><u>Si responde afirmativamente:</u></p> <p>¿A qué crees que se deba ese cambio?</p>
<p>IV Evaluación del aprendizaje</p>	<p>“Conocer las concepciones de los profesores a la hora de definir las actividades de evaluación de los aprendizajes de los alumnos y sus estrategias de enseñanza nos permitirá comprender sus criterios de evaluación y la jerarquización que realizan de los contenidos” (Katzkovicz, 2010, p. 117).</p> <p>“La evaluación siempre tiene un componente de subjetividad, aun cuando se lo intente neutralizar a través de la asignación de</p>	<p>¿Qué indicadores toma en cuenta para otorgar la nota durante y al final del curso?, ¿cómo justifica esa decisión?</p>	<p>- ¿Qué aspectos tomas en cuenta para asignar una calificación?</p> <p>-Los aspectos que mencionas, ¿tú los decides?</p>

	<p>puntajes. En la atribución de valor a los productos o desempeños de los estudiantes siempre existe un componente de apreciación subjetiva por parte del docente” (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2019, p. 263).</p>		
<p>V Evaluación para el aprendizaje</p>	<p>“El objeto básico de la evaluación es proporcionar elementos para la comprensión de lo que sucede en el aula [...] se puede considerar la evaluación como un acto de interrogación, como un acto de problematización que posibilita el entendimiento de lo que está pasando” (Díaz-Barriga, 2005, p. 138).</p> <p>“Toda acción pedagógica reposa sobre una parte intuitiva de evaluación formativa, en el sentido que hay inevitablemente un mínimo</p>	<p>Ser profesor es una tarea compleja en el sentido que involucra diversos elementos que en ocasiones no son fáciles de integrar entre sí ¿qué estrategias utiliza para conciliar el acto de enseñar y la función de evaluar (en el sentido de orientar y reorientar el aprendizaje de los estudiantes)?</p>	<p>-En general, ¿cómo evalúas a tus alumnos?</p> <p>- ¿Crees que hay algo que la calificación no alcanza a reflejar sobre el proceso de aprendizaje de tus estudiantes?</p> <p><u>Si responde afirmativamente:</u></p> <p>¿Se los comunicas de alguna forma?</p>

	<p>de regulación, en función de los aprendizajes o al menos de los funcionamientos observables de los alumnos” (Perrenoud, 2008, p. 14).</p>		
<p>VI Pedagogía del error</p>	<p>“No sirve de mucho que el maestro indique al estudiante que aún no consigue dominar cierto tema que lo vuelva a intentar una y otra vez, sino que es necesario explorar preconceptos erróneos, identificar las etapas del proceso de construcción del conocimiento nuevo (mapas de progreso), ofrecer ejemplos de productos que se acerquen más o menos a lo esperado, etc.” (Martínez Rizo, 2013, p.11)</p> <p>“Otra trayectoria que siguen la mayoría de los alumnos, al menos en algún momento, es comportarse de modo que se disimulen los fallos en el cumplimiento: en suma, engañar” (Jackson, 2010, p. 68).</p>	<p>¿Cuál es el uso que da al error en su práctica docente?</p> <p>¿Retroalimenta a los estudiantes o únicamente les informa su estatus numérico?</p>	<p>¿Cómo reaccionan los estudiantes al recibir una tarea o un examen con errores?</p> <p>¿Qué piensas acerca del error en el proceso de enseñanza-aprendizaje?</p>

