

Evaluando, evaluando: ¿qué piensa y qué hace el docente en el aula?¹

Raúl Jáuregui, Lidubina Carrasco e Iván Montes – UCSM



En los últimos años se han conocido resultados alarmantes sobre la calidad educativa en el Perú. Dicha problemática exige iniciativas de investigación rigurosas, que sean complementadas con el conocimiento de la actividad educativa en el día a día del aula. En ese sentido, este trabajo pretende caracterizar las teorías implícitas, decisiones interactivas, verbalizaciones y prácticas evaluativas en el aula, en una muestra de profesores de quinto y sexto de primaria en la provincia de Arequipa. De esta forma, será posible obtener mayor información del pensamiento del docente para el caso peruano y sus potenciales efectos en el rendimiento de los alumnos en las escuelas públicas.

Sistematización y síntesis del pensamiento del maestro

Si bien el concepto “evaluación del aprendizaje” ha sido confundido con la medición, la constatación, la

acreditación, la calificación y los exámenes, durante la última década, diversos autores han mostrado que este concepto no solo está asociado a las formas tradicionales y mecánicas de verificación que el alumno sabe lo que se le ha enseñado. Lamentablemente, estos alcances evaluativos no habrían llegado con nitidez a nuestro medio, de manera que en términos educativos, aún se percibe como hegemónica la noción de aprobación, mas no la de dominio de capacidades de parte del alumno.

Las teorías implícitas y las creencias de los docentes representan el amplio acervo de conocimientos que poseen y que afectan su planificación, pensamientos y decisiones interactivas. Precisamente, el conocimiento de la forma cómo los docentes teorizan y formulan principios explicativos de su enseñanza permite identificar cuáles son las perspectivas del profesor hacia la enseñanza (el modo en que piensan sobre su trabajo), cuáles son los principios de la enseñanza (por ejemplo, la compensación a los alumnos más introvertidos, la indulgencia, la supresión de emociones), el sistema de constructor y el conocimiento práctico del docente.

Las teorías implícitas del docente y su relevancia en la explicación de la problemática actual de la educación

Los resultados de las encuestas anónimas de percepciones y experiencias docentes² permiten aproximar cuatro dimensiones de las teorías implícitas, las que están referidas a la evaluación del aprendizaje, la planificación de la evaluación, la atribución causal subyacente del rendimiento y el sistema de calificación y pruebas.

«...en términos educativos, aún se percibe como hegemónica la noción de aprobación, mas no la de dominio de capacidades de parte del alumno»

1/ Resumen del documento homónimo desarrollado en el marco del concurso de investigación CIES 2002, auspiciado por ACIDI-DRC. Podrá descargar la versión completa de este documento desde <http://www.consortio.org/programa2002.asp>

2/ Dichos cuestionarios se aplicaron sobre una muestra de 247 docentes de la provincia de Arequipa, de una población de 689 docentes que enseñan en el quinto y sexto grado de primaria del sector público, en la ciudad de Arequipa.

«Las teorías implícitas y las creencias de los docentes representan el amplio acervo de conocimientos que poseen y que afectan su planificación, pensamientos y decisiones interactivas»

En términos generales, se observa la existencia de teorías implícitas asociadas a la connotación tradicional de la educación, que vincula la evaluación a la aplicación de pruebas escritas. Asimismo, se perciben muchas consideraciones, favorables y desfavorables, con respecto a las pruebas de desempeño. También se observó que los docentes compar-

ten, al menos en el plano conceptual, algunas de las intenciones concordantes con las orientaciones formativas acerca del proceso evaluativo. Precisamente, estos aspectos se analizan con mayor detalle al evaluar los resultados para cada una de las dimensiones señaladas.

