

Revista EDUCATECONCIENCIA.
Volumen 29, No. Especial
E-ISSN: 2683-2836
ISSN: 2007-6347
Periodo: enero – marzo 2021
Tepic, Nayarit. México
Pp. 78 – 100
DOI: <https://doi.org/10.58299/edu.v29iEsp..394>

Recibido: 16 de enero 2021
Aprobado: 13 de marzo 2021
Publicado: 20 de marzo 2021

Significados para docentes de secundaria sobre la evaluación del aprendizaje

Meanings for secondary school teachers on the evaluation of learning

Claudia Islas Torres
Centro Universitario de los Altos, México.
cislas@cualtos.udg.mx

José de Jesús Romo Reynoso
Escuela secundaria técnica No. 21, México.
jreynoso1090@gmail.com

Antonio Ponce Rojo
Centro Universitario de los Altos, México.
antonio.ponce@cualtos.udg.mx

Significados para docentes de secundaria sobre la evaluación del aprendizaje

Meanings for secondary school teachers on the evaluation of learning

Claudia Islas Torres

*Centro Universitario de los Altos, México.
cislas@cualtos.udg.mx*

José de Jesús Romo Reynoso

*Escuela secundaria técnica No. 21, México
jreynoso1090@gmail.com*

Antonio Ponce Rojo

*Centro Universitario de los Altos, México.
antonio.ponce@cualtos.udg.mx*

Resumen

La evaluación de aprendizajes es un tema relevante para profesores del sistema educativo por las implicaciones conceptuales y de aplicación que ésta representa. Es así, que se realizó una investigación cualitativa cuyo objetivo fue: analizar los significados que asignan los profesores de secundaria a la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Después de una documentación sólida sobre el tema, se realizó la recolección de datos a través de entrevistas semiestructuradas, dirigidas a ocho profesores de una institución secundaria pública del estado de Jalisco, México. Se aplicó como marco interpretativo la teoría del significado y la conceptualización de evaluación. Se obtuvo como resultado que los profesores mantienen un significado en función de sus experiencias como estudiantes, en pocos casos se hizo referencia a la capacitación recibida en la institución y los menos, expresaron con claridad lo que les significa la evaluación y las implicaciones que esta tiene en el aprendizaje.

Palabras clave: Evaluación, profesores, secundaria, significados.

Abstract

Learning assessment is a relevant issue for teachers in the educational system due to the conceptual and application implications that it represents. Thus, a qualitative research was carried out whose objective was: to analyze the meanings assigned by secondary school teachers to the evaluation of students' learning. After solid documentation on the subject, the data was collected through semi-structured interviews, directed to eight teachers from a public secondary institution in the state of Jalisco, Mexico. The theory of meaning and the conceptualization of evaluation were applied as an interpretive framework. It was obtained as a result that the professors maintain a meaning based on their experiences as students, in few cases reference was made to the training received in the institution and the fewest, they clearly expressed what the evaluation means and the implications that it has in learning.

Keywords: Assessment, teachers, secondary, meanings.

Introducción

Situación problemática

En la generalidad, la forma de evaluar aprendizajes que los profesores aplican se influencia por diversos factores, atribuibles entre otras cosas a las necesidades educativas de la generación actual (Alcaraz, 2015). Además, cada uno tiene motivos personales y particulares para diseñar las evaluaciones que emplea, todo esto basado en la experiencia vivida y la interpretación que el docente tiene sobre lo que es evaluar (Santos, 1988).

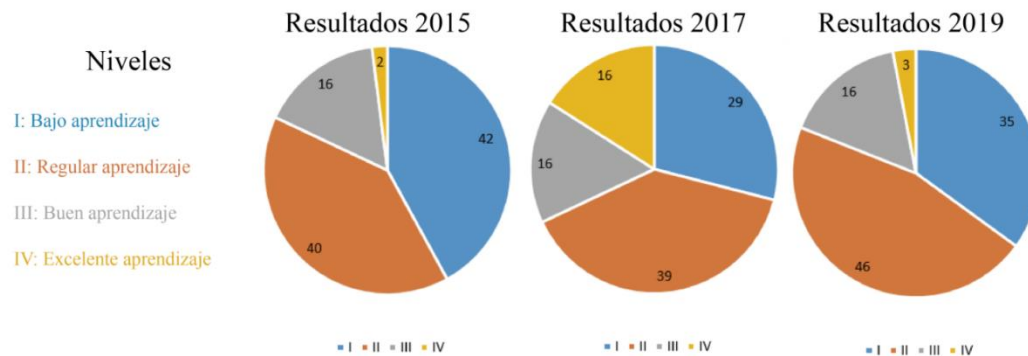
Aunado a lo anterior, la forma de aplicar la evaluación también coincide en varias ocasiones, con lo que a nivel nacional se indica desde las políticas que se establecen a nivel federal y que permean sobre todo a la educación básica, pública, del país. No hay más que documentarse un poco respecto a los planes que se establecieron en el sexenio del presidente Peña Nieto y lo que actualmente se lleva a la práctica, por lo que, además de las cuestiones personales que inciden en la evaluación que un profesor aplica, se suman las exteriores, determinadas por autoridades que creen saber y entender claramente lo que es la evaluación y cómo esta debe aplicarse. Lo que acarrea que además exista desconcierto y confusión entre la comunidad de profesores, que lejos de saber lo que deben hacer se confunden más con los mandatos que cambian periódicamente.