<p style="text-align: center;">VII</p> <p>Condiciones bajo las que llevan a cabo su actividad</p>	<p>“Las aulas no son lugares estrictos y ordenados, aunque algunas teorías educativas pueden dar a entender que lo son o deberían serlo. La capacidad de tolerar el enorme volumen de ambigüedad, de lo imprevisible y del caos ocasional creado por 25 o 30 alumnos no siempre dispuestos a aprender” (Jackson, 2010, p. 182).</p> <p>“Promover acciones que sirvan como antídotos a las cualidades tóxicas de la vida institucional. En un mundo de horarios, objetivos, tests, rutinas, destaca visiblemente la humanidad del profesor” (Jackson, 2010, p. 186)</p> <p>“La inmediatez de los acontecimientos en el aula es algo que nunca podrá olvidar cualquiera que haya estado a cargo de una clase llena de estudiantes. Existe una exigencia del aquí y ahora y una cualidad de espontaneidad que aporta interés y variedad al trabajo del profesor, aunque también</p>	<p>El aula es un lugar complejo y la inmediatez en la que ocurren los sucesos en ocasiones puede llegar a afectar las actividades relacionadas con la evaluación ¿qué estrategias utiliza para enfrentar este reto?</p>	<p>¿Cuáles han sido los retos de evaluar durante la pandemia?</p> <p>Cuando tus alumnos acuden a jornadas de prácticas, ¿cómo enfrentan este reto de correlacionar la teoría vista en clase con la realidad del aula?</p>
---	--	---	---

	puede contribuir a la fatiga que siente al final del día” (Jackson, 2010, p. 154).		
VIII Presiones externas/ Administración	“El control implica la construcción de un conjunto de procedimientos y de técnicas indefinidamente repetibles, homogéneas e independientes de los actores encargados de ponerlas en marcha. Al contrario, la evaluación que tiene como objetivo construir referentes y que conlleva un trabajo de implicación, necesita que el evaluador dilucide su propia posición institucional y su lugar en función de los intereses y posturas presentes” (Ardoino y Berger, 1986).	<p>¿Cree que el contexto administrativo determina sus decisiones al evaluar? ¿en qué forma?</p> <p>¿Hay alguien que supervise sus prácticas de evaluación?</p> <p>¿Ese poder viene de una sola fuente?</p> <p>¿Bajo qué criterios?</p>	<p>- ¿Con cuáles requisitos administrativos debes cumplir?</p> <p>- ¿Con qué frecuencia?</p> <p>- ¿Cuánto tiempo te toma?</p> <p>- ¿Tienes un margen de autonomía?</p>
A modo de cierre/ Integración de los bloques anteriores		¿Cree que hay una conexión entre la enseñanza y la evaluación?	<p>- ¿Consideras que hay una relación entre enseñanza y evaluación?</p> <p>Al finalizar tu curso, ¿qué esperas que los estudiantes se lleven para que lo apliquen en su ejercicio docente?</p>
			¿Hay algo que consideres importante decir antes de dar por terminada la entrevista?

1.2 Entrevistas a los maestros egresados de las dos Escuelas Normales

Objetivo de la entrevista a los maestros egresados:

- Conocer la base que Escuela Normal les brindó como maestros en formación en relación con la evaluación y contrastarla con la puesta en práctica de la evaluación ahora que son maestros a través de la recolección de ciertos bloques de información que sirvan como un marco de comprensión de su transición de estudiantes a maestros.

Los bloques de información son:

I. Datos generales	II. Acerca de la asignatura que cursaron en la Escuela Normal	III. Construcción de su modelo de enseñanza en relación con la evaluación
IV. Evaluación del aprendizaje	V. Evaluación para el aprendizaje	VI. Pedagogía del error
VII. Condiciones bajo las que lleva a cabo su actividad	VIII. Presiones externas/ Administración	A modo de cierre/ Integración de los bloques anteriores

Bloques de información	Supuestos teóricos	Preguntas guía para mí	Preguntas que se realizarán a los maestros egresados
I			-Edad - ¿A cuál generación perteneces? - ¿Cuál fue el plan de estudios que cursaste?

