

La evaluación de los aprendizajes y la formación docente inicial

The evaluation of learning and initial teacher training

Albertico Guevara Araiza¹
Efrén Viramontes Anaya²
Vera Lucía Ríos Cepeda³

Resumen

Se presenta una indagación de corte cuantitativo, como segunda fase de un diseño mixto secuencial exploratorio que contempló en primera instancia una investigación cualitativa, de tipo hermenéutico, ambas con base en la interrogante general: ¿cómo han aprendido a evaluar los aprendizajes los docentes de educación básica? Para la presente se consultó, a través de una encuesta conformada por 24 reactivos, a 305 docentes de 18 estados del país, mismos que informan ser egresados de 54 instituciones de educación superior; se partió de dos posibilidades: la formación inicial o la práctica profesional. Los principales resultados apuntan a que la mayoría de los

¹ Albertico Guevara Araiza. Profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Delicias, México. Colabora también con la Universidad Autónoma de Durango, Campus Chihuahua. Tiene producción académica en torno a la evaluación de los aprendizajes y formación docente. Correo electrónico: alberticoguevara70@gmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0002-4508-2084>

² Efrén Viramontes Anaya. Profesor-investigador de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón de Saucillo, Chihuahua, México y de la Universidad Pedagógica Nacional en el Estado de Chihuahua, Campus Delicias. Tienen producción académica en torno a la formación docente, evaluación de los aprendizajes y a enseñanza-aprendizaje del lenguaje. Correo electrónico: efren8000@hotmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0003-4378-3095>

³ Vera Lucía Ríos Cepeda. Estudiante de doctorado en la Universidad Autónoma de Durango Campus Chihuahua, México. Docente frente a grupo en la escuela primaria federal Vicente Guerrero de Delicias y de la UPNECH, Campus Delicias, Chih. Correo electrónico: vera.ricep@gmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0002-3919-838X>

docentes han entendido las formas de evaluar los aprendizajes de sus alumnos a través de la propia práctica profesional.

Palabras clave

Formación docente, actualización docente, educación normalista, evaluación, evaluación educativa.

Abstract

Presents an investigation of quantitative cut, it's the second phase of an exploratory sequential mixed design that contemplated in the first instance a qualitative research, hermeneutics type, both based on the general question: How have active and retired teachers in basic education learn to evaluate the learning process? For the present we consulted, through a survey comprised of 24 reagents, 305 teachers from 18 States of the country, who report being graduates of 54 institutions of higher education; we parted in two possibilities: initial training or the professional practice. The main results suggest that the majority of teachers has understood the ways of evaluating the learning of their students through the own professional practice.

Keywords

Teacher training, teacher update, normalista education, evaluation, educational evaluation.

El problema de estudio

Los procesos de formación docente inicial suelen corresponder al tipo de docente que se desea para el tipo de sociedad que se pretende construir. Esto se explica en lo que exponen Guevara, Ríos y Ponce (2016):

El Sistema Educativo Nacional (SEN) respondiente a las dinámicas tanto nacionales como internacionales ha trazado diversos planes y programas de estudio, principalmente en la educación básica. Cada uno de ellos con el afán de formar los ciudadanos que, de acuerdo con el momento histórico, son necesarios. Así planteado pareciera que existe una perfecta comunión entre los proyectos educativos del SEN y la educación normal, sin embargo, la situación suele ocurrir de otra manera (p. 28).

La necesidad y las ventajas de la evaluación, como un medio para la búsqueda de la mejora de los resultados, hoy es indiscutible. Sin embargo, hace algunos años su función en México, a pesar de los estudios

internacionales al respecto, se veía reducida a un sinónimo de medición. Esta diversidad en la conceptualización puede generar confrontaciones tanto teóricas como prácticas, con respecto a su utilidad en los espacios educativos, más aún si se considera que actualmente pueden coexistir en el servicio, docentes egresados de diferentes planes y programas de estudio de las escuelas normales y de otras instituciones de educación superior.

Pregunta y objetivo

La pregunta central del estudio es: ¿Cómo han aprendido a evaluar los docentes de educación básica?

Derivado de la interrogante, el objetivo para la fase cuantitativa pretende: Indagar cómo han aprendido a evaluar los docentes de educación básica.

Con respecto al aprendizaje de los docentes sobre la evaluación, se parte de dos posibilidades: la formación inicial o la práctica profesional. En esta última se consideran varios espacios y procesos: la autoformación (teórica y práctica), la formación con otros (compañeros de escuela o amistades) y los programas de actualización docente, entre varias opciones más.

Diseño metodológico

El antecedente inmediato de la metodología de esta investigación lo constituyó una primera fase, cualitativa, a través de un proceso hermenéutico, con la que se buscó conocer el cómo, los docentes en servicio durante su formación inicial, han aprendido a evaluar los aprendizajes de sus alumnos. Se consideró necesario revisar los diversos planes y programas de estudio para la educación normal en este país.

Una vez recabada y analizada la información, en la segunda fase, cuanti-cualitativa, que se presenta en este documento, se planteó el recurrir directamente a docentes en servicio para indagar los procesos seguidos durante su educación normalista en el aprendizaje de la evaluación, así como a informantes clave (docentes de escuelas normales, activos o inactivos). El diseño general del estudio se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Diseño general del estudio.

Fase	Uno	Dos	
Tipo de estudio	Cualitativo	Mixto	
Método	Hermenéutica	Triangulación: Cuanti=Cuali Variante: Convergencia. Temporalidad: Concurrente (cuanti y cualitativa al mismo tiempo)	
Paradigma	Interpretativo	Pospositivismo	Interpretativo
Enfoque	Cualitativo	Cuantitativo	Cualitativo
Técnicas	Revisión documental	Encuesta	Entrevista a profundidad
Instrumentos		Cuestionario cerrado	Guion de entrevista

Fuente: Guevara, Ríos y Ponce (2016, p. 27).

La necesidad de obtener datos que presentaban dos condiciones excluyentes, a gran escala, y a profundidad, planteó un estudio de tipo mixto, dado que en el primer caso se requirió uno de tipo cuantitativo, mientras que, para el segundo, de tipo cualitativo, a través de las técnicas de la encuesta y la entrevista en profundidad, respectivamente. El diseño específico para la fase dos fue un estudio mixto por triangulación: convergente-concurrente.