Una problemática más observada, es la aplicación a los estudiantes de pruebas estandarizadas, mismas que están diseñadas para fomentar la memorización más que el razonamiento para que el alumno tenga posibilidades de demostrar lo aprendido. Además, esta forma generalizada de medir los conocimientos no permite que las pruebas se adapten a los diferentes contextos en que viven los estudiantes, tal es el caso de la prueba PLANEA (SEP, 2020). Está claro que no son las mismas situaciones en instituciones de zonas urbanas que en zonas marginadas o de lugares rurales, podría decirse que estas pruebas dejan mucho que desear en cuanto a medir los verdaderos aprendizajes en función de las características de cada alumno.

Un ejemplo de lo expresado en el párrafo anterior es la figura 1, donde se presentan los resultados que ha obtenido la institución en la que se llevó a cabo la investigación en los años 2015, 2017 y 2019 con estudiantes de tercer grado de secundaria.

Figura 1.

Resultados de evaluación PLANEA



Fuente: SEP (2020). Elaboración propia

En otro orden de ideas, Chaverra (2014) mencionó que la evaluación es un proceso complejo al que los docentes le dan significado a partir de las reflexiones que realizan sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto, las concepciones, creencias y pensamientos influyen sobre sus prácticas y a la vez sirven para reconfigurarla.

Desde la perspectiva de Santos (2003) existen factores que modifican la evaluación entre los cuales se puede mencionar:

- La percepción impuesta por la institución según las leyes que ésta impone.
- Las supervisiones que se hacen a los profesores y las indicaciones sobre cómo evaluar.
- Las condiciones organizativas en cuanto a tiempos y mecánicas que le indican al profesor cómo, cuándo y qué evaluar.

Antecedentes

A estos factores se suma también la responsabilidad y actitud del profesor, que generalmente justifica los resultados de evaluación de sus alumnos atribuyéndolos a logros suyos o en el caso de reprobación, a los estudiantes que no tienen capacidades suficientes para aprender.

Según Valero (2018) la correcta evaluación debe hacerse desde la objetividad para que ésta sea auténtica, justa y adecuada para el proceso de aprendizaje de los alumnos. La evaluación no debe enfocarse en la asignación de un número, debe centrarse en realizar un proceso completo

en el que se incluya lo sumativo y formativo contestando a las siguientes preguntas: ¿realizaste la tarea?, ¿te gusto la actividad?, ¿aprendiste lo que debías?, ¿aplicas lo aprendido? y ¿mejoras tu mundo? en este sentido, si el profesor se plantea estas preguntas al momento de evaluar obtendría resultados más verídicos sobre lo que los estudiantes lograron.

Por otra parte, Moreno (2009) realizó un estudio en nivel de secundaria con el objetivo de presentar resultados que dan cuenta de las concepciones y prácticas de evaluación de los profesores, sus resultados expresaron que la evaluación practicada no favorecía el aprendizaje de los alumnos, si no premiaba la memorización y la entrega de trabajos sin dar oportunidad a la demostración de lo aprendido, por lo que recomendó que los docentes realicen un profundo análisis de sus métodos para que de verdad apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En consecuencia, Valero (2018) consideró que esta evaluación que se plantea como continua implica que el profesor dedique demasiado tiempo en la revisión y retroalimentación, por lo que debe cuidar de administrar las actividades que ayuden a los estudiantes a aprender y al mismo tiempo sean manejables por él, para retroalimentar y evaluar objetivamente.

En el sistema educativo mexicano para obtener una carrera profesional es necesario estudiar por lo menos 19 años, distribuidos en tres etapas: 12 años de educación básica (preescolar, primaria, secundaria) 3 años de educación media superior y finalmente un promedio de 4 años de educación superior con el fin de obtener el título universitario.

En función de estas etapas de educación se decidió que la investigación que aquí se describe se realizara en el contexto del nivel secundaria, que se encuentra entre los grados noveno y doceavo del sistema educativo mexicano, en este nivel las asignaturas son impartidas por diferentes profesores que deben cumplir con un perfil específico relacionado con la materia que imparten, lo cual puede ser una ventaja o desventaja según se valore, ya que en su mayoría quienes imparten clases en secundaria tienen formación profesional en áreas disciplinares como ingenierías, matemáticas, administración, computación, salud, entre otras, pero no tienen suficiente formación didáctica pedagógica lo que en consecuencia también se ve reflejado en sus estrategias o dinámicas de evaluación.

En México, las escuelas secundarias se diferencian por federales y estatales, a su vez son instituciones públicas y privadas que también se subdividen en generales, telesecundarias o técnicas. Según datos de la Secretaría de Educación Pública de Jalisco (SEP, 2017), existen 1,757 escuelas públicas y 383 escuelas privadas de nivel secundaria, de éstas 1,444 son federales,

313 estatales y en total existen 2,140 escuelas que se organizan de la siguiente forma: 1,160 generales, 654 telesecundarias y 326 técnicas.

Objetivo

En torno a la problemática expresada en los párrafos anteriores se definió la siguiente pregunta de investigación y objetivo:

Pregunta de investigación general: ¿Cómo le dan significado los profesores de secundaria a la evaluación del aprendizaje de los alumnos?

Objetivo general: Analizar los significados que asignan los profesores de secundaria a la evaluación del aprendizaje de los alumnos.