Datos generales			<p>- ¿Cuántos años de experiencia tienes como docente?</p> <p>- ¿Qué grado impartes actualmente?</p>
<p>II</p> <p>Acerca de la asignatura relacionada con evaluación que cursaron en la Escuela Normal</p>	<p>“Debe concebirse la evaluación no como una toma de información de sentido único, como una simple medida del valor escolar “objetivo” sino como un momento de <i>enfrentamiento</i> entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por una parte, las estrategias del profesor, que quiere estimar “lo que realmente vale” tal alumno, hacérselo saber, pero también movilizarlo y hacerlo adherir a la evaluación de que es objeto; • Por otra, las estrategias del alumno, que quiere aparecer en su mejor aspecto, disimular sus lagunas, poner en evidencia sus puntos fuertes y “comprar por su dinero”; dicho de otro modo, que se le reconozca su esfuerzo” (Perrenoud, 2008, pp. 41-42). 	<p>¿Cuál es la concepción de evaluación que construyeron cuando eran estudiantes de la Escuela Normal?</p>	<p>- ¿Cursaste alguna asignatura relacionada con la evaluación cuando eras estudiante de la Escuela Normal?</p> <p>- ¿Qué aprendiste en esa asignatura?</p> <p>- Para ti, en general, ¿cuál es la función de la evaluación?</p>
<p>III.</p> <p>Construcción de su modelo de enseñanza en</p>	<p>“Es imprescindible, si pretendemos cambiar el rumbo, desformalizar y desburocratizar la evaluación y convertirla en un diálogo constante interpersonal con una clara intencionalidad de mejora del sistema, del</p>	<p>Cuando fue estudiante, ¿había algo que le agradara o desagradara en relación con la evaluación?</p>	<p>- Cuando eras estudiante de educación básica y media superior, ¿cuáles actividades de evaluación te agradaban más y cuáles menos?</p> <p>- Cuando eras estudiante de la Escuela Normal,</p>

<p>relación con la evaluación</p>	<p>grupo y de los individuos” (Fernández Sierra, 1996, p. 94).</p>	<p>Ahora que puede contrastar haber estado en ambos roles, como estudiante y como maestro, ¿cómo cree que viven estos dos actores la evaluación?, ¿de alguna forma cambió su perspectiva?</p>	<p>¿cuáles actividades de evaluación te agradaban más y cuáles menos?</p> <p>- ¿Conservas en tu práctica docente algunas de estas actividades de evaluación?</p> <p>- ¿Consideras que tu forma de entender y llevar a cabo a la evaluación ha cambiado a través del tiempo, es decir, en el trayecto de estudiar para ser profesor y ahora ser profesor?</p> <p><u>Si responde afirmativamente:</u></p> <p>¿A qué crees que se deba ese cambio?</p>
<p>IV Evaluación del aprendizaje</p>	<p>“Por lo tanto, el <i>bricolaje pedagógico</i> se aplica también a la evaluación. es tanto más fácil que los juicios de excelencia dependan no solo de la definición de las normas de excelencia y los niveles de exigencia que se dan cada establecimiento, cada equipo pedagógico, cada profesor, sino también de una impresionante serie de <i>decisiones</i> en apariencia “técnicas”, que son otras tantas posibilidades de disposición o arreglo: a) la elección del momento de la evaluación; b) la</p>	<p>¿Qué indicadores toma en cuenta para otorgar la nota durante y al final del curso?, ¿cómo justifica esa decisión?</p>	<p>- ¿Qué aspectos tomas en cuenta para asignar una calificación?</p> <p>-Los aspectos que mencionas, ¿tú los decides?</p>

	<p>delimitación del conjunto de los alumnos en cuyo seno se establece la jerarquía (un grupo-clase, los alumnos de un mismo grado o de un mismo establecimiento, los candidatos a un examen); c) la naturaleza de las actividades, el trabajo o las obras sobre los cuales trata la evaluación; d) la definición de la tarea, las consignas, las reglas a respetar, el tiempo acordado, las obras de referencia disponibles...” (Perrenoud, 2008, pp. 42-43).</p>		
<p>V Evaluación para el aprendizaje</p>	<p>“La formación de los docentes se ocupa poco de la evaluación y menos aún de la evaluación formativa” (Perrenoud, 2008, p. 17).</p>	<p>¿De qué manera a través de su práctica docente ayuda a promover el aprendizaje de sus estudiantes?</p>	<p>-En general, ¿cómo evalúas a tus alumnos?</p> <p>- ¿Crees que hay algo que la calificación no alcanza a reflejar sobre el proceso de aprendizaje de tus estudiantes?</p> <p><u>Si responde afirmativamente:</u></p> <p>¿Se los comunicas de alguna forma?</p>