Los procesos que corresponden a este método específico se muestran en la figura 1.

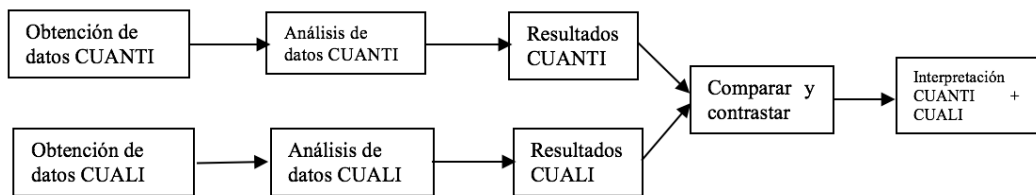


Figura 1. Diseño de triangulación. Modelo de convergencia.

Fuente: Guzmán (2009, p.17).

Como se muestra en la figura 1, en el método de triangulación, de forma simultánea se efectúan, con igualdad de importancia, dos procesos de investigación: cuantitativo y cualitativo. Se pretende así la obtención de datos a gran escala a la vez que indagar a profundidad sobre aspectos específicos de los mismos. Una vez que se cuenta con la información de ambos procesos, entonces se procede a su análisis a través de la

comparación y la contrastación de los mismos. Por lo tanto, el paradigma que cobija la presente fase es el Pragmatismo (desde los aportes de Murphy, 1990, Cherryholmes, 1992 y Creswell, 2003); y el enfoque es el de los métodos mixtos (Creswell, 2003).

Resultados

El diseño de la encuesta se elaboró con base en los aportes de los docentes entrevistados y la tipología propuesta por Casanova (1998), se consideró así tanto los tipos como los momentos, técnicas e instrumentos de evaluación. En la aplicación se utilizó la técnica de bola de nieve, para ello se identificaron posibles informantes clave: jefes de sector e inspectores escolares, tanto del estado de Chihuahua como de otros estados de la república mexicana, y se les solicitó que reenviaran la liga de acceso a la encuesta a los docentes adscritos a su zona de influencia (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeC_vEtq9TWLbzdQPPKkEZ_Rm55Cd5n-brQCndFI00-Eb0KCw/viewform?c=0&w=1).

Se obtuvo la participación de 305 profesores quienes residen en 26 ciudades del país: Aguascalientes, Atlacomulco, Bacalar, Campeche, Canatlán, Ciudad Juárez, CDMX, Cerritos, Chihuahua, Coacalco, Coatzacoalcos, Delicias, Durango, Guadalajara, Julimes, Loreto, Meoqui, Puebla, San Luis Potosí, Saucillo, Toluca, Veracruz, Villa de Pozos, Villanueva y Zacatecas; y que laboran en 12 estados de la república (figura 2).

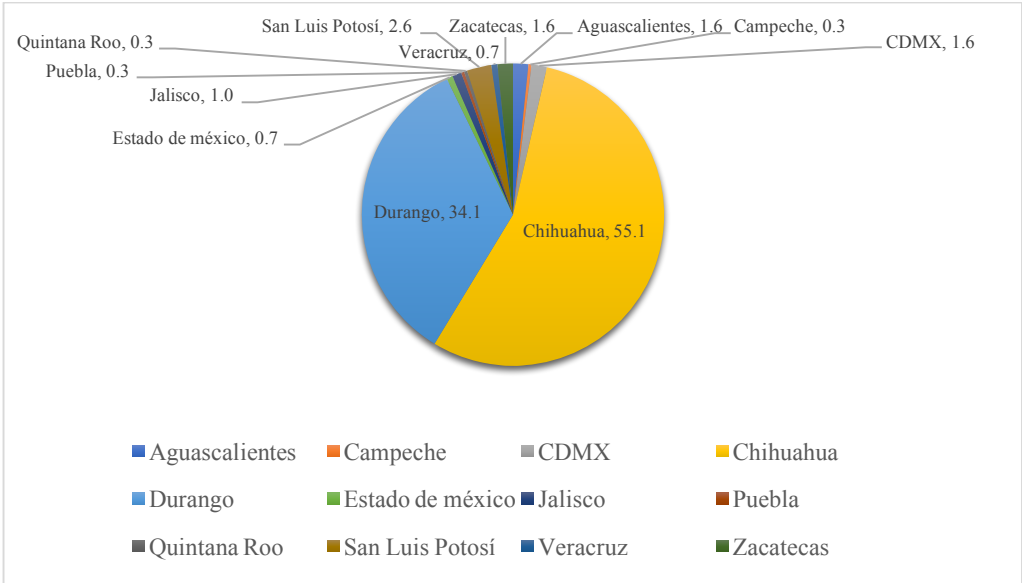


Figura 2. Estados de la república de residencia de los docentes de la muestra.

Con respecto a los estudios realizados, se informa que los docentes egresados de una escuela normal cursaron diversos planes de estudio, aún hay docentes en servicio graduados de los planes 1969, 1972, 1975 y 1975 reestructurado. Sin embargo, los porcentajes mayores corresponden a docentes de los planes 1984, 1997 y 2002, y en menor cantidad al plan 2012 (figura 3).

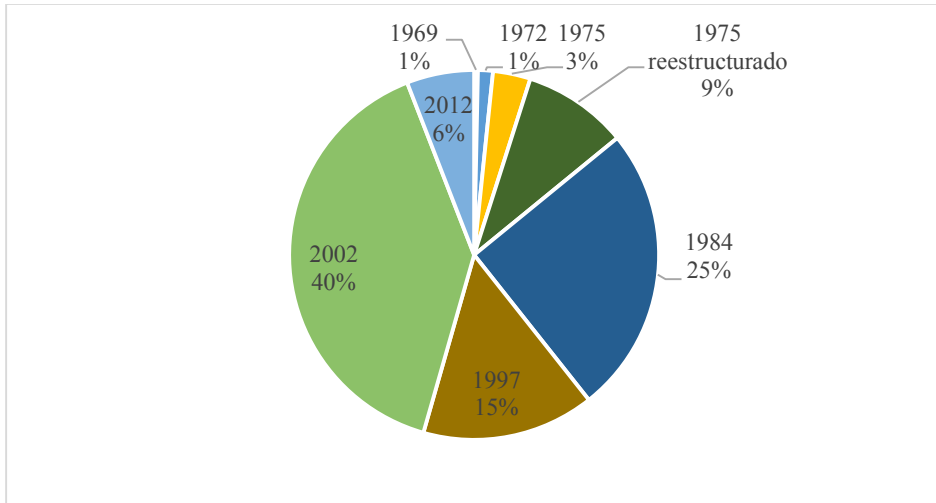


Figura 3. Plan de estudios cursado.

