



¿Cómo evaluar?  
Métodos de evaluación en el aula y  
estrategias para realizar una  
evaluación formativa

CAPÍTULO 3





## Introducción

La forma en *cómo evalúan* los docentes es un elemento clave dentro del modelo que guía este estudio, porque en ésta deberían confluír los propósitos (por qué o para qué) y los objetos (qué) de la evaluación. Además, a partir de la forma como se evalúe se generará la información que se utilizará para valorar el aprendizaje, se implementarán acciones de mejora y se determinará cómo comunicar los resultados.

Los métodos y herramientas<sup>13</sup> para evaluar deben de estar en sintonía con los propósitos para los cuales se realiza la evaluación (sumativo y formativo) y, al mismo tiempo, deben ser los adecuados para evaluar el tipo de objetivo de aprendizaje (*cognitivos-de desempeño y afectivos-de disposición*) y su nivel de complejidad (conocimiento, razonamiento, habilidades y generación de productos). De no ser así, las decisiones tomadas por el profesor muy probablemente estarán hechas a partir de información sesgada y no estarán sustentadas de manera adecuada (Stiggins, *et al.*, 2007); es decir, seleccionar objetos de evaluación a partir de la facilidad/dificultad con la cual se les puede evaluar, a través de los métodos y herramientas disponibles y dominados por el profesor, no corresponde con un proceso de evaluación de calidad. Sería deseable, en todo caso, que el profesor aprendiera a utilizar nuevos métodos y herramientas para evaluar los objetivos de aprendizaje, de acuerdo con su nivel de complejidad.

Por ejemplo, si un profesor desea calificar (evaluación con fines sumativos) el nivel de desempeño de sus alumnos en oratoria, no sería adecuado que les hiciera un examen de opción múltiple donde se evalúe el conocimiento del tema de su discurso, sino que, una estrategia más pertinente para esa intención y objeto de

---

<sup>13</sup> Como se especifica más adelante en este informe, el término *método* hace alusión principalmente a los cuatro tipos de ítems o actividades que se utilizan para evaluar el aprendizaje de los alumnos (1. Selección de respuesta o escritura de respuesta corta; 2. Respuesta escrita extendida; 3. Evaluación del desempeño, y 4. Oral); mientras que el término de *herramientas* se utiliza para aludir a los instrumentos (como exámenes, rúbricas, debates, cuestionarios escritos, cuestionamientos orales, trabajos, entre otros) donde se incluyen los métodos con los cuales se evalúa a los alumnos.

evaluación sería que frente a un público (su propio grupo u otro más extenso), cada alumno ofreciera un discurso sobre algún tema y el profesor evaluara mediante una rúbrica la argumentación, la seguridad ante el público, los errores de pronunciación, entre otros; además, para evaluar dicho desempeño, probablemente no será suficiente realizarlo una sola vez.

De acuerdo con lo anterior, este capítulo tiene como objetivo principal presentar los métodos y herramientas de evaluación usados por los profesores de primaria en México, así como analizar la frecuencia con la cual utilizan las estrategias *para* apoyar el aprendizaje de sus alumnos. Para cumplir con estos objetivos, el capítulo se divide en dos secciones. La primera, explora la importancia de que confluyan los propósitos (por qué) y los objetos (qué) con los métodos de evaluación (cómo) y el uso que se le dará a los resultados. La segunda, presenta los resultados de este estudio y los analiza, privilegiando la perspectiva formativa, por considerar que es donde existen más oportunidades de mejora para los docentes y los formadores de docentes; no obstante, se reconoce que tanto la evaluación sumativa como la formativa son imprescindibles en el proceso educativo.

### 3.1 La importancia de la alineación entre propósitos, objetos y métodos de evaluación

Como ya se había señalado, es fundamental que los propósitos, objetos y métodos de evaluación se encuentren alineados. En virtud de que existen algunas consideraciones para cada relación entre estos tres elementos, se abordan en primer lugar algunas reflexiones sobre la relación que guarda *por qué* evaluar y *cómo* evaluar y, posteriormente, algunas consideraciones respecto a la relación entre *qué* se evalúa y *cómo* se evalúa.

#### 3.1.1 Consideraciones en torno a la relación entre *por qué* evaluar y *cómo* evaluar

La manera como se lleve a cabo la evaluación debe tener presente para qué se evalúa y los usos de la información resultante de la evaluación: para valorar el aprendizaje (evaluación sumativa) o para apoyar el aprendizaje (evaluación formativa).

Desde la perspectiva sumativa, cuando la evaluación tiene el propósito de valorar qué tanto ha conseguido el alumno los objetivos de logro hasta un momento dado en el tiempo (evaluación *del* aprendizaje), es importante que la decisión sobre los métodos y herramientas de evaluación a utilizar considere las consecuencias afectivas en los alumnos. Esto es relevante porque a través de los resultados de las evaluaciones, se envían señales continuas a algunos alumnos cuando su nivel de desempeño no es el adecuado, lo cual puede generar una autoimagen de incapacidad (OECD, 2005), y dificultar aún más que los alumnos consigan el nivel de dominio esperado.

De acuerdo con el impacto que pueden tener los resultados de las evaluaciones sumativas en los estudiantes, se sugiere que éstas no se ciñan a la asignación de calificaciones, sino que sean más amplias y provean inicialmente al alumno de información sobre los aspectos positivos identificados, y después, se ofrezca un diagnóstico sobre sus áreas de mejora.

Desde la perspectiva formativa, si se evalúa *para* apoyar el aprendizaje, la intención es detectar áreas de oportunidad y luego generar acciones de mejora. Bajo esa óptica, se concibe un involucramiento tanto del profesor como del alumno en el aprendizaje de este último y, por lo tanto, en su evaluación. En ese sentido, se desarrolla el presente apartado.

Como ya se ha señalado, para utilizar la evaluación en la mejora del aprendizaje, el profesor y el alumno deberán responder tres preguntas clave: ¿hacia dónde vamos o cuáles son los objetivos de aprendizaje?, ¿dónde estamos ahora?, y ¿cómo podemos cerrar la distancia entre la situación actual y la deseable? Las dos últimas preguntas relacionan los propósitos (formativos) con los métodos (cómo evaluar); no obstante, para contestarlas, es imprescindible responder también a la primera.

Para dar respuesta de forma adecuada a las tres preguntas anteriores, hay siete estrategias recomendadas (Stiggins, *et al.*, 2007; Chappuis, 2009 citado en Arter, 2009), las cuales, al estar en consonancia con el propósito formativo de la evaluación, pueden desdibujar la frontera entre este proceso y la enseñanza (ver recuadro 3.1).

