

Capítulo 9. Prácticas de evaluación en las aulas

La relación entre las prácticas de enseñanza, lo que aprenden los estudiantes—o más precisamente lo que se puede afirmar que aprenden— y las prácticas de evaluación de los docentes es una de las cuestiones centrales a observar en el trabajo en el aula y de las más atendidas actualmente por la literatura especializada. Las prácticas de evaluación se proponen recabar información que permita al docente inferir si un estudiante ha aprendido lo que se propuso enseñarle y, de algún modo, la información que obtiene de la evaluación está en relación con los instrumentos que él mismo diseña y aplica en su curso. Observar las prácticas de evaluación no nos permite acceder de manera directa a la totalidad de lo que los docentes enseñan en el aula, ni al detalle de cómo lo hacen, pero sí aporta información relevante sobre las oportunidades que los docentes construyen para que los estudiantes demuestren lo que son capaces de hacer, qué aspectos priorizan a la hora de valorar las posibilidades de sus estudiantes en términos de desempeño y qué tipo de saberes manifiestan como los necesarios a ser aprendidos.

Este capítulo constituye un acercamiento al aula a través del estudio de las evaluaciones sumativas¹⁶⁹ y los criterios empleados por los docentes para evaluar el logro de los estudiantes y decidir su promoción de un año a otro. Los saberes y las habilidades incluidas por el docente en estas evaluaciones son las que jerarquiza al momento de otorgar—o no— una calificación de suficiencia al desempeño de sus estudiantes.

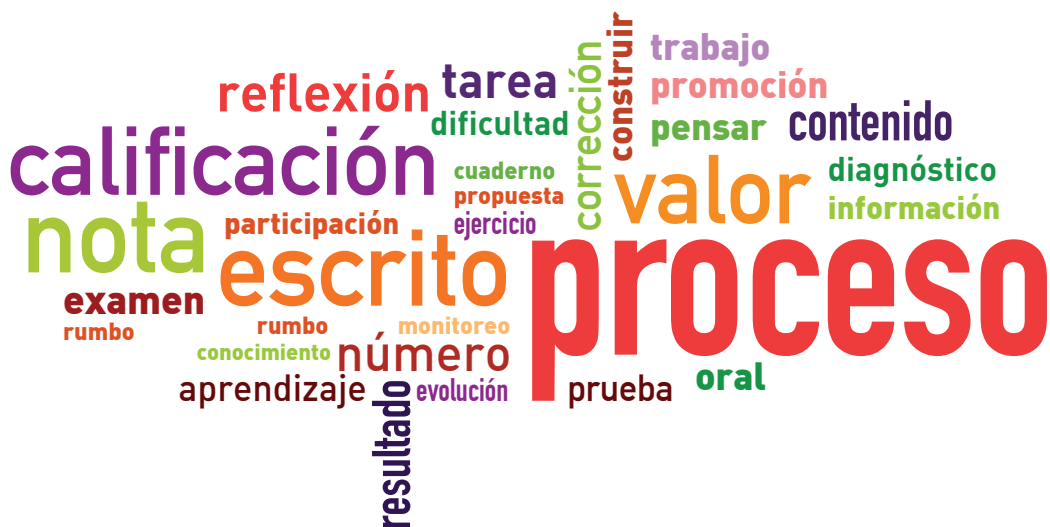
Durante el año 2013 el INEEd desarrolló una investigación que tuvo entre sus objetivos describir el tipo y contenido de las tareas con las que los docentes del último año de educación primaria y del primer año de educación media evalúan a sus alumnos en establecimientos públicos urbanos de Uruguay.¹⁷⁰

A continuación se presentan los principales hallazgos sobre los modos en que maestros y profesores conciben la evaluación; las diferencias entre las pruebas escritas realizadas en un nivel y otro; las características del currículo, pruebas y su actualización didáctica; y las variaciones en la importancia que estas pruebas y otros factores ponderados tienen en la construcción de la calificación asignada a cada estudiante. Finalmente, se vinculan los modos de evaluación con la resignificación que en la práctica docente adquieren las estructuras curriculares, analizadas en el capítulo anterior.

¹⁶⁹ Aquellas que son aplicadas para construir calificaciones que establecen el nivel de suficiencia del desempeño de un estudiante. Por su parte, las evaluaciones formativas son aquellas que tienen como propósito principal aprender para mejorar, pero que no se utilizan para construir calificaciones.

