



Programa de Promoción de la Reforma
Educativa en América Latina y el
Caribe

*Grupo de
Trabajo sobre
Estándares y
Evaluación*

**¿Qué pueden aportar las
evaluaciones estandarizadas
a la evaluación en el aula?**

Pedro Ravela



Grupo de Análisis para el Desarrollo

>>> Para comentar esta publicación vaya a:

<http://gteepreal.blogspot.com/2009/09/que-pueden-aportar-las-evaluaciones.html>

(PREAL) es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano con sede en Washington, D.C. y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE) con sede en Santiago de Chile. Las actividades de PREAL son posibles gracias al generoso apoyo que brindan la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), GE Foundation International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Banco Mundial, entre otros. Las opiniones expresadas en este documento son responsabilidad del autor y no comprometen al PREAL ni a las instituciones que lo patrocinan.

**Instituto de Evaluación Educativa
Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Católica del Uruguay**

**Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación (GTEE)
Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL)**

¿QUÉ PUEDEN APORTAR LAS EVALUACIONES ESTANDARIZADAS A LA EVALUACIÓN EN EL AULA?

Pedro Ravela
Instituto de Evaluación Educativa
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Católica del Uruguay

Presentación

Este documento es uno de los productos de un proyecto de investigación realizado por el Instituto de Evaluación Educativa de la Universidad Católica del Uruguay, con el apoyo del Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación de PREAL¹, denominado “*La evaluación de aprendizajes en las aulas de primaria en América Latina. Enfoques y prácticas*”.

En el segundo semestre de 2006 se fue gestando en el seno del GTEE la idea de estudiar las prácticas de evaluación de los docentes dentro del aula. Hasta ese momento el foco de trabajo del GTEE había estado centrado exclusivamente en la evaluación estandarizada de aprendizajes y en temas relacionados con currículo y estándares. Nunca se habían tomado como objeto de estudio las prácticas de evaluación en el aula. Sin embargo, todos los trabajos realizados por el GTEE, así como la experiencia directa obtenida en visitas, instancias de trabajo con unidades de evaluación, seminarios y cursos dictados por miembros del Grupo en la mayor parte de los países de la región, mostraban un impacto muy limitado de las evaluaciones estandarizadas en la labor de los docentes. La evidencia informal recogida en dichas instancias indicaba que, en general, los docentes, directores y supervisores:

- a. reciben poca información sobre las evaluaciones estandarizadas;
- b. cuando la reciben, tienen dificultades para leerla y comprenderla;
- c. cuando la leen y comprenden, no necesariamente les resulta de utilidad para la reflexión y mejora de sus prácticas de enseñanza.

¹ Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación (en adelante GTEE), liderado por Patricia Arregui del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE, Lima, Perú). Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL).

Desde la década de los 90' se han realizado en toda la región importantes inversiones para la puesta en marcha de sistemas nacionales de evaluación de aprendizajes de carácter externo y estandarizado, pero se ha dedicado muy poca atención a los enfoques y prácticas de evaluación de los docentes dentro de sus aulas. Las primeras han aportado información relevante para la toma de conciencia pública sobre la situación de la educación y las últimas son vitales como herramienta de apoyo al aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, la evaluación de los aprendizajes, tanto la de carácter externo y estandarizado como la que se realiza en el aula, no suelen ser objeto de tratamiento en profundidad en la formación docente. Como consecuencia, muchos maestros no están suficientemente preparados, ni para comprender los resultados de las evaluaciones externas, ni para diseñar evaluaciones apropiadas de los aprendizajes de sus propios alumnos (véase el documento producido por Beatriz Picaroni como parte de esta investigación).

En este marco, el proyecto de investigación se propuso realizar una indagación de carácter exploratorio y descriptivo en 8 países de América Latina, acerca de los enfoques de evaluación de aprendizajes en Lectura, Escritura y Matemática, de maestros de 6° grado de Primaria en 8 países de América Latina². Las preguntas orientadoras del estudio fueron:

1. ¿Cuáles son los enfoques y discursos desde los cuales los maestros conciben sus prácticas de evaluación?
2. ¿Qué tipo de consignas de evaluación utilizan para evaluar aprendizajes?
3. ¿Cómo emplean sus evaluaciones para orientar a sus estudiantes?
4. ¿Cómo se comunican con las familias a partir de sus evaluaciones?
5. ¿Qué criterios priorizan al calificar a sus estudiantes y al tomar decisiones de promoción o reprobación?
6. ¿Cómo pueden las evaluaciones estandarizadas enriquecer las prácticas de evaluación en el aula?

² Inicialmente el estudio fue concebido para ser realizado en cinco países que expresaran la diversidad de resultados en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), realizado por UNESCO/OREALC en 2006 en escuelas primarias de 16 países de la región. Los países inicialmente seleccionados fueron Cuba, El Salvador, Guatemala, Perú y Uruguay. Cuba debió ser sustituido por Costa Rica, dado que el trámite de autorización para el ingreso a las escuelas cubanas, no había sido resuelto luego de tres meses en el Ministerio de Educación de ese país. Posteriormente se incorporaron otros tres países, por iniciativas de instituciones de los mismos. Esos países fueron Colombia (el estudio estuvo a cargo del Grupo de Investigación sobre Evaluación de la Calidad de la Educación de la Universidad San Buenaventura de Cali), México (el estudio estuvo a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) y Argentina (el estudio estuvo a cargo del Departamento de Educación de la Universidad Católica Argentina).

El presente documento está dirigido a responder a esta última pregunta. Las preguntas anteriores han sido trabajadas en otros documentos, productos de este mismo estudio³.

El trabajo de campo

En cada uno de los países participantes se seleccionó de manera intencional diez escuelas primarias. En cada escuela se entrevistó a dos maestros de 6° grado. Se trata de muestras pequeñas y no representativas.

Los criterios de selección de las escuelas fueron los siguientes:

- a. que estuviesen ubicadas en sectores urbano-populares, dado que en dichos sectores están planteados los desafíos pedagógicos más relevantes;
- b. que hubiesen tenido resultados educativos promedio o por encima del mismo (en las pruebas SERCE o nacionales);
- c. que tuviesen como mínimo 2 maestros de 6° grado.

En total se relevó información sobre 164 maestros. A cada maestro se le aplicó una entrevista en profundidad de una hora de duración y un cuestionario autoadministrado. Se realizó, además, un registro fotográfico digital de consignas y propuestas de evaluación y trabajos de los estudiantes de cada maestro. La entrevista en profundidad estuvo dirigida a indagar sobre las concepciones acerca de la evaluación en el aula, los usos de la misma con carácter formativo, los aspectos priorizados en la evaluación de la Lectura, Escritura y Matemática, y los criterios empleados para calificar a los estudiantes. La información recogida a través de las entrevistas fue contrastada contra un registro fotográfico de propuestas de evaluación utilizadas por los maestros, trabajos de los estudiantes en torno a dichas propuestas y las devoluciones realizadas por escrito por los maestros a dichos trabajos. Se reunió una colección de aproximadamente 4600 fotografías digitales, que permitió comparar el discurso de los maestros sobre la evaluación con sus prácticas plasmadas en sus propuestas de evaluación y en sus devoluciones a los estudiantes.

Además de lo anterior, se aplicó un cuestionario autoadministrado que fue respondido por escrito. El foco del cuestionario estuvo puesto en el conocimiento y percepciones de los maestros acerca de las evaluaciones estandarizadas. Las preguntas del cuestionario se

³ Picaroni, Beatriz, 2009; *La evaluación en las aulas de Primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres*. Loureiro, Graciela, 2009; *Diseños curriculares y evaluación en el aula*. Atorresi, Ana, 2009; *Análisis de propuestas de evaluación en Lenguaje en las aulas de América latina*; Pazos, Liliana, 2009; *Análisis de propuestas de evaluación en Matemática en las aulas de América latina*.

incluyen en el Anexo 1. Este documento toma como fuente de información principal este cuestionario, además de sistematizar una elaboración de ideas surgidas del análisis de los discursos y propuestas de evaluación de los maestros.

Conocimiento y valoraciones de los maestros acerca de las evaluaciones estandarizadas

Según se explicó antes, la muestra de maestros es reducida y de carácter intencional. No se trata, en absoluto, de muestras representativas de las escuelas de cada país. Por el contrario, se trata de muestras sesgadas, en función de los criterios empleados en su selección. Por ejemplo, casi no hay escuelas rurales y la gran mayoría son escuelas de sectores populares de las capitales nacionales. Uno de los criterios de selección fue que se tratara de escuelas que, estando en sectores desfavorecidos, hubiesen tenido resultados en el promedio o por encima en las evaluaciones nacionales o en el SERCE. En la mayor parte de los países las escuelas fueron seleccionadas por las unidades de evaluación.

El último de los criterios de selección referidos es muy importante para el tema que nos ocupa: se trata de escuelas que, en su gran mayoría, han participado en alguna evaluación estandarizada a nivel nacional (aunque no necesariamente los maestros que estaban a cargo de 6° grado en 2008 hayan participado de las mismas). Esto se ve reflejado en que la gran mayoría de los maestros que respondieron al cuestionario, 137 de un total de 164, manifiestan conocer alguna evaluación estandarizada (véase la Tabla 1). Es decir, se trata de una selección de maestros que han tenido más oportunidades de tomar contacto con estas evaluaciones que el promedio de los maestros de cada país.