**Recuadro 3.1 Estrategias para favorecer el aprendizaje con las que se responden las tres preguntas clave**

Preguntas clave	Estrategias para favorecer el aprendizaje
¿Hacia dónde vamos o cuáles son objetivos?	1ª Proveer una clara y entendible visión de los objetivos de aprendizaje
	2ª Uso de ejemplos y modelos de buenos y malos trabajos
¿Dónde estamos ahora?	3ª Ofrecer retroalimentación descriptiva de manera regular
	4ª Enseñar a los alumnos a autoevaluarse y establecer metas
¿Cómo podemos cerrar esa distancia entre la situación actual y la deseable?	5ª Diseñar clases enfocadas en un aspecto de la calidad a la vez
	6ª Enseñar a los alumnos a enfocar su revisión
	7ª Involucrar a los alumnos en la autorreflexión, y permitirles monitorear y compartir su aprendizaje

La primera estrategia consiste en *proveer una visión clara y entendible de los objetivos de aprendizaje*. Esto permitirá que los alumnos tengan una idea de hacia dónde se dirigen sus actividades y, en ese sentido, tengan un mayor entendimiento cuando el profesor o sus compañeros los retroalimenten y le señalen sus fortalezas y debilidades, lo que a su vez, les brindará elementos para autoevaluarse.

Ofrecer una visión clara y entendible de los objetivos, implica que los profesores utilicen un vocabulario accesible o amigable con sus alumnos para compartirles lo que espera conseguir junto con ellos, y asegurarse de que lo están comprendiendo.

La segunda estrategia radica en el *uso de ejemplos y modelos de buenos y malos trabajos*. Esta actividad está recomendada ampliamente porque los buenos trabajos permiten a los alumnos visualizar de manera concreta lo que se espera que realicen; mientras que los malos trabajos, muestran el tipo de trabajo no aceptable. Para hacerlo adecuadamente es preciso cuidar el anonimato de los autores.

Cuando el profesor presente los ejemplos, también es elemental que muestre a los alumnos el proceso a seguir para elaborar el trabajo desde el inicio hasta su conclusión: evidenciar las fortalezas y las debilidades presentes en el principio y cómo se fue realizando hasta obtener la calidad deseada. Es importante que el docente haga ver a sus estudiantes como normal el surgimiento de problemas y dificultades cuando se comienza un trabajo, lo cual sólo mejorará conforme se atienda la retroalimentación y la autocrítica. Resulta elemental demostrar a los alumnos que los productos pasan por un proceso de mejora, y que por ello no es apropiado considerarse como los únicos con dificultades al iniciar un trabajo.

La tercera estrategia es *ofrecer retroalimentación descriptiva de manera regular*. Desde el enfoque formativo de la evaluación, la retroalimentación juega un papel fundamental porque ayuda a que los alumnos respondan a la segunda pregunta: ¿dónde estamos ahora? Para que la retroalimentación favorezca el aprendizaje debe reunir por lo menos cuatro características: ser descriptiva, individualizada, regular y orientadora.

*Descriptiva* significa que en lugar de ofrecer calificaciones numéricas o con letras sobre los trabajos, tareas o pruebas (retroalimentación evaluativa), al alumno se le debe proporcionar información detallada sobre sus fortalezas y debilidades respecto a cada uno de los objetivos de aprendizaje. El trabajo de los maestros es encontrar avances, dar a conocer las fortalezas y mostrar las áreas de mejora a los alumnos en cada uno de sus trabajos, ya que tanto los que aprenden como los que se esfuerzan necesitan saber qué cosas han hecho de manera correcta, y luego señalarles las áreas de oportunidad.

*Individualizada*. Cada alumno tiene fortalezas y debilidades específicas en cada uno de los objetivos de aprendizaje sobre los que se brinde retroalimentación.

La regularidad supone varios momentos en que el profesor señale al alumno tanto elementos ya dominados como aquellos en los cuales aún debe trabajar. La regularidad también permite dosificar la retroalimentación, enfocándose en los aspectos más importantes, para después señalar los secundarios.

*Orientadora*, implica que la retroalimentación no sólo debe brindar de manera continua información sobre las fortalezas y debilidades, sino que el profesor la aprovecha para indicar una serie de actividades o pasos que los alumnos deben seguir para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

La cuarta estrategia radica en *enseñar a los alumnos a autoevaluarse y establecer metas*. La autoevaluación es una estrategia que, si se realiza para encontrar áreas de mejora, favorece el aprendizaje, sobre todo para los alumnos con más debilidades. Eso significa que no debe ser considerada como un agregado o como algo impuesto por la normativa, sino como una actividad valiosa que provee información, la cual es complementaria a la realizada por el profesor y el grupo. Para enseñar a los alumnos a autoevaluarse, conviene:

- i. Que el profesor solicite a los alumnos valorar las fortalezas y debilidades de alguno de sus trabajos, y después les brinde retroalimentación sobre el mismo.
- ii. Que el profesor utilice como ejemplo alguno de los trabajos ya revisados para explicar a los alumnos los criterios que tomó en cuenta para evaluarlo y ejemplifique cómo identificó las fortalezas y debilidades del mismo.
- iii. Que los alumnos ofrezcan retroalimentación descriptiva a sus compañeros (coevaluación).
- iv. Que se establezcan metas de aprendizaje a partir de la retroalimentación brindada por el profesor, los compañeros de clase y la autoevaluación.

La quinta estrategia consiste en diseñar clases enfocadas en un aspecto de la calidad a la vez. Cuando se pretende conseguir algunas competencias o habilidades en concreto (por ejemplo, la comunicación escrita), se vuelve complicado para los alumnos y para el profesor atender al mismo tiempo los diferentes aspectos de la competencia a desarrollar. En este sentido, se recomienda que las clases se enfoquen en un aspecto a la vez, lo cual también facilita la retroalimentación que habrá de ofrecer el profesor. Cuando se siga esta estrategia, será necesario que éste haga entender a sus alumnos la amplitud y conexión de los elementos trabajados en cada sesión.

La sexta estrategia reside en *enseñar a los alumnos a enfocar su revisión*. El involucramiento de éstos en su propio proceso de aprendizaje y, en específico, en la evaluación, es una acción presente en todas las anteriores estrategias, y en ésta tiene vital importancia. Aquí se sugiere que el profesor enseñe a sus alumnos a focalizar la revisión cuando se autoevalúen o coevalúen. El principio de esta estrategia es el mismo de la anterior, la focalización brinda la posibilidad de otorgar atención especial a la forma en cómo se cometieron ciertos errores al realizar los trabajos y cómo pueden superarse. Por otra parte, es más fácil centrar los esfuerzos sobre menos aspectos al mismo tiempo.

El profesor podría empezar por enseñar a sus alumnos cómo revisa un trabajo, una respuesta o un desempeño, y luego pedirles la revisión de un ejemplo similar. Sería deseable que cuando el profesor enseñe a los alumnos cómo revisa, seleccione un trabajo para la revisión de un aspecto, y así puedan focalizarla.

La séptima estrategia radica en involucrar a los alumnos en la autorreflexión, y permitirles monitorear y compartir su aprendizaje. El profesor debería generar espacios donde los alumnos trabajaran de forma activa en la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje, sobre aquellos objetivos de aprendizajes que ya dominan (¿cómo lo consiguieron?), así como sobre aquellos que aún no dominan y el tipo de acciones necesarias para alcanzarlos.