¹⁷⁰ "Evaluación y tránsito educativo: estudio de propuestas de evaluación en las aulas de educación primaria y media en Uruguay". Las escuelas, liceos y escuelas técnicas que participaron en el estudio se ubican en Montevideo y el interior, y fueron seleccionadas bajo el criterio de que sus alumnos pertenecieran a contextos socioculturales bajos. También se buscó que los centros seleccionados de los distintos subsistemas estuvieran cercanos geográficamente para que atendieran estudiantes similares. Se entrevistaron 25 maestros del CEIP, 46 profesores del CES y 15 profesores del CETP. Se aplicó un cuestionario a estudiantes en 24 grupos de sexto año de primaria, 24 grupos de primero de ciclo básico de secundaria y 8 grupos de primero de ciclo básico tecnológico. Se realizaron 10 grupos focales con estudiantes de primer año de media y se relevaron 3.844 ítems de evaluación distribuidos en 800 pruebas escritas.

Figura 9.2 Respuestas de docentes de educación media sobre el significado del término evaluación, según frecuencia de mención



Una primera lectura de las figuras permite afirmar que tanto los maestros de primaria como los profesores de media vinculan la evaluación principalmente con el término “proceso”. En segundo lugar, la tendencia se orienta hacia el “aprendizaje” y la “comparación” en el caso de primaria, mientras que los profesores de educación media consideran otros dos términos: “escrito” y “calificación”.

La amplia mayoría de los docentes entrevistados afirma que la evaluación es, o se vincula con, un proceso. No obstante, el análisis de las respuestas más amplias que brindan acerca de sus prácticas de evaluación permite identificar diferencias en la forma en que entienden dicho proceso.

En algunos testimonios de maestros la idea parece relacionarse con la intención de abarcar, en un tiempo no puntual sino duradero, distintas adquisiciones y disposiciones que los alumnos van mostrando a lo largo del ciclo lectivo:

Evaluación es una parte de las prácticas educativas, de la educación, que creo que hace tiempo dejaron en mis prácticas de ser determinantes, y pasaron a ser de proceso, de todo lo que hace el chiquilín y no pensando solamente en contenidos, sino también en la actitud, la responsabilidad del chiquilín. Cómo él enfrenta una situación, más allá de lo que sepa.

Otros testimonios en primaria expresan esta concepción de la evaluación como proceso, por contraposición a aquella perspectiva que la concibe como sinónimo de instancia puntual de aplicación de pruebas para obtener resultados:

A mí me gusta siempre ir evaluando, no solamente tomar la evaluación como algo final o acabado, sino el proceso; siempre apunto más a la evaluación en cuanto al proceso [...] Nos fuimos dando cuenta de que evaluar también es evaluar durante el proceso, y volver al principio y volver, porque antes era: enseñábamos todo y luego evaluábamos para ver qué sabían, es conocimiento, es saber qué saben. Pero después nos dimos cuenta de que no, que hay que ir viendo paso a paso en ese proceso y que la evaluación no se convierta solamente en datos de algo final, sino ese proceso que el niño va haciendo para llegar.



Aunque de manera menos marcada que sus colegas de primaria, la mayoría de los docentes de educación media también afirma que la evaluación es un proceso. No obstante, esta concepción parece llevar a algunos docentes a una perspectiva en la que todo lo que se enseña debe ser evaluado, incluso de forma inmediata:

Estoy realizando diferentes actividades en las cuales estoy evaluando todos los días. Enseño equis y lo estoy evaluando en el momento. Siempre estoy enseñando y evaluando.

Asimismo, es frecuente entre los profesores consultados en media la alusión a la evaluación como continuidad de la aplicación de pruebas o propuestas mediante las cuales califican a sus estudiantes. El proceso estaría dado por el sostenimiento de la aplicación de diversas propuestas de evaluación sumativa:

Es una prueba de lo que enseñé, de lo que aprendieron los gurises, para ver el resultado, porque no de todos los alumnos tú ves el resultado durante ese proceso, hay algunos que necesitan una prueba, es como un documento, ahí está la prueba de lo que aprendieron.

A diferencia de lo que expresan los maestros, en el discurso mayoritario de los docentes de educación media la evaluación aparece vinculada —después de “proceso”— a los términos “escrito”¹⁷³ y “calificación”, seguidos de “nota” y “valor”. Se trata de elementos relacionados con la función sumativa y la función social¹⁷⁴ de la evaluación, que atravesarían de manera muy marcada las prácticas cotidianas de evaluación en este nivel.