Tabla 1⁴: Conocimiento de evaluaciones estandarizadas

	Argentina	Colombia	Costa Rica	El Salvador	Guatemala	México	Perú	Uruguay	Total	Porcentaje
Total maestros	19	20	24	21	21	20	19	20	164	100
(P1) Conoce evaluaciones nacionales estandarizadas	12	19	20	16	19	20	11	20	137	83,5
(P12) Uno de sus grupos de alumnos participó alguna vez	6	14	9	14	7	17	3	8	78	47,6
(P14) Tuvo acceso a los resultados de su grupo	1	9	5	5	2	12	3	2	39	23,8
(P16) Ha oído hablar del SERCE	1	7	6	15	2	2	6	8	47	28,7

⁴ Dada la reducida cantidad de casos por país se ha optado, en esta Tabla y en las que siguen, por presentar los datos en números absolutos y no en porcentajes. En la primera fila se indica la cantidad de maestros encuestados en cada país, y en las restantes la cantidad que respondió lo que se indica en la primera columna. En la penúltima columna se presenta la suma total de maestros de todos los países y en la última se presenta el porcentaje de quienes dieron determinada respuesta.

En algunos países la evaluación estandarizada tiene “marca”, es decir, todos los docentes encuestados la identifican con una sigla, institución u operativo. Esto es así en Colombia, donde todos mencionan las pruebas SABER del ICFES⁵; en El Salvador, donde casi todos mencionan la PAES (egreso de Bachillerato) y la prueba de LOGROS (3°, 6° y 9° de Básica)⁶; en México, donde todos los encuestados mencionan las pruebas ENLACE⁷ de la SEP; y en Uruguay, donde casi todos mencionan a la UMRE⁸.

En Costa Rica la mayoría menciona las pruebas del Ministerios, señalando que se dejaron de aplicar en 2007. En Perú, se mencionan las evaluaciones de la UMC, en especial la de carácter censal realizada en 2007. En Argentina, la mayoría menciona los operativos realizados por el Gobierno de la Ciudad, en mayor medida que los operativos nacionales.

Guatemala es un caso peculiar, porque ningún maestro menciona evaluaciones nacionales. Sus respuestas refieren a instrumentos de evaluación publicados por el Ministerio. Las respuestas de los 21 maestros encuestados son del tipo “*Coevaluación, heteroevaluación, autoevaluación, pruebas objetivas, listas de cotejo, portafolios, escala de rangos, diario*”, “*Reflexiva - integral, consecutiva - continua, lista de cotejo, prueba objetiva*” o “*pruebas bimestrales que pretenden determinar el avance cognoscitivo del niño y se encuentran contenidas en un libro titulado "Herramientas de evaluación"*”. Esta publicación parece haber tenido una importante penetración entre los maestros⁹.

⁵ Las pruebas SABER son aplicadas por el Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (ICFES), por encargo del Ministerio de Educación. Inicialmente fueron muestrales y a partir de 2002 se aplican en forma censal. Las pruebas evalúan competencias en Lenguaje, Matemática y Ciencias Naturales, en 5° y 9° grados.

⁶ La PAES (Prueba de Aptitudes para Egresados de Educación Secundaria) se aplica todos los años en forma censal a quienes egresan del Bachillerato. Rendirla es requisito para obtener la certificación. Las pruebas de LOGROS son aplicadas en 3°, 6° y 9° grados. Inicialmente fueron muestrales y desde 2005 son censales.

⁷ Las pruebas ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) son aplicadas anualmente y en forma censal en 3°, 4°, 5°, 6° y 9° grados, por la Secretaría de Educación Pública, desde el año 2006. Cada escuela recibe resultados por grupo. Los resultados de cada escuela y de cada alumnos son publicados en Internet.

⁸ UMRE (Unidad de Medición de Resultados Educativos) fue el nombre de la Unidad de Evaluación creada en el año 1994 en la Administración Nacional de Educación Pública, en el marco de un proyecto financiado por el Banco Mundial. Tuvo a su cargo la implementación de las primeras evaluaciones estandarizadas en el Uruguay. A partir del año 2001 pasó a denominarse “Programa de Evaluación de Aprendizajes” y, a partir del 2006, “Departamento de Evaluación de Aprendizajes”. Sin embargo, entre los maestros persiste el uso de la denominación “UMRE”.

⁹ En Guatemala el esfuerzo principal de evaluación ha sido realizado en el año final de la Educación Secundaria, en que las evaluaciones se realizan anualmente con carácter censal. Las evaluaciones realizadas en educación básica han tenido escasa difusión. Sin embargo, han tenido buena llegada a las escuelas los esfuerzos por producir orientaciones curriculares, bajo la denominación de estándares nacionales. Lo mismo ha ocurrido con los materiales para orientar la evaluación en el aula, entre los que se destaca la publicación “Herramientas de Evaluación en el Aula”, de 128 páginas, mencionada reiteradamente por los maestros encuestados.

Del total de docentes encuestados, casi la mitad (47,6%) alguna vez estuvo involucrado directamente en una evaluación nacional, porque a alguno de sus grupos de alumnos le correspondió participar de la misma. Colombia, El Salvador y México son los países en que más de la mitad de los maestros encuestados estuvo a cargo de un grupo que fue evaluado.

Sin embargo, solamente la mitad de ellos recibió los resultados de su grupo (39 de los 78 que estuvieron involucrados). Colombia, Costa Rica, México y Perú son los países en los que más de la mitad de los docentes cuyos alumnos participaron de una evaluación recibieron resultados, lo cual se explica por el carácter censal de las evaluaciones en estos países.

Cuando se les preguntó si “habían oído hablar del SERCE”, la gran mayoría de los maestros manifestó no tener conocimiento acerca de dicha prueba regional. Sumando las respuestas “lo conozco en detalle” (que muy pocos marcaron) y “lo conozco algo”, se obtienen los datos incluidos en la última fila de la Tabla 1. Apenas una cuarta parte de los maestros encuestados “oyó hablar” acerca de dicho estudio. El Salvador es el único país en que la más de la mitad de los encuestados (15 de un total de 21) manifiesta tener algún conocimiento. Dada esta situación, las preguntas sobre conocimiento y acuerdo con los marcos curriculares del SERCE, así como acerca de su utilidad, no tienen mayor sentido.

En síntesis, se trata de un grupo de maestros que tiene una experiencia con evaluaciones estandarizadas nacionales superior al promedio, la mitad de ellos con involucramiento directo de sus alumnos, por lo que están en condiciones razonablemente buenas para informar acerca de la utilidad de dichas evaluaciones.

Cuando se pregunta a estos maestros en qué grado conocen los marcos curriculares de las evaluaciones estandarizadas nacionales, poco más de la cuarta parte expresa conocerlos en detalle, al tiempo que la mitad dice conocerlos superficialmente (véase la Tabla 2).

Tabla 2: Conocimiento de los marcos curriculares de las evaluaciones nacionales (P3)

	Argentina	Colombia	Costa Rica	El Salvador	Guatemala	México	Perú	Uruguay	Total	Porcentaje
Total maestros	19	20	24	21	21	20	19	20	164	100
En detalle	3	11	10	3	8	5	5	2	47	28,7
Superficialmente	7	7	9	16	10	9	8	15	81	49,4
No los conozco	9	2	5	2	1	6	6	3	34	20,7
Sin dato					2				2	1,2

Del total de 128 maestros que manifiestan conocer en detalle o superficialmente los marcos curriculares, 99 manifiesta algún grado de acuerdo con los mismos (77%), en tanto los demás expresan estar en desacuerdo. Cabe señalar que algunos maestros que respondieron no conocer los marcos curriculares de las evaluaciones, de todos modos manifestaron su desacuerdo con los mismos.

Tabla 3: Acceso y utilidad de los materiales producidos por las evaluaciones nacionales estandarizadas

	Argentina	Colombia	Costa Rica	El Salvador	Guatemala	México	Perú	Uruguay	Total	Porcentaje
Total maestros	19	20	24	21	21	20	19	20	164	100
Tuvo acceso a materiales de las evaluaciones (P4)	6	18	16	10	15	13	7	14	99	60,4
Los materiales a los que tuvo acceso le resultaron útiles (P5)	5	17	13	11	15	10	6	11	88	53,7
Las evaluaciones nacionales le sirvieron algo o mucho para mejorar sus propias evaluaciones (P9)	5	17	16	19	20	13	12	11	113	68,9

El 60% de los maestros encuestados expresa haber tenido contacto con algún material producido en el marco de evaluaciones estandarizadas (fundamentos, ejemplos de ítems, resultados, etcétera). En Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México y Uruguay, alrededor de la mitad o más de los maestros encuestados tuvieron algún acceso a estos materiales.

En Colombia, los maestros expresan haber tenido acceso a “resultados”, “ejemplos de pruebas” y “cartillas”.