En este sentido, fue necesario conceptualizar el término evaluación que generalmente evoca una prueba escrita estandarizada para signar un número. Ucha (2009) define a la evaluación como un proceso cambiante mediante el cual cualquier ente o institución puede conocer sus puntos fuertes y débiles para así encaminar o focalizar los fallos hacia un resultado positivo que mejore cualquier proceso. En este orden de ideas, la evaluación educativa “es un conjunto de actividades programadas para recoger información sobre la que profesores y alumnos reflexionan y toman decisiones para mejorar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje, e introducir en el proceso en curso las correcciones necesarias” (Nader, 1995. p.2).

La evaluación es un sistema complejo que recaba información que será de utilidad para orientar al docente adecuadamente sobre cómo mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Entre las características que debe incluir ésta para considerarse como tal, Rosales (2014) menciona que debe ser:

Sistemática: Es decir que todo el proceso debe realizarse de forma guiada, organizada y siguiendo un objetivo previamente formulado que sirva de criterio para evaluar los resultados finales, ya que, sin él, la evaluación se vuelve ambigua.

Integral: La evaluación debe tener como objetivo conocer la situación particular de cada estudiante al tomar en cuenta todos los aspectos a medir desde los requerimientos de la institución hasta los proyectos o trabajos entregados por el estudiante.

Formativa: Otra característica importante de la evaluación es buscar que el proceso evaluativo en sí sea enriquecedor y perfeccione las habilidades del alumno, las del profesor y del sistema en general.

Continua: Además de lo mencionado es evidente que la evaluación se debe dar durante todo el proceso de aprendizaje y no en tiempos o períodos específicos y predeterminados, esto significa que va desde el primer momento del proceso hasta que se culmina con el mismo.

Flexible: Asimismo, la evaluación debe adaptarse a las circunstancias presentadas tanto por el alumno, la institución o cualquier otro factor que amerite algún tipo de modificación en los tiempos, formas o métodos de esta.

Recurrente: También debe ser capaz de mejorarse en cada momento del proceso perfeccionándose, a sí misma por medio de la retroalimentación que genera.

Decisoria: Porque finalmente si se tratan de manera adecuada, los resultados e información obtenida de la evaluación, facilitará la toma de decisiones para mejorar todo el proceso y los resultados finales de los alumnos.

Además, existe otra clasificación de la evaluación educativa con base en los aprendizajes y competencias según Castillo y Caberizo (2010) en función de modalidades:

Según el momento: evaluación inicial, de proceso y final; es decir, la evaluación puede aplicarse en distintos momentos del proceso de aprendizaje, por ejemplo: la inicial es usada para diagnosticar o tener información clara sobre el punto de partida de los conocimientos que los estudiantes poseen. La de proceso se lleva durante todo el curso para identificar los logros que tienen los alumnos en función del objetivo de aprendizaje que se pretende alcanzar. Por lo que respecta a la evaluación final, ésta se realiza al concluir el proceso de aprendizaje para conocer los resultados obtenidos y generalmente es de tipo sumativa.

Según sus agentes: auto-evaluación, hetero-evaluación y co-evaluación. En este sentido, el estudiante puede evaluarse a sí mismo, ser evaluado por el profesor o co-evaluado por sus compañeros (Drago, 2017).

Según su extensión: global, parcial, interna. Es global cuando se analizan los componentes educativos de los estudiantes, el centro educativo, el programa de estudio y demás elementos que inciden en el desarrollo del aprendizaje. Es parcial cuando el foco de análisis es dirigido a conocer los resultados de un determinado bloque de contenidos, aprendizajes esperados, habilidades e incluso actitudes (Castillo y Caberizo, 2010). La evaluación interna la realizan personas pertenecientes a una misma institución como pueden ser docentes, directivos o integrantes de la escuela.

Según su finalidad: Diagnóstica, formativa, sumativa. La evaluación diagnóstica es un análisis exploratorio de conocimientos que no implica un número o calificación, por otra parte, la formativa es la mejor opción de evaluación ya que abarca todo el proceso con la oportunidad de hacer correcciones y dar seguimiento al progreso del aprendizaje, es importante porque se pueden hacer ajustes de enseñanza sobre la marcha y con base en la retroalimentación recibida. La evaluación sumativa juzga o identifica el logro de los objetivos propuestos al inicio de un ciclo escolar y sirve para certificar el cumplimiento de estos por medio de calificaciones o la acreditación de materias (Rosales, 2014).

Según la procedencia de los agentes evaluadores: evaluación interna y externa. Este tipo de evaluación tiene que ver con las áreas de oportunidad de las instituciones o programas educativos y generalmente es efectuada por personal propio de la institución o una agencia externa.

Por lo que respecta a la teoría del significado que sirvió como marco interpretativo de los resultados de investigación se puede mencionar que se consideró a ésta por las posibilidades que ofrece para abordar la información obtenida desde una perspectiva filosófica que trata de dar respuesta a porque ciertas palabras o discursos adquieren un significado que puede estar influenciado por las cuestiones personales o socioculturales. A decir de Dummett (1990) la teoría del significado es el centro de la filosofía analítica que busca interpretar lo que un humano es capaz de expresar o comunicar según las exigencias o naturaleza de su entorno.

Además de la teoría del significado el análisis del discurso sirvió para examinar los datos que provenían de las entrevistas realizadas y así intentar comprender por qué cada cosa tiene un significado en particular.