A través de algunos de los reactivos de la encuesta se indagó en los docentes en servicio sobre el recuerdo de algún curso donde se aprendiera sobre la evaluación de los aprendizajes, el 57% reconoce su olvido. Sin embargo, como se aprecia en la figura 4, numeran 14 cursos donde fue posible abordar el desarrollo de estos conocimientos y habilidades, aunque el 13.8% señala que no hubo alguno, el 27.9 acepta haberlo olvidado. Entre quienes no recuerdan y los que indican que no hubo, suman el 41.7% de la muestra. En el resto (con valores superiores al 5% pero inferiores al 10% de la muestra) se reconocen cuatro cursos como aquellos donde fue posible el aprendizaje sobre la evaluación, estos son: Planeación de la enseñanza y Evaluación del aprendizaje, Evaluación para el aprendizaje, Evaluación educativa, y, Didáctica de la enseñanza.

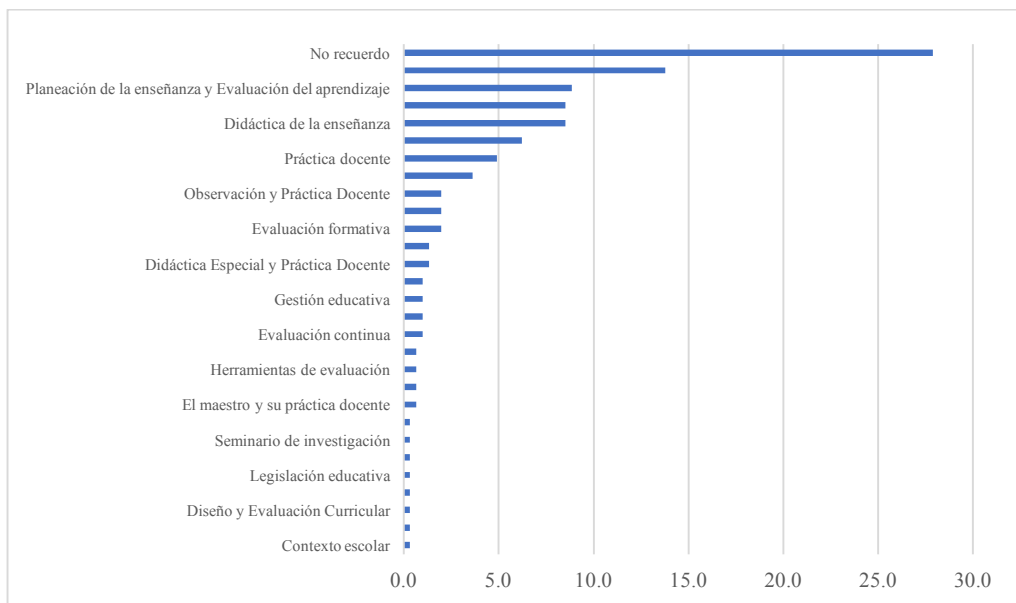


Figura 4. Cursos en la escuela formadora de docentes donde se trataba la evaluación de los aprendizajes.

De la información de la figura 5 se puede concluir que las técnicas observación, cuestionario escrito o examen, son las que, según los docentes, fueron las que más se les sugirió que emplearan durante su formación inicial, para evaluar los aprendizajes durante el ejercicio futuro de su profesión.

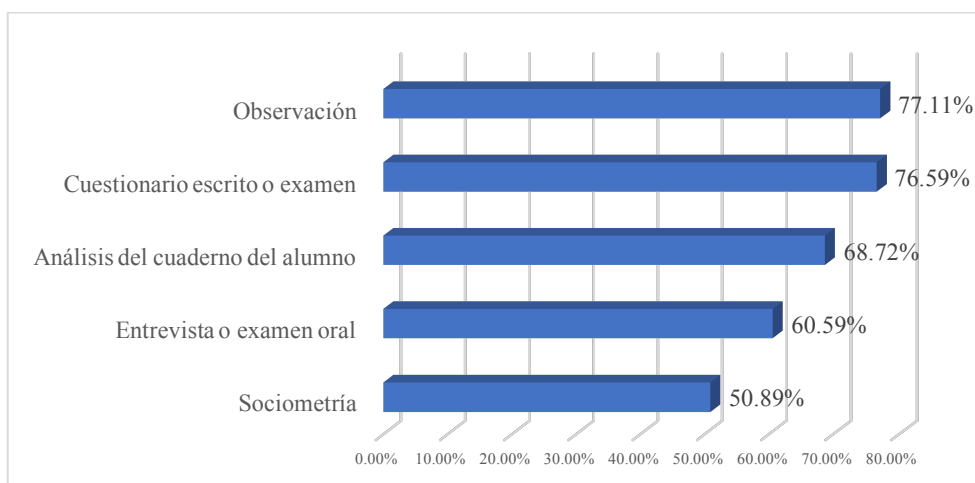


Figura 5. Técnicas de evaluación de los aprendizajes propuestas durante la formación docente inicial.

Lista de control, escala estimativa, cuestionario, diario y carpeta evolutiva son los instrumentos referidos por los informantes, como los que más les proponían en las clases de su formación profesional (ver figura 6).