En Costa Rica los maestros destacan el acceso a las pruebas, que conservan para utilizar con sus alumnos para “fogearlos”. *“Tuve acceso a exámenes de matemática, ciencias, español y estudios sociales elaboradas por el MEP para sexto año”. “En sexto acostumbramos a guardar una copia de las pruebas nacionales para emplearlas como fogueo a los niños y así ver en que estaban más flojos y reforzar más para las pruebas reales del año”. “Después de aplicadas las pruebas el Ministerio de Educación nos entregaba las pruebas para trabajar con los alumnos que tendrían que aplicar el año entrante”.*

En El Salvador se observa una mayor variedad de respuestas. *“Informe de resultados, ejemplos de ítems, fundamentos curriculares, fundamentos de evaluación”*. *“Información oral que nos proporcionaron en los centros educativos. Información escrita que aparece en los medios informativos de educación y a resultados también publicados”*. *“Libro de Lineamientos para la evaluación de los aprendizajes en educación básica y educación media”*. *“Pequeños folletos con algunas informaciones”*.

En Guatemala, según se expresó anteriormente, se hace especial énfasis en los materiales relacionados con el currículo nacional y en el libro de herramientas para la evaluación. *“Libro titulado Herramientas de evaluación”*. *“Material de herramientas de evaluación y guías curriculares, el currículum nacional base”*. *“Herramienta de evaluación, guías curriculares”*. *“Al iniciar el año nos proporcionaron un libro orientado a las diferentes formas de evaluación”*.

En México la mayoría de los docentes encuestados hace referencia a los resultados, por alumno, grupo y escuela, de la prueba ENLACE. *“El resultado grupal y el de cada alumno”*. *“Resultados de los alumnos, resultados del grupo y resultados de escuela. “El resultado de las evaluaciones de los alumnos y saber si es insuficiente, elemental, bueno y excelente, así como tener a la vista como está estructurado el cuaderno de preguntas”*.

En Uruguay, al igual que en El Salvador, los maestros hacen referencia a diversidad de materiales. *“Publicaciones de UMRE sobre las evaluaciones realizadas. Manuales instructivos de dichas evaluaciones”*. *“Librillos de fundamentación y de actividades”*. *“Publicaciones de UMRE en lenguaje y matemática”*. *“Por medio de la inspectora que dio resultados a nivel nacional”*. *“Ejemplos de ítems y fundamentos de la evaluación”*. *“Devoluciones de UMRE del año 1996 en adelante”*. *“Librillos con especificaciones técnicas, manual de interpretación de lengua y matemática. Informes de resultados”*. *“Previo a la aplicación de la evaluación se nos adjuntó material explicativo de cómo y por qué usábamos dicha evaluación, a modo de guía”*.

A quienes tuvieron acceso a algún material publicado sobre las evaluaciones nacionales estandarizadas y manifestaron haber visto ejemplos de pruebas aplicadas, se les pidió su opinión acerca de las mismas. Estas opiniones aparecen organizadas por país en el Anexo 2. Dado que se trata de las valoraciones de los maestros y maestras acerca de las pruebas, por una cuestión de transparencia se ha optado por incluir todas las opiniones dadas y no realizar

ninguna selección de las mismas. Simplemente se indica entre paréntesis la cantidad de veces que una misma expresión es repetida por distintos encuestados, cuando esto ocurre.

De los 99 maestros que manifestaron haber tenido acceso a las pruebas y materiales conexos, 90 expresaron una valoración acerca de las mismas. En 44 casos esta valoración fue positiva, en 34 fue negativa y en 13 se trató de opiniones neutras o que destacan tanto virtudes como defectos, sin emitir una valoración netamente positiva o negativa.

Las valoraciones positivas en general señalan que las pruebas les aportan nuevas ideas en relación a la enseñanza, y que propician la reflexión y el razonamiento por parte de los estudiantes. *“Son pruebas para alumnos críticos-analíticos y tal vez inferenciales ya que con un texto tienen que responder a más de una pregunta”*. *“Son evaluaciones sustentadas en un enfoque abierto, que prioriza la aplicación de los conocimientos en la vida adulta”*.

Las valoraciones críticas son de diverso tipo. Incluyen desde la ausencia de información previa a los docentes y alumnos sobre los temas que serán evaluados, hasta referencias a la ansiedad que generan en los alumnos las pruebas con consecuencias de promoción o reprobación. Algunos las consideran muy difíciles y complejas, en tanto otros las critican porque son memorísticas y “no evalúan procesos” ni razonamiento. Dos críticas muy frecuentes son la “falta de contextualización” de las pruebas a la realidad de cada grupo de alumnos, así como que no están adecuadamente alineadas con el currículo y con lo que se enseña en el aula. *“Me parece que los ejercicios propuestos (que son muy pocos) no evidenciarían en sus resultados el real proceso o avance del alumno”*. Algunos señalan errores ortográficos o de contenido en las consignas, o el hecho de que algunas preguntas son ambiguas y admiten más de una respuesta.

Obviamente, las valoraciones anteriores dependen tanto de la calidad de las pruebas que se producen en cada país, como de la formación del maestro y sus concepciones previas acerca de la evaluación. Escapa a los objetivos y al diseño de este estudio realizar un análisis en profundidad por país (el número de casos no lo permite), pero el abanico de opiniones es interesante para hacerse una idea inicial sobre las percepciones de los docentes, que podría ser profundizada por otros estudios.

Los aportes de los materiales de las evaluaciones estandarizadas para las prácticas de enseñanza y de evaluación de los maestros

Además de la opinión acerca de los instrumentos, en el cuestionario se pidió a los maestros que habían tenido acceso a materiales de las evaluaciones y que los consideraron útiles para su trabajo docente, que explicaran para qué les resultaron de utilidad.

Según se desprende de los datos incluidos en la Tabla 3, de los 99 maestros que tuvieron acceso a materiales, 88 los consideraron algo útiles o muy útiles. Como se puede apreciar, esto significa que incluso una parte de los maestros que expresaron una opinión crítica acerca de las pruebas, encontraron alguna utilidad en los materiales vinculados con ellas.

¿Para qué les han resultado útiles estos materiales a los maestros? La Tabla 4 resume las principales respuestas dadas por los maestros a la pregunta 8 del cuestionario (véase el Anexo 1), transcritas en forma textual. En este caso se ha efectuado una selección de 45 citas, que están numeradas para facilitar la referencia a las mismas en los párrafos que siguen. Cada una de las citas corresponde a un maestro o maestra diferente. Se las presenta organizadas por país, con el fin de que el lector se pueda hacer una imagen de lo que ocurre en cada uno de ellos. Pero el análisis que sigue está organizado en torno a las formas de utilizar los materiales, ya que la cantidad de casos no permite un análisis en profundidad por país.

Tabla 4: Testimonios de los maestros sobre para qué les resultan útiles los materiales que reciben de las evaluaciones nacionales estandarizadas

Argentina <ol style="list-style-type: none">1. En la construcción de significados, en la suma de conocimientos, en la apertura a otras propuestas, etc.2. Seleccionar algunos de los enfoques propuestos.3. En el hecho de tener ejemplos de ejercicios en donde se aplica más de un contenido o bien más de un procedimiento lógico-matemático. En la integración de contenidos.4. Ha sido una evaluación abarcativa. Los temas presentados en forma bien concreta. Las situaciones problemáticas las utilicé en el transcurso del año.
Colombia <ol style="list-style-type: none">5. Replanteamientos, práctica.6. Saberes evaluados, temas.7. Temas, métodos evaluados.
Costa Rica <ol style="list-style-type: none">8. Me han servido como ejemplo para elaborar trabajos, prácticas y pruebas. Para guiarme en la elaboración de material y de pruebas.9. Ya que me han ayudado a reforzar los contenidos vistos en clase, y porque se dispone de más diversidad de ejercicios.10. Me sirven como práctica para reforzar en mi trabajo diario con los niños.11. Como práctica, fogueo. Ver a qué se le da más énfasis. Tipo de ítems. Para realizar a mis estudiantes prácticas previas a la Prueba Nacional para que se "familiarizaran" con el tipo de prueba.12. Para preparar a los estudiantes para las pruebas a realizar, claro que hasta el año 2006.

El Salvador

13. Para darle mayor énfasis y aplicar diferentes actividades que le ayuden a los alumnos a tener una mejor lectura comprensiva y mayor razonamiento lógico-matemático.
14. Me han servido de guía para fortalecer en alguna medida los conocimientos ya obtenidos y relacionados con las nuevas situaciones de aprendizaje.
15. Me permiten preparar a mis estudiantes para estas pruebas.
16. Para conocer la condición de los alumnos en cuanto a su aprendizaje. Comparar datos estadísticos, tratar de mejorar algunos aspectos en los que se ha fallado en algunas materias.
17. He puesto en práctica esa clase de pruebas, adaptándolas al nivel de los estudiantes.
18. En la elaboración del plan de grado, para dilucidar las debilidades y fortalezas del grupo estudiantil. Consecuentemente, el material elaborado por el maestro.
19. Para enfocar de mejor manera los contenidos del currículo impartido.

Guatemala

20. Tiene actividades como las competencias que se desarrollan por área. En el desarrollo de competencias para facilitar el aprendizaje.
21. Pues nos facilita la planificación pero luego lo que es un poco difícil es encontrar el material didáctico, como libros para poder preparar y planificar de nuevo los temas.
22. En primer lugar, para llevar un mejor registro, ordenado, y me respalda a la hora de alguna consulta con los padres de familia.
23. Especifican de una forma concreta la redacción de dichas pruebas.
24. Para llevar un mejor control del rendimiento de las alumnas.
25. En que mis alumnos adquieren conocimientos prácticos y vivenciales aplicables a su labor diaria.
26. Como guías para poder adaptarlas a mi trabajo.
27. En la formulación de los instrumentos como lo son listas de cotejo, escala de rango y la rúbrica, los cuales son esenciales en una evaluación.