El profesor debe permitir a los alumnos monitorear su aprendizaje, lo cual le facilitaría identificar algunas fortalezas y oportunidades. Sería deseable que a los alumnos se les permitiera compartir su aprendizaje en espacios generados especialmente para tal fin. Para desarrollar esta actividad, debería cuidarse el dominio del tema por el alumno, lo cual estimularía su confianza para seguir aprendiendo.

El protagonismo del alumno en la evaluación —con propósitos de mejora del aprendizaje— no disminuye en ningún sentido la importancia del trabajo docente ni su responsabilidad. Por el contrario, implica una transformación del rol del profesor, pues se convierte tanto en proveedor de información precisa y frecuente para el alumno, como en motivador, al reconocer lo que éste puede hacer y promover para la adopción de alternativas de acción.

Es necesario finalizar esta sección haciendo notar que las siete estrategias están concatenadas. Por tal razón, su implementación es progresiva, es decir, lo primero que un profesor debe practicar es cómo ofrecer una visión clara y entendible de los objetivos de aprendizaje; conforme vaya consiguiendo dominio en la realización de esa primera estrategia, conviene comenzar a modelar paulatinamente, hasta ser capaz de involucrar a los alumnos en la autorreflexión, monitoreo e intercambio del aprendizaje con sus compañeros y con su profesor.

### 3.1.2 Consideraciones en torno a la relación entre *qué evaluar y cómo evaluar*

Independientemente de los propósitos y usos de la evaluación, la forma en cómo se evalúe debe ser precisa (válida y confiable), y para ello el docente debe tomar en cuenta tres consideraciones: el tipo de objetivo de aprendizaje a evaluar (*qué evaluar*), el método de evaluación a utilizar (*cómo evaluar*) y, por último, que el método de evaluación considere el tipo de objetivo a evaluar y su nivel de complejidad (la relación entre *qué y cómo evaluar*).

Con respecto al tipo de objetivo de aprendizaje y su nivel de complejidad, los objetivos incluidos en el currículo, por lo regular, no son del mismo nivel de complejidad.

Sin embargo, para que la evaluación sea precisa, el profesor debe poder identificar el tipo y nivel de complejidad de cada objetivo de aprendizaje que pretende conseguir, los cuales pueden ser de dos tipos: *cognitivos-de desempeño* y *afectivo-de disposición*, como se trató a detalle en el capítulo II. Dentro de los de tipo *cognitivos-de desempeño* se han identificado cuatro categorías: conocimiento, razonamiento, habilidades y generación de productos.

La segunda consideración radica en el método de evaluación a utilizar. Según algunos especialistas (Stiggins, *et al.*, 2007), existen cuatro métodos (selección de respuesta o escritura de respuesta corta, respuesta escrita extendida, evaluación del desempeño y oral) que pueden manejarse a través de diferentes herramientas de evaluación como: rúbricas, exámenes, cuestionamientos, debates, listas de cotejo, portafolios, pruebas de desempeño, entre otras (ver recuadro 3.2 en la página siguiente).

La tercera consideración es que el método de evaluación sea adecuado al tipo de objetivo evaluado y su nivel de complejidad. Es necesario señalar que aquí es donde confluye el *cómo* con el *qué* evaluar. Cada uno de los métodos de evaluación ya expuestos, tienen particularidades que los vuelven más apropiados para evaluar algunos de los cuatro niveles de complejidad de los objetivos educativos *cognitivos-de desempeño*, como puede verse en la recuadro 3.3 (Stiggins, *et al.*, 2007).

Cuando el profesor evalúa, debe tener presente el o los métodos apropiados para evaluar los objetivos de aprendizaje que desea conseguir en sus alumnos, lo cual implica utilizar varios métodos de evaluación en una misma herramienta de evaluación o, en su caso, el empleo de varias herramientas.

Otro aspecto a tomar en cuenta sobre la validez y confiabilidad de la evaluación es la suficiencia de información. La suficiencia significa que el profesor dispone de la información necesaria para emitir un juicio respecto al grado en que un alumno ha conseguido un objetivo de aprendizaje (Moss, 2003; Smith, 2003). Eso supone que, para objetivos de aprendizajes complejos o amplios, se necesitarán varios acercamientos, a fin de tener la información suficiente para conocer con precisión las fortalezas y debilidades de un alumno con respecto a los objetivos de aprendizaje por alcanzar. En ese sentido, sería deseable que el profesor realizara evaluaciones periódicas sobre un mismo objetivo de aprendizaje que resulte complejo de evaluar.

### Recuadro 3.2 Métodos de evaluación y su descripción

Método de evaluación	Descripción
Selección de respuesta o escritura de respuesta corta	Consiste en la utilización de reactivos donde el alumno selecciona la respuesta correcta de una lista, o en su caso, el alumno escribe una respuesta corta que puede ser considerada correcta o incorrecta.
Respuesta escrita extendida	A partir de una pregunta o una tarea, el alumno debe construir una respuesta escrita extensa, en lugar de sólo seleccionarla. Bajo este método se juzga la respuesta aplicando alguno de los dos criterios establecidos <i>a priori</i> : a. Otorga puntos si cierta información, considerada indispensable para explicar el proceso o dar solución al problema, está presente. b. Utiliza una rúbrica que defina, <i>a priori</i> , aquellos elementos que debería contener la respuesta y valora aquélla de cada alumno con respecto a esa rúbrica.
Evaluación del desempeño	Radica en la observación del desempeño o un producto complejo y se hace un juicio sobre su calidad. Por ejemplo, cuando se evalúa la ejecución de un instrumento musical, lectura con fluidez o el trabajo productivo en equipo, se trata de tareas complejas cuya evaluación requiere de la observación y la emisión de un juicio respecto a la calidad con la que fueron ejecutadas. Para llevar a cabo una evaluación del desempeño se requieren dos etapas: en la primera, se asigna una tarea o serie de ejercicios complejos que midan el desempeño a evaluar y, la segunda, consiste en la utilización de un instrumento para registrar los juicios. El instrumento para evaluar (conocido como guías de puntuación) puede ser de dos tipos: lista de cotejo y rúbricas. El primero es donde se van asignando puntos por la presencia de ciertas características en el desempeño o en el producto. El segundo es en el que se describe a detalle cómo se ubicará a un alumno en cada uno de los niveles de desempeño.
Oral	Consiste en una evaluación centrada en la obtención de información sobre el aprendizaje de los alumnos mediante la comunicación interpersonal (por ejemplo: entrevista, examen oral, debate, cuestionamiento oral, exposición de un tema). Este método de evaluación puede utilizarse tanto bajo un enfoque informal como formal. Cuando los objetivos de aprendizaje y los criterios para valorar la calidad de las respuestas son claros, la información obtenida a través de este método se puede usar para brindar retroalimentación descriptiva a los estudiantes, planear (o replanear) la enseñanza, la autorreflexión de los alumnos y el establecimiento de metas. Las evaluaciones orales pueden ser de dos tipos: a. Simples, cortas. Para obtener información puntual durante las clases (por ejemplo, que los alumnos expresen el resultado de cierto ejercicio matemático o el año de la independencia de algún país), semejantes al método de escritura de respuesta corta, en el sentido de querer saber si el alumno da una respuesta correcta o no. b. Complejas y largas. Son semejantes a las preguntas hechas mediante el método de respuesta escrita extendida, donde además de evaluar el resultado, se evalúa el procedimiento o los razonamientos (el proceso) seguidos. En los exámenes o en las presentaciones orales es donde quizá se dan las respuestas más complicadas.