Los maestros de primaria, por el contrario, expresan mayormente una concepción de la evaluación en sentido formativo: vinculan el término “evaluación” al aprendizaje y, en menor medida, la identifican como una comparación. Algunos parecen lamentar esta relación entre evaluar y comparar, aunque la comparación constituye una de las operaciones inherentes a las prácticas evaluativas: “siempre logramos evaluar en base a la comparación, eso es inevitable”.

Finalmente, un grupo de maestros pone el acento en la utilidad de las prácticas de evaluación para orientar su propio quehacer como docentes. Consideran que la evaluación de los aprendizajes es una herramienta necesaria también para obtener información sobre sus propias decisiones de enseñanza, ya que contribuye a la reformulación y mejora de sus prácticas:

En ellos no pesa, pesa en mí [...] en decir “esto no quedó tan claro como yo pensé” y planifico otras actividades. O al revés, veo que a todos les fue bien y digo “bueno, esto no tengo que trabajarlo, puedo ir a otra cosa”.

Este enfoque surge excepcionalmente entre los docentes consultados en educación media, que pocas veces identifican las posibilidades que una evaluación de aprendizajes tiene sobre su propio desempeño docente: “lo más difícil es evaluar. Tenés que estar evaluándote cada vez que evaluás, para ver si el problema fuiste vos o fueron ellos”.

¹⁷³ Por “escrito” se alude a una prueba que el docente aplica con la periodicidad y conjunto de contenidos que él mismo determina. Es el instrumento más frecuentemente empleado en los cursos de educación media para la calificación de los estudiantes. En ocasiones las inspecciones de asignatura brindan orientaciones para su elaboración, aunque es una práctica mayormente librada al criterio de cada docente.

¹⁷⁴ La evaluación es una práctica social por su función certificadora: construye la identidad escolar de un estudiante dando cuenta de sus éxitos y fracasos, de qué cosas fue capaz de aprender en un curso y cuáles no. Las evaluaciones sumativas tienen consecuencias en las trayectorias educativas.



Las pruebas escritas en educación primaria y media

Se analizaron alrededor de 800 pruebas escritas de sexto año de escuela y primer año de educación media en las asignaturas Ciencias Físicas, Historia, Idioma Español y Matemática, así como en sus áreas correspondientes en primaria. Entre las pruebas analizadas se incluyeron los tradicionales escritos, pruebas semestrales y finales, utilizadas en 28 instituciones educativas de nuestro país a lo largo de los años 2012 y 2013. La mayoría de las pruebas escritas relevadas corresponde a educación media, ya que en las prácticas de los maestros es menos habitual la realización de pruebas puntuales similares a los escritos, las pruebas semestrales y las finales del nivel siguiente.¹⁷⁵

Respecto a la frecuencia con que se realizan pruebas escritas, la flexibilidad sería mayor en primaria, donde la tercera parte de los maestros las realiza al cerrar un tema.¹⁷⁶ En educación media los escritos tienen una frecuencia principalmente mensual o bimensual. Sobre todo los maestros, pero también los profesores, consideran que proponen pruebas escritas con la mencionada periodicidad por decisión propia. En primaria algunas propuestas se realizan por acuerdo entre maestros, lo que probablemente se vincule con el trabajo en áreas integradas.¹⁷⁷ Esta práctica no es usual entre los profesores, que mencionan una importante influencia de las pautas de inspección o de los consejos desconcentrados. La alusión a esas pautas en primaria es mucho menor.

La valoración de los docentes sobre la incidencia de las pautas de inspección o normativa de los consejos en las evaluaciones resulta de particular interés, dado que los lineamientos que brindan las versiones vigentes de estas normativas refieren a “trabajos escritos”, que no necesariamente implican la instancia de “escrito” o prueba. Parecería, por tanto, que la tradición prima en las prácticas de evaluación de aprendizajes por sobre las actualizaciones normativas.

En cuanto al formato de las pruebas, en primaria se identifica una intención de presentar situaciones próximas al entorno y la realidad de los estudiantes, que se contextualizan con un lenguaje accesible a los alumnos de este nivel (figura 9.3). A menudo se hace uso, además, de estímulos tales como gráficos e imágenes. En educación media las tareas propuestas se presentan, por lo general, sin una introducción que las contextualice. El lenguaje empleado es más formal y despojado que en primaria, lo que podría hacer más difícil la comprensión de lo que se solicita. El uso de imágenes y gráficos es poco frecuente (figura 9.4).

¹⁷⁵ No se considera la evaluación de aprendizajes en línea que se realiza en sexto de escuela por dos razones: es una evaluación formativa y es una misma prueba que se aplica a todos los estudiantes de sexto año de las escuelas públicas del país.

