

# La evaluación en el aula de primaria. Algunas de sus prácticas

## Assessment in the primary classroom. Some of their practices

Efrén Martínez Cruz \*

Fecha de recepción: 05 de agosto de 2020  
Fecha de aceptación: 05 de octubre de 2020

### RESUMEN

En este artículo se reportan los resultados preliminares de una investigación cualitativa más amplia de corte etnográfico sobre algunas prácticas de evaluación de alumnos en una escuela primaria general del Valle del Mezquital, estado de Hidalgo, México. El objetivo del estudio consistió en analizar las prácticas de enseñanza de seis docentes para valorar su efectividad en el logro de aprendizaje de los alumnos. A través de los datos obtenidos de observaciones de trabajo en el aula se diseñó y aplicó una entrevista semiestructurada que permitió identificar que el profesorado enseña y evalúa con base en su experiencia y creencias adquiridas. Se concluye que un cambio en la práctica docente podría iniciarse cuando se consideren nuevas alternativas de evaluación formativa.

### ABSTRACT

This article reports the preliminary results of a broader qualitative ethnographic research about some student evaluation practices in a general primary school in Valle del Mezquital, estado de Hidalgo, México. The objective of the study was to analyze the teaching practices of six teachers to assess their effectiveness in the learning achievement of students. Through the data obtained from observations of work in the classroom, a semi-structured interview was designed and applied that allowed to identify that the teachers teach and evaluate based on their experience and acquired beliefs. It is concluded that a change in teaching practice could begin when new alternatives for formative evaluation are considered.

### Palabras clave:

*Profesor, práctica de enseñanza, educación primaria, aprendizaje, evaluación.*

### Keywords:

*Teacher, primary education, evaluation.*

\*Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, Pachuca, México

## Introducción

Los cambios de modelo educativo en México de los últimos cincuenta años representan en cada momento desafíos importantes para el docente y el directivo de primaria, quienes los afrontan con incertidumbre ante la disyuntiva de conocer y comprender los nuevos planteamientos del currículum o de continuar enseñando como se cree y se puede, con una planeación didáctica comprada y evaluando el aprendizaje del alumno con una prueba comercial y algunas evidencias de tareas, porque dicen: «más vale viejo por conocido que nuevo por conocer».

Fullan (2002), promotor del cambio educativo, considera: «No es tanto que la gente se resista al cambio como que no saben cómo afrontarlo» (p. 32); en parte porque es más cómodo realizar lo que por muchos años se ha hecho, por ejemplo: resistirse a conocer a profundidad el plan, los programas de estudio, las sugerencias metodológicas de cada asignatura, los materiales para el alumno y el maestro, las sugerencias de evaluación, entre otros aspectos; comprar la planeación didáctica en lugar de realizarla; enseñar utilizando exclusivamente la voz, el libro de texto y sus actividades; evaluar el aprendizaje con una prueba comercial y otras tareas; también olvida la reflexión, el análisis como parte del trabajo en la mejora continua individual y colectiva. Asimismo, los docentes continúan pensando «cuando habíamos entendido qué hacer en el plan y los programas de estudio anteriores, viene este cambio, que aún no entendemos» porque «la gente de arriba no conoce la realidad, construye sobre lo que cree y piensa detrás del escritorio, lo que difícilmente se puede implementar en el grupo».

La disyuntiva del profesor —continuar con el trabajo que por años ha realizado o acercarse a conocer los nuevos planteamientos del plan y programas de estudio, sin duda, dar el primer paso y emprender una práctica distinta—, puede resultar un proceso complejo y difícil porque implica un trabajo diferente y el miedo a equivocarse o fracasar, que pocos están dispuestos a afrontar. Sin embargo, es importante salir de la encrucijada, de ahí la importancia de la planeación didáctica, de una enseñanza diferente, una evaluación formativa de los alumnos, del trabajo de manera profesional en lo individual y el trabajo colaborativo, como una forma de mejorar.



## Metodología

En la escuela primaria general ubicada en el Valle del Mezquital, estado de Hidalgo laboran seis docentes (cuatro maestras y dos maestros), un trabajador administrativo, un intendente y un directivo sin grupo. Además, trabajan por horas un profesor de educación física, un maestro de inglés y una maestra de USAER. Se atiende a 127 alumnos y a 90 padres de familia.

La investigación se orientó con la siguiente pregunta: ¿Cómo el docente enseña al alumno a aprender en la escuela primaria? El objetivo consistió en analizar las prácticas de enseñanza del profesorado para interpretar sus contenidos y formas, y valorar su efectividad en el logro de aprendizaje de los alumnos.

Se realizaron observaciones, se levantaron registros que describieron el trabajo en el aula de los seis docentes en cinco ocasiones, en un tiempo aproximado de 2 a 3 horas, para hacer un total de 30 observaciones. Después se identificaron los eventos significativos de las prácticas de enseñanza y se inició un proceso de interpretación, que permitió reconocer tres grandes temas, que guardan relación con los planteamientos de Saint-Onge (2000) y Jackson (2013) en el sentido de que el proceso de enseñanza pasa por tres fases: preactiva, interactiva y posactiva. La información permitió la construcción de un guion de entrevista semiestructurada para aplicarse a cada profesor de grupo, entre febrero y marzo de 2018, con la finalidad de profundizar en las nociones y perspectivas acerca de la temática investigada.