### Recuadro 3.3 Métodos de evaluación adecuados para evaluar los objetivos de aprendizaje, según su tipo

Método de evaluación	Tipo de objetivos de aprendizaje que es adecuado evaluar con el método respectivo
Selección de respuesta o escritura de respuesta corta	<ul style="list-style-type: none"> <li>i. Conocimiento</li> <li>ii. Entendimiento o algunos patrones de razonamiento</li> </ul>
Respuesta escrita extendida	<ul style="list-style-type: none"> <li>i. Relaciones de elementos de conocimiento</li> <li>ii. Razonamiento mediante la descripción escrita en la solución de problemas complejos</li> <li>iii. Generación de productos escritos</li> </ul>
Evaluación del desempeño	<ul style="list-style-type: none"> <li>i. Razonamiento mediante la observación de alumnos al resolver los problemas, con lo cual se pueden hacer inferencias sobre lo que razonó para resolverlo</li> <li>ii. Habilidades, mediante la observación y evaluación de habilidades al momento de realizarlas</li> <li>iii. Generación de productos</li> </ul>
Oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>i. Conocimientos, pero consume mucho tiempo</li> <li>ii. Razonamiento, mediante el cuestionamiento a los alumnos sobre “la lógica” que utilizaron para resolver un problema. Que el alumno pueda brindar explicaciones.</li> <li>iii. Habilidades comunicativas orales. No es adecuado para evaluar otras habilidades</li> </ul>

Es importante tener en cuenta que los objetivos de aprendizaje prescritos en el currículo de educación primaria en México son de distinto nivel de complejidad; por lo tanto, la utilización de un sólo método de evaluación (aun cuando se realizaran aplicaciones periódicas) parece insuficiente para realizar una evaluación válida y confiable. Se requiere la implementación de varios métodos (independiente de las herramientas a emplear), que consideren los objetivos de aprendizaje por alcanzar y se apliquen con la frecuencia necesaria, a fin de obtener información válida y confiable. Por ejemplo, la utilización del método de selección de respuesta (aun cuando se aplique en varios exámenes durante un bimestre y en algunos ejercicios de clase), por sí solo no serviría para evaluar de forma adecuada el desempeño de un alumno para redactar un cuento.

Al analizar los lineamientos que se plantean sobre cómo realizar la evaluación de aprendizajes —contenidos en algunos documentos oficiales, como el plan y los programas de estudios 1993 y los libros para el maestro de cuarto a sexto grado—, se halló, en términos generales, una consonancia entre ellos y la literatura científica.

Esta última sugiere que la evaluación sea sistemática y continua; utilice una variedad de herramientas para obtener información sobre el aprendizaje y desarrollo de habilidades de los alumnos; seleccione los instrumentos de evaluación en función de los propósitos a evaluar; propicie la reflexión sobre los errores de los estudiantes cuando resuelven un problema o realizan una actividad para considerarlos como puntos de referencia para avanzar en el proceso de aprendizaje; y utilice el portafolios como una herramienta de evaluación donde se señala la importancia para el niño de conocer el contenido de su carpeta de evaluación, de participar en la elección de ciertos trabajos a incluir en ella, de evaluarlos junto con sus compañeros (coevaluación) y planear junto con los maestros las actividades para mejorar su aprendizaje.

Aunque está presente la recomendación de utilizar la evaluación para favorecer el aprendizaje, y de manera articulada a la enseñanza, es general en sus planteamientos; todavía no se desarrollan orientaciones precisas para seleccionar los métodos más adecuados a los objetos de evaluación, así como el énfasis en una retroalimentación descriptiva, individualizada y orientadora.

Al revisar otros documentos de la normatividad en las primarias,<sup>14</sup> se encontró que éstos aluden a la evaluación sumativa, y cuando remiten a la evaluación formativa suelen ofrecer lineamientos generales y ambiguos, los cuales dependen de la interpretación que se haga de ellos, para considerar su impulso en la utilización de métodos de evaluación como apoyo al aprendizaje y la enseñanza.

## 3.2 Uso de herramientas y estrategias de evaluación en el aula en México

En este apartado se presentan, primero, los resultados nacionales y por modalidad sobre la frecuencia con la cual se utilizan algunas herramientas de evaluación (*cómo evaluar*) por los profesores de primaria en México, sin importar sus propósitos (formativos o sumativos). Después, se presenta la frecuencia con la cual los profesores de primaria en México emplean algunas de las estrategias de trabajo con sus alumnos, en el marco de la evaluación *para* el aprendizaje.

### 3.2.1 Frecuencia en la utilización de herramientas de evaluación

El uso frecuente de herramientas de evaluación permitirá al profesor descubrir áreas de oportunidad de forma oportuna y diseñar acciones para abordarlas, evitando así que estas áreas sean detectadas hasta el término de un período programado. La evaluación frecuente tiene algunas implicaciones, una de éstas es la mayor inversión de tiempo para el diseño, aplicación y valoración de los resultados obtenidos.

---

<sup>14</sup> Ley General de Educación, Acuerdo 200, Acuerdo 494, Manual de organización de la escuela primaria, Manuales del Director y Supervisor, Orientaciones generales para construir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela (Propuesta).

Por ejemplo, al utilizar diversas herramientas de manera frecuente será necesario que el maestro registre de forma sistemática la información obtenida para poder tener una visión articulada, suficiente y precisa del avance particular de sus alumnos en cada uno de los objetivos de aprendizaje, lo cual requerirá de una mayor inversión de tiempo.

Al explorar entre los profesores de primaria en México la frecuencia con la cual utilizan el examen escrito —una herramienta utilizada por casi todos los docentes—, se encontró que la mayoría (68%) lo aplica bimestralmente, lo que coincide con el período establecido en la normativa para emitir calificaciones. También se encontró que 31% de los maestros lo usa frecuentemente (mensual, quincenal o semanal) y menos de 1% no utiliza este instrumento.

Desde la perspectiva de evaluar para apoyar el aprendizaje, el uso constante de exámenes que incluyan una variedad de métodos de evaluación, le permitiría al profesor identificar cuando los alumnos no han comprendido de manera suficiente, así como los errores sistemáticos sobre cuales podría trabajar de forma diferenciada con ellos.

Sería deseable que, en combinación con otras herramientas de evaluación, el profesor utilizara con mayor frecuencia las pruebas (31% así lo hace), pero con el propósito de encontrar áreas de oportunidad para la mejora de los aprendizajes y no sólo como un instrumento de evaluación sumativa. Si los exámenes se aplicaran de forma más frecuente y con fines sumativos, se tendría un inconveniente, pues al ser tan próximos al trabajo en clase, no se podría saber si los aprendizajes están perdurando en el tiempo, lo cual constituye uno de los elementos del aprendizaje significativo. Recuerdese que la evaluación formativa requiere de evaluaciones continuas; sin embargo, la realización frecuente de éstas no implica la mejora del aprendizaje.