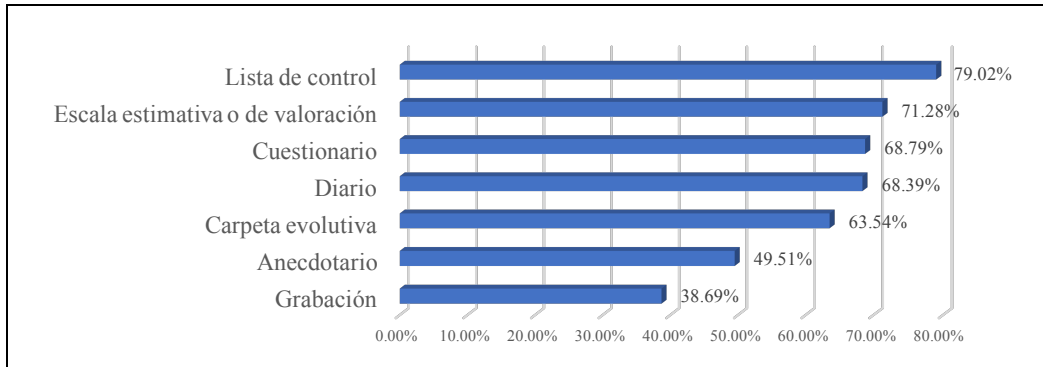


Figura 6. Instrumentos de evaluación de los aprendizajes que se proponían durante la formación docente inicial.

Los elementos de evaluación que más les aplicaron fueron: contenidos o propósitos, participación, asistencia, disciplina, puntualidad e higiene (ver figura 7). Se percibe que la mayoría de estos elementos no se relacionan con los contenidos o competencias de los programas educativos.

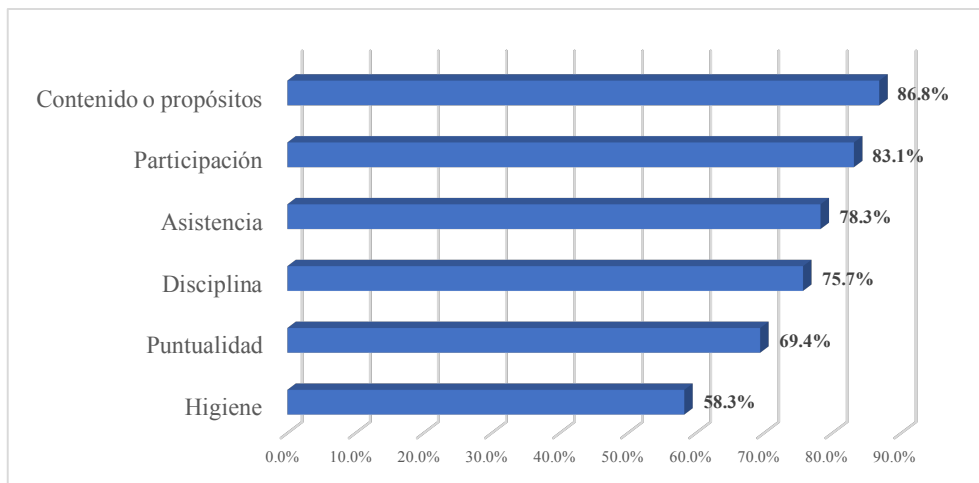


Figura 7. Elementos propuestos durante la formación docente inicial para evaluarlos.

Los principales referentes en la evaluación de los aprendizajes lo constituyen el programa, el grupo y los alumnos. Desde la perspectiva de los

docentes de la muestra, el elemento (figura 8) que se propuso para evaluar mientras cursaban sus estudios iniciales para la docencia fue el programa (51.5%) y el alumno (31.8%). Y en cuanto a los métodos de evaluación (figura 9), tienen un porcentaje similar entre los inductivos (48%) y los deductivos (41%), por lo que se puede creer en la posibilidad del uso de métodos mixtos.

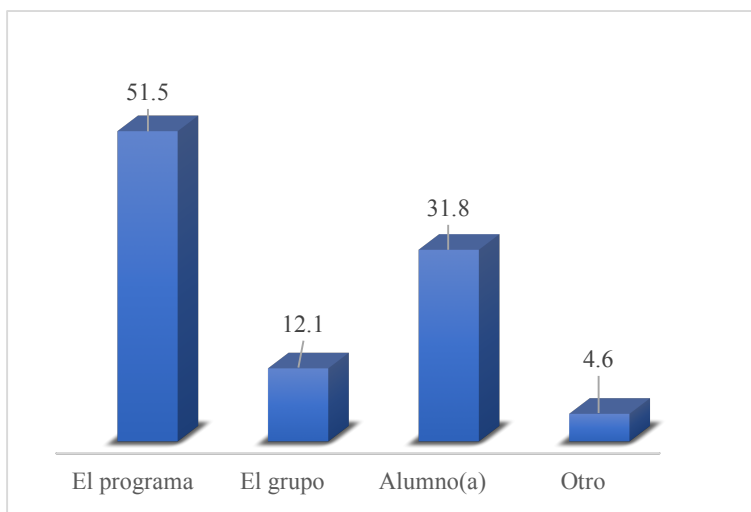


Figura 8. Según su conocimiento actual, ¿cuáles referentes de evaluación se proponían?

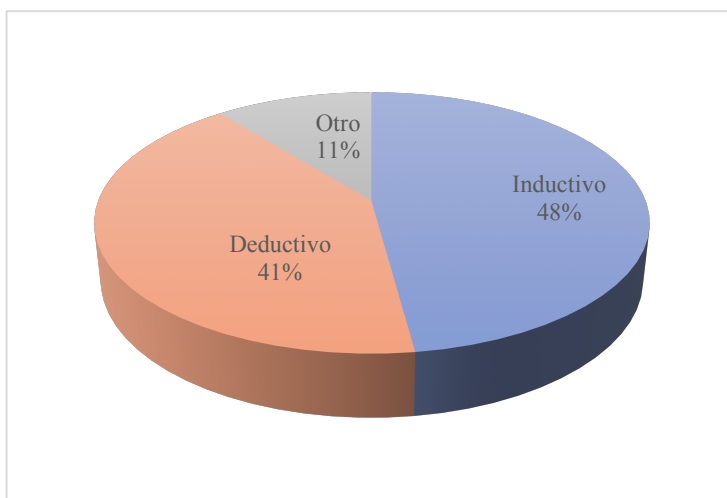


Figura 9. Según su conocimiento actual, ¿cuáles métodos de evaluación se han propuesto en los programas de estudio?

