



La evaluación de los aprendizajes en tiempos de pandemia: una mirada desde la escuela primaria.

Jairo García Ramírez
pensamiento_docnte@hotmail.com
Secretaría de educación Guerrero

Elvira Godínez García
arivlegogar@gmail.com
Secretaría de educación Guerrero

Evaluación del aprendizaje y del
desempeño escolar.

Resumen:

El presente estudio explora el papel, las estrategias e instrumentos de evaluación que utilizan los profesores para evaluar los aprendizajes en tiempos de pandemia en una escuela primaria urbana en la región Montaña Alta del estado de Guerrero. Los resultados muestran ciertas diferencias y afinidades que comparten los profesores para evaluar, algunos le dan mayor peso al tipo de producciones reunidos en un *portafolio de evidencias* y registros como listas de cotejo, otros en cambio prefieren una versatilidad de instrumentos como ejercicios impresos, exámenes, tareas, audios de lecturas, láminas expositivas y experimentos.

Palabras clave: Evaluación de aprendizajes e instrumentos de evaluación.

Introducción:

El presente estudio ha sido desarrollado durante ocho meses del presente ciclo escolar en una escuela primaria de carácter urbano en la región de la Montaña Alta en el estado de Guerrero. Dada la compleja naturaleza del proceso de enseñanza y por ser un tema de gran relevancia que puede analizarse desde múltiples perspectivas, en este estudio no pretendemos aportar soluciones definitivas o recetas mágicas, más bien los hallazgos del



mismo abonan al debate que permite comprender los alcances y desafíos que enfrenta hoy en día la escuela para valorar los aprendizajes en tiempos de pandemia.

Nuestro objeto de estudio estuvo enfocado en analizar cómo evaluaban los aprendizajes alcanzados respecto a los contenidos propuestos en el plan y programa de estudio vigente. La mirada investigativa estuvo centrada en las múltiples acciones, estrategias e instrumentos que desplegaban los profesores para evaluar los aprendizajes. Este ejercicio nos permitió conocer a detalle las formas y características que adquieren las prácticas evaluativas prevalecientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje aún bajo las restricciones sanitarias que cada escuela adoptó derivado de la pandemia del covid-19.

La zona escolar a la que pertenece la escuela en cuestión tuvo en su informe final 49 bajas de estudiantes que no se sabe de ellos, aunado a esto, varios profesores comentaron en diversas entrevistas su descontento por aprobar estudiantes sin conocerlos, de esta forma el ciclo escolar iniciaba entre preocupaciones y alegrías por volver a las clases presenciales. La pandemia del covid-19 marcó un antes y un después en el sentido de las actividades de enseñanza-aprendizaje y la configuración de entornos favorables para lograr una participación plena en contextos exigentes y en ocasiones complejos.

La importancia de analizar y discutir las prácticas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes en educación básica radica en la contribución a promover procesos de reflexión y análisis entre docentes, estudiantes y padres de familia, así como advertir sobre tensiones, problemáticas, ambientes y condiciones en que suceden estos procesos. La forma de evaluar los aprendizajes permite profundizar y comprender no sólo las dificultades o problemáticas del grupo, también facilita adentrarse en las adaptaciones, los modelos, las conductas, las explicaciones, interpretaciones y usos que hacen los profesores de los resultados de su evaluación.

Fundamentación teórica:

Desde la perspectiva del plan de estudios vigente en educación básica (SEP, 2017) la evaluación de los aprendizajes se plantea como un proceso que sirve para "mejorar el desempeño de los estudiantes e identificar sus áreas de oportunidad a la vez que es un factor



que impulsa la transformación pedagógica" (pág. 125). Aunado a ello y desde las condiciones sanitarias que cada contexto escolar ha vivido, surge la necesidad de introducirnos en la vida en las aulas y conocer desde la figura de los actores cómo se ha venido desarrollando el proceso evaluativo.

Partimos de la idea que evaluar no significa juzgar los aprendizajes que han adquirido los estudiantes, evaluar es "un recurso para mejorar los procesos pedagógicos y [...] tiene el significado y valor de servir a la toma de conciencia sobre la práctica" (Gimeno, 1992/2008, p. 336). En este sentido el proceso evaluativo no puede entenderse como un elemento esporádico o circunstancial en tanto que la información obtenida permite *ajustar la enseñanza* (Moreno, 2016) a partir de las necesidades educativas de los estudiantes.

