

---

RELATO 2  
LA EVALUACIÓN DE JEAN VALJEAN

*Rogelio Hernández Reyes\**

Esperaba apurado a que pasara el camión de Ruta 100 para llegar unos quince o diez minutos más temprano de lo usual a la secundaria técnica. Normalmente todos los días llegué puntual, pero ese, como en otros días especiales, necesitaba llegar más temprano. ¿Qué tenía de especial? Era de evaluación en la asignatura de matemáticas.

Con anticipación hice los preparativos: pedí a cada jefe de grupo que se organizara y comprara la cantidad de hojas de papel revolución y de estenciles que le correspondía; posteriormente, cada uno me entregó lo solicitado. Por mi parte, tenía que diseñar y elaborar los exámenes. La escuela me apoyó asignando a una secretaria que “picó” los estenciles; también me apoyó con la impresión.

El diseño del examen era simple: formular preguntas sobre teoría matemática y problemas acordes con los contenidos del programa

---

\* Maestría en Educación Básica, UPN/DGEST.

que se desarrollaron en la unidad programática; posteriormente, asignar puntuación a cada pregunta y problema, de tal manera que la suma total fuera 10. Desde luego, a las preguntas se les concedía menor puntuación que a los problemas.

Elaboré cuatro exámenes diferentes para aplicar a los seis grupos. De esa forma, aunque se “pasaran” el examen entre los grupos, difícilmente sabrían cuál les tocaría. Era uno de los cuatro aspectos que integraban la calificación, cada uno tenía un porcentaje:

- Examen 50%
- Trabajos 20%
- Participaciones 15%
- Tareas 15%

Estos porcentajes los establecía siguiendo las orientaciones de los demás maestros de matemáticas de la escuela. El examen gozaba del mayor porcentaje porque “se ponía a prueba” lo que los alumnos habían aprendido. Al igual que mis compañeros profesores de todas las materias, desconocía el fundamento pedagógico de estos porcentajes, no me interesó buscarlo y, cuando lo busqué, nunca lo encontré.

La expectación, el nerviosismo de los estudiantes era justificado. El día de la evaluación se llevaría a cabo la medición de lo aprendido: responder preguntas de teoría matemática y resolver problemas.

El día de evaluación siempre fue diferente a cualquier otro. En días normales el grupo de la primera hora me esperaba en el salón, y yo llegaba dos o tres minutos después. El día de evaluación yo los esperaba en la puerta del salón; cuando todos ya estaban sentados, los saludaba con semblante serio y voz de tono grave.

Las indicaciones siempre fueron las mismas: “Guarden todos sus cuadernos y libros, solamente van a ocupar pluma, lápiz y goma de borrar”. Una vez que personalmente repartía las hojas de examen, les advertía: “la prueba es individual, cualquiera que esté intentando copiar a algún compañero, sacando el acordeón o los apuntes, le quito el examen y está reprobado”.

En ese ambiente transcurrían cincuenta minutos, me paseaba entre las filas para que sintieran mi presencia y así inhibir cualquier intento de copiar, pues cada estudiante debe demostrar lo que aprendió. Pocas veces alguien se atrevió a copiar; cuando algún alumno lo hizo, le quité el examen y lo reprobé.

Después de la aplicación del examen seguía una ardua jornada de trabajo: calificar aproximadamente cuatrocientos exámenes, revisar en la lista las anotaciones de cada rasgo, convertir los porcentajes en número, sumar y obtener la calificación de la unidad programática.

Los estudiantes que sabían que no les iría bien se me acercaban para “ver cómo le hacían para pasar”. Ya tenía previsto lo que les pediría: la exposición individual de un tema o resolver un problema, del que tomando un problema cualquiera, explicaría al grupo cómo lo resolvió.

La evaluación fue también una herramienta útil para mantener el control de los alumnos: si platicaban, molestaban a sus compañeros, hacían trabajos, tareas de otra materia, o hacían otra cosa que no fuera poner atención a mis explicaciones, les bajaba puntos. Esta forma de evaluar coincidía con el concepto de los directivos escolares en cuanto al control de grupo.

Sin embargo, muy dentro de mí había algo que en algunos casos no me satisfacía por completo sobre la manera de calificar; no entendía qué era, pero algo no me convencía del todo.

Un año después del Mundial de fútbol España '82, en que se coronó la selección italiana, y a tres años de haberme iniciado como profesor de matemáticas, me inscribí al Curso Intensivo de Nivelación Pedagógica que ofrecía la Dirección General de Educación Secundaria Técnica (DGEST), al personal docente que no contaba con formación magisterial. Las materias de filosofía, didáctica, psicología y otras me enfrentaron con mis creencias de “ser maestro”, fraguadas a partir de las pláticas con mis compañeros profesores y mi formación docente forjada como alumno desde el kínder hasta la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Electrónica del Politécnico (ESIME-IPN).