¹⁷⁶ Hubo además cerca de un cuarto de los maestros que afirmó realizar evaluaciones mensualmente. Sin embargo, en la mayoría de estos casos no había una definición clara de periodicidad, que solo fue mencionada tras re-preguntar al respecto.

¹⁷⁷ En esta modalidad de trabajo las áreas curriculares se distribuyen entre los diferentes maestros de sexto —a veces también de quinto—, lo que posibilita una mayor especialización del trabajo que cada maestro plantea en su curso, a la vez que los estudiantes comienzan a organizarse según los diversos requerimientos de cada uno de sus maestros.



Figura 9.3 Tarea correspondiente a prueba de Matemática de sexto grado de educación primaria

En un almacén está la promoción de 25% de descuento en todos los artículos, aunque también hay que pagar el 15% de IVA

¿Cuál es el precio final de una heladera con un precio de lista de \$ 15.000?

Figura 9.4 Tarea correspondiente a prueba de Matemática de primer grado de educación media básica

A) Desarrolla: $(3 + c - 3z) \times 5y =$

$$3 \times (2 - 5 + 4) =$$

B) Factoriza: $17 \times 370 + 3 \times 370 + 80 \times 370 =$

$$6 \times 3 - 12 \times a + 5b \times 6 =$$

Este cambio podría ser abrupto para los estudiantes si se consideran las grandes variaciones observadas entre las pruebas de fin de año en primaria y los primeros escritos en primer año de educación media, y el poco tiempo transcurrido en la vida del estudiante desde que se aplica uno y otro formato de evaluación.

La modalidad de trabajo durante las pruebas escritas no experimentaría un cambio tan grande en el tránsito de primaria a media. El permitir a los estudiantes utilizar insumos o materiales durante una prueba escrita no es una práctica generalizada en nuestro país, aunque es algo más común en primaria que en media. En la mayoría de estos casos, el principal insumo es el cuaderno o los apuntes de clase. En algunas áreas se permite, según las actividades de la prueba, el uso de calculadora, juego de geometría, tabla pitagórica, diccionario, esquemas o textos.

Lo que sí cambia, de acuerdo a testimonios de los estudiantes,¹⁷⁸ es el tipo de apoyo brindado por los docentes durante las pruebas. Mientras que en primaria el docente proporciona un acompañamiento cercano a sus alumnos, en educación media muchos docentes optan por no responder preguntas o dudas, salvo que refieran a una dificultad de comprensión de la consigna planteada. También varía el tiempo asignado a la prueba en el aula: los docentes de primaria no explicitan el tiempo que prevén para la aplicación de la prueba al momento de planificar su clase, sino al tiempo efectivo que “les llevó” a sus estudiantes completar la prueba. Por su parte, en educación media se habla de pruebas escritas pensadas para su aplicación en 45 minutos, un módulo de 90 minutos o parte de un módulo.¹⁷⁹ En este nivel el tiempo de realización de una prueba escrita en clase se distingue claramente del trabajo cotidiano en el aula. En primaria esta distinción no es tan clara para los maestros ni estudiantes.

¹⁷⁸ Completaron los cuestionarios 582 estudiantes de sexto año en doce escuelas públicas urbanas, 531 de primer año de doce liceos públicos urbanos y 166 de primer año de cuatro escuelas técnicas. Seis estudiantes de primer año de cada institución de educación media participante del estudio fueron consultados, más extensamente, en grupos focales.

¹⁷⁹ En general una hora docente en educación media tiene una duración de 45 minutos (varía en algunos centros educativos). Las horas-módulo son aquellas en que los docentes tienen dos horas seguidas de trabajo con los estudiantes [90 minutos en total], sin recreo en el medio. Sin embargo, algunos docentes hablan de módulo para referir a dos horas seguidas, con recreo entre ellas.



Los procesos cognitivos requeridos en la mayoría de las pruebas escritas analizadas son los menos complejos. Combinando los criterios definidos por Doyle (1983) y Anderson y Krathwohl (2001), se establecieron cinco categorías de procesos cognitivos: tareas de memoria, de procedimiento o rutina (aplicación y ejecución), de comprensión, de valoración y de producción (resolución de problemas o situaciones complejas).

De acuerdo con estas categorías, la mayoría de las tareas incluidas en las pruebas son de memoria y repetición (figuras 9.5 y 9.6). Es decir, únicamente requieren recordar, recuperar conocimiento relevante de la memoria de largo plazo, identificando información muchas veces ya proporcionada en el enunciado de la consigna. Los enunciados tienden a ser breves y requieren, en general, respuestas breves y unívocas.