Evaluar los aprendizajes en tiempos de pandemia es al mismo tiempo situarse en un terreno intrincado, para algunos investigadores como Gimeno (1992/2008) Zabala (1995/2000), Casanova (1998) Santos Guerra (1998) consideran que la evaluación es una fase de la enseñanza en tanto se encuentra estrechamente ligada a la enseñanza y al aprendizaje, de ahí que al considerarse como un campo y herramienta de conocimiento se vuelve un proceso sistemático y riguroso, no es un proceso final es más bien reflexivo y permite un fenómeno comunicativo con actitudes abiertas y dialogantes (Santos Guerra, 1998).

Objetivos y preguntas de investigación:

- Analizar los procesos evaluativos que realizan los profesores en una escuela primaria mediante la observación *in situ*, para indagar los aprendizajes que evalúan en el proceso de enseñanza.
- Identificar las estrategias e instrumentos de evaluación utilizadas por el colectivo docente.

La pregunta general que orientó nuestro estudio se planteó de la siguiente manera: ¿Cómo son los procesos evaluativos que realizan los profesores para evaluar los aprendizajes de los estudiantes?. Para profundizar en los procesos sociales donde tuvo lugar la investigación también nos acogimos a preguntas específicas: ¿qué elementos, habilidades o destrezas evalúa el profesor para valorar los aprendizajes logrados? ¿Qué tipo de instrumentos o estrategias emplea el colectivo docente para evaluar los aprendizajes? ¿qué tipo de decisiones toman los profesores para evaluar el aprendizaje de los estudiantes?



Metodología:

El proceder metodológico implicó un ir y venir entre la teoría y los datos, por lo tanto, la presente investigación se adscribe a una perspectiva de corte cualitativo con un enfoque etnográfico, es decir, un trabajo de campo que concatena la observación e interpretación en diversos momentos, por ello recurrimos a los aportes teóricos de Rockwell (2009) para "documentar lo no documentado de la realidad social" (Pág.21).

Por el carácter holístico que tiene la investigación etnográfica nos planteamos dar cuenta en forma detalla de los acontecimientos en las aulas desde la visión de los actores, este proceso constructivo y dialéctico fue otorgando importancia central a la observación de los hechos y a su interpretación, dos procesos que permitieron comprender *la otredad* (Bertely, 2000), desde la realidad educativa que imperaba en ese momento.

Hacerse nativo, como señala Flick (2004), fue un cambio crucial en el trabajo de campo pues representó una mayor apertura sobre cómo y qué tipo de datos recoger, de esta manera la narración analítica y toda la amalgama de registros, notas de campo, entrevistas, conversaciones informales, videograbaciones y fotografías que entraña esta interpretación implicó un proceso de análisis y reflexión permanente que buscó apreciar la heterogeneidad de acciones y sentidos que otorgaban profesores y estudiantes. Estos *trozos de textos* (Gibbs, 2012) fueron permitiendo construir una imagen más realista e incursionar sus fronteras y observarlas desde el interior del grupo social (Woods, 1987).

Los procesos evaluativos en el aula:

La mejora de la práctica educativa es sin duda uno de los principales objetivos de los profesores, en dicho proceso también podemos encontrar las formas, los métodos e instrumentos que utilizan para evaluar los aprendizajes en los estudiantes. Nuestra larga estadía en el campo fue un eslabón que permitió analizar los procesos desde diversas miradas, si bien la observación participante no subsume el trabajo de campo, sin ella sería imposible advertir y poder documentar esas realidades sociales y culturales (Rockwell y Ezpeleta, 1993).



Las clases observadas estuvieron enfocadas en dos grupos de sexto grado, a partir de ello el análisis detallado a las listas de cotejo, los exámenes, las rúbricas, las carpetas o portafolios de evidencias, las entrevistas y la construcción de los registros analíticos favorecieron la construcción de categorías analíticas que luego permitieron la interpretación de los datos desde *una lectura intensiva* (Gibbs, 2012) para poner en el centro de la discusión las dinámicas de trabajo desde las cuáles evaluaban los aprendizajes.

En cada semana el trabajo dentro del aula se dividía en dos momentos, en una semana de lunes a miércoles asistía la mitad del grupo, jueves y viernes la otra mitad, en la siguiente semana el segundo equipo tenía que iniciar el siguiente lunes para que también tuvieran tres días de clases, así las clases presenciales tomaban forma, en su desempeño los profesores priorizaban cuatro asignaturas, español, matemáticas, ciencias naturales e historia.