Materiales y método

La investigación fue de análisis tipo cualitativo ya que se buscaba “comprender en un nivel personal los motivos y creencias que están detrás de las acciones” (Quecedo y Castaño, 2002 p.7), en este sentido, las razones por las que un profesor da tales significados a la evaluación de los alumnos.

Marco teórico interpretativo

Teoría del significado a través de la técnica de análisis del discurso textual.

Participantes

36 profesores de la Escuela Secundaria Técnica #62 de una población del estado de Jalisco, México.

Muestra

El universo poblacional para esta investigación fue de 36 profesores representado por una muestra de 8 docentes, el tipo de muestreo fue no probabilístico ya que “en este tipo de muestreo, denominado también muestreo de modelos, las muestras no son representativas por el tipo de selección, son informales o arbitrarias y se basan en supuestos generales sobre la distribución de las variables en la población”, (Pimienta, 2000, p.265). La muestra fue representativa dentro de la entidad donde se desarrolló la investigación, se seleccionó a los participantes por combinación de cuotas a través de voluntarios a conveniencia del investigador con el propósito de generar una selección de participantes variada y equitativa basada en dos componentes principales, su formación como normalistas o como profesionistas y el tiempo que tienen trabajando en el sistema educativo. Además, si son de nuevo ingreso o tienen más de 10 años en él, con lo que se logró que la mayor parte del grupo de trabajo de la entidad estuviera incluida en estos criterios, por lo que se genera una representatividad adecuada para realizar la investigación Tamayo (2001).

Procedimiento

En esta investigación se utilizó la entrevista semiestructurada para la recolección de datos. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos, tal como lo indican Díaz, et. al (2013).

La estructura de la entrevista contempló conocer las razones o vivencias por las cuales un docente asigna ciertos significados a la evaluación, recolectar la información necesaria para hacer una comparación entre los criterios de evaluación que tiene un profesor y los criterios que se espera sean evaluados desde lo que la teoría indica, lo anterior con el fin de conocer hasta qué punto los maestros se posicionan de un modelo educativo.

Criterios de inclusión

Se buscó que:

- Los participantes fueran maestros en activo de nivel secundaria.
- Tener mínimo un año dentro del sistema educativo.
- Tener cuatro participantes normalistas y cuatro no normalistas.
- De los cuatro participantes normalistas, dos fueron de reciente egreso y dos de más de 10 años de egreso, los mismos criterios se utilizaron para los profesionistas.

Criterios de exclusión

- No estar influenciados por ningún movimiento cultural o político.
- Personas que tengan conocimiento sobre la presente investigación.

Estrategia de análisis de datos

Las entrevistas realizadas para esta investigación se aplicaron de forma personal, fueron grabadas y posteriormente transcritas. El análisis estuvo enfocado hacia las respuestas dadas por los participantes, finalmente para la organización y análisis de la información, se utilizó una base de datos almacenada en el programa Excel. En esta base de datos se realizó el análisis del discurso para el que se generaron las categorías que respondían a los cuestionamientos de la investigación, posteriormente, se analizó de forma textual la información para identificar las ideas principales que coincidían con la teoría del significado, además se leyó entre líneas lo que el entrevistado había querido comentar, se tomó en cuenta su tono de voz, gesticulación y su lenguaje corporal en general.

Estrategia de validez de datos

Para la investigación expuesta se utilizó la estrategia de triangulación de datos de la cual, según Aguilar y Osuna, (2015. p74) existen de 3 tipos: “a) temporal: son datos recogidos en distintas fechas para comprobar si los resultados son constantes; b) espacial: los datos recogidos se hacen en distintos lugares para comprobar coincidencias; c) personal: diferente muestra de sujetos”. La modalidad utilizada en esta ocasión fue la de personal, la cual trata de compensar la información que se recibe equilibrando las fuentes de quién recibe la información, en este caso específico, se buscó que existiera igualdad tanto en formación (escuelas normalistas y no

normalistas), años de haber egresado (más de 10 y recién egresados), de esta manera se consideró que la información obtenida era válida para el proyecto que aquí se plantea.

Resultados y Discusión

Para la obtención de resultados de esta investigación fue necesario reorganizar las categorías pre-establecidas para su posterior análisis, de las 8 que se establecieron recategorizo para generar sólo 6 como se muestra en la Figura 2, todo esto con la finalidad de dar orden a la información y generar resultados más claros para su análisis y representación.

Figura 2.

Esquema de categorización



Fuente elaboración propia

Para realizar el análisis de discurso de esta investigación y mantener la privacidad de los participantes se omitieron sus nombres, sin embargo, para referirse a ellos durante el análisis se nombraron como sujeto# de acuerdo a las características que los identificaban, como ser normalistas o profesionistas y su antigüedad en el sistema educativo.

Significados de la evaluación según la percepción de los participantes

Al comenzar con el análisis del discurso de la entrevista respecto a la conceptualización del término evaluación se puede observar que los sujetos 1, 4, 5 y 7 le asignan el significado de una prueba, un examen o medición, situación que se hace evidente cuando los profesores mencionan los criterios y estrategias que consideran para la acreditación del conocimiento de los estudiantes. El 75% de estos 4 profesores hacen caso a los lineamientos que la institución impone, mientras que el resto solo hace caso a las recomendaciones o consejos de sus compañeros y su propia experiencia. Por otro lado, dentro del análisis y respondiendo también al significado de la palabra evaluación para los sujetos 2, 3, 6 y 8, este vocablo les evoca algo más que un simple examen, entre sus definiciones y en sus palabras se refieren a ella como “*medir los logros y el alcance de los aprendizajes de los alumnos*” para el sujeto 2 es, “*el seguimiento que se le da al proceso de aprendizaje de los alumnos*”, para el sujeto 3 corresponde a, “*medir el conocimiento y habilidades que uno tiene*”, para los sujetos 6 y 8 es “*un proceso por el cual se analizan las diferentes formas o etapas en donde los alumnos adquieren los conocimientos habilidades y destrezas para lograr el aprendizaje*”.