Figura 9.5 Tarea correspondiente a prueba de Historia de sexto grado de educación primaria

1. ¿En qué fecha se desarrolla la Segunda guerra Mundial?
2. ¿Qué potencias se enfrentan?
3. ¿Quiénes lanzan la bomba atómica y a qué ciudades?

Figura 9.6 Tarea correspondiente a prueba de Ciencias Físicas de primer grado de educación media básica

Completa el siguiente cuadro:

| MAGNITUD | UNIDAD | INSTRUMENTO |
|----------|----------------------------------|-------------|
| | metros cúbicos (m ³) | |
| Longitud | | |
| | Grados Celsius (°C) | |
| | | Balanza |

En menor proporción, se presentan las tareas de aplicación rutinaria de procedimientos en situaciones dadas, ejecuciones que se asocian más a la ejercitación que a la resolución de problemas. La memorización aparece como estrategia central de aprendizaje. De hecho, más de la mitad de los estudiantes de ambos niveles considera que las pruebas requieren que se memorice información, percepción que es más fuerte en primaria que en media. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes en ambos niveles sostiene que en los escritos se les pide que razonen sobre los temas.

Se identifican unas pocas tareas de comprensión, mientras que las de valoración y de producción —entre las que se incluye la resolución de problemas o situaciones complejas arriba mencionada— son muy escasas. No se evidencia en el análisis una progresión en la inclusión de tareas que demanden procesos cognitivos más complejos y respuestas abiertas, que promuevan en los estudiantes la apropiación de diversos modos de pensar y actuar.

Lo anterior se corresponde, además, con los tipos de conocimiento priorizados en las tareas incluidas en las pruebas. Tomando como base las cuatro categorías de conocimiento propuestas por Anderson y Krathwohl (2001)¹⁸⁰ se observa que tanto en primaria como en media predominan los ítems que buscan evaluar la adquisición de conocimientos factuales, de terminología, detalles,

¹⁸⁰ Conocimientos de tipo factual, conceptual, procedural y metacognitivo.



elementos específicos e información literal (figuras 9.7 y 9.8). Esto se corresponde con el ya mencionado predominio de las tareas de memoria y repetición.

Figura 9.7 Tarea correspondiente a prueba de Ciencias Físicas de primer grado de educación media básica

1. ¿Qué tipo de espejo conoces? Nombra ejemplos.
2. Nombra características de cada uno.

Figura 9.8 Tarea correspondiente a prueba de Historia de sexto grado de educación primaria

1. ¿Cuándo fue el último levantamiento armado?
2. ¿Quién gobernó el país durante los períodos de 1903-1907 y 1911-1915?

El conocimiento conceptual aparece en segundo lugar, aunque en menor proporción que el factual. Por conocimiento conceptual se entiende el que involucra los significados de palabras o expresiones, clasificaciones, categorías, principios, generalizaciones, teorías, modelos o estructuras.

El conocimiento procedural aparece con mayor frecuencia en primaria que en media. Incluye el conocimiento de habilidades, algoritmos específicos y reglas, técnicas y métodos, así como criterios para determinar cuándo usar qué procedimiento.

Por último, no se encontraron pruebas que evalúen el conocimiento metacognitivo, en el que se incluye el conocimiento estratégico, el de los objetivos cognitivos, contexto y condiciones de aprendizaje, y el autoconocimiento.

En ambos niveles, la mayoría de las tareas refieren al ámbito escolar. Se trata de actividades de tipo disciplinar-escolarizadas, contextualizadas en situaciones creadas en y para la escuela, en las que la vinculación con otros ámbitos se restringe, en el mejor de los casos, a cierta relación con el campo disciplinar de referencia. En otros casos, la vinculación con la disciplina se vuelve borrosa y se pierde la relación entre la tarea y el área de conocimiento en la que busca inscribirse. Son situaciones que se definen como de tipo trivial-pedagogizadas (figura 9.9). Solo en pocos casos se proponen actividades que buscan trascender el espacio escolar, ofreciendo oportunidades para que los estudiantes resignifiquen saberes disciplinares en contextos sociales más amplios, de tipo disciplinar-contextualizadas (figura 9.10).