México

28. Sirve para analizar y replantear o cambiar las estrategias de aplicación a fin de mejorar la comprensión de dichos contenidos.
29. En la forma de abordar y evaluar los temas tratados.
30. Los resultados de las evaluaciones para conocer la situación de cada niño así como para saber en qué contenidos salieron más bajos y así poder reforzarlos.
31. Se toman como ejemplo para elevar el nivel de comprensión de nuestros alumnos.
32. Comparación de resultados del ciclo pasado y el actual.
33. Para elaborar un diagnóstico de cada alumno sobre sus resultados obtenidos y diseñar algunos cuestionamientos para que se habitúen a ese tipo de preguntas o problemas.
34. Repaso de contenidos, diagnóstico (gracias a ello puedo saber el nivel académico de mi grupo y compararlo con otros de otras instituciones).

Perú

35. Facilita la corrección de las prácticas. Se dosifica y plantea secuencia de evaluación. Promueve la lectura y razonamiento.
36. En mejorar el tipo de pregunta. Cuidar el tipo de problema que debo plantear.
37. Para poder fortalecer mis conocimientos y tener en cuenta la importancia de la lectura y el razonamiento verbal.
38. Para conocer cuáles son las deficiencias de los alumnos.

Uruguay

39. Para trabajarlos en otros años, adaptando a la clase correspondiente.
40. Para tomar como modelo en las evaluaciones que aplico en la clase.
41. Porque nos permitía elaborar y reelaborar nuevas propuestas temáticas que conceptualmente no habían quedado claras.
42. En la planificación y diseño de actividades, así como en las consideraciones de aspectos a tener en cuenta a la hora de evaluar los aprendizajes.
43. Me ha mostrado diferentes formas de evaluar, que he podido reformular en mis clases.
44. En el uso de ejemplos y en la implementación de estrategias didácticas.
45. Se ha usado para posteriores evaluaciones áulicas. Para aplicarlas en otros años.

De la revisión de las respuestas dadas por los maestros, surge con claridad un conjunto de aspectos en que las pruebas externas enriquecen los enfoques y prácticas de los maestros. Las principales son las siguientes:

a. Toma de conciencia sobre contenidos a trabajar con los alumnos

Para muchos maestros las pruebas, sus resultados y los documentos conexos con las mismas, constituyen una oportunidad para tomar conciencia de la importancia de ciertos contenidos o habilidades en las que deberían poner mayor énfasis. Se dan cuenta de que hay “otras cosas” que los niños deberían estar aprendiendo o perciben que ciertos conceptos no están siendo comprendidos por sus alumnos. Ejemplos de esto son las citas 5, 6 y 7 de Colombia; 13, 16, 18 y 19 de El Salvador; 28 y 31 de México; 35, 37 y 38 de Perú; 41 de Uruguay. “Para darle mayor énfasis y aplicar diferentes actividades que le ayuden a los alumnos a tener una mejor lectura comprensiva y mayor razonamiento lógico-matemático” (cita 13, El Salvador). “Para poder fortalecer mis conocimientos y tener en cuenta la importancia de la lectura y el razonamiento verbal” (cita 37, Perú).

b. Apertura a nuevos enfoques conceptuales y prácticos

Para muchos maestros los materiales son una oportunidad de toma de contacto con nuevos enfoques para la enseñanza y para la evaluación, tanto en el plano conceptual como en el plano práctico. En este sentido se destacan las citas 1 a 3 de Argentina. Por ejemplo, una maestra responde “en la construcción de significados, en la suma de conocimientos, en la apertura a otras propuestas”, al tiempo que otra señala “en el hecho de tener ejemplos de ejercicios en donde se aplica más de un contenido o bien más de un procedimiento lógico-matemático. En la integración de contenidos”. Estas citas muestran la apertura de los maestros a propuestas de trabajo nuevas como, por ejemplo, la integración de contenidos y el diseño de ejercicios que integran distintos contenidos y procedimientos (por oposición a la práctica escolar de ejercicios simples de una sola variable). En Guatemala (citas 20 y 25) los materiales distribuidos han servido para difundir la importancia de la adquisición de competencias “En el desarrollo de competencias para facilitar el aprendizaje”; “en que mis alumnos adquieren conocimientos prácticos y vivenciales aplicables a su labor diaria”. También la cita 29 de México es un ejemplo de esta categoría.

c. Acceso a instrumentos para el trabajo en el aula

Muchos maestros valoran los materiales que reciben en su carácter de instrumentos que les facilitan el trabajo en el aula. La docencia es una actividad sumamente exigente y la

producción de materiales por el propio maestro no siempre es posible. En todo caso, lleva mucho tiempo, razón por la cual los maestros suelen valorar el acceso a materiales que puedan utilizar. Esto no significa abogar por darle a los maestros todos sus materiales prontos. Simplemente se indica la importancia de enriquecer su trabajo con un repertorio de materiales que el maestro debería ir reelaborando e incorporando en su propio enfoque y en sus intenciones educativas. En este sentido es importante notar la diferencia entre quienes simplemente “aplican” los instrumentos y quienes los usan como punto de partida o inspiración para elaborar sus propios materiales (que ilustraremos en la categoría siguiente). Como ejemplos de la categoría de “aplicación” de instrumentos se pueden indicar las citas 4 de Argentina; 9 y 10 de Costa Rica; 44 y 45 de Uruguay. Esta última cita sirve como ilustración: *“Se ha usado para posteriores evaluaciones áulicas. Para aplicarlas en otros años”*.

d. Inspiración y modelos para el diseño de materiales

Un buen número de maestros manifiesta inspirarse en los instrumentos para generar los suyos y adaptar los que recibe a sus propias necesidades. Este hecho marca una diferencia importante con la categoría anterior, que simplemente los aplica (y también con la siguiente, como se verá enseguida). También valoran la posibilidad de aprender nuevas formas de evaluar y de construir instrumentos. Este hecho es muy importante, dada la escasa presencia que la evaluación tiene en la formación docente. En general, según se pudo constatar en el conjunto del trabajo de campo realizado en este estudio, más allá del discurso acerca de la importancia de la evaluación formativa, la mayor parte de las evaluaciones que realizan los maestros en el aula tienen un carácter muy simple desde el punto de vista cognitivo y casi siempre terminan en calificaciones. En otras palabras, la mayoría de ellas adolece de los mismos defectos que suelen atribuirse a las evaluaciones estandarizadas (como, por ejemplo, ignorar los procesos y centrarse únicamente en los resultados, ser memorísticas y simples).

“Me han servido como ejemplo para elaborar trabajos, prácticas y pruebas. Para guiarme en la elaboración de material y de pruebas” (cita 8, Costa Rica). *“En la formulación de los instrumentos como lo son listas de cotejo, escala de rango y la rúbrica, los cuales son esenciales en una evaluación”* (cita 27, Guatemala). En el caso de Guatemala, según se indicó antes, los esfuerzos han estado centrados en la divulgación de un libro sobre herramientas para la evaluación en el aula, destinado justamente a

enriquecer el repertorio de recursos del maestro para elaborar sus propias evaluaciones. “*En mejorar el tipo de pregunta. Cuidar el tipo de problema que debo plantear*” (cita 36, Perú). Esta cita es especialmente relevante, en cuanto muestra una toma de conciencia por parte del maestro, acerca de las limitaciones de las preguntas y problemas que él mismo formula para sus estudiantes. “*En la planificación y diseño de actividades, así como en las consideraciones de aspectos a tener en cuenta a la hora de evaluar los aprendizajes*” (cita 42 de Uruguay). “*Me ha mostrado diferentes formas de evaluar, que he podido reformular en mis clases*” (cita 43 de Uruguay). Otros ejemplos de menciones a apropiación y adaptación de herramientas son las citas 17 de El Salvador; 23 y 26 de Guatemala; 39 y 40 de Uruguay.

e. *Preparar a los alumnos para las mismas pruebas*

Este uso se verifica en algunos países, especialmente en aquellos en que las pruebas tienen como finalidad calificar a los alumnos (como era el caso de Costa Rica). Este tipo de uso puede ser legítimo si la finalidad es familiarizar a los alumnos con un cierto tipo de preguntas y de evaluaciones, pero tiene el problema de que muchas veces termina transformando lo que pretende ser un indicador, en el objetivo principal de la enseñanza. Uno de los testimonios, recogido en Costa Rica, es ilustrativo en este sentido: “*Para preparar a los estudiantes para las pruebas a realizar, claro que hasta el año 2006*” (cita 12). Esta maestra reconoce explícitamente que, una vez que las pruebas nacionales dejaron de ser aplicadas, dejó de utilizarlas para preparar a sus alumnos, lo cual devela que este uso no tenía para ella ningún valor pedagógico. Otros ejemplos son: “*Como práctica, fogueo. Ver a qué se le da más énfasis. Tipo de ítems. Para realizar a mis estudiantes prácticas previas a la Prueba Nacional para que se ‘familiarizaran’ con el tipo de prueba*” (cita 11, Costa Rica). “*Me permiten preparar a mis estudiantes para estas pruebas*” (cita 15, El Salvador). “*...diseñar algunos cuestionamientos para que se habitúen a ese tipo de preguntas o problemas* (cita 33, México).

f. *Seguimiento de estudiantes individuales y de resultados grupales*

Otro uso importante de las pruebas tiene que ver con la identificación de alumnos que no están logrando ciertos aprendizajes y la realización de acciones de apoyo hacia ellos. Esto ocurre en México, donde los maestros reciben resultados de sus alumnos en forma individualizada. “*Los resultados de las evaluaciones para conocer la situación de cada niño así como para saber en qué contenidos salieron más bajos y así poder reforzarlos*”

(cita 30, México). *“Para elaborar un diagnóstico de cada alumno sobre sus resultados obtenidos y diseñar algunos cuestionamientos para que se habitúen a ese tipo de preguntas o problemas”* (cita 33, México). Cabe señalar que en este último caso, la acción que el maestro concibe para mejorar las cosas es habituar a los alumnos al tipo de preguntas de las pruebas.