<p style="text-align: center;">VI Pedagogía del error</p>	<p>“Las correcciones de los trabajos, los exámenes, pruebas, entrevistas, observaciones y demás instrumentos de recogida de datos no deben entenderse como simples acumuladores de información para calificar, sino que han de convertirse en elementos cuya finalidad esencial sea conocer el estado de la cuestión para ilustrar la toma de decisiones pedagógicas” (Fernández Sierra, 1996, p. 93)</p> <p>“Así, la autoevaluación por parte de los alumnos, lejos de ser un lujo, es de hecho un componente esencial de la evaluación formativa. Cuando alguien está tratando de aprender, la retroalimentación sobre el esfuerzo tiene tres elementos: redefinición de la meta deseada, evidencia sobre la posición actual y cierta comprensión de una forma de cerrar la brecha entre los dos” (Stiggins, 2002, p. 8)</p>	<p>¿Hace uso de la retroalimentación o espera a que presenten el examen para señalar errores?</p> <p>¿La retroalimentación es una actividad “incómoda” para él?</p>	<p>- ¿Señalas de alguna forma en particular el error a tus alumnos?</p>
---	--	---	---

<p>VII Condiciones bajo las que lleva a cabo su actividad</p>	<p>“Todo esto es lo que hace al profesor [...] un proyecto que supera, con creces, la necesaria definición administrativa de nuestras tareas, una perspectiva que constituye la piedra angular de nuestra identidad profesional. Algo de lo que no hablamos prácticamente nunca y, sin embargo, algo detrás de lo cual no dejáis de correr: un «acto pedagógico»” (Meirieu, 2005, p. 15)</p>	<p>El aula es un lugar complejo y la inmediatez en la que ocurren los sucesos en ocasiones puede llegar a afectar las actividades relacionadas con la evaluación ¿qué estrategias utiliza para enfrentar este reto?</p>	<p>- ¿Cuáles han sido los retos de evaluar durante la pandemia? - ¿Están trabajando con el programa <i>Aprende en casa</i>?</p>
<p>VIII Presiones externas/ Administración</p>	<p>“Las tardes en que había consejo de evaluación, volvía descorazonado y dolido de ver los esfuerzos de todo un año destruidos por las decisiones de una mecánica institucional implacable” (Meirieu, 2005, p. 43).</p> <p>“El núcleo de la actividad escolar se ha desplazado: de la alquimia misteriosa del cara a cara pedagógico, se ha pasado a manos de controladores técnicos que,</p>	<p>¿Cree que el contexto administrativo determina sus decisiones al evaluar? ¿en qué forma? ¿Hay alguien que supervise sus prácticas de evaluación? ¿Ese poder viene de una sola fuente? ¿Bajo qué criterios?</p>	<p>- ¿Con cuáles requisitos administrativos debes cumplir? - ¿Con qué frecuencia? - ¿Cuánto tiempo te toma? - ¿Tienes un margen de autonomía?</p>

	sobre todo -y casi exclusivamente- tratan cuestiones de logística” (Meirieu, 2005, p. 45).		
A modo de cierre/ Integración de los bloques anteriores		¿Cree que hay una conexión entre la enseñanza y la evaluación?	- ¿Consideras que hay una relación entre enseñanza y evaluación? -Ahora con la experiencia que has desarrollado en tu trayectoria profesional, ¿qué considerarías que debiera aprender un estudiante de la Normal sobre evaluación?
		¿Hay algo que consideres importante decir antes de dar por terminada la entrevista?	

1.3 Grupo focal con los estudiantes de las asignaturas

Objetivo del grupo focal con los estudiantes:

- Conocer el sentido que como maestros en formación les otorgan a las asignaturas “Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje” y “Evaluación para el aprendizaje” a través de la recolección de ciertos bloques de información que sirvan como un marco de comprensión de su experiencia como estudiantes de esta disciplina.