Categoría: Enseñanza/Aprendizaje de la evaluación en las IES

Según la información captada, a la mayoría de los maestros le enseñaron a evaluar los aprendizajes en la escuela formadora de docencia (ver figura 10). Esto implica que no debería haber problema para evaluar, y el conocimiento de esta actividad debería ser más completa que como se percibe.

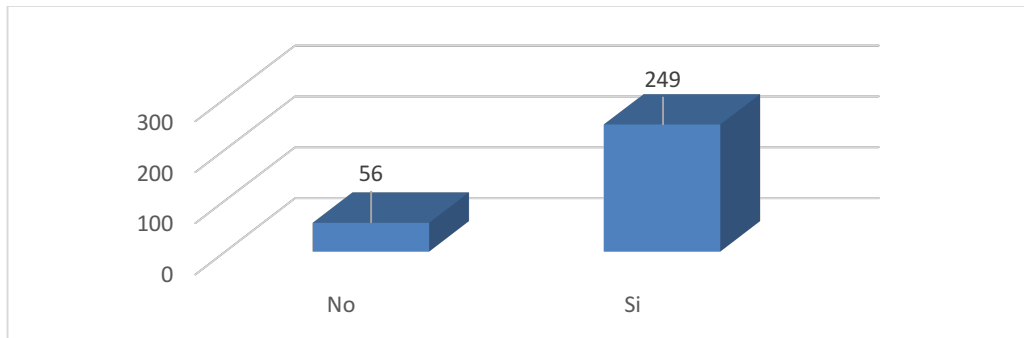


Figura 10. Enseñanza de la evaluación en la formación inicial.

El aprendizaje sobre los procesos para la evaluación que recibió en la escuela formadora de docentes es considerado, en el 71.14% de los casos (217) entre bueno y excelente. No así en 82 casos (26.88%), que declararon formación deficiente o muy deficiente. Sólo 6 de ellos (1.97%) no recibieron capacitación al respecto (ver figura 11).

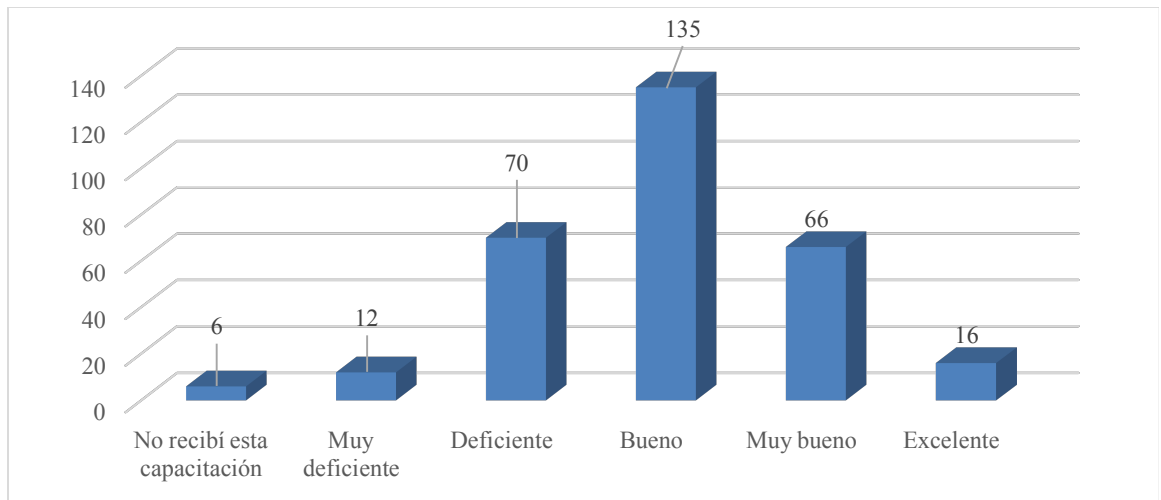


Figura 11. Aprendizaje sobre los procesos para la evaluación en su formación docente.

Categoría 2: Metodología de evaluación

Los métodos de evaluación que más frecuentemente vivieron en la formación docente son el cualitativo (28.52%) y el cuantitativo (25.25%), sin embargo, 100 casos (32.78%) no especificaron cuál, los métodos mixtos fueron vivenciados por el 13.45% de los sujetos (ver figura 12).

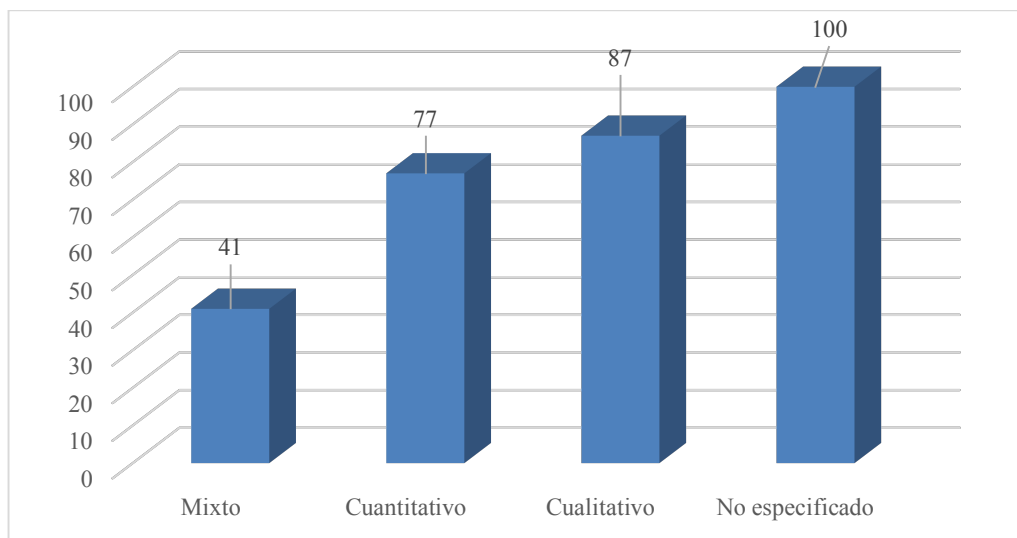


Figura 12. Método de evaluación vivido en su formación docente

Categoría 3. Tipología de la evaluación según Casanova (1998)

Según la tipología de evaluación de Casanova el 62% de la muestra expresa que realiza sus prácticas evaluativas por su funcionalidad. Sin embargo, casi un tercio de la misma manifiesta desconocer sobre alguna de ellas (figura 13). El reactivo que indaga sobre la subtipología empleada, da cuenta que en las acciones evaluativas destacan que las intenciones por parte de los docentes son principalmente de carácter Formativo: 33.8%, en menor medida Sumativa (23.6%) y Procesual (3.3%), aunque un 31.5% (al igual que en el caso de la tipología) no logra especificar las intenciones al respecto en sus prácticas (ver figura 13).