Con respecto a la evaluación del aprendizaje, se buscó conocer si los docentes se sienten identificados con las nociones evaluativas (tradicionales) más orientadas a la supervisión, control y aplicación de pruebas escritas o con la visión formativa, que concibe a la evaluación como un proceso formativo orientado al logro de aprendizajes. Los resultados (véase el cuadro 1) sugieren que la mayoría de los docentes muestra una comprensión media acerca del sentido de la evaluación educativa, existiendo una diferencia estadísticamente significativa entre las percepciones de

Cuadro 1

Teorías implícitas sobre evaluación del aprendizaje

Ítem	Frases	CA	A	I	D	CD
4	Es preferible no comunicar anticipadamente a los alumnos cómo serán evaluados, para asegurar la objetividad del proceso	12,2	24,5	3,4	52,4	7,5
7	Es preferible evaluar al final de un período de enseñanza que hacerlo seguido	2,7	10,9	2,7	55,8	27,2
11	Cuando un alumno es informado acerca de cómo será evaluado, le damos la posibilidad de que aprenda mientras se prepara para este proceso	29,9	57,8	2,0	8,8	1,4
13	La misión de la evaluación es hacer que todos o casi todos los alumnos dominen las competencias	23,1	52,4	4,4	17,7	2,7
16	Es recomendable que el profesor asuma una actitud seria el día que tome exámenes, para evitar que los alumnos copien	6,1	29,3	1,4	49,0	14,3
18	Está claro que la evaluación, fundamentalmente, sirve para apreciar el rendimiento del alumno con el fin de asignar un puntaje justo	22,4	55,8	2,7	17,0	2,0
24	Es normal que hayan deficientes, regulares y buenos alumnos como resultado de la enseñanza	23,8	41,5	2,7	29,9	1,4
27	Al observar el trabajo cotidiano de los alumnos, los estamos evaluando	40,8	50,3	2,0	5,4	0,7
28	La evaluación es un proceso permanente cuando aplicamos con mucha frecuencia exámenes o pruebas escritas	27,2	23,8	10,9	34,0	4,1

CA : Completamente de acuerdo
 A : De acuerdo
 I : Indiferente
 D : En desacuerdo
 CD : Completamente en desacuerdo

Cuadro 2

Teorías implícitas sobre planificación de la evaluación del aprendizaje

Ítem	Frases	CA	A	I	D	CD
3	La determinación de metas de aprendizaje es un asunto que debe dejarse a criterio del docente	41,5	35,4	3,4	12,2	0,7
6	No es necesario planificar por escrito el proceso de evaluación del aprendizaje, en especial cuando ya se tiene experiencia	6,1	21,1	4,1	51,0	17,0
9	Cuando tiene un plan fijado de evaluación es preferible no modificarlo, así las circunstancias lo requieran	7,5	24,5	4,8	46,3	15,6
15	No es necesario efectuar retroalimentación en alumnos con rendimiento exitoso	5,4	19,0	7,5	50,3	17,7
17	Es preferible elaborar los instrumentos de evaluación con la debida anticipación	32,0	57,1	2,0	7,5	0,0
21	Durante la enseñanza, el docente trata de recordar y de llevar a la práctica esa imagen mental del plan (que en parte no consta por escrito)	21,1	41,5	6,8	22,4	6,8
22	En la evaluación del aprendizaje es preferible tener una programación minuciosa, para evitar que el profesor haga lo que le parece	53,7	32,0	0,0	11,6	2,7

CA : Completamente de acuerdo

A : De acuerdo

I : Indiferente

D : En desacuerdo

CD : Completamente en desacuerdo

los docentes de más de 20 años de servicio y de menos de 20 años de servicio³.

Con respecto a las teorías implícitas sobre la planificación de la evaluación del aprendizaje, se ha buscado conocer qué sentido tienen para los docentes los criterios de planificación como un componente de decisiones anticipadas pertinentes a lo que el educador hará en los diferentes momentos de evaluación. Las respuestas a estos ítem (véase el cuadro 2) señalan que los docentes están de acuerdo con una previsión adecuada de los instrumentos con los cuales llevará a cabo la evaluación. No obstante, destaca el grado de inflexibilidad observado en sus paradigmas mentales, lo cual confirma, en un tercio de

los docentes, la presencia de percepciones implícitas asociadas a la improvisación.