A este primer nivel de reconstrucción epistemológica, Bertely (2002) lo denomina triangulación teórica, e implicó, la inscripción e interpretación de la acción significativa de los actores que participan en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje –categorías empíricas–, amalgamadas con las concepciones del etnógrafo educativo –categorías sociales– y en relación con referentes teóricos de autores afines a los planteamientos –categorías teóricas–, de diferentes corrientes del pensamiento que apoyaron la explicación, el entendimiento y el diálogo permanente. Esto dio origen a la construcción de esquemas analíticos que nutrieron la triangulación y elaboración del informe de investigación referente a la enseñanza del profesorado en tres momentos: la planeación didáctica, la enseñanza en el aula y la evaluación del aprendizaje.

En el segundo nivel de reconstrucción, Bertely (2002) sugiere comprender el entramado cultural que se vive a diario en la escuela pri-



maria y en los salones de clase. Rockwell (1995) propone documentar la experiencia escolar cotidiana en la escuela, en los salones de clase, además Rockwell (1980) considera su análisis desde los procesos históricos, sociales y culturales. En un tercer nivel de reconstrucción, Bertely (2002) se refiere a la acción significativa, a la cultura escolar que se relaciona con el ejercicio del poder político, con la hegemonía que se vive en la escuela en el acto de enseñanza y de aprendizaje que tiene lugar en el salón de clase. La apuesta es una reconstrucción permanente, a través de un proceso dialéctico que tiene límites y posibilidades, que conduzca a la reflexión acerca de la planeación de clases, el clima del aula, el papel de las tareas, la retroalimentación y la evaluación, que se denomina: «La evaluación en el aula. Algunas de sus prácticas».

## Resultados de la evaluación en el aula: algunas de sus prácticas

### La evaluación en el aula

En la evaluación que realiza el profesorado de primaria se encontró que algunos maestros utilizan un cuadro de evidencias con cinco elementos a los que asignan un porcentaje: el examen (hasta con el 50% del valor total de la evaluación), las tareas, el desempeño del alumno, la disciplina y la participación. Otros profesores que no utilizan el cuadro de evidencias consideran entre sus elementos el examen, los trabajos y el desempeño del alumno. Se califica el examen al cuantificar los aciertos, asignarles un número y determinar el porcentaje correspondiente en la evaluación del bimestre, de modo que este instrumento se convierte en el fundamento más contundente de la valoración del aprendizaje del alumno. Las tareas, el desempeño, la disciplina y la participación del alumno se registran y sistematizan de forma incierta porque se desconoce qué se valora y cómo se valora. En la investigación solo se identificó que el docente, al final del bimestre, asigna una calificación con base en recuerdos y preferencias para cumplir con la normatividad vigente que solicita La Secretaría de Educación Pública (SEP) como el registro en la plataforma y la impresión del reporte oficial de cada alumno.

La estrategia de evaluación que implementa el profesorado considera algunos elementos de la «lógica básica de evaluación» que mencionan Ravela, Picarone y Laureiro (2018) como los propósitos, una afirmación valorativa sobre la situación, los criterios de valor, las evidencias empí-



ricas y el juicio de valor. Scriven (*apud* en Ravela *et al.*, 2018) considera que al coaligar estos elementos se obtiene la evaluación como producto de un proceso de registro, sistematización, análisis e interpretación de evidencias que pasa de la opacidad a la claridad de los aspectos que se valoran, tarea aún incipiente en el profesorado de este caso.

De vuelta a la escuela que se investigó, una vez que el docente ha calificado el examen, llenado el cuadro de evidencias e impreso el reporte oficial de evaluación, convoca a los padres de familia para informar y comunicar la evaluación final del bimestre, argumentar el mecanismo que siguió, responder preguntas y evitar conflictos con ellos para mantener su apoyo que le asegure la permanencia en el grupo.

Al mismo tiempo, en esa junta, el profesor culpa a aquellos padres de familia con hijos de bajo aprovechamiento. Esto propicia la división entre quienes tienen hijos con calificaciones favorables, complacidos con la forma de trabajo del profesor, y por otro lado, padres con hijos con calificaciones poco satisfactorias, que cuestionan la forma de trabajo del docente y su forma de evaluar. Si el docente considera que la mayoría de los padres de familia están a favor de su trabajo de enseñanza y evaluación, sigue adelante, si no es así, lo cambia e incorpora algunas sugerencias.

A continuación, presentamos un fragmento de una entrevista acerca de cómo evalúa un profesor.

ALLM. [...] evaluó con mi cuadro de evidencias [...] Para mí es valioso [...] el examen. Los que tienen diez van a tener treinta puntos o tres puntos [...] El desempeño [...] cómo se desenvuelve cada uno de ellos en el aula, si trabaja, si no trabaja, si participa. Ya no es necesario que yo tenga anotaciones. ¿Por qué? Porque yo ya sé qué niño participa, qué niño no participa, qué niño se la pasa callado, qué niño se la pasa molestando, ya nada más aquí son 20 puntos [...]. Aquí lo mismo, cómo participa ese niño, si tiene participaciones significativas, o nada más participa por hablar, por gritar, por callar al otro o nada más es repetitivo[...] También lo que es tareas, por eso los papás se preocupan, porque son 20 puntos[...] Eso sí, llevo mi registro [...] si lo hizo el niño, si lo hizo con su puño y letra [...] Por ejemplo, aquí está la disciplina, es como la conducta. Sí la valoro [...] (E1ALLM, 060317:9,10 y 11).