El grupo de sexto A: Pensar en la enseñanza sin confiar en los espejos

El desarrollo de la clase transcurría con total libertad, cada profesor iniciaba su clase priorizando español y matemáticas, así, ambas asignaturas les acentuaban una cierta particularidad, antes, durante y al final de cada tema para evaluar los aprendizajes se utilizaban distintos recursos didácticos entre los cuales destacan: crucigramas, sopas de letras, ejercicios de completación, falso o verdadero, cuestionarios y ejercicios impresos, aunado a ello la organización del aula regularmente era en media luna, según la visión del profesor era "para ver que todos trabajen y se integren".

Al transcurrir de una semana el profesor informaba los días miércoles y jueves qué ejercicios realizarían para anexar a su carpeta de evidencias¹. Es decir los temas que analizaban lunes y martes se evaluaban los días miércoles, con el segundo equipo se evaluaban los días viernes o lunes según el día que le tocara asistir.

En las entrañas de la clase pudimos apreciar que la tarea recoger información es un tanto *exigente* y eso demanda estar *alerta* a los movimientos, estrategias, intercambios verbales

¹ En educación básica el portafolio o carpeta de evidencias es una herramienta que los profesores utilizan para recolectar y analizar ejercicios, tareas, investigaciones y demás producciones que se realizan dentro o fuera de la clase, la esencia de dicha estrategia sirve para analizar la evolución académica, debilidades o vacíos de aprendizaje.



con los alumnos y demás, esta perspicacia nos llevó a analizar "*las listas de trabajos*", que en voz del profesor le servían para informar a los padres y alumnos el avance de sus aprendizajes, tales documentos estaban pegados a un lado del pizarrón, en ellos se contemplaban tareas en cuadernos, ejercicios en libros de texto, láminas expositivas, experimentos en ciencias naturales, fotos, registros de lecturas en audio y video, el examen de cada mes y el diario del grupo, este se leía al iniciar la clase los días miércoles y viernes.

Un fragmento de la clase de matemáticas resulta de gran trascendencia porque permite analizar dos elementos que el profesor priorizaba durante los temas abordados, control de participaciones y clasificación de los alumnos según sus habilidades, esto conlleva una extraña concepción utilitarista donde lo más valioso es el rendimiento, los buenos resultados, veamos por qué.

Durante dos semanas se abordaron temas específicos de porcentaje, regularmente al iniciar la clase llevaba tres o cuatro ejercicios resueltos en su cuaderno, los cuales explicaba paso a paso en el pizarrón y posteriormente invitaba a los alumnos a resolverlos por sí solos, al explicar la *regla de tres* se detenía en cada paso, pedía a los alumnos tomaran nota y así se desarrollaba la clase, no obstante al momento de evaluar no lo hacía con ejercicios impresos, escribía el planteamiento y solicitaba que varios alumnos pasaran al pizarrón a resolverlo, los demás lo deberían hacer en su cuaderno, por momentos se vivían situaciones tensas pues varios estudiantes no dominaban muy bien las tablas de multiplicar y otros simplemente olvidaban los procedimientos, aunado a ello el carácter del profesor siempre era en un tono jovial y los animaba a resolver los ejercicios, después de percatarse de no avanzar en el planteamiento, los alumnos volvían a su lugar, el profesor evaluaba sólo a los alumnos que habían resuelto los ejercicios, él resolvía los mismos en el pizarrón y tomaba la decisión de formar dos equipos, *los de escasa participación* y *los de habilidades sobresalientes*.

En cada clase movía a los estudiantes, la *clasificación* era un referente y aunque utilizaba material didáctico manipulable, ejemplos, videos y explicaciones detalladas priorizaba ésta forma de evaluar la clase de matemáticas, de acuerdo con Santos Guerra (1998) este actuar en el aula permite comprender cómo permea la cultura del individualismo y clasificación comparativa, es decir, lo que importa son los resultados y no la forma de aprender.



En una entrevista el maestro argumentaba su proceder: "pueden pensar que es mucho o que soy muy exigente, pero la pandemia nos ha dejado alumnos con mucho rezago, entonces yo no me confío de ver un tema y aplicar un ejercicio, yo prefiero pensar en la enseñanza sin confiar en los espejos, cuando aplico varios instrumentos o los paso al pizarrón tengo la certeza de saber qué sabe y qué le falta a cada alumno, y de ser necesario repito el tema"². (E- Maestro 6° A)

El grupo de sexto B: Prefiero tardarme, pero que aprendan.