Entre los criterios que toman en cuenta para evaluar a sus alumnos el 50% de estos docentes basan la evaluación en experiencias propias y de sus compañeros, dejando de lado los requerimientos de la institución y el otro 50% toman como base los requerimientos de planes y programas que proporcionan la institución. Respecto a sus recuerdos de evaluación, cuando eran estudiantes el 100% de los docentes entrevistados mencionaron que ésta era por medio de exámenes lo cual no se les hacía la mejor forma de reconocer sus aprendizajes. La figura 3 presenta un resumen de la información recuperada en el análisis respecto a la asignación del significado de evaluación.

Figura 3.

Asignación de significados a la evaluación.



Fuente creación propia.

Objetividad, motivación y aplicación correcta de la evaluación en su práctica

En la segunda categoría, se analizó la información de las entrevistas para conocer qué le motiva al docente al momento de aplicar una evaluación y qué tan objetiva es ésta. Además, se buscó en el discurso si se expresó qué tanta disposición tienen los docentes al cambio.

En primer término el análisis sobre la objetividad de los maestros en la evaluación, se obtuvo que el 75% de los profesores (sujetos 1, 2, 4, 5, 7 y 8) establecen sus criterios de evaluación basándose en los resultados plasmados en clase, es decir, toman en cuenta las destrezas y habilidades que demuestran sus alumnos, sea al inicio, durante o al final de cada actividad, sin embargo, también es visible que el otro 25% de los entrevistados (sujetos 3, 6) toman en cuenta los conocimientos adquiridos por el alumno pero es evidente en las entrevistas, que le dan más importancia a una evaluación actitudinal según el comportamiento de los estudiantes.

De lo anterior, cabe destacar que cuando el investigador preguntó a los profesores directamente sobre ¿cómo estructuraron su encuadre del ciclo escolar respecto a la evaluación de sus alumnos? Los sujetos 1, 4, 7 y 8 coincidieron en la realización de una evaluación basada en los conocimientos los mismos, sin embargo, el sujeto 5 demostró que en realidad lo que evalúa no es el aprendizaje de los estudiantes sino más bien, se basa en las actitudes que este pueda

tener en clase. Por otra parte, los sujetos 3 y 6 que en un inicio plantearon que su evaluación estaba basada en las actitudes de sus estudiantes, dijeron que en realidad lo que ellos buscaban era el conocimiento de sus estudiantes. La anterior contradicción se pudo generar a partir de dos situaciones al menos desde la perspectiva de quien aquí escribe, es posible que al ser cuestionados sobre sus métodos de evaluación cayeran en cuenta de que estos mismos no eran objetivos y trataran de disfrazar la respuesta para no evidenciarse, y por otra parte, está el simple desconocimiento de la evaluación y cómo se aplica en clase, es decir probablemente estén evaluando a sus alumnos tanto en conocimiento como en actitud, pero no logran diferenciar o separar una cosa de otra.

Además de lo anterior, al analizar la apertura que se tiene al cambio por parte de los profesores respecto de sus métodos de evaluación, se observó que el 50% de los entrevistados (sujetos 1, 2, 6 y 8) no tienen un examen dentro de su encuadre, si bien en ocasiones se lleva a cabo una actividad evaluativa, ésta no tiene un puntaje mayor que otras como normalmente sucede, mientras que el otro 50% de los profesores siguen utilizando las pruebas estandarizadas como la mejor forma de evaluar el conocimiento de sus estudiantes, lo que demuestra poca apertura al cambio, esta actitud puede deberse a criterios personales desde la formación que se tiene, hasta los requisitos establecidos por la institución.

Respecto al encuadre de evaluación de este ciclo escolar y el anterior, el 75% de los entrevistados (3, 4, 5, 6, 7, y 8) aceptan haber cambiado la forma en que evalúan a sus alumnos por diversas razones, entre ellas se menciona: la supervisión que se le da a su trabajo, cambio en los requisitos establecidos por la SEP, modificaciones en la forma de trabajo o por motivación de sus superiores, razones que en su mayoría no demuestran un cambio por gusto o decisión propia, más bien es generado por obligación, mientras que el otro 25% de los sujetos (1 y 2), expresan que no han cambiado su método de evaluación como tal ya que el que utilizan en la actualidad les ha funcionado, sin embargo, hacen mención de que modifican y adaptan sus dinámicas y metodologías pero su encuadre funciona, situación dada tal vez por la experiencia que se tiene dentro del sistema lo que les ha permitido experimentar diversas formas de evaluación hasta encontrar una que se adapte a sus necesidades, o porque simplemente no les gusta el cambio y se sienten cómodos en donde están.