Además de los exámenes, se exploró la frecuencia con la que los maestros emplean la observación —un método de evaluación— y los cuestionamientos orales, los cuestionarios escritos, los portafolios, los debates y el diario, como instrumentos para realizar la evaluación del aprendizaje.

En la tabla 3.1 se muestra que la observación es el medio más utilizado para evaluar el aprendizaje, 68% de los docentes señala que la utiliza de manera frecuente durante el bimestre. Por el contrario, el diario (registro individual o colectivo que tiene la potencialidad de plasmar las experiencias significativas de aprendizaje durante un período dado) es usado de forma cotidiana por 30% de los profesores. Ese registro organizado es un insumo muy valioso porque le permite al profesor tener más elementos para saber cuáles aspectos debe considerar al idear un plan de acción que subsane las deficiencias concretas detectadas en cada alumno y a nivel grupal.

Los cuestionamientos orales —útiles para explorar procesos y para recuperar los conocimientos previos de los alumnos— son frecuentemente utilizados por 61.5% de los maestros. Sin conocer las particularidades de la utilización de esa estrategia,<sup>15</sup> ese resultado podría indicar el interés de los profesores en conocer los procedimientos empleados por los alumnos, por ejemplo, para la resolución de un problema matemático. O bien, que a través de este tipo de preguntas los maestros (y quizá también los propios alumnos) están detectando errores o comprensiones distorsionadas que, si se utilizan bajo un enfoque formativo, podrían servir para que el profesor, junto con el alumno, genere acciones de mejora del aprendizaje y/o la enseñanza.

Los cuestionarios escritos son una herramienta utilizada de forma cotidiana por 45.5% de los maestros para evaluar el aprendizaje de sus alumnos. El uso de esa herramienta es adecuado para evaluar objetivos de aprendizaje, razonamiento o conocimiento. En ellos puede haber preguntas de selección de respuesta, escritura de respuesta corta o preguntas abiertas que impliquen la construcción de una respuesta extendida. Las primeras dos son más apropiadas para evaluar principalmente conocimientos (aunque también pueden evaluar objetivos de aprendizaje a nivel de razonamiento, con algunas formulaciones hechas con opciones de respuestas más complejas), y las preguntas abiertas, permiten al profesor identificar el nivel de dominio sobre algunos procesos a evaluar y mejorar, bajo un enfoque formativo.

**Tabla 3.1 Porcentaje de profesores que a nivel nacional utilizan Algunas o Muchas veces herramientas de evaluación al bimestre**

Herramienta de evaluación	%
Observación de los procesos que los alumnos siguieron para realizar un trabajo o ejercicio*	67.7
Cuestionamientos orales para explorar conceptos y procesos de los alumnos	61.5
Cuestionarios escritos	45.5
Portafolios, carpeta o expediente con colección de trabajos y reflexiones del alumno ordenados de forma cronológica	44.6
Debates o discusiones donde los alumnos presentan argumentos sobre un tema	33.9
Diario o registro individual o colectivo que plasma las experiencias significativas de aprendizaje durante un período	30.4

\* La observación es un método, no una herramienta.

<sup>15</sup> La utilización específica de los cuestionamientos orales es diversa, por ejemplo, en algunos casos puede utilizarse sólo para recordar lo visto, otras veces para verificar si el alumno recuerda un dato puntual, o bien, para detonar discusiones profundas sobre contenidos diversos. La posibilidad de múltiples aplicaciones demanda, en estudios futuros, recuperar información más precisa para poder asegurarse del uso particular de la información obtenida a través de esta actividad.



En este estudio se encontró que poco menos de 45% de los maestros utilizan el *portafolios* de manera frecuente para evaluar el aprendizaje de sus alumnos. Esta es una herramienta muy versátil que admite la incorporación de cualquiera de los cuatro métodos de evaluación expuestos en párrafos anteriores. De hecho, se recomienda que incluya varios métodos de evaluación, seleccionados en función de los objetivos de aprendizaje a evaluar, su nivel de complejidad y los propósitos con los cuales se construye el *portafolios*.<sup>16</sup> Su uso ha sido promovido en los libros para el maestro, aunque como se observa en los resultados: cerca de la mitad de ellos no lo utilizan todavía de manera regular.

En la tabla 3.1 también se muestra que 34% de los maestros utiliza los debates como una herramienta para evaluar el aprendizaje en el aula. Su empleo resulta bastante útil cuando se desea evaluar el nivel de competencia para generar argumentos y defender una postura. Durante la participación de los alumnos en debates, el profesor puede evaluar otros aspectos tales como: el dominio del tema a discusión, la variedad del vocabulario que utiliza el alumno, la fluidez en la conexión de ideas, entre otros. Una hipótesis sobre su escasa utilización son las condiciones para su realización: tiempo abundante de clase y control de grupo.

Al analizar los resultados por modalidad (primarias generales públicas, escuelas privadas, educación indígena y cursos comunitarios), se encontró que algunos métodos y herramientas de evaluación son empleados con mayor frecuencia en algunas modalidades que en otras. Se identifican tres patrones generales de resultados:

- El primero consiste en que una proporción menor de instructores comunitarios utiliza de manera frecuente los diferentes métodos y herramientas de evaluación considerados en el estudio, en comparación con los profesores de otras modalidades (a excepción del diario o registro, que es el más utilizado).
- El segundo indica que en una proporción estadísticamente equivalente de profesores de escuelas indígenas y de generales públicas, suele usar con la misma frecuencia los métodos y herramientas de evaluación explorados en este estudio (con excepción del cuestionario escrito y el diario, usados con mayor frecuencia en las escuelas indígenas).
- El tercero revela que una mayor proporción de profesores de escuelas privadas manifiesta un uso frecuente de los métodos y herramientas de evaluación en comparación con los profesores del resto de las modalidades (ver tabla AM3.1 del Anexo: Resultados por modalidad).

<sup>16</sup> El *portafolios* puede tener cinco funciones: documentar un proyecto; mostrar el progreso hacia una competencia en uno o más objetivos de aprendizaje; evaluar el nivel de logro hasta un punto dado en el tiempo; ofrecer evidencia que soporte o respalde el resultado de una evaluación cuyo objetivo es conocer el nivel de logro, y que el estudiante exhiba sus mejores trabajos como una forma de celebración. Se debe tener en cuenta que los datos disponibles en este estudio no muestran esta variedad de intenciones.

En particular, los *Cuestionarios escritos* son más utilizados por los docentes de escuelas indígenas y de escuelas privadas. Entre ellos no existen diferencias estadísticamente significativas, pero sí con respecto a los instructores comunitarios y docentes de escuelas generales públicas, quienes tienen los porcentajes más bajos. Entre estos últimos, a su vez, no hay diferencias significativas.

