



EVALUACIÓN DEBATE 2014



EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL BACHILLERATO DEL COLEGIO DE CIENCIAS DE Y HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. REPORTE DE INVESTIGACIÓN

Luis Arturo Méndez Reyes
mrla@servidor.unam.mx

Resumen.

En esta ponencia se presenta un panorama (fundamentalmente cuantitativo) de la situación de la evaluación del aprendizaje, surgido a partir de la lectura, análisis e interpretación de 2 425 informes de profesores de carrera y asignatura en las cuatro áreas académicas del Colegio (Matemáticas, Experimentales, Talleres e Historia), en los años 2009-2011. El escenario que se reveló es que la evaluación en el Colegio se concibe como un proceso que consiste en la planificación de la evaluación, en las que se reportaron 2 492 citas, en una fase de evaluación diagnóstica (1 128 citas), en otra fase de ejecución de actividades de evaluación formativa y continua (2 446 citas), y en una fase integradora de evaluación sumativa (5 181 citas), con la utilización de diversos instrumentos de evaluación (1 615 citas). En la investigación se revela también que la evaluación en el CCH es muy diversificada, lo cual debe ser tomado en cuenta para futuros planes y programas internos que pretendan mejorar esta práctica.

Palabras clave: Diagnóstico, Evaluación del Aprendizaje, Bachillerato

1. Planteamiento del problema

Una de las áreas de lo educativo que ha adquirido mucho auge en la actualidad es la evaluación en sus diversas modalidades (del aprendizaje, de la docencia, el currículum, la gestión institucional y la investigación). Una de las causas del apogeo, según (Mejía, 2012) es la necesidad de hacer eficiente y eficaz el gasto público educativo, a tal grado de convertir al aparato estatal y gubernamental, en evaluadores por antonomasia. Esto orilla a las Instituciones Educativas a emprender mecanismos de evaluación monolíticos, estandarizados, basados la mayoría de las



EVALUACIÓN DEBATE 2014



veces en pruebas objetivas; en consecuencia impide que las Instituciones diseñen sus propias mecanismos de evaluación, afines a sus peculiaridades, las de su comunidad estudiantil y de su núcleo de profesores, de su *sabiduría experiencial* y de su conocimiento pedagógico. Los centros educativos operan en la disyuntiva de evaluar para cumplir estándares, con todo lo que implica, fundamentalmente hetero-evaluación a través de exámenes, o evaluar de acuerdo con el *saber experiencial* y/o pedagógico de los profesores y las peculiaridades de sus alumnos. Para saber el estado que guardan los mecanismos de evaluación en las Instituciones Educativas y con ello pronosticar sus escenarios futuros, es necesario emprender estudios diagnósticos como el presente. Sólo así se pueden delinear planes y programas de evaluación viables. En la teoría contemporánea de la Gestión, esto se le conoce con el nombre de *Evaluación Conceptual o de Diseño de Programas* (Osuna y Márquez, 2000). Por lo anterior, con esta investigación pretendemos descifrar y difundir el estado actual de la evaluación en las cuatro áreas del Colegio de Ciencias y Humanidades, que sirva para que profesores y funcionarios estén en condiciones de construir planes futuros de evaluación del aprendizaje.

2. Justificación

Hasta la fecha, no se ha emprendido un estudio sistemático sobre la situación que guarda la evaluación del aprendizaje en las cuatro áreas académicas del Colegio. Las amenazas externas e internas de imponer sistemas de evaluación están latentes, pero sin considerar las características propias de la comunidad docente y estudiantil del Colegio. Los resultados del diagnóstico aquí presentado tienen importancia crucial para la toma de decisiones futuras. A partir de él, se puede hacer la valoración, a priori de la viabilidad de cualquier política o programa interno o externo que se pretenda implantar. Los futuros programas deben ponderar que en el Bachillerato del CCH, las valoraciones del aprendizaje de los profesores van más allá del tradicional *testing* (examen), se debe tomar en cuenta que el *saber experiencial* y el saber pedagógico de los profesores, porque superan la evaluación netamente aditiva para otorgar calificaciones, tendencia fundamental del *Estado Evaluador*. Hoy más que nunca, el Colegio asiste a nuevos derroteros de la evaluación. La evaluación se ha vuelto más diversa y enfocada a la exploración de horizontes antes desérticos. En



el Colegio permea una concepción, que si bien no elimina las prácticas de control necesarias en los actos educativos, ensalza la evaluación como un proceso que potencia el aprendizaje, a través de la interacción, intercomunicación y negociación con los alumnos.