Finalmente, y con respecto a ¿si se aplica correctamente o no la evaluación? desde el punto de vista de quien aquí escribe, este es uno de los criterios más complicados de analizar

debido a que lo que para una persona puede ser correcto, para otra puede que no lo sea, razón por la que se realizó el análisis de esta sección enfocándose en dos cuestiones, en primer lugar saber si el maestro conoce las herramientas y métodos adecuados para la evaluación de cada una de las actividades y en segundo lugar saber si para la utilización de esas herramientas se basa realmente en las evidencias de las actividades o lo hace a criterio personal o solo por medio de la observación.

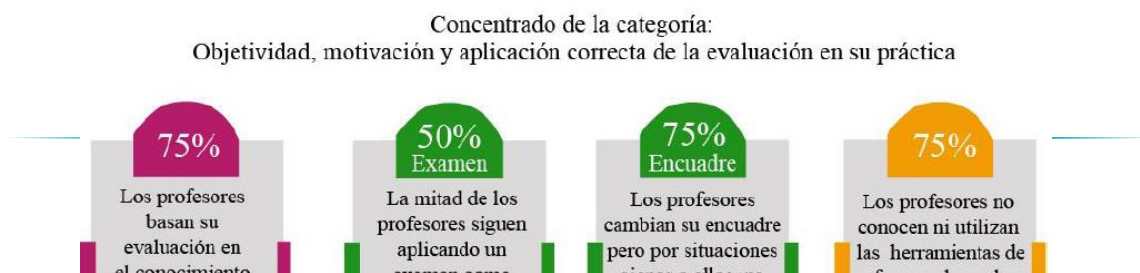
Del análisis de las dos cuestiones mencionadas se observó que el 75% de los investigados (2, 4, 5, 6, 7 y 8) no tienen métodos diversificados de evaluación, simplemente utilizan la rúbrica, o la lista de cotejo por diversas situaciones, entre las que más destacan son la comodidad, la falta de información o conocimiento de otros métodos, mientras que el otro 25% de los profesores (1 y 3) comentan que sus sistema de evaluación están basados en libros y además describen varias de estas herramientas durante la entrevista lo que denota el conocimiento y manejo adecuado de las mismas.

Finalmente, y contestando a la segunda pregunta, coincide el 75 % de los profesores que no tienen una forma diversificada de evaluación por lo que la realizan generalmente a criterio personal, sin que este sea estricto y basado en los productos realizados por sus estudiantes, mientras que el otro 25% que, si tiene métodos variados, basa su utilización en situaciones prácticas y observables durante todo el proceso lo que genera una calificación más justa y real.

A forma de resumen se presenta la figura 4 en la que se simbolizan los porcentajes respecto a la objetividad de la evaluación de los profesores, la motivación y apertura que tienen al cambio misma que esta subdividida en dos secciones, aplicación de examen como herramienta principal de evaluación y modificación del encuadre según los criterios, finalmente se muestra el porcentaje de la correcta aplicación de las herramientas y métodos evaluativos de los alumnos.

Figura 4.

Representación de la categoría: objetividad, motivación y aplicación correcta de la evaluación en su práctica docente



Fuente: Elaboración propia

Conocimiento por parte de los profesores respecto a la evaluación

La tercera categoría sirvió para identificar qué tanto conocimiento tiene el docente sobre la evaluación, sus tipos y momentos de aplicación, además de conocer si se aplican adecuadamente y en caso de ser necesario, se adapta de forma correcta dependiendo de las circunstancias de la clase. Para un análisis más adecuado en esta categoría se dividió la información en dos secciones, por un lado, se midieron los conocimientos respecto a los tipos de evaluación que aplican los profesores y por el otro, se analizó si ellos eligen consciente o inconscientemente las formas de evaluación de sus alumnos basados en los conocimientos que tienen de la misma.

Referente al conocimiento de las diversas formas de evaluación, solamente el sujeto 1 fue capaz de mencionar más de 3 tipos de evaluación además de definirlas y explicar su correcta aplicación, por otra parte de los 7 profesores restantes el 57.1% (sujetos 2, 3, 6 y 8) conocen tres tipos de evaluación de entre todas las posibles opciones, pero no pudieron definirlas y el otro 42.9% (sujetos 4, 5 y 7) no identificaron ni un solo tipo de evaluación, algunos incluso, los confundieron con las herramientas evaluativas. Partiendo de esta información, se puede observar un panorama preocupante, puesto que la gran mayoría de los docentes, por lo menos en este estudio, no fueron capaces de diferenciar en primer lugar entre un tipo de evaluación y una herramienta evaluativa, en segundo lugar, no lograron reconocer cuáles son los tipos de evaluación más adecuados para utilizar en sus clases para tener un mejor seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes, escenario que es por demás preocupante. En términos

generales y a forma de resumen sobre los conocimientos de la evaluación por parte de los profesores, se puede pensar que en el ámbito educativo es muy escaso el conocimiento sobre la misma, sus tipos, formas y momentos de aplicación para tener el mayor impacto, y de esta forma lograr un mejor proceso educativo de los estudiantes.