El *Diario o registro (individual/colectivo)* se usa de manera diferente entre modalidades. Una de las diferencias más importantes es que los instructores del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) usan más esta herramienta que el resto de los profesores de otras modalidades. Esto puede deberse a la elaboración de un diario como estrategia institucionalizada en el Conafe desde la década de los noventa en el siglo XX. También se encontró que los docentes de escuelas generales públicas reportan su uso en menor cantidad, y este resultado es diferente de lo que se observó en el resto de las modalidades. Los profesores de escuelas privadas, aunque alcanzan el segundo porcentaje más alto, sólo difieren de los de escuelas generales públicas.

Sería muy valioso que futuros estudios indagaran las características de las herramientas de evaluación y su adecuación con los objetivos de aprendizaje. Los resultados podrían ofrecer un diagnóstico más nítido sobre aquellas herramientas que conviene fortalecer en primera instancia.

### 3.2.2 Utilización de estrategias de evaluación para el aprendizaje

A continuación se presentan los resultados sobre la frecuencia de utilización en las primarias mexicanas de cuatro de las siete estrategias expuestas en otro apartado de este capítulo: uso de ejemplos y modelos de buenos y malos trabajos; ofrecer a los alumnos retroalimentación descriptiva de manera regular; enseñar a los alumnos a autoevaluarse y establecer metas; y finalmente, involucrar a los alumnos en la autorreflexión, en el monitoreo y en compartir su aprendizaje: autoevaluación y coevaluación. Es importante aclarar que las frecuencias de utilización reportadas para cada estrategia no solamente significan la utilización de la estrategia reportada; los profesores pueden usar múltiples de ellas.

#### Uso de ejemplos y modelos de buenos y malos trabajos

La estrategia de modelamiento consiste en que, previo a la realización de una tarea, los profesores muestren a sus alumnos ejemplos de buenos y malos trabajos con el objetivo de hacerles visualizar de manera concreta lo que se espera de ellos y, además, identifiquen las características no deseables en los trabajos y las eviten.

La relevancia de mostrar cómo adquieren calidad los trabajos, desde la perspectiva formativa, radica en que de esta manera se asegura la exposición de los alumnos al proceso de transformación de un producto concreto, lo cual se convierte en una

poderosa guía para saber hacia *dónde dirigirse* en cada fase de su elaboración de acuerdo con la meta trazada o al desempeño esperado.

Al ofrecer sólo indicaciones de las características deseables en un trabajo, sin brindar ejemplos concretos u ofrecer alguna guía muy pautada, se corre el riesgo de que las indicaciones sean interpretadas de manera vaga, con vacíos en algunos de sus elementos o, en el peor de los casos, de forma equivocada, y como consecuencia se realicen trabajos con especificaciones distintas a las esperadas.

En este estudio se indagó la frecuencia con la que los profesores utilizan la estrategia en cuestión, así como aquellas actividades en donde sólo los maestros indican a sus alumnos las características de un trabajo o una tarea considerados de buena calidad.

Los resultados indican que menos de 25% de los profesores utiliza ejemplos de buenos trabajos para brindar a sus alumnos una idea concreta de lo esperado en sus trabajos, y alrededor de 20% de los profesores les muestra, mediante un ejemplo, el proceso que se sigue para el desarrollo de un trabajo donde se pueda apreciar su evolución: desde las características iniciales —suceptibles de presentar debilidades— hasta su transformación con la aplicación de las características deseadas.

También se encontró que menos de 10% de los profesores utilizan, al inicio de una actividad, ejemplos de malos trabajos para que los alumnos identifiquen lo que *no* deben hacer. La práctica más extendida (74%) es que los maestros de primaria en México indican a los alumnos las características requeridas en un trabajo para considerarlo de buena calidad. Esto no se acompaña por una práctica de modelamiento (ver tabla 3.2).

**Tabla 3.2 Porcentaje de profesores que a nivel nacional utilizan Algunas o Muchas veces estrategias para modelar la enseñanza**

Estrategia utilizada	%
Presentarles ejemplos de buenos trabajos para que identifiquen qué se espera lograr	24.8
Mostrarles ejemplos de un trabajo desde que tenía muchas debilidades hasta que se convirtió en uno de buena calidad	20.1
Presentarles ejemplos de malos trabajos para que identifiquen lo que NO deben hacer	9.1

Al analizar los resultados entre las modalidades, encontramos dos diferencias importantes. La primera es que una mayor proporción de docentes de escuelas indígenas, en comparación con los docentes de otras modalidades, utiliza de forma cotidiana (es decir, algunas o muchas veces durante un bimestre) la mayoría de las tres actividades para modelar la enseñanza exploradas en este trabajo (ver tabla AM3.2 del Anexo: Resultados por modalidad). Probablemente, este modelamiento se relaciona con la necesidad de asegurar la comprensión por parte de los niños sobre la

actividad a realizar, sobre todo si los alumnos hablan diversas lenguas indígenas o si el docente no domina la lengua de sus alumnos.

La segunda diferencia encontrada es que una mayor proporción de docentes de escuelas privadas *indica las características de un trabajo bien hecho* con mayor frecuencia a sus alumnos (la cual no es una actividad de modelamiento).

Haber encontrado que un porcentaje reducido de maestros ofrece ejemplos de buenos y malos trabajos, sugiere que los alumnos podrían carecer de información para realizar los trabajos y tareas solicitados, y así poder visualizar lo que se espera de ellos desde el inicio.

### Ofrecer a los alumnos retroalimentación descriptiva de manera regular

Brindar retroalimentación descriptiva de manera regular, en contraste con la retroalimentación evaluativa, significa: que el profesor muestre a los alumnos información detallada sobre sus fortalezas y debilidades, que la retroalimentación sea individual, que sea constante y dosificada durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que además, sea orientadora.

La ausencia de retroalimentación, o que ésta no reúna las características que la hacen descriptiva (por ejemplo, que el profesor sólo se limite a marcar en los trabajos de los alumnos con una firma o sello su cumplimiento, o señale los aciertos y errores), puede provocar incertidumbre al alumno sobre su progreso en el aprendizaje, o que desconozca qué hacer para fortalecer sus áreas de oportunidad. A causa de ello, es muy probable que el alumno no alcance los objetivos de aprendizaje.

Como es propio en los estudios estructurados y de gran escala cuando se indagaran procesos, hay aspectos que requieren de otros acercamientos para contar con información más detallada. En el caso de este estudio, se obtuvieron indicadores con información gruesa de la retroalimentación ofrecida por los docentes, sin embargo, se considera necesario, para futuras investigaciones, indagar el tipo de retroalimentación ofrecido y su intencionalidad.

Se investigó también si los profesores utilizan con cada uno de sus alumnos algunas estrategias para retroalimentar su desempeño. Se trata de cuatro estrategias con distintos niveles de retroalimentación (ver tabla 3.3).

La primera estrategia, cuya retroalimentación es casi nula, consiste en marcar con una firma o sello el cumplimiento de un trabajo o tarea de los alumnos; la firma del profesor o marcas en los trabajos como "revisado", "cumplido", "entregado", entre otros, no le brindan algún tipo de retroalimentación al alumno sobre su desempeño, salvo la seguridad de que el profesor recibió el trabajo o tarea. Pese a su escasa capacidad informativa, la firma o sello es un recurso utilizado de forma frecuente por poco más de 70% de los

profesores de primaria en México. Cabe aclarar que estos resultados no significan, en automático, que la mayoría de los profesores de primaria no brinde retroalimentación, sino que utiliza este tipo de estrategia de forma muy frecuente en algunos de los trabajos revisados por ellos, aunque probablemente también usa otras adicionales.