También la estrategia de evaluación ubica a los alumnos en los que aprenden, los que muestran dificultades para aprender y los que no aprenden; también entre los que son apoyados por los padres de familia y los que no lo son. Además, se aprecia que el profesor ve como alum-



nos problema a aquellos con dificultades y los que no aprenden. A los padres de esos alumnos-problema los confronta constantemente. Esos alumnos entran en desánimo, desesperanza, con la creencia de que la escuela no es para ellos y manifiestan su animadversión al profesor, a la escuela, e incluso piensan en abandonarla. Esta situación es contraria al planteamiento de evaluación formativa que señala el plan y programas de estudio (2011) que solicita al profesor motivar al alumno en cuanto a su aprendizaje, acompañarlo, ayudarlo a reflexionar, identificar lo que debe fortalecer y ponerse en los zapatos de este.

Se encontró que el espacio de entrega de evaluaciones del profesor a los padres de familia tiene un carácter informativo, administrativo, de solicitud de apoyo, en ocasiones de reparto de culpas y fricciones, diferente al espacio de diálogo, reflexión y retroalimentación acerca del aprendizaje de los alumnos y de la responsabilidad de los padres de familia que ayude a precisar las áreas de mejora de los hijos y los contenidos a fortalecer. También debe abordarse el compromiso del profesor ante el proceso, mediante la reflexión con base en cuestionamientos como: ¿Qué hago bien? ¿Por qué lo hago? ¿Qué dificultades enfrento? ¿Cómo puedo mejorar?

En este escenario, los profesores coinciden en señalar que el bajo resultado de aprendizaje, en gran parte es por la falta de apoyo de la familia para realizar las tareas, para proporcionar los materiales de trabajo, de asistencia en las reuniones y trabajos cooperativos, en ayudar a mantener la higiene del alumno, en darle la adecuada alimentación y por el abandono en que se encuentra el alumno. Los docentes afirman que los niños que reciben apoyo de sus padres van bien, llegan dispuestos a aprender, con los materiales necesarios, limpios, desayunados y con estabilidad emocional, lo cual reconocen, es fundamental y parte del éxito de su trabajo de enseñanza; en contraste, el poco avance es por la falta de apoyo familiar, de modo que los padres deberían comprometerse más en la educación de sus hijos. Por otra parte, los padres consideran que el maestro debe aplicarse en su trabajo para obtener buenos resultados de aprendizaje.

Lo cierto es que los profesores de esta escuela utilizan el cuadro de evidencias como «camisa de fuerza» para evaluar el aprendizaje de los alumnos y, este, no es suficiente para ponderar las diferentes actividades que se realizan en el salón, en el patio de la escuela o en casa porque deja fuera actividades y productos valiosos del proceso y se concentra exclusivamente en un solo producto final, el examen, y se complementa con la apreciación personal. Las preguntas fundamentales son: «¿Qué se evalúa del alumno? ¿Qué se toma en cuenta para asignar una



calificación? Todo lo que se evalúa, ¿qué impacto tiene en la mejora del aprendizaje y la enseñanza?» (Martínez y Moreno, 2020, p.134).

Enseguida se presenta un fragmento de entrevista a una profesora.

EMC. ¿Cómo reaccionan los padres de familia cuando les comunica la evaluación de sus hijos?

BFPT. Sí, la tensión de decir: maestra ¿qué pasa? [...] Precisamente yo tengo esto, a los niños les doy esto (muestra un formato) que yo evalúo. Se los doy a conocer. ¿Para qué? Para que algún detalle, aquí estoy. Siempre les he dicho a los papás, aquí estoy. Afortunadamente yo soy de aquí. Cuento con el tiempo. Si ustedes vienen a la una, yo los atiendo cinco o diez minutos. Yo me quedo con ellos platicando y aquí estoy. Que sí, me encuentro con algunos papás que no vienen [...] Tengo el caso de PPP que desde que inició el curso, nunca viene. Ya la cité y no viene. Y su niño anda mal. Espero el día que venga, me diga, oiga maestra, porque no me dijo [...] Ajá, entonces, en la asistencia no aparece en su registro, porque, por ejemplo, aquí viene la firma (muestra un reporte de evaluación). Esto no se los doy a los papás. Viene la firma del papá y no viene firmado, a ver. O sea, tengo una forma de comprobar de que no le puso la atención y de que no ayuda y de que al final de curso me evite problemas (E3BFPT, 230217:8-9).

A manera de conclusión, el profesor evalúa el aprendizaje del alumno con base en el examen, su experiencia, sentido común, apreciación personal y en ocasiones, preferencias; alejado de la ética da prioridad a la evaluación sumativa y a la calificación, lo que según Shepard (2006) constituye una seria amenaza a las evaluaciones formativas, porque puede minar el proceso de aprendizaje, debido a que el alumno concentra su esfuerzo en la calificación y no en el aprendizaje.