Uno de los aspectos fundamentales, además de los reseñados, asociados al proceso de aprendizaje está constituido por las percepciones que los docentes tienen sobre las razones por las cuales los alumnos rinden como lo hacen; es decir, lo que se conoce como

«...66% [...] de los maestros considera que el rendimiento deficiente es atribuible, fundamentalmente, al alumno. Estos resultados muestran que el docente es quien asume la atribución causal subyacente asociada con el rendimiento exitoso del alumno»

3/ El análisis de diferencias aplicando el método LSD (Least Significant Differences) arrojó que los grupos de profesores entre 1 a 5 años, 6 a 10 años y 11 a 20 años tienen una mayor comprensión acerca del sentido de la evaluación, que los profesores con más de 20 años de servicio.

Cuadro 3

Teorías implícitas sobre atribución causal del rendimiento

Ítem	Frases	CA	A	I	D	CD
1	Cuando todos los alumnos tienen un rendimiento aceptable, es porque el profesor ha hecho un buen trabajo	56,5	40,1	0,0	2,7	0,0
2	El buen trato del docente, durante la toma de una prueba escrita o examen, influye decididamente en el rendimiento del alumno	44,9	39,5	3,4	10,2	2,0
5	No hay prueba mal tomada, sino alumno mal preparado	22,4	34,0	4,8	30,6	8,2
8	El docente debería pasar por alto los errores cometidos por los alumnos que muestran dificultades de aprendizaje	2,7	5,4	0,7	44,2	46,3
12	Los alumnos con dificultades para aprender, que provienen de entornos marginales, deberían ser exigidos en menor intensidad (tener experiencias diferentes para ellos, a fin de no frustrarles)	23,1	46,9	2,9	22,4	4,8
20	Hay alumnos que por su escasa capacidad intelectual no están en condiciones de enfrentar los desafíos escolares	10,2	30,6	8,2	38,1	12,9
26	La eficacia de un docente está relacionada con el rendimiento de sus alumnos	21,8	53,7	2,7	21,1	0,0
29	El rendimiento deficiente es atribuible, fundamentalmente, al alumno	4,8	19,7	8,8	54,4	11,6
30	Los problemas de aprendizaje de los alumnos no son responsabilidad del docente, sino mayormente del entorno familiar	40,8	34,7	4,1	15,6	4,8

CA : Completamente de acuerdo
 A : De acuerdo
 I : Indiferente
 D : En desacuerdo
 CD : Completamente en desacuerdo

atribución causal. Las respuestas muestran que una gran parte de docentes se atribuye a sí mismo un rendimiento aceptable de los alumnos (véase el cuadro 3). Esto indica que la tradición que prevalece es la de una enseñanza centrada en el docente, que considera al alumno como un receptor pasivo de información, que solo responde en la medida que el docente se lo exige. Por su parte, también se observa que un 66% (D y CD) de los maestros considera que el rendimiento deficiente es atribuible, fundamentalmente, al alumno. Estos resultados muestran que el docente es quien asume la atribución causal subyacente asociada con el rendimiento exitoso del alumno.

Con respecto a la opinión de los docentes sobre el sistema de calificación (véase el cuadro 4), resalta el hecho de que el 81,6% de los docentes considera que es mejor un sistema vigesimal que el sistema de letras, lo que demuestra que en el pensa-



Cuadro 4

Teorías implícitas sobre calificación y pruebas

Ítem	Frases	CA	A	I	D	CD
10	Los docentes varones tiende a molestarse fácilmente durante una sesión de evaluación con alumnos	4,1	27,2	14,3	39,5	12,9
14	En muchos casos, las pruebas orales pueden llegar a ser más pertinentes que las pruebas escritas	10,2	53,1	15,6	20,4	0,7
19	La calificación con escala vigesimal es más pertinente que el uso del sistema por letras	37,4	44,2	5,4	10,9	2,0
23	La evaluación puede transcurrir, muchas veces, sin necesidad de aplicar pruebas escritas	35,4	41,5	1,4	20,4	0,7
25	Los trabajos en grupo no permiten diferenciar el rendimiento individual del alumno, lo que dificulta su evaluación	19,0	25,2	5,4	41,5	8,2