La segunda estrategia de retroalimentación investigada, aún elemental, consiste en asignar una calificación a los trabajos y tareas de los alumnos a partir de los aciertos y errores obtenidos, sin que estos últimos hayan sido señalados. Esta actividad le permite al estudiante tener una visión global sobre el nivel de calidad de su trabajo; sin embargo, todavía dista de ser una retroalimentación descriptiva, pues no le ofrece información detallada sobre sus debilidades y fortalezas. La información disponible indica que cerca de 63% de los maestros la utiliza de forma cotidiana como medio de retroalimentación. Es importante advertir que eso no significa que utilicen una sola estrategia para brindar retroalimentación en todos los trabajos o tareas de los alumnos. Los profesores pueden usar múltiples estrategias para retroalimentar un mismo trabajo, las cuales pueden variar según el trabajo o tarea a evaluar.

La tercera estrategia de retroalimentación explorada, que alude a dos de los cuatro componentes de la retroalimentación descriptiva (individual y frecuente), consiste en indicar de manera individualizada los aciertos y errores en los trabajos o tareas de los alumnos. Esta actividad favorece el conocimiento del estudiante sobre sus fortalezas y debilidades con respecto al trabajo entregado; sin embargo, no se puede afirmar que con dicha estrategia los alumnos reciban información detallada acerca de su nivel de desempeño, más bien, se trata de información limitada. Los resultados del estudio indican que 80% de los maestros utilizan esta estrategia de forma frecuente para retroalimentar los trabajos y tareas de sus estudiantes. Aunque por sí misma no es una actividad idónea, sí apunta a brindar información detallada sobre el logro de los alumnos. En este sentido, es un resultado plausible.

**Tabla 3.3 Porcentaje de profesores que a nivel nacional utilizan Algunas o Muchas veces estrategias para retroalimentar de forma individual a sus alumnos**

Estrategia utilizada	%
Marcarles con una firma, sello, etc., que cumplieron	70.7
Asignarles una calificación considerando aciertos y errores	62.9
Indicarles los aciertos y errores que tuvieron	80.0
Decirles cómo pueden corregir los errores que cometieron	70.9

La cuarta estrategia, relacionada con la orientación deseable de la retroalimentación, consiste en que los profesores expliquen a los alumnos, después de revisar un trabajo o tarea, cómo pueden solucionar los errores cometidos. Esta actividad está más a tono con una retroalimentación descriptiva y una evaluación de apoyo al aprendizaje. En la tabla 3.3 puede apreciarse que casi 71% de los maestros utiliza esta estrategia de forma cotidiana cuando retroalimenta a sus estudiantes. Y aunque no se sabe con certeza el tipo de indicaciones proporcionadas por los profesores, cuando se preguntó a los alumnos si sus maestros los apoyaban donde tenían más problemas para aprender y, además, si hablaban con ellos sobre lo que necesitarían hacer para mejorar su aprendizaje, en más de 71% de los grupos de clase, la mayoría de los estudiantes afirmó que sus profesores realizaban de forma frecuente ambas actividades.

Que una gran mayoría de los maestros brinde retroalimentación de forma frecuente, señale cómo se pueden corregir los errores, platique con sus alumnos sobre lo que necesitan hacer para mejorar su aprendizaje y los apoye en las áreas donde tienen más problemas para aprender, son hallazgos muy positivos porque les permite conocer de manera individualizada lo que tienen que hacer para cerrar la brecha entre su situación actual y la deseable.

Al explorar las diferencias entre modalidades se encontró que los datos no siguen un patrón de resultados definido con claridad. En una de las actividades de retroalimentación descriptiva (*Indicarles [a los alumnos] los aciertos y errores que tuvieron*), existe una proporción ligeramente mayor, pero estadísticamente significativa, de docentes de escuelas privadas que la llevan a cabo; sin embargo, *decirles [a los alumnos] cómo pueden corregir sus errores* es una actividad frecuente y cuasi-uniforme en todas las modalidades (ver tabla AM3.3 del Anexo: Resultados por modalidad).

Es necesario señalar la conveniencia de realizar más estudios para indagar el grado en que los profesores de México utilizan la retroalimentación para apoyar el aprendizaje, en específico, estudiar el grado de información detallada proporcionada a los alumnos y las actividades orientadoras para cerrar la brecha entre la situación actual y la deseable.

## Enseñar a los alumnos a autoevaluarse y establecer metas

Otra de las estrategias que favorece la evaluación *para* el aprendizaje es enseñar a los alumnos a autoevaluarse y establecer metas. Esta actividad favorece que los educandos vivan situaciones reales y concretas sobre las cuales se realiza una evaluación y, además, que aprendan de su profesor cómo debería ser la evaluación propia y la de sus compañeros.

La información obtenida en esta investigación deja ver que enseñar a los alumnos a autoevaluarse es una actividad poco frecuente de la mayoría de los profesores. Sólo 13% de los maestros pidió con frecuencia a sus educandos se autoevaluaran antes de proporcionarles retroalimentación y, de hecho, 46% nunca la realiza.

Apenas 20% de los docentes incluye entre sus prácticas cotidianas proporcionar guías o indicaciones para que los alumnos se autoevalúen o coevalúen y casi 40% nunca lo hace.

Esta situación también podría indicar el escaso número de profesores que involucran a sus alumnos en el establecimiento de metas, a pesar de que esta actividad supone una participación activa de los alumnos en su proceso de evaluación; es decir, tomar conciencia de aquellas áreas de oportunidad con respecto a cada una de los objetivos de aprendizaje, y por tanto, tener la posibilidad de establecer metas que reduzcan la brecha entre su situación actual y la enunciada en el objetivo de aprendizaje o competencia en cuestión.

Al desagregar los resultados por modalidad, se encontró que los resultados no difieren de manera significativa, al contrario, hay una proporción pequeña y semejante de maestros que enseñan a sus alumnos a autoevaluarse (ver tabla AM3.4 del Anexo: Resultados por modalidad).

La escasa presencia de estas actividades es un área de mejora. La formación inicial y en servicio de los profesores de primaria y las prescripciones curriculares podrían incluir más orientaciones sobre la utilización de estrategias que motivarán a los estudiantes a realizar ejercicios de autoevaluación sobre sus logros y establecer metas.

Es probable que la visión tradicional del alumno como receptor de información, y no como agente activo en su aprendizaje, haya influido para que, en las actividades cotidianas de enseñanza y evaluación, sea el profesor quien concentre la función de ejercer valoraciones o recomendaciones sobre las producciones de los alumnos, al desplazar la riqueza potencial de las distintas miradas de los compañeros sobre los trabajos de los alumnos; aspecto que convendría indagar en futuros estudios. De ser el caso, es conveniente promover en la evaluación en el aula dinámicas de interacción con los alumnos en las cuales ellos manifiesten los procesos cognitivos que ponen en operación cuando revisan las producciones de sus compañeros, en coordinación y apoyo de la figura del profesor, para enseñarlos a autoevaluarse y coevaluarse de manera adecuada.