Timperley (2010) considera que el trabajo profesional del docente es complejo y no existe receta única, porque lo que tiene éxito en un contexto, en otro puede no tenerlo. Por ello, es importante que los actores que coinciden en la formación del alumno en la escuela primaria como maestro, padre de familia, alumno y autoridad educativa, conozcan la tarea que les corresponde y se comprometan a cumplirla. Además, hay que evaluar de manera colectiva qué falta por hacer, qué estrategias hay que planear, cómo mejorar, cómo dejar atrás la evaluación cuyo papel es sancionar, controlar y clasificar, y cómo avanzar hacia una evaluación más proactiva. Que se cambien las prácticas de evaluación del profesorado que por años ha realizado con poco impacto en la mejora de la enseñanza y en el aprendizaje. Como afirma Timperley (2010), identificar los conocimientos previos de los alumnos, para tender los



puentes hacia el logro de los aprendizajes esperados a través de una enseñanza y evaluación diferentes que favorezcan el aprendizaje, lo cual no resulta fácil. Sin embargo, es importante que el profesor incorpore diferentes dispositivos de evaluación que aporten evidencias para un mejor juicio de valoración de modo que ayude a los alumnos a identificar sus áreas de oportunidad.

Hay que transitar de una práctica de evaluación y de enseñanza llena de alabanzas y denostaciones a una que esté centrada en el tamiz de la crítica, que ayude a no refugiarse en posturas defensivas y a favorecer el cambio en un camino incierto y complejo que pocos están dispuestos a emprender por falta de confianza en su trabajo. Ese tránsito hacia ser un profesional de la educación que ayude a mejorar el aprendizaje del alumno, al docente le llenará de confianza y respeto.

## El papel de las tareas escolares

La tarea de aprendizaje, según Díaz y Hernández (2010), es uno de los componentes importantes de la enseñanza que el docente debe manejar de manera estratégica en el aula, con base en algunos de los principios, como activar la curiosidad e interés del alumno a través de la presentación de información nueva, sorprendente, que induzca al alumno al cuestionamiento, a la construcción de estrategias de resolución del desafío en turno, que lo haga sentir competente. Por su parte, Pérez (1989) considera que las tareas académicas que se realizan en la escuela, en un medio más amplio y natural, necesitan conectarse con el interés y preocupaciones actuales de los alumnos. De lo contrario serán actividades artificiales, costosas y vacías de significado que el alumno intercambia con el maestro por un número o por una calificación.

Paradise (1997) identifica que la escuela prepara al alumno en términos de hábitos, actitudes y autoconceptos, que lo acostumbra a cumplir con las tareas escolares de elementos superficiales de contenido, debido a que la escuela enseña y el alumno aprende a ejecutar la tarea sin comprenderla, a cumplir y ofrecer a los docentes lo que solicitan, porque lo importante es elaborar un trabajo que los satisfagan. El alumno tiene pocas oportunidades de aprender a pensar las cosas, las situaciones específicas, de cuestionar, dudar o buscar sentido al contenido, de imaginar, de concretar conexiones que lleven a su entendimiento de manera más profunda, lejos de aspectos superficiales y del manejo mecánico. Esta autora citada afirma que la concepción que se tiene de la tarea, se limita a dar instrucciones precisas al niño para realizar cierta actividad fragmentada, aislada, sin ver más allá, sin conocer por



qué lo hace y qué aprenderá. De hecho, el alumno la realiza a solicitud de los maestros; la entrega como parte de un hábito alejado de conducir al aprendizaje del contenido escolar debido a que no existe una conexión entre ellos, lo que convierte a la tarea en un trabajo manual y práctico que se aleja del trabajo intelectual. Así, el alumno egresará de la escuela sin haber aprendido mucho de los contenidos programáticos, lo cual no importa, pues en el futuro no lo perjudicará, ya que lo más importante es cumplir para simplemente aprobar.

Por otro lado, Martínez y Moreno (2020) identifican que la tarea es una actividad que el profesor de educación primaria utiliza como parte de su estrategia de trabajo con los alumnos; algunos, como parte de la retroalimentación del contenido que se revisó en la clase; otros la consideran imperativa porque es parte de los aspectos de la evaluación de un tema y de un periodo, así que se requiere un registro para control de su cumplimiento. También existen maestros que la utilizan para concluir las actividades del libro que no se realizaron en el salón de clases por motivos diferentes, entre ellos, tiempo insuficiente o dificultades en la elaboración de las actividades planificadas. En realidad, los usos y fines de la tarea son diversos entre el profesorado de esta escuela primaria, pero todos coinciden en utilizarla como control del alumno y del grupo, para entretener al alumno y terminar actividades, pero poco se utiliza en la mejora del aprendizaje y la enseñanza.