También en el caso de México, en que las pruebas son anuales y censales, hay maestros que indican como relevante el hecho de comparar sus resultados con años anteriores o con otros grupos y escuelas. *“Comparación de resultados del ciclo pasado y el actual”* (cita 32, México). *“...gracias a ello puedo saber el nivel académico de mi grupo y compararlo con otros de otras instituciones”* (cita 34, México).

La pregunta 11 del cuestionario indagaba acerca de cómo los materiales de las evaluaciones estandarizadas contribuyen a modificar las prácticas de evaluación en el aula de los maestros. Al responder a esta pregunta, muchas respuestas reiteran o amplían los conceptos incluidos en las cinco categorías que acabamos de describir, dado que las preguntas se superponen. Respuestas tales como *“las formas de evaluación son parecidas, son los contenidos los que he incorporado”* (Argentina); *“me sirven para reforzar los temas y poner empeño en que deben tener claro el contenido a desarrollar* (El Salvador); *“para mejorar lo que ha faltado en algunos aspectos, a los que antes daba mucha importancia”* (Guatemala); *“se toma en cuenta las evaluaciones, más que todo la parte de razonamiento, la cual he reforzado más, para que el niño aprenda a razonar y supere sus dificultades* (Perú); *“tal vez ubicando la mirada sobre algunos aspectos que anteriormente no consideraba tan relevantes”* (Uruguay); y *“en base a algunos niveles de conceptualización a los cuales yo pensé que el alumno alcanzaba y, sin embargo, no fue así”* (Uruguay); refuerzan la constatación de la influencia que las evaluaciones externas tienen en cuanto contribución a la toma de conciencia, por parte de los maestros y maestras, acerca de la importancia de ciertos temas y contenidos.

Otras reflejan una ampliación general de horizontes en cuanto a enfoques y herramientas de evaluación. Por ejemplo, *“realizando evaluaciones que integren diversos contenidos”* (Argentina); *“sólo las tomé en cuenta para tomar algunas ideas de actividades”* (Argentina); o *“en ocasiones me han servido de apoyo para plantear un contenido en una evaluación”* (Costa Rica). Finalmente, otras respuestas se corresponden con la categoría más utilitarista: aprovechas instrumentos que ya vienen elaborados o preparar a los alumnos para las evaluaciones externas. *“Me simplifica el trabajo extra clase, tareas y elaboración de*

pruebas” (Costa Rica); *“me han servido como batería, para simplificar el trabajo, hemos trabajado por medio de copias”* (México); *“en realidad para ver el tipo de redacción que utilizan en ellas y utilizarlas en mis pruebas para que los estudiantes se familiaricen con ellas”* (Costa Rica); *“no mucho y, sin embargo, los exámenes y pruebas que aplico intento que sean muy similares a esta prueba”* (México).

Junto con las anteriores, hay un conjunto de respuestas que permite afinar la mirada y encontrar influencias más específicas en las prácticas de evaluación. Una de ellas, tal vez de las más importantes, consiste en que los maestros desarrollan cierta sensibilidad hacia los procesos cognitivos de sus estudiantes.

La actitud predominante en la docencia es pensar la enseñanza desde los “temas” que el docente considera importante enseñar, o en relación a los cuales tiene construida una rutina de enseñanza que le permite sobrellevar el día a día en el aula. Por ello, más allá de los discursos sobre la importancia de los “procesos”, no son muchos los docentes que piensan la enseñanza –y mucho menos la evaluación-, en función de los procesos y desempeños de sus estudiantes.

El contacto con instrumentos y procesos de evaluación elaborados de modo riguroso y sistemático, les ayuda a orientar la mirada hacia los estudiantes y hacia los procesos cognitivos que se busca promover. Algunas respuestas ilustrativas de las afirmaciones anteriores son:

- *“En la manera de encuadrar las preguntas o las actividades. Hacer actividades en donde se presente una dificultad y los alumnos tengan que pensar”* (Argentina).
- *“Comprender los procesos cognitivos que se ponen en juego en la evaluación”* (Colombia, varias menciones).
- *“Me han servido para no evaluar de forma superficial, donde a veces los maestros hacemos evaluaciones sin sentido y los alumnos no saben ni qué escribir”* (El Salvador).
- *“Procuró que los niños reflexionen y les planteo problemas similares así como para la lectura hago que analicen lo que están leyendo, así como que digan qué tipo de texto es y con qué intención lo escribieron”* (México).
- *“Ahora mis evaluaciones no son mecanizadas por el contrario en niño tiene que razonar para su resolución”* (México).
- *“Aplico actividades en donde los alumnos participan activamente, pueden intercambiar ideas y opiniones de lo que leen, así como el planteamiento y resolución de problemas”* (México).
- *“Se ha preparado las preguntas y respuestas posibles con cautela. Se induce al alumno a pensar”* (Perú).

- *“Dejando que el alumno aprenda haciendo, intensificando las prácticas de lectura comprensiva de manera más creativa, desarrollando más su expresión verbal, redacción y fomentando la lectura” (El Salvador).*

Un segundo aporte específico de las pruebas externas a la evaluación en el aula se verifica en el plano técnico-metodológico. El contacto con las evaluaciones externas contribuye a la formación de los maestros en un terreno generalmente descuidado, tanto en la formación inicial como en la formación en servicio. A través del contacto con las evaluaciones externas los maestros desarrollan, en primer lugar, una mayor conciencia acerca del cuidado que es necesario poner en la construcción de las evaluaciones y acerca de la importancia de que tengan un propósito claro, vinculado con las intenciones educativas. En segundo lugar, los maestros adquieren un repertorio más amplio de técnicas e instrumentos.

- *“Me han hecho más preocupado en la elaboración de las evaluaciones” (Perú).*
- *“Me hacen más conciente” (Costa Rica)*
- *“Me doy cuenta y ha mejorado mis prácticas. Sé qué aspecto evaluar y cuándo voy a aplicar esta evaluación” (Perú).*
- *“En mejorar el tipo de prueba, elaborar diferentes ítems, establecer un equilibrio de preguntas sobre los contenidos a evaluar y ser objetivo a la hora de evaluar” (El Salvador).*
- *“En primer lugar, la forma de elaboración de preguntas. Uso de diversas técnicas (escritas, orales, mnemotécnicas) para una mejor comprensión del tema. Aplicación de ejes transversales, independientemente de la asignatura. Siempre se enfoca el aspecto cultural y literario. Y, por qué no decirlo, la práctica de valores cívicos y morales” (El Salvador).*
- *“Evaluar constantemente, ser flexible al evaluar, considerar varias opciones, elaborar pruebas objetivas, confiables y precisas, selección de tareas” (Guatemala).*
- *“En variar las técnicas de evaluación como el diario pedagógico, el texto paralelo, el estudio de caso, etc., los cuales son evaluados con un instrumento” (Guatemala).*
- *“Proponiendo rangos más específicos más concretos en las rúbricas” (Guatemala).*
- *“La forma de estructurar el instrumento, la redacción de los problemas y ejercicios. Además, ha contribuido significativamente en la forma de interpretar los resultados de las evaluaciones” (Perú).*

Reflexiones y sugerencias sobre el uso de las evaluaciones estandarizadas para enriquecer las prácticas de enseñanza y evaluación de los maestros y maestras

La información recogida en el Estudio y analizada en este texto permitió constatar que las evaluaciones estandarizadas pueden tener un efecto positivo sobre las concepciones y prácticas de los maestros, así como identificar algunos puntos cruciales en los que dicho efecto se materializa.

Pero, antes de recuperar esos puntos cruciales, es necesario recordar que se trabajó con muestras intencionales y que fueron seleccionadas escuelas con alta probabilidad de haber participado en evaluaciones estandarizadas y de haber recibido materiales e instrumentos relacionados con las mismas. Si bien la gran mayoría de los maestros “oyó hablar” de las evaluaciones, solamente el 60% expresa haber recibido materiales o haber visto instrumentos. Esta cifra podría ser considerada alta si se tratase de muestras representativas. Pero dado que se trata de muestras sesgadas hacia la participación en evaluaciones, en realidad uno esperaría que la gran mayoría de los maestros hubiese tenido acceso a materiales. Por otro lado, sólo el 28% de los maestros conoce bien los marcos curriculares de dichas pruebas. Al mismo tiempo, es interesante constatar que de los 99 maestros que tuvieron acceso a materiales de las evaluaciones, 88 los consideraron útiles para mejorar su trabajo.