CA : Completamente de acuerdo

A : De acuerdo

I : Indiferente

D : En desacuerdo

CD : Completamente en desacuerdo

miento docente sigue imperando el paradigma tradicional, sin que haya tenido éxito la norma que exige el uso de letras, en el entendido de evaluación cualitativa que finalmente debe expresarse en cifras, resultando en toda una confusión, no solo instrumental sino fundamentalmente de enfoque. Asimismo, se observa una confusión en cuanto al uso de los trabajos en grupo como estrategia de aprendizaje y evaluación, que hace presumir que muchos docentes, a pesar de utilizar dicha técnica, no la consideran como un mecanismo de evaluación formativa. En líneas generales, se aprecia que el docente busca discriminar el rendimiento en términos de su comodidad para calificar, hecho que revela la inconsistencia formativa en el tema de evaluación del aprendizaje.

«Durante las actividades de enseñanza [...] la gran mayoría de los docentes utiliza expresiones de molestia, seguido de expresiones de amenaza e incluso, se advierte el uso de adjetivos denigrantes hacia los alumnos»

La investigación sobre las percepciones docentes revela que los sujetos de la muestra apelan a una connotación formativa de la evaluación, preocupada fundamentalmente por el desarrollo y el logro de los alumnos. En relación con la atribución causal del rendimiento, se han registrado respuestas que hacen alusión al alumno como el principal responsable de su rendimiento, aunque también se observa que los éxitos son atribuibles, básicamente, a la acción didáctica de los docentes.

En cuanto a los sistemas de calificación y pruebas, no se logra percibir en las respuestas una cabal comprensión de lo que realmente significa la evaluación del desempeño. Con respecto al cronograma de las pruebas orales y escritas, se percibe una contradicción porque algunos consideran que la evaluación sin pruebas escritas era subjetiva; otros, que las pruebas orales podrían ser una alternativa válida en el proceso evaluativo.

Seguimiento al docente: el día a día en el aula

El seguimiento sistemático mediante trabajo de campo y la observación de siete docentes, durante un promedio de 16 semanas, y el análisis de instrumentos de evaluación, nos permite complementar los re-

sultados anteriormente reseñados con una aproximación cualitativa.

Se observó que la mayor parte de los docentes estableció rutinas convencionales, tales como: solicitar a los alumnos que resuelvan ejercicios en la pizarra, encomendar ejercicios para la casa, revisar cuadernos, entre otros. Asimismo, llama la atención que solo dos de los siete casos utilizaran algunas formas no convencionales de evaluación, como, por ejemplo, la heteroevaluación intercambiando cuadernos y la evaluación grupal. Por otro lado, se encontró que, en ningún caso, los docentes optaron por estrategias formativas (de refuerzo u optimización) y opciones vinculadas a propiciar el logro de aprendizajes a través de pruebas de desempeño. Asimismo, se encontró casos de docentes que recurren a la violencia física, en un intento por alcanzar una respuesta esperada de parte del alumno o bien con fines disciplinarios.

Durante las actividades de enseñanza, el docente no solo toma decisiones interactivas, sino que estas son acompañadas, por lo general, de expresiones o verbalizaciones que caracterizan, de alguna manera, sus estructuras de pensamiento. De esta manera, tal como se observa en el cuadro 5, la gran mayoría de los docentes utiliza expresiones de molestia, seguido de expresiones de amenaza e incluso, se advierte el uso de adjetivos denigrantes hacia los alumnos. Así, una reducida proporción de estas verbalizaciones está dirigida a generar un clima de confianza entre los alumnos.

Cuadro 5

Categorías de verbalizaciones regulares

Categorías	Frecuencia	%
De confianza	12	13
De amenaza	13	14
De retroalimentación	4	4
De motivación	7	7
De resignación	6	6
Adjetivos denigrantes	7	7
Activar recuerdo	4	4
De molestia	34	36
Órdenes y consignas	9	9
<i>Total</i>	<i>96</i>	<i>100</i>

Finalmente, se analizó un conjunto de exámenes del área lógico-matemática, con el fin de conocer a qué nivel cognoscitivo correspondían las diversas preguntas. Para ello, se utilizaron dos exámenes de cada

«...los resultados encontrados revelan que existe una disonancia entre lo que el docente piensa y su accionar en el aula...»

profesor, de manera simultánea, en las siete aulas observadas con el fin que los contenidos explorados y/o el avance curricular no distorsionen nuestro foco de análisis. Un resumen de este análisis muestra que la mayoría de preguntas apela al cálculo mecánico (34,3%), a las operaciones lógicas (29,8%) y a la retención de información (22,9%). En menor porcentaje, se encontraron preguntas que apelan a pseudo-problemas (8%) y las que exigen procesos de transformación texto-número y viceversa.