Cuando el alumno cumple con la tarea, el profesor se anima y se muestra satisfecho por el avance en la revisión de los contenidos y en la realización de las actividades del libro de texto. Si el alumno incumple, el docente se enoja, muestra insatisfacción, reproche y amenaza, que tensa la relación entre maestro–alumno y afecta el proceso enseñanza-aprendizaje. A pesar de ello, algunos alumnos incumplen debido a que no encuentran el sentido y significado para concluir las tareas. Por su parte, el maestro continúa con la tradición de dejar tarea porque es parte de la estrategia de enseñanza, incluso los padres de familia identifican a un docente como bueno o malo a partir de la tarea que asigna a sus alumnos. A continuación, se presenta un fragmento de una entrevista a un profesor:

ACM. [...] Uno de los problemas que yo les comenté a los papás desde inicio, y que yo veo después en la secundaria, es el cumplimiento de las tareas. Entonces yo dije: «señores, por favor, chequen lo de sus tareas. Si ustedes revisan lo de sus tareas, ustedes se van a dar cuenta si su hijo sabe multiplicar, si sabe dividir, si sabe escribir, en qué se equivoca. Si le entendió a lo que vio en ciencias naturales, historia o cualquier otro tema». Entonces, ahora sí, mire maestro mi hijo no le entiende, o no



le entendió a esta parte, no hicimos la tarea aquí. Pero, pues nadie me viene a preguntar. Eso quiere decir que pareciera que todo está claro. Pero una vez que reviso tareas, sucede que no es así [...] En esta ocasión les dije a los alumnos, voy a publicar la lista de quienes me deben tareas. Me deben fulano, mengano, perengano. (E6ACM, 090217:4-5).

La tarea es parte de una actividad de valoración a la que el profesor asigna un porcentaje de la evaluación total de un periodo, con el propósito de sancionar y controlar la conducta del alumno y del grupo. Los padres de familia ven con buenos ojos estas acciones que fortalecen la disciplina y el control, aplauden al profesor, lo respetan, tienen confianza en la educación de su hijo. El alumno considera la tarea como una actividad vacía en el sentido pedagógico, que poco se valora y poco se realiza. Debido a que «las tareas son un ingrediente de evaluación utilizado por el maestro para controlar a los alumnos, para conseguir obediencia y disciplina, resultan de poco valor para el aprendizaje» (Martínez y Moreno, 2020, p.128).

En ocasiones, el maestro utiliza la tarea con el propósito de mantener ocupado al alumno o como medio de retroalimentación del aprendizaje. Algunos alumnos cumplen con la tarea porque tienen el apoyo y acompañamiento de sus padres, otros a veces cumplen con ella, aunque sus padres la consideran poco significativa y evaden su responsabilidad de acompañamiento, su apoyo se limita a observar y vigilar que se haga. Los padres de alumnos que regularmente no cumplen con la tarea no saben cómo apoyarlos o ignoran que ellos existen. Los alumnos que cuentan con apoyo familiar están más dispuestos a aprender, a realizar las actividades; en cambio, aquellos con escaso o nulo apoyo se rezagan, o incluso entran en conflicto constantemente con el profesor por el incumplimiento.

Ante este escenario es importante que el profesor reflexione acerca del uso que tiene la tarea dentro de la estrategia de enseñanza-aprendizaje, se olvide de las prácticas de control punitivas que nada aportan a la mejora del aprendizaje y se aproxime a aquellas de acompañamiento y colaboración.

## Retroalimentación

Los profesores aseguran que, mediante la tarea, elaborada por el alumno en casa con apoyo de sus padres, ofrecen retroalimentación acerca del aprendizaje cuando al día siguiente se revisa, califica y registra el cumplimiento o incumplimiento. Por su parte, los alumnos pueden que cumplan con la tarea sin la certeza de que esté correcta, o no la hagan



ni les preocupe presentarla. La tarea tiene diferentes significados: para el maestro es parte de una tradición inherente al trabajo de enseñanza, para el alumno es una obligación y, para el padre de familia, una exigencia hacia el profesor.

Es necesario recuperar el valor pedagógico de la tarea en beneficio del aprendizaje del alumno y abandonar prácticas de revisión, registro, control y mecanización de las actividades donde el alumno afronta dificultades, para dar paso a una estrategia de retroalimentación de los contenidos donde el alumno muestra problemas, como sugiere Meirieu: «aprender hacer, lo que no se sabe hacer, haciéndolo» (2016, p. 5).

También en la investigación se encontró a profesores que retroalimentan mediante el uso de material imprimible que entregan a los alumnos, a quienes ha calificado las actividades del libro de texto o las de la libreta para mantenerlos ocupados en actividades similares. Con esta acción, el docente tiene tiempo para continuar en la revisión y la calificación de los demás alumnos. Con frecuencia, las actividades extra no se alcanzan a terminar. Sería importante que el profesor reorganizara el trabajo del grupo, centrara el interés de los alumnos y avanzara en una retroalimentación grupal. Veamos que externa una maestra en relación con lo apuntado con anterioridad:

EMC. ¿Cómo retroalimenta el aprendizaje de los niños?

ALLM. Con preguntas, con ejercicios. Yo les digo: aparte de las preguntas de los libros traigo material imprimible. Por ejemplo, aquí, estábamos viendo lo del cartel. Cada uno de ellos hizo su cartel. ¿Qué hacen? Leen, o se los leemos en grupo y, ya de acuerdo con ello, van leyendo. Entonces, por ejemplo, esto puede ser una evidencia para mí. Hay muchos que lo traen con sopa de letras, con preguntas, con este tipo de material y aquí están cada uno [...] Efectivamente, porque ya lo vimos en el libro, ya lo vimos en la guía y ahora lo estamos viendo en un imprimible, que este ya se me queda a mí, para sus portafolios de evidencias (E1ALLM060317:6-7).