A diferencia del maestro del sexto A, la maestra del sexto B procuraba los textos que le marcaba el libro de texto, la clase se iniciaba con la lectura de un texto breve, se analizaba en plenaria el contenido de la misma y las actividades que proseguían todas eran afines a lo que marcara el libro en las diversas asignaturas que abordaba, sin embargo el sello personal de la maestra en cuestiones de evaluación era la tecnología, en el grupo de WhatsApp donde estaban integrados alumnos y padres de familia regularmente los días viernes acostumbraba mandar determinados ejercicios o instrumentos de evaluación que le servían para evaluar los temas analizados en clase.

Entre los instrumentos de mayor peso y uso para la maestra estaban los crucigramas, cuestionarios, experimentos en casa, elaboración de maquetas y ejercicios en los libros de texto, sin embargo, el criterio principal para poder considerar algo como elemento de evaluación era que todas las producciones deberían *llevar su firma*, al término de una clase nos refrendaba su postura, "si lleva mi firma es un trabajo bien hecho, si no es así no cuenta y tiene que volver hacerlo". En cada lunes se hacía el recuento de cuántas firmas -trabajos bien elaborados- reunía cada estudiante y eran registrados por la maestra, esta apreciación de cómo y por qué evaluar así coincide con los planteamientos de Jackson (1991) al plantear que son los estudiantes quienes deben aprender a considerar el rasgo de *autoridad en el aula*, y a la par buscar o tener estrategias de adaptación al contexto escolar.

² Las claves (E- Maestro 6° A) y (E- Maestra 6° B) se utilizan para indentificar el número de registro de donde son extraídos los aportes que se exponen.



Un fragmento de una clase de español ayuda a entender otras formas de evaluación en el aula:

Escribir reportajes sobre su localidad era el tema principal, previamente había mandado al grupo de whatsapp dos reportajes, uno sobre el uso del reciclaje y uno más sobre adicciones en la adolescencia, para esta clase hizo uso del proyector que tenía en el aula, se acompañó de diversas imágenes y preguntas para una mejor comprensión del tema, después de leer, analizar y discutir las características de los reportajes vino un primer instrumento de evaluación, completar un cuadro que pedía elementos, características, y temática social de cada reportaje, de esta forma la maestra sin decirlo analizaba la comprensión lectora de cada alumno, sonó el timbre y la clase continuaría en la siguiente sesión.

Al día siguiente la maestra llevó recortes, imágenes, hojas blancas, marcadores de diversos colores y papel bond, hizo una retroalimentación de las características de los reportajes, su utilidad y el uso de las fuentes de información, la actividad grupal consistía en trabajar en equipos y con los materiales proporcionados hacer un reportaje y compartirlo. La tarea parecía de fácil organización, dividió al grupo en tres equipos, dio las indicaciones y otorgó un tiempo considerable para organizar su reportaje. La algarabía, las risas, las conversaciones eran parte del trabajo en colectivo, después de cierto tiempo terminaron los dos primeros equipos, se otorgaron unos minutos más para la exposición y evaluación de los reportajes. En el primer equipo participaron todos los alumnos, cada uno fue explicando características y contenido del mismo, el equipo dos no todos participaron y los dos alumnos participantes hicieron lo posible de presentar todo el trabajo pero se mostraban muy nerviosos, la maestra en su escritorio tomaba notas sin interrumpir la exposición, el equipo tres su participación fue muy breve, participaron tres alumnas y el resto del equipo sólo observaba, la maestra tomó la palabra y comenzó a cuestionar qué equipos habían cumplido con las características del trabajo solicitado, ¿el reportaje es de un tema relevante? ¿se relacionan las imágenes con el texto? ¿qué fuentes de información utilizaron?, por el tono de su voz se pudo apreciar que no todos los trabajos habían sido de su agrado, finalmente expresó: "en este tema sólo el primer equipo tiene calificación, equipo dos y equipo tres tendrán que volver hacer su reportaje de manera individual y entregarlo el próximo lunes", después de esto la clase continuó con otra asignatura.



¿Medición o resultados? El fragmento analizado nos lleva a considerar diversos elementos que amplían nuestra visión sobre los procesos evaluativos en el aula, si bien este proceso puede tener múltiples lecturas, es evidente que en esta clase se otorga especial importancia a los aprendizajes de tipo procedimental y actitudinal, es decir, *el saber hacer*, de esta forma la evaluación adquiere un sentido exclusivo a lo que se aprende, es un factor de comprobación, una especie de competitividad y eficientismo, este proceder implica reconocer si hay o no aprendizajes logrados sin llegar a revisar o reflexionar con inmediatez qué sucede con lo que se hace en el aula.