### Autoevaluación y coevaluación. Involucramiento de los alumnos en la autorreflexión, monitoreo y compartición de su aprendizaje

La cuarta estrategia explorada es el involucramiento de los alumnos en su propia evaluación (autoevaluación) y la de sus compañeros de clase (coevaluación). Esa práctica, a diferencia de la anterior donde el propósito era “enseñarlos” a autoevaluarse, permite involucrar de forma activa a los alumnos en la autorreflexión de su aprendizaje, así como en monitorearla con regularidad (OECD, 2005).

Con respecto a la autoevaluación, se indagó la frecuencia con la cual el profesor pide a los alumnos revisar de manera individual los propios trabajos o tareas. Su realización

frecuente favorece el pensamiento autocrítico; hace más conscientes a los educandos de la utilidad de la evaluación y sus efectos; favorece la detección de áreas de oportunidad que pudieran pasar desapercibidas, y ayuda al alumno a responsabilizarse de su aprendizaje.

A pesar de su importancia (OECD, 2005; Shepard, 2008; Stiggins, *et al.*, 2007), los resultados indican que esta práctica es utilizada de forma frecuente por poco más de 46% de los maestros, y casi 15% nunca la utiliza. Promover su uso adecuado favorecería, en los alumnos, una visión de sí mismos como agentes activos en su aprendizaje, lo cual propiciaría un mayor desarrollo del pensamiento autocrítico y de responsabilidad hacia su aprendizaje, y al mismo tiempo generaría una visión más completa de la utilidad de la evaluación (tanto sumativa como formativa).

Con respecto a la coevaluación, se analizó la frecuencia con la que el profesor pide a los alumnos revisen los trabajos o tareas de sus compañeros. La realización frecuente de esta actividad favorece el pensamiento crítico, estimula la confianza para plantear dudas a los compañeros y al profesor, genera un ambiente donde se considera parte de la naturaleza humana cometer errores y encontrar la forma de que no ocurran de nuevo, y favorece que el alumno solicite ayuda a los compañeros y al profesor.

La información disponible indica que la coevaluación es una práctica aún menos fomentada que la autoevaluación entre los profesores de la primaria mexicana. Sólo 13% la utiliza de forma cotidiana, en cambio, más de 41% nunca la usa entre sus prácticas pedagógicas. Su utilización genera los beneficios ya señalados en relación con la autoevaluación, por lo que convendría que fuera impulsada desde diferentes ámbitos: formación en servicio, materiales curriculares, formación continua y normatividad.

Al desglosar los resultados por modalidad, se encontró que en las primarias comunitarias es donde se realizan menos actividades de autoevaluación y coevaluación; aunque esta última también es poco frecuente en los maestros de escuelas privadas (ver tabla AM3.5 del Anexo: Resultados por modalidad).

## Conclusiones

Al responder a la tercera pregunta de investigación de este estudio: *¿Con qué frecuencia los docentes utilizan algunas actividades y herramientas de evaluación del aprendizaje en el aula?*, los resultados indican que además del examen escrito —un instrumento que es usado por casi todos los docentes—, las herramientas para evaluar el aprendizaje más utilizadas por una mayor proporción de profesores de primaria en México son la *observación al alumno* y las *preguntas directas*.

La *observación al alumno* y las *preguntas directas*, a diferencia del examen escrito, se caracterizan por su posibilidad para generar información sobre la dinámica de los procesos desarrollados en el salón de clase; y al docente le ofrecen información en

tiempo real cuando se manifiestan los aprendizajes cognitivos en el alumno, se presentan las conductas, los afectos y la interacción con los demás compañeros.

Así, dejando de lado el examen, los instrumentos a partir de los cuales fluye la información hacia el docente para efectos de evaluación del aprendizaje parecieran tener en principio una perspectiva formativa. Evidentemente, queda por explorar con más detalle las características específicas de esas herramientas, como su grado de formalidad, la precisión de su diseño y aplicación, al igual que su relación con la complejidad de los objetos y los propósitos de evaluación para los cuales se aplican, aspectos críticos sobre los cuales se ha insistido en este capítulo.

Una línea de investigación asociada en la que debe trabajarse es el uso que se le da a la información obtenida a través de esas herramientas, incluyendo su utilización para ofrecer retroalimentación descriptiva al alumno.

Aproximadamente la mitad de los docentes usan el *portafolios* y los cuestionarios escritos como insumos de información para evaluar a los alumnos, mientras que alrededor de tres de cada diez profesores usan los debates y el registro individual o el diario con esa misma finalidad. Es posible que esa proporción esté asociada con las diferencias en el diseño y en el tiempo demandado por la sistematización de la información generada a partir de ellas.

Otra veta de investigación es la de abordar el procesamiento y organización de la información recuperada en las evaluaciones, y tener especial cuidado en averiguar si se sistematiza la información de las evaluaciones formativas, de tal forma que permita un seguimiento puntual del progreso de cada alumno en cada uno de los objetivos de aprendizaje.

Estos datos muestran un panorama básico de las herramientas que dicen usar los docentes. No permiten afirmar si el maestro las está aplicando *para* apoyar el aprendizaje, como Stiggins y sus colegas (2007) lo han señalado. Se requeriría realizar estudios en los cuales se incluyan instrumentos de levantamiento de información de baja estructuración (como guías de observación, análisis de documentos, bitácoras y guías de entrevista), para conocer con profundidad si las herramientas de evaluación son apropiadas a los objetivos de aprendizaje que se evalúan, según sus propósitos.

La aproximación a algunas actividades de evaluación formativa realizadas por el docente ha puesto de manifiesto que son muy pocos quienes muestran a sus alumnos cómo se va transformando un trabajo de calidad, y todavía es menor la proporción de quienes presentan ejemplos de malos trabajos —cuya función es ilustrar al alumno sobre los posibles errores que se pueden cometer y explicar por qué ocurrieron y cómo hacer para evitarlos. Lo que sí hacen los maestros con la mayoría de los trabajos es comunicar a los alumnos las características que deberán tener, una actividad que los orienta, pero en forma menos detallada, sobre las expectativas.

Esta información ofrece indicios de la inexistencia de actividades importantes en la perspectiva de evaluación *para* el aprendizaje, como es el caso particular del

*modelamiento*, que no es realizado por un gran número de docentes, sino sólo por dos de cada 10 profesores. No obstante, pueden estar realizando otras que no fueron exploradas (modelar la actividad en el aula o favorecer que el modelado se dé en la dinámica de trabajo en equipo, entre otros). Este tema demanda mayor investigación.

De las distintas actividades asociadas con la retroalimentación a los alumnos, aunque todas tienen porcentajes altos, la más reportada por la mayoría de los docentes es el señalamiento de aciertos y errores en los trabajos de los alumnos, lo cual tiene implicaciones positivas pues reciben información de forma individualizada, así como orientaciones sobre cómo corregir aquellos aspectos aún no dominados. ■