Como parte de las actividades adicionales con las que se intenta ayudar a los alumnos a aprender algún contenido difícil, los profesores y profesoras cuando se reúnen de manera informal comentan las dificultades y aciertos de la enseñanza de los contenidos escolares, intercambian sugerencias y materiales didácticos y los implementan con los alumnos de sus propios grupos. Estos espacios informales deben promoverse a nivel escuela para propiciar diálogo, reflexión, análisis de la planeación didáctica, dominio de contenidos, enfoque metodológico, implementa-



ción en el aula, evaluación, entre otros aspectos, para mejorar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

## Clima de aula

El aula es un espacio formal donde coinciden maestro y alumno en la enseñanza y el aprendizaje. El maestro media a través de la enseñanza entre el alumno y el contenido oficial. El alumno aprende el contenido escolar que lo ayuda en su formación. El profesor ejerce autoridad sobre el alumno, subordina su actitud, la relación y el diálogo. Por un lado, encontramos alumnos atentos y dispuestos a tomar notas, hacer preguntas, seguir las indicaciones, realizar las actividades del libro de texto, los imprimibles y la libreta; por otro, alumnos que tratan de cumplir y hacer lo que el maestro pide y ocupar el tiempo que pasan en la escuela. Hay también niños que afrontan dificultades en la realización de las actividades, no llevan los materiales, no hacen las tareas e invierten el tiempo principalmente en jugar y convivir con sus compañeros.

Este último grupo aumenta con el tiempo porque atrae a otros niños a convivir y a jugar en el salón, lo cual tensa la relación maestro-alumnos. El docente no está dispuesto a perder el propósito original de su labor en el aula, así que, intenta recuperar la atención por diferentes medios de control y presión. En ocasiones no logra su cometido, de tal manera que, la relación se tensa aún más y el profesor utiliza la evaluación como medio de orden y control de grupo. Esto, lejos de centrar la atención de los estudiantes y mejorar el clima en el grupo, crea un ambiente de confrontación, negativo, que dificulta la comunicación del contenido como lo muestran las siguientes palabras de una maestra:

LAR. [...] le anexe a mi rúbrica la conducta porque eso es algo difícil, entonces tengo que mantener y decir: «también tu conducta la tengo aquí anotada». ¿Qué he logrado? Al parecer no son tan rebeldes como lo eran. Preguntan las mamás, ¿maestra le ha faltado al respeto fulanita? No. ¿Le ha contestado así? No. Anteriormente a los maestros sí les decía: «yo por qué, hágalo usted». No. El día que me conteste, creo que voy a mandar por usted. [...] Pero al parecer, no me han faltado el respeto, no me han gritado como acostumbraban y por eso puse conducta en la rúbrica. Me ha funcionado. [...] (E2LAR090217:8).

Generar confianza entre los alumnos, centrar la atención y hacer que coincidan en el aprendizaje, lleva tiempo; implica el diseño de una estrategia de enseñanza que comunique de manera fluida el contenido escolar, que atraiga el interés del alumno, lo motive a estar atento, rea-



lizar las tareas, desarrollar habilidades de expresión oral, argumentar sus ideas, realizar producciones escritas y diseñar procedimientos de solución, entre otros, que aseguren la enseñanza y el aprendizaje.

Sin duda, distender la situación entre maestro-alumno requiere de voluntad de trabajar día con día, momento a momento, en la relación que se genera dentro del aula para mejorar la interacción entre los sujetos (maestro-alumno) con el contenido (objeto de estudio). Por un lado, el maestro enseña, comparte y acompaña al alumno en el proceso de aprendizaje, por otro, el alumno aprende el contenido, lo registra en su libreta para evitar olvidarlo y estudia para el examen de fin de bimestre. La evaluación presiona al alumno porque lo obliga a obtener resultados favorables que muestren al maestro los elementos mínimos, suficientes, buenos o excelentes para acreditarlo. Además, existe el compromiso de responder a la confianza de la familia (padres, tíos, abuelos, hermanos) para que continúen con el apoyo a sus estudios. En ocasiones el alumno, más allá de la promoción, se apropia del contenido escolar para sentirse bien consigo mismo, disfrutarlo y utilizarlo en lo que desee. Algunos alumnos asisten a la escuela, no para quedar bien con el maestro ni para responder a la confianza de los padres de familia, sino para socializar, convivir, interactuar con sus compañeros, por tanto, sus calificaciones, casi siempre bajas, los llevan a una constante confrontación con el maestro, con algunos compañeros y con sus padres, pero más allá de esta situación, están bien consigo mismos, disfrutan el tiempo escolar y no desean cambiar, porque allí en el salón es donde aprenden.