Estos datos confirman que el primer desafío es llegar a los maestros, a gran escala. Algunos países tienen estrategias definidas para ello, otros no. Si los materiales llegan y los maestros tienen la oportunidad de apropiarse de ellos (leerlos, discutirlos, reflexionarlos), la probabilidad de que de allí se derive algún efecto positivo es alta. Estos efectos se pueden producir de manera aleatoria (cada maestro encuentra ciertas cosas que considera útiles y se apropia de ellas, aunque no haya sido ese el propósito de quienes diseñaron la evaluación) o sistemática (el diseño de la evaluación y la estrategia de implementación están orientados a producir ciertos efectos).

¿Cuáles pueden ser los efectos positivos? El material presentado a lo largo del texto puede ser resumido en cuatro ejes principales:

- ❑ En primer lugar, ayudar a tomar conciencia acerca de la importancia de ciertos temas y capacidades que todos los niños y niñas deberían adquirir y desarrollar, que no siempre están en el horizonte conceptual dentro del cual los maestros organizan su enseñanza. Esto puede ocurrir tanto en un plano general, como en relación a alumnos concretos en los casos en que los maestros reciben los resultados de sus alumnos.
- ❑ En segundo lugar, propiciar una apertura del maestro a nuevos horizontes conceptuales en relación a la didáctica y a las formas de evaluar a los alumnos.
- ❑ En tercer lugar, tener acceso a instrumentos de trabajo que les facilitan la tarea cotidiana (una tarea que es muy exigente en materia de tiempos). Como se dijo anteriormente, este efecto tiene doble filo. En algunos casos, los maestros se apropian de las herramientas y las utilizan en función de su propia propuesta educativa. En

otros casos, pueden constituirse simplemente en un modo de “llenar el tiempo” con actividades prediseñadas o de entrenar a los estudiantes para responder pruebas estandarizadas.

- En cuarto lugar, desarrollar la conciencia y las capacidades de los maestros en relación a la evaluación que realizan en el aula. Los maestros se dan cuenta de que muchas de sus prácticas de evaluación son rutinarias y que no tienen un propósito claro. Aprenden a poner mayor atención en los procesos cognitivos de los estudiantes. Y, finalmente, desarrollan capacidades técnicas en relación a la construcción de instrumentos de evaluación para lo cual, en general, no han recibido formación específica.

Obviamente, el carácter positivo de todo lo anterior depende de la calidad de las pruebas y de sus marcos conceptuales. Existe una demanda implícita de los maestros por apoyo, formación y modelos de trabajo en evaluación. Las pruebas son una forma de ofrecerlos (por cierto, no la única). Pero pueden ofrecer modelos buenos, regulares o malos. El hecho de que el maestro las use puede ser bueno o malo, según la calidad de las mismas. Si las pruebas son técnica y formativamente malas, la apropiación de las mismas será contraproducente.

Si bien escapa a los alcances de este trabajo analizar este aspecto, que requeriría un estudio más profundo de los enfoques de evaluación en cada país, la información recogida a través de las entrevistas en profundidad a los maestros y del relevamiento de sus propuestas de evaluación en el aula, permiten realizar algunas afirmaciones.

El trabajo de campo realizado permitió constatar que, si bien existe una importante coincidencia entre los contenidos evaluados por las pruebas nacionales de los países y los contenidos evaluados por los docentes en las aulas, existe también un claro desajuste entre el enfoque didáctico asumido en uno y otro ámbito. Las evaluaciones nacionales de la mayoría de los países estudiados asumen un enfoque funcional del lenguaje y del aprendizaje, proponiendo actividades en contextos significativos y con una complejidad cognitiva que pocas veces se encuentra en las propuestas elaboradas por los maestros para sus aulas. La mayoría de los maestros, en cambio, proponen a sus alumnos trabajos de evaluación que apelan a la memoria, en el marco de situaciones típicamente escolares y sin contexto específico, en general alejadas de los problemas de la vida real y cotidiana.

Por ejemplo, en Matemática se pudo apreciar en los trabajos de los estudiantes largos listados de operaciones que dan cuenta de un enfoque fuertemente volcado hacia los aspectos mecánicos de la resolución matemática. En Lengua se observó, básicamente, el uso de textos recreativos, tales como cuentos, poemas, leyendas, etc., y la ausencia de trabajo sobre textos informativos o de otro tipo.

El formato y el enfoque asumidos por el SERCE en su prueba de Escritura, planteada en tres pasos (escribir un borrador, revisarlo y luego redactar el texto final), casi no son utilizados en las aulas de la región, como tampoco lo es escribir varias versiones de un texto o cambiar la redacción de un informe escrito.

El enfoque de habilidades para la vida en Matemática, que hace hincapié en la solución de problemas, la comunicación de reflexiones y resultados, el razonamiento matemático y el establecimiento de conexiones que van más allá del dominio de los conceptos básicos, tampoco se vio reflejado en las aulas. Básicamente, los trabajos de evaluación propuestos en las aulas son de corte netamente escolar, sin mayor sentido fuera de este contexto.

Lo interesante del caso es que, contrariamente a lo que pregonan ciertos discursos político-pedagógicos, opuestos a toda forma de evaluación estandarizada, las propuestas de evaluación formuladas en varios de los sistemas nacionales están mucho más avanzadas y en línea con los desarrollos recientes de la didáctica, que las propuestas que se implementan en las aulas. La idea de que las evaluaciones externas son memorísticas, que están focalizadas exclusivamente en resultados y que desconocen los procesos de aprendizaje de los estudiantes -todo lo cual sólo estaría contemplado por las evaluaciones que hacen los maestros en el aula-, no es confirmada por la evidencia empírica recogida en este estudio.

Lo anterior no implica validar todas las propuestas de evaluación de los países estudiados. Tampoco desconocer que muchos maestros hacen un muy buen trabajo de evaluación en sus aulas. Pero sirve para matizar los discursos y mostrar que la realidad es un poco más compleja que las posturas maniqueas (bueno-malo) que muchas veces se asumen.

Ahora bien, asumiendo que el enfoque conceptual, didáctico y técnico de una evaluación estandarizada es apropiado, el paso siguiente es tomar conciencia de que un proyecto nacional de evaluación requiere de una estrategia de llegada a los maestros. Dicha estrategia debería ir mucho más allá de la publicación de un informe general de resultados y del envío de cuadernillos de distinto tipo a las escuelas. Este tipo de acciones aisladas equivale a disparar

una andanada al aire para ver si cae algún pato (con las disculpas del caso por el tono coloquial del comentario).

Es preciso comprender que el maestro no es un mero receptor de datos, iniciativas y documentos que son leídos, comprendidos y llevados a la práctica de manera mecánica. Es necesario comprender la docencia como una actividad compleja y situada, que se desarrolla en el marco de múltiples condicionantes y, al docente, como un actor con iniciativa que actúa en función de su comprensión de la realidad, de una concepción acerca de su trabajo y en el marco de las restricciones que el contexto le impone.

Entre las restricciones del contexto, que un proyecto nacional de evaluación debería comprender y asumir, es preciso destacar las siguientes: i) la mayoría de los maestros tuvieron una formación inicial insuficiente; ii) en muchos casos están recargados de horas de trabajo; y, iii) desarrollan una tarea altamente demandante, tanto dentro de aula (hay que estar al frente de un grupo numeroso de niños varias horas al día), como fuera de la misma (lectura, preparación de clases y materiales, corrección de trabajos, tiempos que no están contemplados en las condiciones del contrato laboral). En otros trabajos uno puede hacer una pausa para tomar un café cuando siente que lo necesita o volver a su casa y olvidarse por completo del trabajo. No ocurre esto en la docencia.

Estas y otras condicionantes, como el clima institucional y profesional particular de cada escuela (que pueden favorecer u obstaculizar la comprensión y el uso de las evaluaciones), deben ser tenidas en cuenta a la hora de promover el uso de los resultados de las evaluaciones. Por lo tanto, además de producir buenos materiales, es imprescindible generar, desde la política educativa, las condiciones para la formación y actualización permanente de los maestros.