3. Fundamentación Teórica

En primer lugar, es importante destacar que esta investigación surge de una revisión de la Teoría de la Gestión, en específico del análisis organizacional donde se discurre, entre otras cosas, sobre la viabilidad de los programas o políticas de diversa índole, incluyendo los educativos, antes de implantarlos. Los diagnósticos como el que aquí presentamos, forma parte del instrumental de la *evaluación conceptual*, también llamada de *diseño de programas* (Osuna y Márquez, 2000, p. 27-32), cuyo objetivo es validar los elementos que justifican la existencia de dicho proyecto. La *evaluación conceptual o de diseño* se emprende con dos actividades: a) examen de la *racionalidad* y b) ponderación de la *coherencia interna y externa*. La racionalidad de un plan se determina por el análisis del diagnóstico (denominada *relevancia*), donde se ubica la presente investigación y por la *pertinencia*, que consiste en la valoración de la calidad de los objetivos, es decir su claridad y concreción, su no ambigüedad, su grado de mensurabilidad y su viabilidad. La *coherencia interna* estudia la articulación de los objetivos con los instrumentos de la estrategia y su conciliación con los problemas; la coherencia externa estudia las sinergias de los objetivos y estrategias del programa, con otras políticas y programas de la institución. Entonces, el diagnóstico sobre la situación de la evaluación en el CCH es un instrumento necesario para cualquier acción futura que se pueda gestar desde el interior o desde el exterior del Colegio.

En segundo lugar, en la investigación dedujimos que una sola dilucidación no era suficiente para interpretar la estructura de la evaluación en el Colegio, en consecuencia retomamos las clasificaciones que (Castillo y Cabrerizo, 2006, p. 25-31), hacen sobre los tipos de evaluación: a) *por su finalidad* que la divide en diagnóstica, formativa y sumativa; b) por su extensión en: global y parcial; c) según sus agentes en: auto-evaluación, hetero-evaluación y co-evaluación.



EVALUACIÓN DEBATE 2014



4. Objetivos de la Ponencia

- Presentar los principales resultados de la investigación cuantitativa sobre la evaluación del aprendizaje en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, realizada en el Seminario de Diagnóstico de la Práctica Docente durante los años 2011-2014.
- Resaltar la importancia del diagnóstico sobre evaluación de los aprendizajes, para el diseño e implantación de futuros programas de evaluación internos y externos.
- Ponderar el valor del *saber experiencial* de los profesores en la evaluación de los aprendizajes y en la construcción de nuevos programas de evaluación.

5. Metodología de la Investigación

En el proceso de investigación se pusieron en juego la investigación documental, la investigación bibliográfica, un proceso simbiótico de inducción-deducción para la creación de categorías de grupos y elementos de análisis, su cuantificación y agrupamiento. La concatenación de estos aspectos se describe a continuación.

De la lectura y análisis de un gran número de informes de los profesores de carrera (808) y asignatura (1 617), de los años 2009 y 2011, retomamos el *saber experiencial* de los profesores y lo confrontamos con la investigación bibliográfica de la disciplina evaluación educativa. A partir de esa concatenación se crearon cinco categorías de análisis, a saber: a) planeación de la evaluación; b) evaluación diagnóstica; c) evaluación formativa y continua; d) evaluación sumativa; e) instrumentos de evaluación, cada una con sus elementos correspondientes, los cuales se señalan en los cinco cuadros de adelante.

Esas cinco categorías y sus elementos son la base del análisis cuantitativo, es decir el recuento las cantidades de citas de todos y cada uno de ellos. A diferencia de la investigación cualitativa cuyo principal proceso de captación de la realidad mediante la interpretación de hechos observados, en esta metodología partimos de la propia concepción de los profesores de su práctica docente, manifestada a través de sus informes anuales. En una base de datos de excell, se registró el número de citas que los profesores hicieron, agrupados por asignatura, área y plantel.



EVALUACIÓN DEBATE 2014



6. Resultados de la Investigación

Encontramos que la evaluación del aprendizaje en las cuatro áreas académicas del Colegio, es citada en 12,862 ocasiones. A partir de esas citas, detectamos que la evaluación es un proceso que se forma de una serie de etapas: la primera es la planificación, que registró 2,492 citas. La segunda, es la diagnosis de los estudiantes (evaluación diagnóstica), con 1,128. La tercera la evaluación formativa y continua con 2,446 y la cuarta la evaluación sumativa con 5,181 referencias. También descubrimos que para la evaluación en las cuatro áreas, se emplearon diversos instrumentos, con estatus pedagógico reconocido, con un total de 1,607 citas. A continuación desglosaremos cada una de las etapas señaladas y los procedimientos de evaluación reportados.