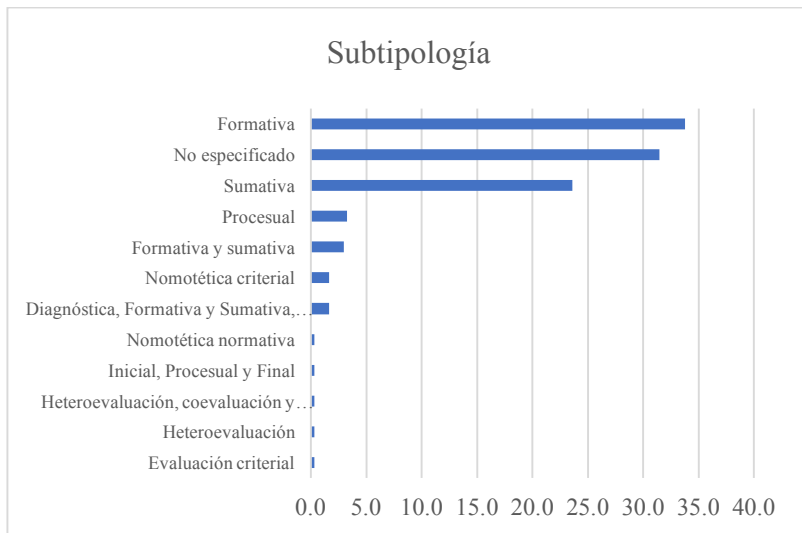
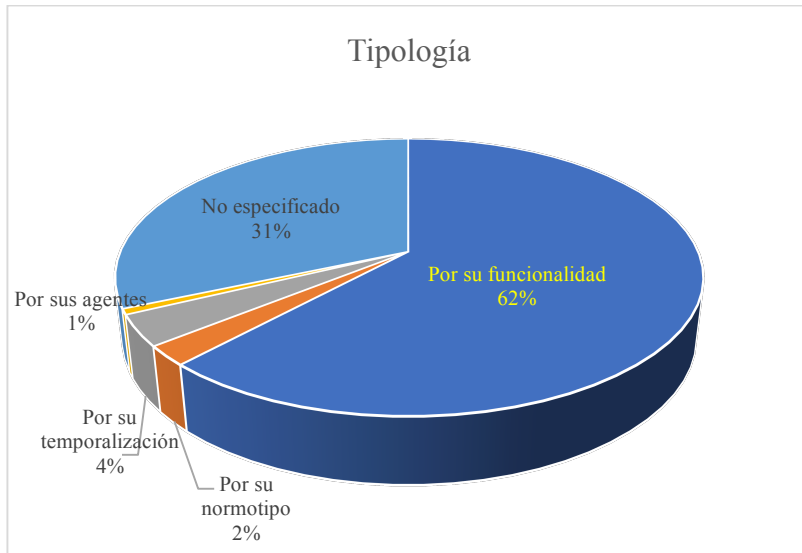


Figura 13. Tipología y Subtipología de la evaluación (Casanova, 1998).

Los docentes encuestados reconocen que los tipos de evaluación, de acuerdo a su normotipo, que se proponían principalmente eran: el normativo (54.43%) y el criterial (21.97%), en menor medida se proponía la evaluación ideográfica (3.28%). Sin embargo, un 20.33% no logró identificar una tipología específica (figura 14).

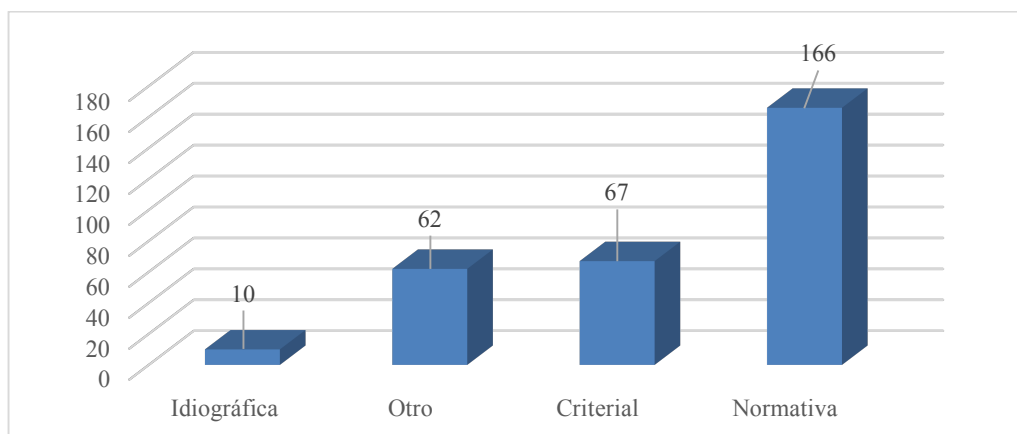


Figura 14. Normotipo de evaluación que se les proponía.

Con relación a la función evaluativa, el 40.32% de los docentes no lograron identificar un tipo específico, el 30.16% manifestaron que se les proponía una evaluación formativa, mientras que un 24.92 señalaron que fue de tipo sumativa, y el resto (4.6%) la diagnóstica (ver figura 15).