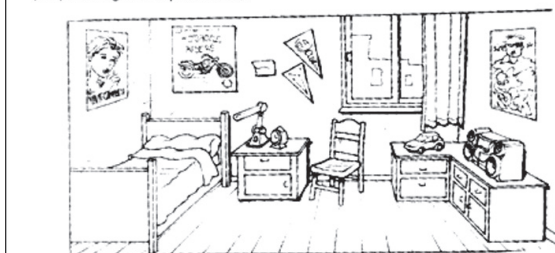
Figura 9.9 Tarea correspondiente a prueba de Matemática de primer grado de educación media básica

1. Lucio era un romano que nació en el año 23a.c. A los 15 años se hizo soldado y marchó a la guerra. En el año 7a.c. regresó a Roma, donde reside hasta su muerte a los 53 años.

- ¿Transforma los años en que transcurrieron los hechos en números enteros y ubícalos en la recta numérica?
- ¿En qué año murió?
- ¿Con qué edad regresó a Roma?

Figura 9.10 Tarea correspondiente a prueba de Matemática de primer grado de educación media básica

1) Marcar un par de rectas paralelas, dos pares de rectas perpendiculares, dos rectas secantes, un ángulo recto, un ángulo agudo, un ángulo obtuso, dos ángulos adyacentes y un par de ángulos complementarios.



Se utilizan muy pocas veces situaciones referidas a la vida cotidiana del estudiante o a la vida en sociedad en general (figura 9.11). Esta falta de contextualización de los problemas planteados en las tareas, muchas veces alejados de la realidad del día a día del estudiante, podría explicar algunas de las dificultades que estos encuentran al momento de transferir conocimientos y aplicarlos en otros contextos o en su propia vida.



Figura 9.11 Tarea correspondiente a prueba de Matemática de primer grado de educación media básica

4) Resolver



Una compañía de aviación registra en una planilla los siguientes datos:

VUELO "A" salida cada 2 días

VUELO "B" salida cada 4 días

VUELO "C" salida cada 5 días

VUELO "D" salida cada 6 días

Con los datos de la planilla anterior y sabiendo que hoy partieron los cuatro vuelos, responde: ¿Cuándo saldrán otra vez el mismo día los vuelos A, B y C? ¿Y los vuelos B, C y D? El vuelo D siempre coincide su partida con otro vuelo, ¿con cuál? y ¿Por qué?

Currículo, pruebas y su actualización didáctica

Tanto en primaria como en media, los docentes consultados señalan que sus propuestas de evaluación están basadas, en primer lugar, en la planificación propia del curso y, en segundo lugar, en el programa de estudios. La mención a ambos marcos de referencia sugiere un proceso por el cual la planificación que realiza cada docente se vincula con el programa de estudios oficial, a la vez que presenta características específicas, producto de la interpretación que los docentes hacen de dicha normativa, referente clave de sus decisiones didácticas.

En teoría, las prácticas de evaluación hallan su sustento en los planes de estudio. Son estos los que, se espera, establezcan para qué, qué y cómo evaluar. Sin embargo, como se mostró en el capítulo anterior, las pautas curriculares en Uruguay no detallan estos aspectos, sino que proponen un sintético ordenamiento temático de los contenidos a enseñar en cada año. No se especifica, por lo general, el grado de profundidad con que se debe tratar cada contenido, el motivo de su inclusión en el currículo ni los aprendizajes que se espera obtengan los alumnos.

Del mismo modo, los planes de estudio de nuestro país se caracterizan, mayormente, por secuenciar el abordaje de contenidos, que se presentan abiertos, dejando al docente amplios márgenes de decisión para retomar contenidos trabajados en años anteriores, sin destacar o jerarquizar. Los programas están centrados en la presentación de contenidos temáticos o conceptuales, sin un tratamiento suficiente de otros aspectos tales como las capacidades y prácticas que buscan desarrollarse en los alumnos a lo largo del grado (y atendiendo al siguiente), ni de las estrategias de enseñanza que se sugieren para ello. Tampoco explicitan cómo deben ser evaluados los contenidos incluidos en ellos.

Si bien los diseños curriculares son actualizados en su presentación y su fundamentación, e introducen algunas de las nuevas orientaciones que aporta la producción de conocimiento en el campo de las didácticas, los planes de estudio terminan incluyendo listados de contenidos conceptuales.



La construcción de la calificación

Al momento de otorgar calificaciones a sus estudiantes para una instancia de evaluación, un período o el cierre del curso, los docentes tienen una amplia variedad de criterios. Estos varían, en primer lugar, de un docente a otro, lo que implica una dificultad para los estudiantes, sobre todo en educación media, donde un mismo grupo de estudiantes trabaja con más de una decena de docentes durante el año lectivo.