Los bloques de información son:

I.Datos generales	II. Acerca de la asignatura que cursan en la Escuela Normal	III. Construcción de su concepción de la evaluación	IV. Evaluación del aprendizaje
V. Evaluación para el aprendizaje	VI. Pedagogía del error	VII. Jornadas de práctica	A modo de cierre/ Integración de los bloques anteriores

Bloques de información	Supuestos teóricos	Preguntas guía para mí	Preguntas que se realizarán a los estudiantes
I Datos generales			-Edad - ¿A cuál generación pertenecen?

<p align="center">II</p> <p align="center">Acerca de la asignatura relacionada con evaluación que cursan en la Escuela Normal</p>	<p>“Una repercusión de los múltiples propósitos de la evaluación es que los maestros tienden a poner énfasis en uno en función de varios factores, tales como sus propias concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación; sus propias experiencias sobre evaluar o haber sido evaluado; y el contexto educativo en el que trabajan, incluidos los requisitos de la institución en la que operan” (Carless, 2015, p. 12).</p>	<p>¿Qué relevancia tiene esta asignatura en su formación?</p>	<p>- ¿Cuál creen que haya sido la función de la asignatura?</p> <p>- ¿Qué les llama más la atención de lo que están aprendiendo en esta materia?</p>
<p align="center">III.</p> <p align="center">Construcción de su concepción de la evaluación</p>	<p>“En relación con estos objetos-condiciones, se establece un desfase, una distancia crítica entre los saberes experienciales y los saberes adquiridos en la formación. Algunos docentes viven esa distancia como un choque (con la “dura realidad” de los grupos y de las aulas) en sus primeros años de enseñanza. Al convertirse en maestros, descubren los límites de sus saberes pedagógicos” (Tardif, 2010, p. 39).</p>	<p>Antes de entrar a la Escuela Normal, ¿había algo que les agradara o desagradara en torno a la evaluación?</p> <p>¿Cuál es la base en la que sustenta su concepción de evaluación?</p>	<p>-Cuando eran estudiantes de educación básica y media superior, ¿cuáles actividades de evaluación les agradaban más y cuáles menos?</p> <p>-En la Escuela Normal, ¿cuáles actividades de evaluación les agradan más y cuáles menos?</p> <p>-En el ejercicio en el que sus maestros les pidieron de ir a observar a diversos docentes e identificar cómo evalúan, ¿qué observaron en estos maestros?, ¿qué les llamó la atención de</p>

			<p>su forma de evaluar?</p> <p>- Para ustedes, en general, ¿cuál sería la función de la evaluación?</p>
<p>IV Evaluación del aprendizaje</p>	<p>“Quizá la respuesta sea que el rendimiento en un examen cuenta más, puesto que ha de conservarse en el expediente del alumno como una calificación permanente [...] pero no debería permitirnos pasar por alto el hecho de que copiar una respuesta en un examen, fingir interés durante un debate, proporcionar una contestación falsa a una indagación del profesor y enmascarar actividades prohibidas son todo la misma cosa: esfuerzo por sustraerse a la censura o por obtener un elogio inmerecido” (Jackson, 2010, p. 66).</p>	<p>Las calificaciones han distorsionado la función formativa de la evaluación, ¿cómo significan la calificación en su experiencia como estudiantes?</p>	<p>- ¿Cuál es su opinión acerca de las calificaciones?</p>

<p style="text-align: center;">V</p> <p style="text-align: center;">Evaluación para el aprendizaje</p>	<p>“El objeto básico de la evaluación es proporcionar elementos para la comprensión de lo que sucede en el aula [...] se puede considerar la evaluación como un acto de interrogación, como un acto de problematización que posibilita el entendimiento de lo que está pasando” (Díaz-Barriga, 2005, p. 138).</p> <p>“En un buen sistema de aprendizaje, los estudiantes aprenden a asumir la función formativa, supervisando ellos mismos lo que aprenden” (Biggs, 2006, p. 178).</p>	<p>¿Los estudiantes identifican la función formativa de la evaluación?</p>	<p>- ¿Cuáles son las actividades de evaluación que más les son de apoyo en su aprendizaje?</p>
<p style="text-align: center;">VI</p> <p style="text-align: center;">Pedagogía del error</p>	<p>“Si la información no se usa realmente para alterar la brecha, entonces no hay retroalimentación. También está claro que la calidad de la retroalimentación proporcionada es una característica clave en cualquier procedimiento de evaluación formativa” (Black, Harrison, Lee, Marshall, Wiliam, 2003, p.15).</p>	<p>Encontrar la fuente del error es imprescindible para brindar una adecuada retroalimentación, ¿qué concepción tienen del error los maestros en formación?</p>	<p>¿Qué opinan acerca del error en el proceso de aprender?</p>