6.1. Planificación de la Evaluación

Las evidencias observadas en los informes de los profesores sobre la planificación de la evaluación se expresan en ocho procedimientos, los cuales señalamos (con su respectivo número de citas en cada área académica del currículum del Colegio), en el cuadro 1. El uso de tales mecanismos demuestra que la evaluación es un proceso que no empieza con la aplicación de un instrumento o técnica, sino con la previsión de las eventualidades a las que se enfrentará el alumno y el profesor en la evaluación del curso. La planificación le da certeza al proceso, evita la parcialidad y la improvisación. La actividad más numerosa señalada por los profesores fue el establecimiento de los *criterios de evaluación acordados al inicio del curso* con 1 281 citas. En la planificación se detecta además, que los profesores plantearon a los alumnos dos tipos de estrategias para evaluarlos: la *individual* con 435 citas y la *grupal* con 108 y que también emplean las tradicionales *cartas descriptivas* y los *protocolos de evaluación* (89 y 16 citas, respectivamente). Es preciso subrayar que los profesores de las cuatro áreas recurren a dos metodologías fundamentales de la pedagogía contemporánea: la autoevaluación con 94 referencias y la co-evaluación con 42, cifras relativamente bajas con respecto a la cada vez más obsoleta práctica de hetero-evaluación (Ahumada, 2005), que excluye del proceso a los propios evaluados, la cual tuvo 328 referencias.



EVALUACIÓN DEBATE 2014



Cuadro 1

	Matemáticas	Experimentales	Historia	Talleres	Citas Totales
Planeación de la evaluación	730	936	359	467	2,492
Criterios de evaluación acordados al inicio del curso	440	390	234	217	1,281
Estrategias Individuales	202	110	17	106	435
Hetero evaluación	5	227	52	44	328
Estrategias Grupales	14	39	31	24	108
Carta descriptiva	18	58	5	8	89
Protocolo de evaluación	0	5	1	10	16
Autoevaluación	13	51	6	24	94
Coevaluación	5	20	4	13	42
Otros instrumentos de planeación de la evaluación	33	36	9	21	99

6.2. Evaluación Diagnóstica

En la fase de la diagnosis encontramos 2,492 referencias, las cuales demuestran que la evaluación se emprende a partir de personas concretas, no de mecanismos abstractos generalizados, lo cual, siguiendo a (Castillo y Cabrerizo, 2006: 142) permite articular propuestas de aprendizaje individuales. Tal como se puede apreciar en el cuadro 2, del total de citas, 1,128 se refieren al empleo de un cuestionario o una entrevista para identificar conocimientos previos, conocer las características de cada alumno, ponderar actitudes de rechazo o aceptación de una materia; no es ocioso insistir que este mecanismo es esencial para atender la diversidad de la población estudiantil del Colegio de Ciencias y Humanidades. Aunque con muy pocas referencias (sólo 4 en el área de Ciencias Experimentales), se encontró también el uso del cuestionario KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory) que tiene por objetivo recopilar, a través de preguntas estandarizadas, información sobre el grado de conocimientos previos de los alumnos, con respecto a los contenidos propuestos por el profesor. También con muy pocas referencias, se reportaron 3 citas a la utilización del Examen de Diagnóstico Académico, aplicado por la institución a todos los alumnos de nuevo



ingreso, que tiene por objetivo considerar el nivel de conocimientos previos en las materias de Matemáticas, Histórico-Social, Física, Español, Biología, Química e Inglés.