A su vez, los criterios de asignación de calificaciones pueden variar para un mismo docente de un período a otro del año, así como de una prueba a la otra, en función de, por ejemplo, los contenidos temáticos trabajados en clase y el modo en que estos fueron abordados. Estos criterios no siempre son definidos y explicitados antes de la aplicación de una prueba o la definición de calificaciones para el boletín. Muchas veces son definidos con posterioridad, tomando en cuenta el desempeño del grupo, lo que no permite al estudiante anticipar y planificar su trabajo, preparación y estudio a partir de ellos.

Al momento de asignar el peso a cada tarea que integra una prueba escrita hay docentes que otorgan mayor puntaje a las actividades que requieren mayor desarrollo conceptual, por considerarlas más complejas. Otros, sin embargo, por ese mismo reconocimiento de la mayor complejidad, optan por asignarles menor puntaje. Hay quienes otorgan mayor puntaje a los temas y contenidos enfatizados en clase, mientras que otros no definen puntajes para las tareas y otorgan a la prueba completa una calificación global.

También varía el modo en que los docentes definen el mínimo de suficiencia en una prueba escrita. Para algunos se trata de realizar correctamente un número mínimo de actividades del total incluido en la prueba (por ejemplo, tener tres de seis actividades correctas). En otros casos se trata de alcanzar un puntaje mínimo, lo que puede lograrse sumando puntos de varias actividades parcialmente correctas. Hay quienes hablan de un desempeño aceptable en ciertas actividades clave de la prueba, que apuntan a los contenidos básicos para estos docentes. Otros utilizan una combinación de los criterios anteriores.

Algunos docentes determinan la suficiencia en la prueba en función de la actitud del estudiante frente al aprendizaje, teniendo en cuenta su proceso durante el curso. Hay quienes premian la adecuación de la respuesta a la consigna, ponderando positivamente la comprensión de la tarea y el esfuerzo en resolverla correctamente. En una línea similar, otros docentes manifiestan valorar el procedimiento aplicado, aun cuando los resultados obtenidos no sean correctos.

Estos últimos casos dejan entrever la importancia otorgada a otros aspectos valorados al momento de calificar una prueba escrita más allá de los contenidos y habilidades evaluados específicamente en ella. La preparación previa, el estudio y la disposición del estudiante para resolver las tareas propuestas son positivamente considerados. Del mismo modo, muchos dicen tener en cuenta la presentación, prolijidad y ortografía al momento de calificar pruebas escritas, aunque otros docentes manifiestan que estos aspectos no deberían ocupar un lugar central.

Al momento de definir las calificaciones del boletín, las notas obtenidas en las pruebas escritas tienen menor importancia en primaria que en media. En la escuela, donde la realización de pruebas escritas no está estipulada por la normativa, los maestros enfatizan el escaso peso de estos dispositivos de evaluación, que no determinan la calificación, sino que se integran a otras estrategias de evaluación en el aula para obtener una visión global del progreso del estudiante.

En educación media, si bien hay quienes sostienen una postura similar a la de los maestros, las pruebas escritas son más tomadas en cuenta. La calificación del período se establece a partir de tres factores: la prueba escrita, el trabajo en clase y la actitud del estudiante. En algunos



casos se realiza un promedio entre estos tres factores. En otros casos se trata de un promedio ponderado, en el que prima la calificación de los escritos, si bien se tiene en cuenta el trabajo en clase y la actitud para matizar esta calificación. La “actitud” mencionada por los profesores tiene un fuerte componente comportamental: muchos docentes de educación media dicen bajar la calificación a los estudiantes que no se comportan de acuerdo a lo esperado (“portarse bien”, prestar atención en clase, permanecer sentados, etc.). En primaria, en cambio, muchos maestros dicen no tener en cuenta la conducta al momento de decidir la calificación para el boletín. Por su parte, los estudiantes de ambos niveles consideran que la conducta y el esfuerzo son los principales factores que tienen en cuenta sus docentes al momento de calificarlos para el boletín.

Las tareas domiciliarias son tomadas en cuenta en la definición de calificaciones para el boletín en ambos niveles, aunque más en media. Los estudiantes de educación media no lo viven de este modo, sino que expresan frustración frente a ocasiones en que el docente pide una tarea domiciliaria que luego no califica o que solo corrige grupalmente.

En términos generales, refiriendo a la devolución no de tareas domiciliarias sino de las pruebas, la mayoría de los estudiantes dice preferir la devolución individualizada de los maestros por sobre la devolución oral grupal que acostumbran brindar los profesores.