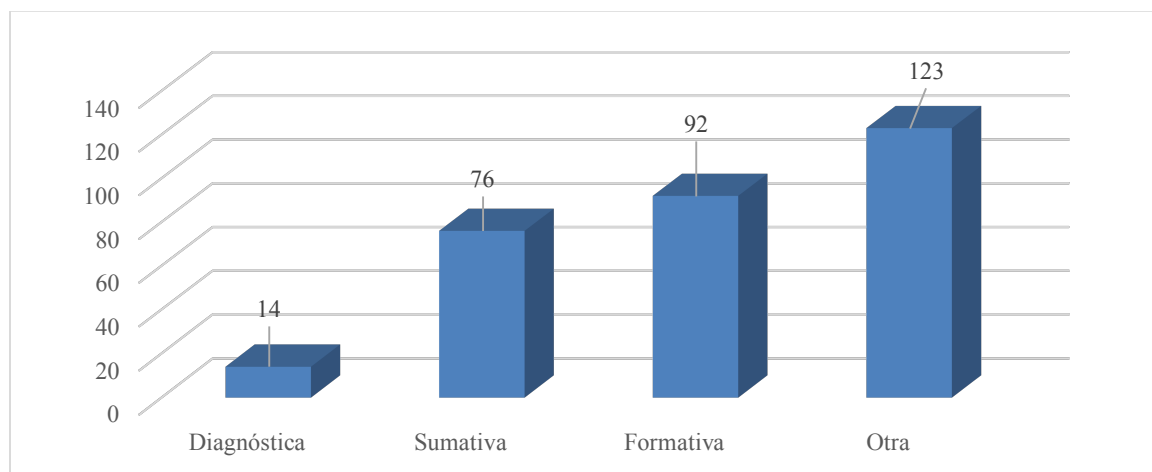


Figura 15. Tipo de evaluación según su función.

De acuerdo con la temporalidad o momento de la evaluación, nuevamente la categoría otra, que representa la ignorancia con respecto a esta tipología, resulta ser la de mayor frecuencia (39.02%), aunque el tipo Procesual casi la iguala con un 38.69%. La evaluación Final corresponde a 19.68% y la Inicial al 2.63%. Lo anterior implica que los docentes le dan mayor importancia a un tipo de evaluación que a los otros, contrario a lo que establece Casanova

(1998) al referir que los tres tipos deben desarrollarse como parte de un solo proceso evaluativo (figura 16).

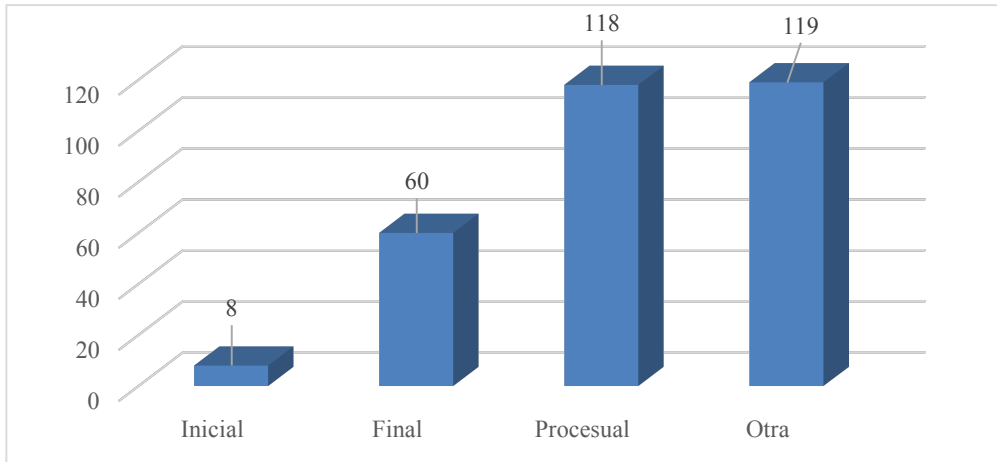


Figura 16. Tipo de evaluación según su temporalidad.

Con respecto a los agentes evaluadores, se percibe que la heteroevaluación es la más común con un 40.98%, en segundo término, la coevaluación aparece con un 30.16%, la autoevaluación con el 11.47%. Sin embargo, la categoría otra se hace presente de nuevo con el mayor porcentaje (40.98%), lo que sostiene la tesis señalada en relación a la ignorancia sobre esta tipología de evaluación propuesta por Casanova (1998) y que adoptó el Sistema Educativo Nacional (véase figura 17).

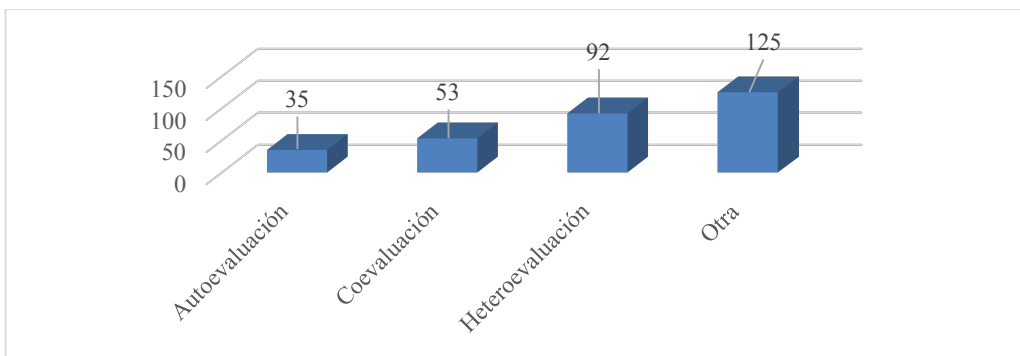


Figura 17. Evaluación según los agentes.

Dado que el referente de evaluación puede ser externo (normativa o criterial) o interno (idiográfica), se hizo necesario averiguar con los encuestados sobre los que se les propuso mientras realizaban sus estudios

de formación inicial, así se consideraron dos externos (el programa – contenidos- y el grupo) y un interno (el propio alumno). Los resultados, como se muestran en la figura 18, indican que en todos los casos el principal referente lo constituye el programa de estudios: Escuela Normal Rural 46.7%, Escuela Normal Urbana 50.4%, Universidad 55.4%, Instituto 55.6%, Centro de Formación 51.5% y Facultad 66.7%.