<p style="text-align: center;">VII Jornadas de práctica</p>	<p>“La experiencia provoca un efecto de recuperación crítica (retroalimentación) de los saberes adquiridos antes o fuera de la práctica profesional. Filtra y selecciona los otros saberes, permitiendo así que los docentes examinen con atención sus conocimientos, los juzguen y los evalúen y, por tanto, objetiven un saber formado por todos los saberes traducidos y sometidos al proceso de validación constituido por la práctica cotidiana” (Tardif, 2010, p. 41).</p>	<p>Las jornadas de práctica son un espacio formativo en el que los estudiantes pueden poner en práctica lo que están aprendiendo en sus clases. ¿Cómo llevan a la práctica los elementos teóricos que están analizando en sus clases?</p>	<p>- ¿Cómo trabajaron con la evaluación durante sus jornadas de práctica?</p>
<p style="text-align: center;">VIII A modo de cierre/ Integración de los bloques anteriores</p>		<p>¿Creen que hay una conexión entre la enseñanza y la evaluación?</p>	<p>- ¿Consideran que hay una relación entre enseñanza y evaluación?</p> <p>Si tuviéramos que enlistar las características del profesor que mejor utiliza la evaluación, ¿cuáles señalarían?</p>
			<p>¿Hay algo que consideren importante decir antes de dar por terminada la entrevista?</p>

Fuentes de referencia:

- Ardoino, J. y Berger, G. (1986). La evaluación como interpretación. Traducción: Fernanda Padrón. *Pour* (107),120-127.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. y Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning. Putting it into practice*. Reino Unido: Open University Press.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Carless, D. (2015). *Excellence in university assessment*. Nueva York: Routledge.
- Díaz-Barriga, Á. (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: Pomares.
- Fernández Sierra, J. (1996). “¿Evaluación? No, gracias, calificación”. Cuadernos de pedagogía (243), 92-97. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=36044>
- Jackson, P. (2010). *La vida en las aulas*. (7ª Ed.). Madrid: Morata.
- Katzkovicz, R. (2010). Diversidad y evaluación. En Anijovich, R. (Coord.). *Evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Kvale, S. (2008). *Doing interviews*. Londres: SAGE.
- Martínez, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. *Perfiles educativos*, 35 (139), 128-150. IISUE-UNAM.
- Meirieu, P. (2005). *Cartas a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2019). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. (2ª Ed.). Uruguay: Magro.


Stiggins, R. (2002). "Assessment crisis: the absence of assessment for learning". *Phi Delta Kappan*, 83 (10), 758-765. Disponible en

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/003172170208301010>

Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (3ª Ed.). Madrid: Narcea.

Anexo 2

Examen que aplicó el maestro de la asignatura.

 GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO

EDOMEX

EVALUACIÓN CORRESPONDIENTE A LA UNIDAD I

Nombre del Alumno (a): _____
Nombre del curso: _____ Semestre: _____ N.L.: _____
Aciertos: _____ Calificación: _____

Instrucciones: Lee detenidamente cada uno de los siguientes cuestionamientos y subraya la respuesta correcta en cada caso.