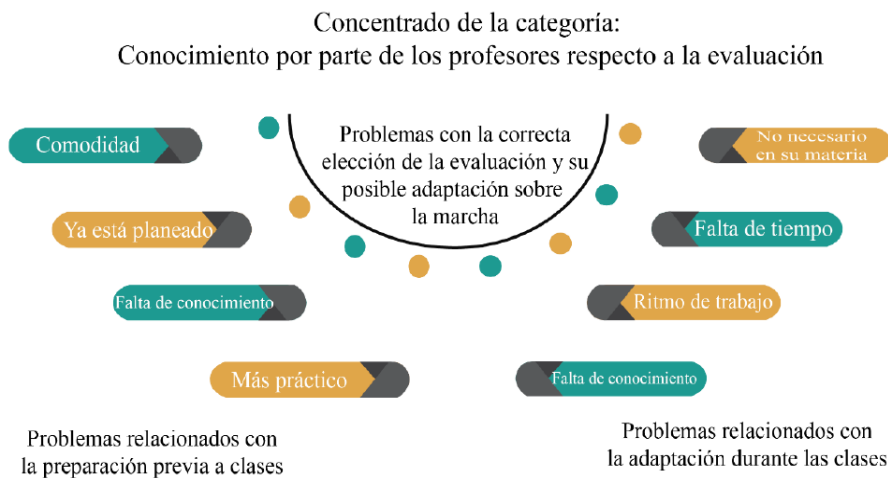
Si bien, hay docentes que conocen los tipos de evaluación, no saben realmente a que se refieren e incluso hay algunos que no son capaces de identificarlos ni si quiera por el nombre, mucho menos definirlos o aplicarlos adecuadamente. En la segunda sección del análisis enfocado a la elección adecuada y adaptación de los métodos evaluativos en el apoyo del desarrollo de los estudiantes, se encontró que el 75% de los docentes (sujetos 2, 3, 4, 5, 7 y 8) no son conscientes del tipo de evaluación más adecuado para cada una de las actividades que realizan con sus alumnos. Entre las razones que justifican su desconocimiento destaca el tener ya preparados sus métodos con antelación en cada ciclo escolar o la comodidad de utilizar el procedimiento que se les facilita más al momento de calificar y no el que les ayude realmente a sus estudiantes. El otro 25% de los participantes (sujetos 1 y 6), explican que son conscientes y que tratan de evaluar de acuerdo con la necesidad del alumno y enfocado en lo que se busca de cada actividad, situación que es creíble porque durante la entrevista explican paso a paso y con detalles como es que ellos deciden o saben que la forma de evaluación escogida es la adecuada. En la interpretación de esta categoría partiendo del análisis de su información y tomando en cuenta los datos de categorías anteriores, resulta evidente la relación entre la falta de conocimiento sobre la evaluación y la mala aplicación de esta, no es posible aplicar una evaluación correctamente sin antes conocer teóricamente en que consiste, cómo funciona y cuáles son las características principales de cada uno de sus tipos, circunstancias que son visibles en los datos ya analizados. Finalmente, al responder a la pregunta sobre si los profesores son capaces de cambiar sus métodos evaluativos durante el proceso o no, se encontró que el 62.5 % de ellos (sujetos 1, 3, 4, 6 y 8) sí cambian su método de evaluación, teniendo como razón principal la falta de tiempo, lo que demuestra que el profesor no se prepara ni reflexiona cuál es la forma de evaluación más adecuada para la mayoría de los casos, si

bien se sabe que el tiempo en el aula nunca es suficiente, esto debería ser un factor a tomar en cuenta al momento de seleccionar el tipo de evaluación a implementar. Sintetizando la información sobre esta categoría la figura 5 expone de manera gráfica los tipos de evaluación

más conocidos por los profesores, y el uso de la información sobre la evaluación para la elección de los métodos adecuados.

Figura 5.

Categoría: Conocimiento por parte del profesor respecto a la evaluación



Disponibilidad al cambio por parte del profesor

En esta categoría se buscó conocer qué tanta disponibilidad tienen los profesores participantes a cambiar sus formas de evaluación en este sentido se observó que el 62.5% de los profesores (sujetos 1, 2, 3, 5 y 8) tienen la disposición a cambiar su método evaluativo cuando el planeado no les da los resultados esperados, ellos mencionan que la forma de evaluación no siempre responde a los conocimientos reales que puede tener un alumno, y por esta razón es importante que se diversifiquen y en caso de ser necesario se repita, para así obtener resultados más precisos y por esta razón generalmente ellos modifican sus evaluaciones. Otros profesores comentan que se adaptan pero no respecto al método de evaluación, lo que ellos hacen es calificar los trabajos de cinco a diez en lugar de hacerlo de cero a diez, lo que genera que el promedio de sus alumnos aumente y así no tener que reprobarlos, situación que por lo menos para quien aquí escribe es un autoengaño, al no mejorar el aprendizaje de sus alumnos, sino que simplemente aumenta su promedio, el otro 37.5% de los profesores (sujetos 4, 6 y 7) mencionan que ellos no cambian su evaluación por diversas razones, uno menciona que la misma es el reflejo de lo que aprendieron y no debería estar sujeta a cambios, que más bien, se deben motivar

a los alumnos para sacar una mejor calificación en la siguiente, los otros dos comentan que no cambian la evaluación pero que pueden dejar trabajos extra para mejorar la calificación final.