Simultáneamente, junto con estos condicionamientos externos, es preciso considerar las condiciones “subjetivas” del maestro. La evaluación externa puede ser percibida de distintas maneras: como una amenaza, como una oportunidad de aprendizaje o como un requisito administrativo más (una idea original de las alturas, burocrático e intrascendente). Esto depende de las ideas previas de cada maestro y de la cultura del centro escolar en el que trabaja, pero también de la estrategia de implementación y comunicación de la evaluación. Si no existe una adecuada estrategia de comunicación con los docentes, lo más probable será encontrar rechazo y desconfianza.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, los sistemas nacionales de evaluación deberían:

1. Hacer evidente que una evaluación cumple con sus propósitos solamente si se la enmarca dentro de un determinado campo teórico conceptual y que ello tiene un correlato en el quehacer práctico. El hecho de identificar la evaluación con la aplicación de pruebas para relevar información, disminuye su capacidad de incidir sobre el horizonte conceptual del maestro. Sin la carga conceptual de los referentes, todo puede reducirse a actividades para llenar el tiempo de los alumnos. Por esta razón, los sistemas de evaluación deberían explicitar en forma clara y accesible a los docentes (y en tiempos oportunos, es decir, con anterioridad a la aplicación de cualquier prueba), el proceso realizado por los expertos para establecer los marcos conceptuales de las evaluaciones, así como los procedimientos seguidos en la elaboración de las pruebas. De las entrevistas en profundidad realizadas surgen dos aspectos preocupantes. En primer lugar, muchos maestros identifican evaluación con hacer pruebas de algún tipo. En segundo lugar, aquellos maestros con un discurso y unas ideas más elaboradas sobre la evaluación, no logran plasmarlas de manera consistente en sus prácticas y propuestas hacia los estudiantes.
2. Ofrecer ejemplos claros de buenas de actividades de evaluación que permitan captar la diversidad de desempeños de los alumnos, con su correspondiente marco conceptual. A partir del estudio realizado fue posible constatar que, para la mayoría de los docentes, cualquier actividad puede ser usada como tarea para evaluar, independientemente de sus propósitos, de sus características y del contexto en que se inscriben. Según se mostró a lo largo de este texto, las evaluaciones estandarizadas pueden ayudar a los maestros a tomar conciencia y comprender estos aspectos, para desarrollar propuestas de evaluación con una intencionalidad más clara, reflexiva y coherente.
3. Difundir buenos instrumentos de evaluación liberados de los estudios nacionales e internacionales, sobre todo actividades de respuesta construida con sus respectivas pautas de corrección, para ayudar a los docentes a poner atención y anticipar los posibles procesos de pensamiento de sus estudiantes al responder o resolver actividades evaluativas. Esto aportaría un mayor rigor metodológico a la hora de redactar o seleccionar de libros propuestas de evaluación para sus estudiantes. En muchos docentes se observa una tendencia a proponer actividades que solamente

ponen en juego los aspectos más simples del conocimiento, ya que se trata de actividades que carecen de la posibilidad de ser problematizadas.

4. Generar espacios de discusión didáctica a partir de los resultados de las evaluaciones estandarizadas, a través de diversas vías. Para que las evaluaciones tengan un impacto positivo es preciso que los maestros las comprendan, se apropien de ellas e incorporen a su horizonte conceptual nuevas formas de hacer las cosas. Esto no se produce en forma automática a partir de la lectura de un reporte, sino que requiere de espacios de intercambio y discusión.

Para cerrar este texto, cabe señalar que las respuestas recogidas a través de los cuestionarios auto-administrados revelan que existen un espacio y una potencialidad importante para incidir sobre la mejora de la enseñanza y la evaluación a través de las evaluaciones estandarizadas. Pero, para que ello se materialice, el foco de la política de evaluación debe estar puesto más en enriquecer el repertorio de conocimientos y herramientas de trabajo de los maestros, que en entregar datos estadísticos. Debe notarse que muy pocos maestros señalaron a los resultados como algo relevante para ellos. No son los datos estadísticos lo que les enriquece, sino los enfoques conceptuales y las herramientas de evaluación.

“Reconozco que no me remito con mucha frecuencia a estas evaluaciones. Posiblemente porque prefiero evaluar desde el contexto que anima la dinámica de clase o el proyecto de aula. Sí me parece que han tenido peso como un valioso aporte en mi formación personal”
(Uruguay).

Anexo 1

Preguntas incluidas en el cuestionario autoadministrado a los maestros

1. ¿Qué evaluaciones nacionales estandarizadas realizadas en su país usted conoce?
2. ¿Cuánto conoce los marcos curriculares de las pruebas estandarizadas que se aplican en el ámbito nacional?
 - (1) Los conozco en detalle.
 - (2) Los conozco superficialmente.
 - (3) No los conozco.(Si su respuesta es (3), pase a la pregunta 4)
3. ¿En qué medida está de acuerdo con ellos?
 - (1) Muy de acuerdo.
 - (2) Algo de acuerdo.
 - (3) En desacuerdo.
 - (4) Muy en desacuerdo.
4. ¿Tuvo acceso a alguno de los materiales publicados sobre estas evaluaciones (fundamentos, ejemplos de ítems, informes de resultados, etc.)?
 - (1) Sí
 - (2) No(Si su respuesta es (2), pase a la pregunta 9)
5. ¿A qué materiales tuvo acceso?
6. Si ha tenido oportunidad de ver ejemplos de las pruebas aplicadas ¿qué opinión tiene de ellas?
7. ¿En qué medida los materiales publicados a los que ha podido acceder, le han sido útiles?
 - (1) Me resultaron muy útiles.
 - (2) Me resultaron algo útiles.
 - (3) Me resultaron poco útiles.
 - (4) No me han sido útiles.(Si su respuesta fue 4, pase a la pregunta 12)
8. ¿En qué aspectos le han sido útiles?
9. ¿Las evaluaciones nacionales le han servido para mejorar sus propias evaluaciones?
 - (1) Sí, me han servido mucho.
 - (2) Me han servido algo.
 - (3) Me han servido poco.
 - (4) No me han servido.
10. ¿Tiene en cuenta estas evaluaciones en el momento de elaborar sus evaluaciones de aula?
 - (1) Sí, las tengo muy en cuenta.
 - (2) Las tengo algo en cuenta.
 - (3) Las tengo poco en cuenta.
 - (4) No las tengo en cuenta.
11. Si las tiene en cuenta, ¿de qué manera han modificado sus prácticas de evaluación?
12. ¿En alguna oportunidad, su grupo de alumnos participó en una evaluación nacional?
 - (1) Sí
 - (2) No(Si su respuesta es (2), pase a la pregunta 16)
13. ¿En qué año?
14. En esa oportunidad, ¿pudo acceder a los resultados de su grupo?
 - (1) Sí
 - (2) No
15. ¿En qué medida coincidieron esos resultados con los de las evaluaciones que usted propuso durante ese año?
 - (1) Tuvieron una coincidencia alta.
 - (2) Tuvieron una coincidencia moderada.
 - (3) Tuvieron una coincidencia baja.
 - (4) No tuvieron coincidencia.

16. ¿Ha oído hablar del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), el estudio regional organizado por UNESCO?
- (1) Lo conozco en detalle.
 - (2) Lo conozco algo.
 - (3) No lo conozco.
17. ¿Cuánto conoce los marcos curriculares de las pruebas SERCE?
- (1) Los conozco en detalle.
 - (2) Los conozco superficialmente.
 - (3) No los conozco.
- (Si su respuesta es (3), pase a la pregunta 19)
18. ¿En qué medida está de acuerdo con ellos?
- (1) Muy de acuerdo.
 - (2) Algo de acuerdo.
 - (3) En desacuerdo.
 - (4) Muy en desacuerdo.
19. ¿Considera que las evaluaciones internacionales en la que participa su país son útiles para los docentes?
- (1) Son muy útiles.
 - (2) Son algo útiles.
 - (3) Son poco útiles.
 - (4) No son útiles.
20. ¿Tuvo acceso a alguno de los materiales publicados sobre estas evaluaciones (fundamentos, ejemplos de ítems, informes de resultados, etc.)?
- (1) Sí
 - (2) No
- (Si su respuesta es (2), pase a la pregunta 26)
21. ¿Estos materiales publicados le han sido útiles?
- (1) Sí, me resultaron muy útiles.
 - (2) Me resultaron algo útiles.
 - (3) Me resultaron poco útiles.
 - (4) No me han sido útiles.
22. ¿Las evaluaciones internacionales le han servido para retroalimentar sus propias evaluaciones?
- (1) Sí, me han servido mucho.
 - (2) Me han servido algo.
 - (3) Me han servido poco.
 - (4) No me han servido.
23. ¿Tiene en cuenta estas evaluaciones en el momento de elaborar sus evaluaciones de aula?
- (1) Sí, las tengo muy en cuenta.
 - (2) Las tengo algo en cuenta.
 - (3) Las tengo poco en cuenta.
 - (4) No las tengo en cuenta.
24. Si las tiene en cuenta, ¿de qué manera han modificado sus prácticas de evaluación?
25. ¿En alguna oportunidad, su grupo de alumnos participó en una evaluación internacional?
- (1) Sí . ¿En cuál?:
 - (2) No

Siguen luego preguntas sobre edad, formación y experiencia docente.