Categoría 4: Referente de evaluación

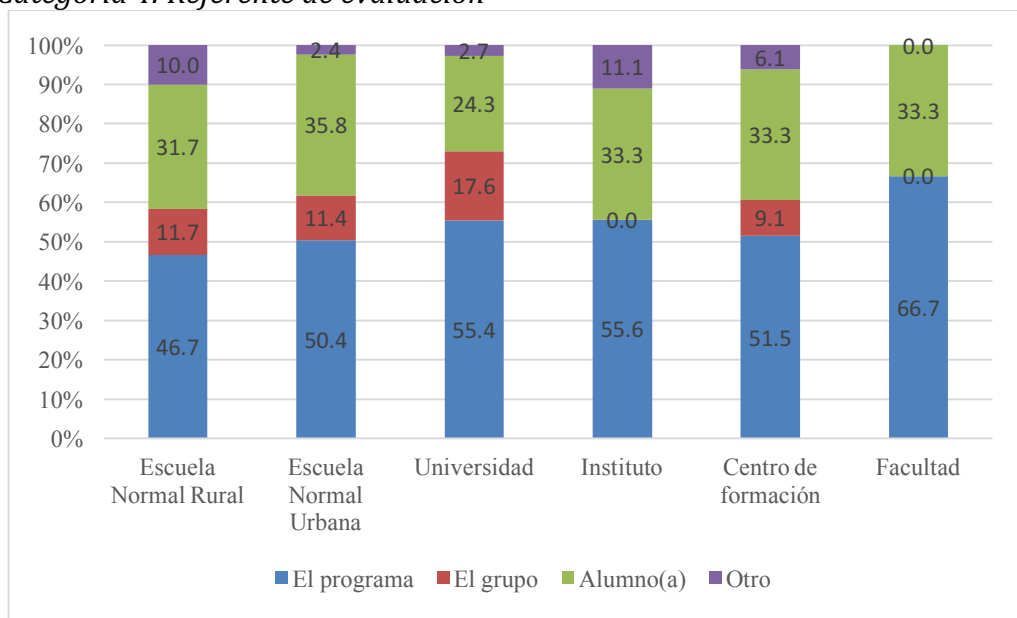


Figura 18. Referente de evaluación por IES.

Sin embargo, destaca que el segundo referente es el alumno (con valores que oscilan entre el 24.3% -Universidad- y el 35.8% -Escuela Normal Urbana-. Es decir que los contenidos continúan contemplados como el principal referente que, desde la perspectiva de los docentes en servicio, se debe estimar al momento de evaluar los aprendizajes de sus alumnos, lo que probablemente contraviene las actuales recomendaciones al respecto: hacer del alumno el centro del proceso.

Aunque esto último obliga a plantearse la interrogante sobre si este comportamiento es común a los docentes en servicio o se corresponde a los egresados de los planes y programas de estudio de la educación normal anteriores (este estudio recibió respuestas de docentes egresados de los planes de estudio de 1969 hasta 2012).

Conclusiones

El presente estudio partió del supuesto que los docentes en servicio durante su formación inicial aprenden prácticas a través de la imitación, mismas que ejercerían después profesionalmente. En concreto, se indagó que las prácticas evaluativas que realizan son resultado de la emulación de las experiencias de este tipo en las que fueron partícipes durante su etapa como estudiantes (tanto en los niveles educativos previos, como en los profesionales).

La revisión de los planes y programas de estudio revela que en el grueso de la población docente en servicio (los egresados de los planes 1975, 1975 reestructurado, 1984, 1999 y 2002) parece que se cumple con este supuesto, dado que en ellos no se contempló alguna asignatura específica para que el futuro docente conociera y aplicara tanto paradigmas como métodos, técnicas e instrumentos de evaluación diversos, además del desarrollo del conocimiento para su necesaria adecuación a las características personales de sus alumnos.

Llama la atención que en el momento presente se considere a los docentes como especialistas en los procesos evaluativos de los aprendizajes y por tanto sujetos sin posibilidad de réplica de los mismos (por el Servicio Profesional Docente de México), si en el plan de estudios de la educación normal correspondiente no se contemplaron los medios y procesos necesarios para garantizar esta experticia. Ello permite la interrogante: ¿cuáles son los procesos de capacitación que ocurren en las instituciones formadoras de docentes para ser garantes del desarrollo de las habilidades y conocimientos necesarios para la atención y fomentos de los aprendizajes de sus alumnos en los futuros docentes?

Considerando que los movimientos educativos a nivel internacional plantean una serie de cambios que deberán ser evidentes a través de su ejecución desde las aulas, ¿por qué realizar reformas educativas a los planes de estudio de la educación normal en tiempo posterior a los de los niveles educativos básicos?, es decir, ¿por qué esperar a generar un tipo de alumno cuyo tipo de profesor aún no existe?, la lógica indica que estos cambios deben realizarse de forma inversa, es decir, primero los nuevos tipos de profesor para que, cuando se plantee la reforma educativa hacia la educación básica se cuente con los docentes que podrán atender dicha necesidad. A la par de ello se debe garantizar que los docentes en servicio reciban las ofertas de capacitación suficientes para garantizar el desarrollo, tanto de sus conocimientos, como de sus habilidades necesarias para

atender con éxito la demanda que genera una reforma educativa, actuar a la inversa es altamente imprudente.

Referencias

- Casanova, M. A. (1998). La evaluación educativa. Escuela básica. (Col. Biblioteca para la actualización del maestro). México: Secretaría de Educación Pública.
- Creswell, John W. (2003). Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Second Edition. Sage Publications, Inc.
- Echegaray Villanueva, M. y Sampe Palomino, J. (2007). Evaluando aprendizajes. ¿Qué, cómo y para qué?. Lima, Perú: Editorial Tarea.
- Guevara-Araiza, A., Ríos-Cepeda, V., y Ponce-Villarreal, J. (2016). La evaluación de los aprendizajes en los programas de formación docente. Ra Ximhai, Vol 12, Num 6. Universidad Autónoma Indígena de México. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194002>
- Guzmán Arredondo, A. (2009). El enfoque de métodos mixtos: Una nueva metodología en la investigación educativa. Centro de Investigación y Docencia.
- Guzmán Arredondo, A. y Alvarado Cabral, J. J. (2009). Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa. Asociación de investigadores en Ciencias de la Educación. Durango, México.