Si bien la evaluación de los aprendizajes no tiene un momento específico, tampoco un sólo significado, de acuerdo con Gimeno (1998) esos significados pueden llegar o no a imponerse en la práctica según los objetivos que persiga la evaluación, Casanova (1998) por su parte nos advierte que "no se enseña para aprobar. Se enseña y se aprende para alcanzar una plena e integral formación como persona" (p. 70).

El conjunto de experiencias y sucesos aquí descritos muestran cómo la evaluación en el aula no se reduce a un mero trámite o requisito sancionador que sirve para asignar una calificación a los estudiantes, con sus propios matices y desde las condiciones académicas y sanitarias de cada escuela los profesores despliegan múltiples esfuerzos por consolidar los aprendizajes esperados, aunado a ello, se valen de diversos instrumentos de evaluación que les permiten re-direccionar apoyos y oportunidades de aprendizaje, sobre todo con los alumnos con menor desempeño en el aula.

A partir de los datos analizados resulta de gran importancia reflexionar la postura de evaluación que asume la maestra: "Si te das cuenta yo prefiero tardarme pero que aprendan, no dar el tema por visto porque para muchos es cómodo trabajar en equipo, no hacer nada o participar poco y tener evaluación, yo creo que todos son inteligentes y pueden hacer las cosas", (E- Maestro 6º A). Desde esta apreciación y con tono de voz firme se muestra sabedora de su trabajo, reconoce sus limitaciones al mismo tiempo que hace uso de varios recursos evaluar los aprendizajes, aunque no siempre le resulta fácil cuantificar, evaluar y medir puesto que la evaluación es un proceso no lineal y cada profesor decide, construye y utiliza sus propios instrumentos para apreciar el aprendizaje de los estudiantes.



A manera de cierre:

Los sucesos aquí descritos muestran cómo los profesores diseñan, reconstruyen, organizan y aplican diversas estrategias e instrumentos que les permiten conocer y evaluar los aprendizajes desde una visión que aborda no sólo el rendimiento o cualidades de los estudiantes, sino al mismo tiempo determinan qué avances se logran y *toman decisiones* con el fin de mejorar los vacíos o debilidades sin llegar a mostrar un clima autoritario a la hora de asignar una calificación.

Los momentos peculiares de las clases analizadas muestran que cada profesor desde su autonomía no siempre se ajusta a las disposiciones oficiales donde los estudiantes sólo deben mostrar una mera adquisición de habilidades y conocimientos, su desempeño en el aula ejemplifica que asumen y comprenden los procesos evaluativos como un campo de conocimiento que se reconstruye día a día, algo gradual que conlleva diversas experiencias formativas y *autonomía de aprender* dentro y fuera del aula.

Las estrategias didácticas y los instrumentos de evaluación utilizados se enmarcan en un ambiente de confianza y de respeto, si bien cada profesor tiene sus propios modos de evaluar e informar sus resultados, ambos se esmeran en establecer un clima de confianza que no problematice, más bien de consolidar un proceso que los hace partícipes plenos en el proceso de enseñanza, en este caso la motivación y la retroalimentación que suelen dar los profesores fungen un papel clave pues el aprendizaje no se asume sólo como un ejercicio cognitivo, es a su vez un proceso complejo que orienta sobre *qué hacer* donde los vacíos de aprendizajes son evidentes.

Hoy en día construir ambientes de evaluación que puedan satisfacer las necesidades de formación implica no sólo la mejora de la práctica docente sino instaurar un nuevo modo de evaluación que escuche, incluya y valore los esfuerzos del alumnado. En esencia, no se trata de evaluar aisladamente, sino de que la enseñanza del profesor y el aprendizaje del alumno caminen en la misma dirección (Casanova, 1998).

Referencias bibliográficas:



- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. SEP
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós Mexicana, S.A.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S. L.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata, S. L.
- Gimeno, S. y A. Pérez (1992). La evaluación de la enseñanza. En Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (12ª Ed). *Comprender y transformar la enseñanza*. (pp. 334-394). Ediciones Morata, S. L.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana/Unidad Cuajimalpa.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. DIE-CINVESTAV.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Editorial Paidós.
- Santos Guerra, M, A (1998). *Evaluar es comprender*. Magisterio del Río de la Plata.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Plan de estudios, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Editorial Paidós.
- Zabala, A. (1998). *La práctica educativa. Cómo enseñar* (7ª ed.) Editorial Graó.