1.- Qué enfoque tienen la evaluación que permite valorar de manera cualitativa y cuantitativa el desempeño de los estudiantes.
A).- Formativo B).- Sumativo C).- Valorativo

2.- Su propósito es asegurar la coherencia entre las actividades de aprendizaje y las intenciones didácticas.
A).- La evaluación B).- La planeación C).- La metodología

3.- Responde a las preguntas: qué se espera que los alumnos aprendan, cómo se favorece el aprendizaje y en qué momento se va a realizar cada acción.
A).- La metodología B).- La evaluación C).- La planeación

4.- Nos permite llevar a cabo, de manera sistemática, una serie de acciones fundamentales antes, durante y al final del proceso educativo.
A).- La planeación B).- La evaluación C).- La metodología

5.- Elemento curricular básico para elaborar la planeación que establece el contexto en el que se alcanzarán los Aprendizajes esperados.
A).- Los momentos y tipos de evaluación B).- El enfoque didáctico C).- Los Aprendizajes esperados

6.- Elemento curricular básico para elaborar la planeación que señalan lo que los alumnos deben aprender en un periodo determinado (indicadores de logro en el caso de educación socioemocional).
A).- Los momentos y tipos de evaluación B).- El enfoque didáctico C).- Los Aprendizajes esperados

7.- Los momentos y tipos de evaluación Elemento curricular básico para elaborar la planeación determinan aquello que se habrá de valorar al inicio, durante y al final del proceso educativo.
A).- Los momentos y tipos de evaluación B).- El enfoque didáctico C).- Los Aprendizajes esperados

8.- A partir de esta evaluación, seremos capaces de obtener información acerca de: las necesidades de los estudiantes, la diversidad de formas de aprender, los intereses y las motivaciones en su grupo.
A).- Formativa B).- Diagnóstica C).- Sumativa

9.- Es la que determina en el trabajo docente las actividades que los alumnos llevarán a cabo, la organización del grupo, la delimitación del espacio y la distribución del tiempo.
A).- La planeación B).- La evaluación C).- La metodología

10.- Determinan lo necesario para el desarrollo de las actividades: lo que se tiene en el aula o aporta la escuela, lo que debe solicitarse a los estudiantes y lo que puede tomarse del entorno.
A).- Los recursos y tipos de evaluación B).- La evaluación C).- La metodología

11.- Nos permiten valorar los aprendizajes de los alumnos, así como determinar los momentos en que se emplearán.

A).- Los recursos materiales didácticos.	B).- Las técnicas e instrumentos de evaluación	C).- La evaluación formativa
--	--	------------------------------

12.-Cuál es la ruta correcta que los docentes debemos de seguir para elaborar la planeación didáctica utilizando tres fases fundamentales:

A).- Diseñar actividades y situaciones de aprendizaje - Definir las metas a alcanzar - Contrastar la propuesta con la realidad del aula.	B).- Definir las metas a alcanzar - Contrastar la propuesta con la realidad del aula - Diseñar actividades y situaciones de aprendizaje.	C).- Definir las metas a alcanzar - Diseñar actividades y situaciones de aprendizaje - Contrastar la propuesta con la realidad del aula.
--	--	--

13.- Su objetivo es la organización anticipada y el diseño de las actividades de aprendizaje, en los que se considera una serie de factores como: tiempo, espacio, características y necesidades particulares del grupo; materiales y recursos disponibles; así como experiencia profesional del docente, principios pedagógicos del Modelo Educativo, entre otros.

A).- La planeación	B).- La evaluación	C).- La metodología
--------------------	--------------------	---------------------

14.- Su objetivo es identificar los logros y las dificultades que afrontan los alumnos y, con base en esa información, mejorar su desempeño. Es un proceso que permite a docentes y estudiantes hacer conciencia de los avances en el aprendizaje e incorporar actividades de metacognición de manera sistemática.

A).- La planeación	B).- La evaluación	C).- La metodología
--------------------	--------------------	---------------------

15.- Evaluación que nos permite identificar a los alumnos y establecer las bases de la planeación didáctica.

A).- La evaluación del proceso	B).- La evaluación final	C).- La evaluación inicial
--------------------------------	--------------------------	----------------------------

16.- Evaluación que tiene un carácter cualitativo, valora las estrategias de enseñanza y reconoce los avances de los alumnos.

A).- La evaluación del proceso	B).- La evaluación final	C).- La evaluación inicial
--------------------------------	--------------------------	----------------------------

17.- Evaluación que tiene un carácter cuantitativo, que posibilita la calificación y la acreditación y propicia la comunicación de los resultados.