A modo de síntesis, el análisis cualitativo realizado nos muestra que si bien los docentes han asimilado el discurso formativo que en el marco de la reforma se les ha transmitido a través del PLANCAD (Plan de Capacitación Docente), las prácticas no corresponden a dicho discurso. Esta evidencia es muy importante, pues devela que las decisiones interactivas, las verbalizaciones y las pruebas escritas siguen apuntando a que los alumnos: repitan de memoria; calculen en vez de pensar; sigan rutinas trazadas por el docente, sin posibilidad de participar activamente y vean en las amenazas, la mejor manera para conducir la clase.

Discusión y conclusiones

Al igual que en estudios de similar naturaleza, los resultados encontrados revelan que existe una disonancia entre lo que el docente piensa y su accionar en el aula al evaluar el rendimiento de sus alumnos. La aplicación de los cuestionarios muestra, en general, percepciones distorsionadas con respecto a la evaluación y una asociación de este proceso hacia sus finalidades de supervisión, constatación y calificación.

En cuanto a las teorías implícitas de evaluación, además del uso regular del registro de notas, no se ha observado el uso de documentos que evidencien el manejo de un plan de evaluación. Por su parte, la evolución de la atribución causal del rendimiento ha mostrado que la mayoría de los docentes sostiene que cuando los alumnos tienen un rendimiento aceptable, es porque el profesor ha hecho un buen trabajo. En el mismo sentido, agregan que los problemas de aprendizaje de los alumnos no son responsabilidad



del docente, a pesar de que reconocen que el rendimiento deficiente del alumno no solo es atribuible a sí mismo.

Con respecto a las teorías implícitas referidas al sistema de calificación, los docentes muestran una mayor inclinación por el sistema vigesimal. Asimismo, la mayoría tiene la idea de que la evaluación sin pruebas escritas no tiene validez, confundiendo, a su vez, a la evaluación cualitativa asociada a la calificación por sistema de letras.

«...el mayor problema podría ser la precaria formación personal y profesional del docente, que le impide ser creativo, versátil y tener una vocación formativa de personas»

De manera complementaria a los resultados de la encuesta, el seguimiento a siete profesores, durante 16 semanas de clases, permitió verificar que la mayor parte de las decisiones interactivas que adoptan, proviene de sus propios esquemas mentales tradicionales. En este sentido, el mayor problema podría ser la precaria formación personal y profesional del docente, que le impide ser creativo, versátil y tener una vocación formativa de personas.

En referencia a las verbalizaciones más comunes registradas en este seguimiento, se observó que las expresiones orales se ubicaron fundamentalmente en las categorías de molestia y de amenaza, lo que confirma la disonancia encontrada entre el pensamiento y la acción en materia de evaluación del aprendizaje. Finalmente, el análisis de las pruebas de lógico-matemática reveló que la mayor parte de las preguntas de estos exámenes está orientada a exigir capacidades de cálculo mecánico, retención memorística y operaciones lógicas.

Si bien los resultados mostrados son ilustrativos en cuanto a la mentalidad del docente para el caso de la provincia de Arequipa, no se podría afirmar con total seguridad que los resultados tengan validez externa amplia. Más bien, podría afirmarse que, en el mejor de los casos, se ha hecho una aproximación que pone en evidencia y confirma la existencia de una problemática muy compleja. De esta forma, surgen un conjunto de preocupaciones asociadas a la idea de pensar en una reformulación total de la formación docente, por lo que es necesario continuar con la investigación de otros factores asociados a la problemática aquí expuesta.