Cuadro 2					
	Matemáticas	Experimentales	Historia	Talleres	Citas Totales
Evaluación Diagnóstica	333	542	119	134	1,128
Evaluación diagnóstica en general	333	535	119	134	1,121
Evaluación Diagnóstica a través de Test Kpsi	0	4	0	0	4
Evaluación Diagnóstica a través del análisis del EDI	0	3	0	0	3

6.3. Evaluación Formativa y Evaluación Continua

Con respecto a la ejecución de la evaluación formativa y continua encontramos 2,446 referencias. Como puede apreciarse en el cuadro 3, los elementos ahí señalados demuestran que los profesores de las cuatro áreas, a partir de lo que se conoce como *saber experiencial* (Escudero, 2006, 37), construyen su propio método de evaluación formativa. El primer elemento del proceso, es *observación directa de la clase* con 67 referencias, luego el *seguimiento personal de los alumnos* con 65, después la *revisión de las actividades realizadas* con 488, posteriormente el escrutinio de las *tareas* que reúne 152 referencias, subsiguientemente la *valoración de la participación y el trabajo en clase* con 190 citas. A partir de esas acciones, los profesores esgrimen haber hecho la *retroalimentación de los alumnos a partir de la evaluación* (38 citas) y la *modificación de las formas de evaluación en caso de rezago* con 15 referencias. Además de lo anterior se reportan 844 citas acerca de una evaluación formativa no especificada y 587 de una evaluación continua en general.



EVALUACIÓN DEBATE 2014



Cuadro 3

	Matemáticas	Experimentales	Historia	Talleres	Citas Totales
Evaluación Formativa y Evaluación Continua	731	921	375	419	2,446
Revisión de actividades realizadas	218	111	100	59	488
Valoración de la participación y el trabajo en clase	45	91	11	43	190
Tareas	87	22	3	40	152
Observación directa de la clase	20	38	2	7	67
Seguimiento personal de los alumnos	2	15	24	24	65
Retroalimentación de alumnos a partir de la evaluación	5	19	1	13	38
Modificación de la forma de evaluación en caso de rezago	2	9	0	4	15
Evaluación continua en general	137	184	141	125	587
Evaluación formativa sin especificar	215	432	93	104	844

6.4. Evaluación Sumativa

La también conocida como evaluación aditiva tiene gran cantidad de referencias en las cuatro áreas académicas del Colegio (5,181 citas en total). Todavía en la actualidad, el examen es considerado como instrumento por antonomasia para la acreditación de los cursos "... durante mucho tiempo la única técnica puesta al servicio de la evaluación sumativa ha sido el examen, hasta el punto de que se ha identificado casi exclusivamente con él. Se consideraba que se estaba evaluando cuando se aplicaba un examen al final de un período determinado." (Castillo y Cabrerizo, 2006, p.148). Con esta idea, clasificamos la gran cantidad de exámenes reportados en los informes de los profesores. En el cuadro 4 se observan los trece mecanismos de evaluación aditiva, con su respectivo número de citas por área académica, empleados por los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades.

A pesar de esa sentencia teórica, podemos decir que en la investigación no pudimos comprobar si la cantidad de exámenes citados formen parte de la evaluación aditiva de los profesores del Colegio. Más bien suponemos que los exámenes son una porción de la evaluación aditiva, sobre todo si consideramos la variedad de actividades señaladas para la evaluación. También si ponderamos que en realidad no es abrumador el uso de los exámenes como instrumentos de acreditación de los cursos. En las áreas de Matemáticas e Historia representa, en cada una, 46% de toda su evaluación,



mientras en Ciencias Experimentales y Talleres 35%, respectivamente. Esto significa que en la conceptualización de la evaluación sumativa, no debiera seguir siendo considerado al examen el instrumento principal, al menos esto es válido para el Colegio, pues en otras instituciones de Educación Media Superior, sobre todo las privadas, el uso de los exámenes departamentales y finales son los instrumentos fundamentales de la evaluación.

Cuadro 4

	Matemáticas	Experimentales	Historia	Talleres	Citas Totales
Evaluación sumativa	1,885	1,746	890	660	5,181
Examen final	200	235	114	80	629
Examen opción múltiple	72	180	31	45	328
Trabajo final	49	107	101	70	327
Examen parcial sin especificar	101	24	15	7	147
Examen parcial con valor entre 0% y 29%	4	1	0	0	5
Examen parcial con valor entre 30% y 59%	27	0	0	0	27
Examen parcial entre 60% y 79%	42	0	0	0	42
Examen parcial entre 80% y 100%	10	0	0	0	10
Exámenes adicionales	4	8	5	2	19
Examen oral	52	77	57	26	212
Registros de asistencia	17	20	11	16	64
Exámenes sin especificar	831	643	405	128	2,007
Evaluación sumativa sin especificar	476	451	151	286	1,364