Tabla 4: Opiniones sobre las pruebas estandarizadas de maestros y maestros que tuvieron acceso a las mismas

<p>Argentina</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Algunos ejemplos de los ejercicios de matemática son muy buenos. Algunos de los que vi en ese cuestionario resultaban bastante complejos para el alumnado de nuestro colegio. ▪ Muchas veces no se adecuan a los contenidos que se plantean para desarrollar en el año. ▪ No siempre se ajusta a los contenidos que debemos enseñar según el currículum del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. ▪ En general me resultaron útiles para aplicar en el transcurso del año. ▪ Las evaluaciones basadas en el diseño curricular que corresponde a cada año en particular. Mi opinión es que no siempre los contenidos han sido trabajados de acuerdo a las características de cada grupo. ▪ Pueden ser interesantes, aunque no conozco especialmente el objetivo por el que se llevan adelante este tipo de evaluaciones como simple maestra de grado. Creo que apuntan a objetivos que no están a nuestro alcance y los maestros somos solo un instrumento para eso.
<p>Colombia</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bien elaboradas y fundamentadas. Guarda relación con los estándares y competencias. Se tiene en cuenta la edad y conocimientos del estudiante (5 menciones). ▪ Descontextualizadas (5 menciones). ▪ No dan cuenta del aprendizaje y capacidad intelectual del estudiante. Tiene en cuenta sólo lo cuantitativo y no lo cualitativo (3 menciones). ▪ Permite desarrollar destrezas y competencias de comunicación en las que manejan la comunicación, el análisis, la interpretación y la aplicación. ▪ Requiere más que conocimientos, buena interpretación de lectura. ▪ Sólo exige respuestas y no importa el procedimiento. ▪ Son preguntas rebuscadas y sus respuestas son ambiguas con respecto a la correcta. ▪ No hay una coherencia entre MEN - IE - evalúa ICFES.
<p>Costa Rica</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Esas pruebas de sexto evaluaban todo el conocimiento adquirido por los alumnos y alumnas en las cuatro asignaturas. ▪ Falta de preguntas de desarrollo, donde se pueda evaluar "razonamiento", "análisis" entre otros aspectos. ▪ En general traen buenas preguntas, sin embargo, creo que no miden todo lo que sabe el estudiante. He tenido experiencias en las cuales los alumnos habían estudiado y tenían pleno dominio de la materia pero al resolver la prueba estaban tan nerviosos que fallaban. ▪ Están bien confeccionadas. ▪ Son pruebas que denotan el aprovechamiento de los contenidos desarrollados en el aula. ▪ Me parecen muy bien y acordes con lo visto en clase. ▪ Son realizadas solo con marcar con x y en ocasiones no da oportunidad al estudiante el razonamiento, redacción de sus propias ideas, memorísticas. ▪ Sí he tenido oportunidad. Creo que es un trabajo muy grande y detallado, también involucra a un número grande de personas y creo que es importante la evaluación para analizar y reforzar las fallas que existan en dicho campo. ▪ Que no deben ser para todos los niños del país, deben de realizarse según las necesidades del niño y su lugar de origen. ▪ Buena, la verdad es que se contemplan todos los contenidos que se involucran durante los 6 años. ▪ Por un lado son buenas, pero considero que un examen no mide realmente la capacidad del niño como requisito para la secundaria o bien de secundaria para la universidad. Esto porque he conocido estudiantes súper excelentes académicamente y el solo saber que si pierde una prueba perdió todo el esfuerzo del año... ▪ Las considero bastante acertadas en cuanto a aspectos de forma (técnicos). ▪ Son muy buenas pero se deben adecuar a las necesidades y a los grupos de estudiantes. ▪ Se enfocan a una sola evaluación sin tomar en cuenta adecuaciones que se han brindado durante años anteriores. ▪ En algunas materias consideré que existían errores en ítemes, que confundían al discente a la hora de responder. Opino en estar total acuerdo por la eliminación de ellos, ya que a título personal ellos nos miden nada. ▪ Son muy específicas para tantos contenidos que se estudian y no se toman en cuenta.

El Salvador

- Los ítemes están bien formulados y estructurados.
- Están basadas en ejes transversales, es decir, cultura general aplicada a la lógica matemática y a la lectura comprensiva.
- Están bastante bien, pero no he tenido los de mi grado.
- Algunas permiten obtener el conocimiento global de alumnos con el propósito de identificar puntos de partida y establecer las necesidades del aprendizaje. Se pueden detectar los grados de aprendizaje logrados o alcanzados en relación con los objetivos educacionales.
- Muchas se aplican sin tener un objetivo claro o sin ningún fundamento.
- Que son pruebas de acuerdo a los conocimientos adquiridos de cada estudiante, dependiendo del grado o ciclo en que el alumno fue evaluado, las pruebas son muy objetivas.
- Son pruebas completas, aplicadas al nivel del estudiante en los niveles de 3ro, 6to y 9no. El problema radica en que son aplicadas cada tres años y eso no le da oportunidad a toda la población estudiantil.
- Están muy bien, pero para facilitar a los estudiantes se deberían publicar los temas que se van a tomar en cuenta.
- Hay algunas pruebas en que no se encuentra la respuesta correcta. Ejemplo en la materia de matemática encontré ejercicios en donde no hay una respuesta clara.

Guatemala

- Algunas pruebas que he visto tienen faltas de ortografía y las preguntas mal redactadas, también he visto pruebas muy bien elaboradas donde el estudiante puede contestar sin sentir temor.
- Están bien elaboradas, con el fin de que el docente evalúe lo más objetivamente y que el proceso educativo sea eficiente y se lleve a su finalidad total.
- Muchas de ellas presentan ventajas y otras no se adecuan a la realidad ya que si algo caracteriza al sector público en este país son los grupos numerosos de alumnos que tiene cada maestro para trabajar.
- Pues en algún momento en la realidad guatemalteca están algunas muy elevadas con dificultad de comprensión por lo tanto fallan por no comprender el cómo más que no saber las respuestas.
- Yo admiro mucho el trabajo de algunos compañeros, ya que centran su test en lo importante que debe saber el alumno.
- Son prácticas, el alumno está al tanto de su acumulación de puntaje en las diferentes áreas, lluvia de ideas, cuadros comparativos, cuadros sinópticos.
- Corregir las faltas de ortografía, modificar algunas preguntas que estén mal redactadas.
- Bastante buenas, en cuanto a su redacción.
- Son funcionales, pero yo en lo personal las he modificado de acuerdo a la necesidad del grupo.
- Son muy formativas, bien integradas.
- Son pruebas objetivas que miden el conocimiento del alumno para dar una nota o calificación, las listas de cotejo, rúbrica y la escala de rango son instrumentos que sirven para verificar como va el proceso educativo.
- Que son memoristas, que la evaluación es estándar, a veces no es actualizada. Debería de ser de acuerdo a la realidad educativa.

México

- En algunos casos los planteamientos no son claros.
- En la prueba Enlace las preguntas tienen un alto grado de dificultad y el aprendizaje no es igual de una escuela a otra, pienso que deben ser más accesibles.
- Opino que en el medio indígena se complica esta prueba ya que el léxico empleado es en gran medida desconocido por los niños, la aplicación de esta prueba debe estar coordinada por personal externa a la institución (coordinadores del mismo programa).
- Que algunas están bien planteadas, otras muy extensas (lecturas) para una o dos preguntas y algunas otra confunden a los alumnos.
- Que si son adecuados ya que se apegan a los contenidos y habilidades que se deben desarrollar en la escuela primaria y hacen reflexionar a los niños aplicando lo aprendido.
- Que una prueba escrita no puede dar un indicador total de conocimiento de un sujeto.
- Se podría decir que bueno; pero tiene algunas debilidades porque no se basan en la realidad de los docentes.
- Sí, están bien elaborados pero utilizan un lenguaje inapropiado para los niños.
- Sí, solo que algunas veces los siento un tanto elevados.
- Son antipedagógicas, demasiado extensas y, además, con palabras difíciles de entender para los niños, son cansadoras.
- Son pruebas para alumnos críticos-analíticos y tal vez inferenciales ya que con un texto tienen que responder a más de una pregunta.

Perú

- Es factible usarlas para preparar las pruebas con anticipación y creatividad. De esa manera se facilita al niño o niña a mejorar las prácticas y leerlas con mayor atención.
- Existen vacíos sobre cuál es el objetivo real del mismo. La forma como se realizó. Toda innovación e investigación son buenas, pero se debe tener cuidado en la forma.
- Si he tenido la oportunidad de conocer las pruebas aplicadas y mi opinión es que tienen que ser casos reales y las preguntas más puntuales y precisas.
- Me parece que los ejercicios propuestos (que son muy pocos) no evidenciarían sus resultados el real proceso o avance del alumno.
- Que sí son buenas, para aquellos que lo hicieron, pero para todos no sería igual aplicarlo, porque la realidad de mis alumnos es otra.
- Son aplicadas enfocadas básicamente en razonamiento verbal o matemático. Personalmente me ayudó a comprender su importancia en la formación académica del educando.
- Son evaluaciones sustentadas en un enfoque abierto, que prioriza la aplicación de los conocimientos en la vida adulta. Apunta a la medición de conocimientos y capacidades imprescindibles para los retos actuales en un mundo globalizados. Me parece correcta su estructuración y objetivos.

Uruguay

- Me han parecido buenas, abiertas, que supieron, o van más allá del currículo vigente.
- Muy adecuadas.
- Las sugerencias didácticas y los materiales teóricos son excelentes.
- Sí, me parece bien por brindar una posibilidad al maestro.
- No evalúa los procesos cognitivos, solamente los contenidos pragmáticos.
- Son apropiadas para los fines que deben cumplir (evaluar todo el país, con las diferencias que ello implica).
- Algunas propuestas están interesantes. Resultan muy sencillas para los contextos en los que yo trabajo. Además, la modalidad de la múltiple opción hace más accesible a la prueba, ya que allí participa el azar en muchos casos.
- Aceptables.
- Muy adecuadas y muestran resultados puntuales en aspectos que muchas veces no se consideran.
- Estoy muy de acuerdo con la prueba aplicada el año 2007 en los primeros años y algo de acuerdo con la prueba aplicada en matemática en los sextos años en el año 2005.
- Están muchas de ellas aplicadas para obtener resultados generales del concepto a evaluar. Creo que no se adecuan al grupo, respecto a los conocimientos que en el momento tienen adquiridos.

>>> Para comentar esta publicación vaya a:

<http://gteepreal.blogspot.com/2009/09/que-pueden-aportar-las-evaluaciones.html>