La evaluación que el maestro realiza genera tres subgrupos. El primero, con alumnos que obtienen buenas notas, muestran felicidad, alegría, motivación, disposición al trabajo, están atentos, siguen las indicaciones y las sugerencias del profesor, porque con su esfuerzo obtienen lo que desean. El segundo, de alumnos que obtienen calificaciones que los ubican como buenos dentro del grupo, están contentos porque realizan lo que el maestro solicitó y, porque fue suficiente para obtener notas aprobatorias que les permite sobrellevar la situación con el profesor y su familia. En un tercero, existen alumnos que obtienen lo mínimo o no lo alcanzan, debido a que no presentaron algunas tareas, tienen poco apoyo de padres de familia, así como problemas personales y familiares. Estos alumnos confrontan al maestro, a sus padres, a sus compañeros, se resisten a seguir indicaciones y no encuentran la razón para asistir a la escuela, en ocasiones entran en desesperanza y se ausentan. El ambiente que se forma en torno a ellos, no los motiva a aprender, se sienten olvidados por el maestro y con muy poca atención de sus padres. Con ellos, el profesor tiene la gran oportunidad



de incluirlos en el proceso de enseñanza–aprendizaje, al mejorar su forma de enseñar y evaluar de acuerdo con las necesidades reales de los alumnos, propiciar que pregunten, que busquen explicaciones, que establezcan relaciones entre los contenidos, e inducirlos a ser curiosos, a dudar del contenido, a desafiar intelectualmente al mismo maestro: de esta manera, los alumnos del tercer subgrupo podrán encontrar la razón y el significado de ir y estar en la escuela.

Algunos elementos de la escala social en el aula, según Díaz Barriga y Hernández (2010), se observan en este contexto social, debido a que existe fricción entre ciertos estudiantes, no hay respeto entre personas ni a las pertenencias, situación generada por la desorganización en el salón, que a su vez es causada porque algunos estudiantes disponen de tiempo para molestar a sus compañeros o hacer nada, pues terminan las actividades primero, a pesar de que el maestro les entregue hojas con actividades extra. Algunos alumnos, en reiteradas ocasiones son evaluados con cierto favoritismo, lo que ocasiona que se sientan con mayor influencia que otros con dificultades, que dedican más tiempo a resolver las actividades y tampoco alcanzan a resolver en el salón la tarea extra, a pesar de ello, también interactúan con todos los compañeros en otras actividades.

## Discusión

El profesorado evalúa el aprendizaje del alumno con base en su experiencia y creencias adquiridas en su vida profesional al calificar tareas, actividades, trabajos, exámenes, y tomar decisiones recordando el desempeño del alumno, la conducta y su participación. Algunos incluso diseñan un cuadro de evidencias donde incluyen elementos como el examen, la participación, las tareas, el desempeño y la conducta del alumno, a los que se asigna un porcentaje, que después se suma y da como resultado la evaluación de la asignatura. También hay quien solo considera el examen y algunos otros elementos.

El examen comercial es la evidencia que utiliza el profesorado para sustentar y dar certeza a la calificación final del alumno en un bimestre y en cada asignatura. Al analizar el planteamiento de las preguntas y respuestas de un examen, con base en los cuatro niveles de demanda cognitiva de Stiggins et al., (citados por García-Medina, et al., 2015, p.21), se identificó que 9 de cada 10 preguntas solicitan al alumno aprender hechos, conocimiento, conceptos; 1 de cada 10 pide el desarrollo de habilidades del pensamiento, utilizar el conocimiento para resolver problemas, tomar decisiones, planificar, entre otros. Poco so-



licita al alumno que demuestre lo que sabe, utilice el conocimiento y el razonamiento y, en ninguna pregunta, se realiza un producto donde se empleen conocimientos, razonamientos o habilidades.

Ravela *et al.* (2018) consideran que las tareas de evaluación son una prioridad en el aprendizaje, en consecuencia, en los exámenes comerciales las preguntas y respuestas de opción múltiple demandan del estudiante recordar información que se trabajó en la clase como un concepto, una definición, un esquema, alguna explicación, entre otros. Pocas preguntas, requieren que el estudiante realice alguna operación, recuerde alguna fórmula y la aplique a una situación conocida, cuya respuesta es única. Escasamente el examen plantea preguntas que requieran del alumno construir significados y explicar procedimientos matemáticos, fenómenos naturales, sociales, entre otros, solo en ocasiones en los exámenes finales se realizan estos tipos de planteamientos. Por último, no se encontró evidencia de que un examen plantee actividades que requieran del alumno valorar y evaluar, diseñar o crear algo nuevo.

Varias actividades y tareas de mayor demanda cognitiva son consideradas en el plan y programas de estudio (SEP, 2011) y los libros de texto gratuitos. Por ejemplo, en Matemáticas, cada desafío solicita que el alumno se reúna en pareja o en equipo y converse, escuche, comente, se ponga de acuerdo, diseñe un procedimiento de solución y comparta en grupo su procedimiento. En español, una de las prácticas sociales del lenguaje pide al alumno escribir «un reportaje sobre tu localidad» en, por lo menos, 13 días, lo cual demanda organizar la información, planificar el escrito, escribir el primer borrador y corregir hasta construir la versión final que debe publicar en la comunidad educativa, pueblo o colonia. En otras asignaturas, las actividades de estos libros de texto también tienen una alta demanda. Ante este escenario, surge una serie de preguntas: ¿Cómo enseña el maestro? ¿Cómo evalúa el aprendizaje del alumno? ¿Dónde registra las valoraciones y evaluaciones? ¿Cómo las incorpora al cuadro de evidencias? Porque el examen privilegia una baja demanda cognitiva y en algunos casos no se relaciona con las actividades del aula.