Motivaciones de la actualización docente

A partir del análisis de los datos obtenidos en esta categoría cabe destacar que todos los maestros mencionan haber actualizado sus métodos de evaluación en alguna ocasión, sin embargo, solamente el 37.5% de ellos (sujetos 1, 2 y 3) lo han hecho dentro de los últimos 6 meses el otro 62.5% (sujetos 4, 5, 6, 7 y 8) afirmaron que hace por lo menos 1 año que no realizan ninguna actualización, de los ocho profesores participantes el 37.5% (sujetos 1, 3 y 7) expresan que se han puesto al día respecto de la evaluación de forma voluntaria, en ocasiones por sus estudios y en otras por pláticas con sus asesores técnicos pedagógicos, el otro 62.5% (sujetos 2, 4, 5, 6, y 8) lo hicieron por imposición de la escuela en que laboran o porque el programa de estudio de su posgrado lo incluía.

Figura 6.

Categoría: Motivación de la actualización docente



Conocimientos de los lineamientos evaluativos por parte del profesor

El profesor actual no tiene conocimiento sobre los modelos educativos, situación originada por los evidentes y continuos cambios, lo que provoca una falta de interés por la actualización, así como la falta de tiempo para conocer realmente un modelo y su funcionamiento ya que muy probablemente cuando se entienda una forma de evaluar sea tiempo de tratar comprender otra que contradiga todo lo que ya se había entendido, lo cual origina que todo el tiempo y esfuerzo invertido en comprender, adaptarse y aplicar un nuevo modelo educativo resulte inútil.

Conclusiones

Se concluye que el objetivo planteado se alcanzó satisfactoriamente puesto que se identificó que el significado asignado por los docentes a la evaluación está influenciado por diversos factores, entre los cuales se cuentan los años de experiencia en el sistema, sus recuerdos de cuando ellos fueron alumnos y les evaluaban por lo que siguen los mismos patrones y se resisten a modificarlos, otro factor es la evidente escases de conocimiento sobre el concepto evaluación, situación que los lleva a la mala aplicación de la misma.

Otro aspecto que influye en el establecimiento de la significación de la evaluación es la manera o fuentes de donde obtienen la información al respecto, la cual va desde las experiencias vividas hasta los comentarios o definiciones que obtienen de sus autoridades o compañeros de

trabajo. A esto se suma sus creencias y juicios sobre la evaluación y el logro de aprendizajes por parte de sus estudiantes. Otro factor común es la falta de información y capacitaciones constantes a los profesores lo que origina una mala planeación de la evaluación que ejecutan y resultados no esperados.

La información conocida en esta investigación y que apenas da un poco de luz sobre este ámbito del conocimiento lleva a sugerir que se requiere de más estudios que profundicen sobre este polémico tema puesto que además es una forma de avanzar y generar espacios de dialogo y discusión sobre como ejercer el acto evaluativo de forma correcta adaptada a las situaciones de los alumnos.

Realizar esta investigación no fue algo fácil, sobre todo porque los participantes en ésta al enfrentarse a conocer sus realidades en principio los llevo a mostrar cierta desconfianza porque pareciera que serían evidenciados o descubiertos sobre su práctica, sin embargo, con el avance de las entrevistas se logró que ellos mismos cayeran en cuenta que la evaluación es un tema delicado de tratar, actual y necesario para llevar al éxito a los estudiantes.

Referencias

- Aguilar, S., y Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación* (47), 73-88. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36841180005>
- Alcaraz, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 1(8), 11-25. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2973>
- Castillo, S., y Caberizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación.
- Chaverra, B. (2014). Significados otorgados a la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Interpretación a partir de un grupo de maestros de educación física. *Estudios Pedagógicos* 40 (2), 65-82. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n2/art04.pdf>
- Díaz, L., et.al . (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162 - 167. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Drago, C. (2017). *Evaluación para el aprendizaje*. Universidad Central.

- Dummett, M. (1990). *La teoría del significado en la filosofía analítica*. Cuaderno gris.
- Moreno, T. (2009, 21-25, Septiembre). *El profesorado y la evaluación de alumnos en secundaria*. [Ponencia]. X Congreso nacional de investigación educativa,. Veracruz, México,
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0629-F.pdf
- Nader, J. C. (1995, 28 de febrero). *Concepto y características de la evaluación*.
<https://es.slideshare.net/100003341063137/2pdfevaluacin>
- Pimienta, R. (2000). Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas. *Política y Cultura* (13), 263 - 276. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26701313>
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*(14), 5-39. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Rosales, M. (2014, 12-14, Noviembre). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa su impacto en la educación actual. [Ponencia]. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, (pp.4-5). Madrid, España.
<https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/662.pdf>
- Santos, M. A. (1988). Patología general de la evaluación educativa. *Revista científica de Aprendizaje* 1(20), p. 23-35.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/download/8553/7597>
- Santos, M. A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Enfoques Educativos* 5, 5(1), 69-80. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf
- SEP. (2017). *Estadística Educativa*. Recuperado de *Jalisco Educación*.
<http://indicadores.sej.gob.mx/publicaciones/Ini2017-2018/index.htm>
- SEP. (2020). *Secretaría de Educación Pública*. <http://planea.sep.gob.mx/>
- Tamayo, G. (2001). Diseños muestrales en la investigación. *Semestre económico*, 4(7), 1-14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5262273.pdf>
- Ucha, F. (Enero de 2009). *Definición ABC*.
<https://www.definicionabc.com/general/evaluacion.php>
- Valero, M. (2018). Doce cosas que quiero decir sobre la evaluación. *ReVisión*, 1, 1-12,
<http://personals.ac.upc.edu/miguel/materiales/docencia/articulos/Doce%20cosas%20que%20quiero%20decir%20sobre%20la%20evaluaci%C3%B3n.pdf>