La participación en clase también es importante en la definición de la calificación del estudiante, principalmente en primaria. Los alumnos perciben este factor como muy importante y lo consideran, incluso en media, como tanto o más importante que las pruebas escritas. Esto podría estar motivado por situaciones en las que una mala calificación en una prueba fue “atenuada” por una mejor calificación obtenida en instancias de participación en clase.

Frente a una calificación insuficiente, son más los profesores que los maestros quienes manifiestan proponer tareas complementarias a sus alumnos para mejorarla. Si bien no se consultó a los estudiantes específicamente sobre la asignación de tareas complementarias, sí se indagó sobre la oportunidad de rehacer o mejorar el trabajo, lo que parecería ser una práctica poco extendida, pero a la que se recurre con mayor frecuencia en primaria que en media.

Estos criterios, como ya se indicó, varían de un docente a otro. No es de extrañar, por tanto, que los estudiantes tengan cierta dificultad para entender el modo en que los diferentes docentes definen y emplean criterios de calificación, a su vez variables a lo largo del curso y según el tipo de dispositivo de evaluación empleado. La construcción de la calificación es un proceso que los alumnos perciben como arbitrario y del cual no participan de manera activa. De allí la necesidad de los estudiantes de planificar y ensayar diversas estrategias que les permitan satisfacer las expectativas de los diferentes docentes.



Consideraciones finales

Los problemas del tránsito educativo y la culminación de niveles se asocian con múltiples factores, vinculados principalmente a los cambios en la matriz escolar en el pasaje de un nivel a otro. Si bien los cambios tienen lugar en todas las transiciones educativas que atraviesa el alumno, aquellos vividos con más fuerza por los estudiantes e identificados más frecuentemente por docentes, directivos, familias, autoridades de la educación, investigadores, políticos y la opinión pública son los del pasaje de educación primaria a media.

Al ingresar a primer año de educación media, el estudiante pasa de tener un maestro durante al menos cuatro horas diarias a trece profesores que se turnan a lo largo de la semana para entrar y salir del salón de clases, permaneciendo cada uno unos 45 minutos dentro de este. Cambian también las normas de asistencia a los cursos, de calificación y de promoción.

A todos estos cambios se suman discontinuidades en los modos de evaluar. La concepción de evaluación de los maestros difiere de la de los profesores, a la vez que varía el tipo y contenido de las pruebas escritas con las que los docentes evalúan a sus alumnos, y la importancia que estas pruebas cobran en la construcción de la calificación del estudiante.

En el tránsito de primaria a media el estudiante pasa de un medio en el que se lo evalúa de modo "holístico" (en el que los maestros dicen calificar su trabajo en clase por todo concepto sin establecer jerarquías entre los diversos aspectos del desempeño que toman en cuenta), a un nuevo sistema, más fragmentado, en el que cada intervención oral y cada trabajo escrito recibe una calificación específica. Al mismo tiempo, aumentan las instancias de prueba escrita para las que debe prepararse.

Estos cambios no obedecen únicamente a diferencias en la formación de maestros y profesores, sino que se asocian a variaciones en la normativa y las regulaciones curriculares de uno y otro nivel: los modos de concebir y organizar el contenido a enseñar en la educación primaria y media, según se manifiestan prescriptivamente en los planes y programas de estudio.

Como se desarrolló a lo largo de este capítulo, los planes de estudio y los modos de evaluar en educación primaria y media presentan más rupturas que continuidades, lo que se suma al cambio de matriz escolar. Frecuentemente se alude a las dificultades que presentan los planes de estudio, buscando su sustitución por nuevas regulaciones, más articuladas y actualizadas. Este es, probablemente, parte del desafío. El problema de fondo, sin embargo, se encuentra en cómo modificar, paulatinamente, las prácticas de evaluación rutinizadas, que no siempre se adecúan de la mejor manera a los desafíos actuales de las comunidades educativas.

Este cambio, para darse de modo articulado en educación primaria y media, seguramente requiera de un alineamiento curricular entre niveles, pero también de una mayor continuidad en los modos de evaluar y calificar utilizados en las escuelas, liceos y escuelas técnicas. Para ello sería necesario: un mayor conocimiento e intercambio entre maestros y profesores sobre sus prácticas de enseñanza y evaluación; el establecimiento de definiciones y acuerdos entre maestros y profesores en torno a las expectativas de egreso en primaria y de ingreso en educación media; y un seguimiento de la trayectoria de los estudiantes, que brinde información a los docentes de educación media sobre su desempeño en la educación primaria.