A).- La evaluación del proceso	B).- La evaluación final	C).- La evaluación inicial
--------------------------------	--------------------------	----------------------------

18.- Tipo de evaluación donde participa el alumno para conocer y valorar los procesos de aprendizaje propios y contar con bases para mejorar su desempeño.

A).- Coevaluación	B).- Heteroevaluación	C).- Autoevaluación
-------------------	-----------------------	---------------------

19.- Tipo de evaluación donde participan los alumnos para aprender a valorar los procesos y el desempeño de los pares, con la responsabilidad que esto conlleva, además de representar una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje en conjunto.

A).- Coevaluación	B).- Heteroevaluación	C).- Autoevaluación
-------------------	-----------------------	---------------------

20.- Tipo de evaluación donde participan el docente y el alumno para contar con dos miradas u opiniones sobre los aprendizajes y su propósito es contribuir a la mejora de los mismos mediante la creación de nuevas oportunidades de aprendizaje.

A).- Coevaluación	B).- Heteroevaluación	C).- Autoevaluación
-------------------	-----------------------	---------------------

21.- Son barreras que enfrentan los alumnos en situación de vulnerabilidad, siendo en general, el resultado de su interacción con los contextos en que se desarrollan haciéndose patentes en las prácticas que caracterizan a las escuelas. Este término ha sido propuesto para analizar la complejidad de elementos ajenos al estudiante que influyen en el aprendizaje y la permanencia de los

explica, calcula, elabora *una simple emisión de información*

alumnos en la escuela. Algunas de ellas son de carácter externo a la dinámica escolar, pero otras están muy arraigadas en la escuela.

A).- CAM B).- USAER C).- BAPS

22.- Son las que se incorporan a la planeación son un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas, diseñadas con una intención educativa y compuestas por tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.

A).- Las situaciones o secuencias didácticas. B).- Las técnicas e instrumentos de evaluación C).- Los recursos y materiales didácticos.

23.- se caracteriza por tener una gran semejanza con cómo se utilizan los conocimientos, procedimientos y estrategias en la vida real, ya sea en lo personal, lo social o lo disciplinar.

A).- El trabajo con situaciones escolares novedosas. B).- El trabajo con situaciones auténticas. C).- El trabajo con situaciones escolares tradicionales.

24.- Evaluación que nos permite identificar los conocimientos previos e ideas erróneas de los alumnos pero además nos permite obtener referentes para diseñar las actividades de enseñanza y aprendizaje.

A).- La evaluación en el desarrollo o del proceso. B).- La evaluación de cierre o final. C).- La evaluación de inicio o inicial.

25.- Evaluación que nos permite observar los avances y dificultades del aprendizaje a través de la recopilación y análisis de las evidencias de aprendizaje; para tomar decisiones y hacer ajustes a la planificación.

A).- La evaluación en el desarrollo o del proceso. B).- La evaluación de cierre o final. C).- La evaluación de inicio o inicial.

26.- Evaluación que nos permite valorar si se lograron los aprendizajes esperados que se plantearon al inicio de la situación o secuencia didáctica.

A).- La evaluación en el desarrollo o del proceso. B).- La evaluación de cierre o final. C).- La evaluación de inicio o inicial.

27.- Significa la ciencia o el arte de enseñar, donde el docente selecciona los métodos, técnicas y medios pedagógicos disponibles para alcanzar los objetivos.

A).- La autodidacta B).- La dialéctica C).- La didáctica

28.- Significa o se trata de que el alumno adquiera conocimientos.

A).- El saber B).- El saber hacer C).- Las actitudes

29.- Significa que el alumno desarrolle habilidades que le permitan ejecutar determinadas acciones o tareas

A).- El saber B).- El saber hacer C).- Las actitudes

30.- Debe dominar el escenario, caminar entre las filas, mover los brazos y otras partes del cuerpo para reforzar el discurso, controlar el volumen y el tono de voz, hacer adecuadas pausas.

A).- El alumno (a) B).- El director C).- El profesor