6.5. Instrumentos de Evaluación

Bajo la concepción teórica de que la técnica de evaluación es una categoría general que puede aglutinar varios instrumentos y por tanto, éstos se utilizan bajo una técnica específica (que puede ser de observación, interrogación u otra) (Castillo y Cabrerizo, 2006), detectamos que los profesores de las cuatro áreas utilizan diez procedimientos que pueden ser considerados con estatus pedagógico porque sistematizan la recogida de información de diversa índole sobre los aprendizajes de los alumnos. En el cuadro 5 se condensan tales instrumentos, entre los que sobresalen, por la cantidad de veces citados es el *informe escrito*, la *rúbrica* y el *portafolios*. Aunque con menos citas, no



podemos negar el uso de diversas técnicas en las cuatro áreas, como las *listas de cotejo*, la *V de Gowin* y las *escalas de estimación*.

Cuadro 5					
	Matemáticas	Experimentales	Historia	Talleres	Citas Totales
Instrumentos de Evaluación	421	778	187	229	1,615
Informe escrito	183	310	84	76	653
Rúbrica	78	127	28	38	271
Portafolios	57	112	31	39	239
Listas de cotejo u hojas de verificación	36	71	14	44	165
Bitacora	29	51	13	18	111
Escalas de Estimación	24	36	11	12	83
V Gowin	9	60	2	1	72
Entrevista	1	9	0	1	11
Diario de clase	4	0	4	0	8
Tabulador de vales	0	2	0	0	2

7. Conclusión

En esta investigación se cumplió el objetivo de contar con un diagnóstico de la evaluación en las cuatro áreas académicas del Colegio. Un diagnóstico sistematizado con los elementos cuantificados que conforman los cinco grupos de etapas del proceso de evaluación. Este diagnóstico debe concebirse como la base para emprender la evaluación conceptual o de diseño, de cualquier política interna o externa que pretenda mejorar el proceso de evaluación. En particular, este estudio es fundamental para la formación de profesores. Están detectados los aspectos de la evaluación que deben reforzarse, los que deben omitirse y los que deben añadirse.

Esta investigación demuestra que el *saber experiencial* debe ser tomado en cuenta para la construcción del conocimiento y la toma de decisiones sobre formación de profesores u otros programas internos y externos de evaluación. Ese saber muestra que la tendencia consciente e



inconsciente, de los profesores del Colegio, es hacia las evaluaciones procesuales y formativas, más que a las evaluaciones sumativas con sus llamadas pruebas objetivas internas y externas.

La cantidad de exámenes reportado en las áreas de Matemáticas e Historia, que representa 46% del total de sus evaluaciones, responde más a la necesidad de acreditación que a la plena consciencia de considerarlo como el instrumento por antonomasia de la evaluación; la coexistencia de diversas prácticas como las señaladas, es la prueba que no es un instrumento predominante. En todo caso, esto se constituye en una nueva hipótesis para la nueva investigación que estamos planteando, pero que será más de carácter más cualitativo de análisis, de observación, de entrevistar a los protagonistas para reforzar o corregir los hallazgos de la investigación.

8. Referencias Bibliográficas

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. España: Paidós.
- Castillo, S y Cabrerizo, J. (2006). *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. España: Prentice Hall.
- Cázares, L y Cuevas de la Garza, J. (2007). *Planeación y Evaluación Basadas en Competencias*. México: Trillas.
- Díaz Barriga, F y Hernández, G (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. Una interpretación constructivista. México: Mc Graw-Hill.
- Escudero, T. (2006). "Evaluación y Mejora de la Calidad en Educación". En Correa, A y Escorza, T (Coords). *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp. 269-325). España: La Muralla.
- Jorro, A. (2003) "Evaluación". En *Cuestiones Pedagógicas. Enciclopedia histórica* Housaaye, J. (Coord) (pp.139-149). México: Siglo XXI.
- Mejía, J. (2012). "Antecedentes sobre la evaluación de la investigación en la Educación Superior Mexicana". En Rueda, M. (Coord.). *La evaluación educativa: análisis de sus prácticas*. (pp.55-91) México: UNAM/CONACYT/DIAZ DE SANTOS.



- Méndez, L. (2014). "Evaluación del Aprendizaje". En González, J (Coord.). *La Docencia en el CCH. Reporte cuantitativo a partir de los informes anuales de los profesores de carrera y asignatura. Comparativo por áreas*. México: UNAM/CCH.
- Osuna, J. y Márquez, C (2000). *Guía para la evaluación de políticas públicas*. España: Instituto de Desarrollo Regional. Fundación Universitaria.