La tarea escolar es un elemento importante en el esquema de evaluación, que algunos alumnos realizan motivados por el profesor o por la exigencia de la familia. Otros niños no la realizan porque no han entendido el tema, no saben cómo resolverla, y además en su casa nadie se las exige ni los apoyan. El profesor, por su parte, revisa la tarea, pone un sello o una firma, en ocasiones asigna una calificación y la registra; al final del bimestre con las evidencias que tiene y recordando el cumplimiento de cada alumno otorga una calificación. En otros elementos



de evaluación como el desempeño, la disciplina y la participación no hay claridad en la forma en la que se asigna la valoración, lo que indica que el procedimiento, sea poco transparente e injusto, que socava la motivación por aprender y limite el esfuerzo del alumno para realizar lo que le solicitan y obtener una calificación aprobatoria, lo cual resulta no ser lo más adecuado para la evaluación formativa. Shepard (2006) considera que el uso excesivo de las calificaciones tiene como efecto en el alumno, dar prioridad a la calificación y no al aprendizaje.

Las tareas y actividades que se realizan en el salón, el maestro las utiliza para dar retroalimentación acerca del tema, para mantener ocupados a los alumnos y así controlar la conducta. La tarea en casa tiene la finalidad de concluir un contenido que no se cubrió del todo en el aula o retroalimentar un contenido difícil de entender. Respecto a estas tareas, Ravela *et al.* (2018) consideran que únicamente demandan del alumno recordar y reproducir, utilizar o aplicar el contenido escolar, de manera similar a lo instrumentado en el aula.

## Conclusiones

A manera de conclusión, se encontró que el profesorado evalúa el avance de la enseñanza del contenido escolar de acuerdo con lo que cree y piensa que debe conocer el alumno, con dispositivos y evidencias de baja demanda cognitiva, que considera convenientes para obtener información que sustente la toma de decisiones en la asignación de la calificación, para después informar a los padres el avance y entregarla a la autoridad educativa como parte de un trámite administrativo que debe cubrir al final de cada bimestre.

La enseñanza y la evaluación son actividades culturales (Ravela *et al.*, 2018) aprendidas por el profesor durante largos periodos en el aula y en la escuela, reproducidos de manera involuntaria y a veces voluntaria, y de las cuales es importante reflexionar y analizar, de preferencia en colectivo, con algunas preguntas como: ¿Qué sustentan las prácticas de enseñanza y de evaluación? ¿Qué actividades, tareas, preguntas y materiales utilizan los docentes al evaluar el aprendizaje? ¿Cómo utilizan los docentes la evaluación para orientar, ayudar y mejorar el aprendizaje? ¿Cuál es la mejor manera de comunicar las evaluaciones a los padres de familia? ¿Qué criterios consideran los profesores en la promoción o reprobación? Esta reflexión constituiría el principio del cambio para que, día a día, los docentes consideren nuevas alternativas de evaluación (algunas incluidas en el plan y programas de estudio), en la evaluación formativa y en la evaluación auténtica.



## Referencias

- Bertely, M. (2002). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Maestros y enseñanza*. Paidós.
- Díaz Barriga, A. F. y Hernández, R. G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.
- García, M., Pérez, G., Sepúlveda, A., Rodríguez, L. y Mercado, A. (2015). *Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa en la asignatura de Español*. Materiales para Apoyar la Práctica Educativa. INEE.
- Jackson, P. (2013). *La vida en las aulas*. Morata.
- Martínez, E. y Moreno, T. (2020). *Las prácticas de enseñanza del profesorado de primaria: algunas pinceladas del paisaje*. [Manuscrito presentado para publicación]. SEPH.
- Meirieu, P. (2016). *Entrevista. Judith Casals Cervós*. <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Capacitacion2016/DocumentosSecundaria/Preceptores/Precep-Entrevista-PhilippeMeirieu-2016.pdf>
- Paradise, R. (1997). *La socialización para el trabajo: La interacción maestro–alumno en la escuela primaria*. [Serie DIE Tesis 1. Cinvestav IPN]. FCE.
- Pérez, A. (1989). Paradigmas contemporáneos de investigación. En J. Sacristán y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 96-135). Akal/universitaria.
- Ravela P., Picaroni B., y Loureiro G. (2018). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. SEP-INEE-Magro editores-Conaliteg.
- Rockwell, E. (1980). *La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa*. Dirección de Investigación en Educación/Cinvestav-IPN.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell, E. (Coord.) *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). FCE.
- Saint-Onge, M. (2000). *Yo explico pero ellos... ¿aprenden?* SEP-FCE.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de estudio*. SEP.
- Shepard, A. (2006). *La evaluación en el aula*. INEE.
- Timperley, H. (2010). *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*. Serie prácticas educativas-18. OIE-UNESCO. <http://www.ibe.unesco.org>