En la materia de evaluación se expuso al grupo de profesores participantes la forma en que se concebía a la evaluación del aprendizaje en ese momento: un procedimiento estadístico; al usarlo en las puntuaciones obtenidas en las pruebas aplicadas a los alumnos da como resultado una distribución normal; al graficarla se obtiene una curva conocida como campana de Gauss.

En esta gráfica las calificaciones se distribuyen de la siguiente manera: en los extremos de la curva –que son las partes más bajas– se encuentran las calificaciones 5 y 6, en el extremo izquierdo; las de 9 y 10, en el derecho; la parte más alta de la curva, que es donde se encuentra la mayoría de las puntuaciones, corresponde a las calificaciones de 7 y 8. Es decir, la mayoría de los alumnos estaba en este rango de calificaciones (7 y 8), disminuyen los que sacan 6 y 9, y los de 5 y 10 son los menos. Es una justificación matemática de la evaluación; concretamente, es una justificación estadística.

La evaluación se consideraba como una actividad a desarrollar al final de cada etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje para verificar por medio de exámenes, prioritariamente, “cuánto” habían aprendido los alumnos. También se utilizaba (se sigue utilizando) como herramienta de control de la disciplina en los grupos escolares.

Apliqué esta forma de evaluar, no conocía otra; sin embargo, no me convencía. ¿Qué hacer con los alumnos que no entendían por más que yo les explicaba? Ponerles baja calificación o reprobarlos me justificaba, pero no resolvía la falta de aprendizaje. Decidí pedirles trabajos extra para mejorar sus calificaciones, pensaba que con esta actividad aprenderían lo que se les dificultaba.

Posteriormente, en 1987, me integré a la Dirección General de Educación Secundaria Técnica (DGEST), al ahora desaparecido Departamento de Investigación Educativa, como parte de los asesores técnico-pedagógicos. Mi primer trabajo consistió en apoyar a una psicóloga educativa para elaborar un documento que justificara el funcionamiento de las “aulas de ciencias”, espacios con que contaban las escuelas secundarias técnicas nuevas; se trata de salones con mayores dimensiones que las aulas didácticas.

Los directivos y profesores de las escuelas con “aulas de ciencias” no tenían una idea clara de cómo trabajar en estos espacios, pues era un planteamiento diferente al marcado por el Plan y los programas de estudio aprobados en los Acuerdos de Chetumal en 1974.

La fundamentación de estas aulas giraba en torno a una propuesta de aulas-laboratorio de español, matemáticas, ciencias sociales, etc. Se proponía un trabajo centrado en la actividad de los estudiantes; a partir de ejercicios y problemas se trabajaba en equipo, las actividades se orientaban al descubrimiento de conceptos y procesos de solución de problemas.

Después de un año de estar adscrito a la DGEST, alguien me invitó a participar como coordinador grupal en el Curso Intensivo de Nivelación Pedagógica. Me dieron a escoger la materia a impartir y solicité “evaluación”, ya que me permitiría estudiar y disipar mis propias dudas.

El temario me obligó a estudiar sobre el tema, a preguntar y aclarar, con quien me inspiró confianza, las innumerables dudas que me surgían. Con más temores que certezas inicié una nueva etapa: ser coordinador grupal. Desconozco en realidad por qué me volvieron a invitar a dar cursos sobre evaluación, no sé si los profesores participantes dieron buenas referencias, o no encontraron a alguien que quisiera dar el curso.

Impartir cursos de evaluación del aprendizaje a los profesores de secundarias técnicas, diurnas, secundarias y preparatorias particulares y a algunos de la UNAM fue y sigue siendo un gran reto, una gran responsabilidad que me llevó a revisar los conceptos que construí sobre la propia evaluación, los conceptos inherentes a ella (alumno, profesor, aprendizaje, enseñanza, acreditación, calificación, conducta, disciplina, desempeño, entre otros), y a preguntarme: ¿qué desempeños, qué procesos y qué productos tomar en cuenta en los procesos de evaluación?

Ser profesor de cursos de evaluación me obligó a tener la mayor coherencia posible entre lo que se propone teóricamente, lo que

se plantea para evaluar a los estudiantes de secundaria y lo que se hace al evaluar los desempeños y productos de los profesores participantes.

En los cursos que impartí sobre evaluación del aprendizaje encontré que las actividades evaluativas de los profesores están determinadas por varios factores, entre ellos se hallan las creencias de cómo evaluar, derivadas de su experiencia como alumnos (así me evaluaban mis maestros), así como requerimientos determinados por los directivos escolares (tener un número mínimo de estudiantes reprobados).

Mención especial merece el uso que se llega a dar a la evaluación, pues lo mismo se utiliza para asignar calificaciones considerando lo que los estudiantes demuestran que aprendieron de los contenidos del programa escolar, que para controlar la disciplina del grupo en algunos casos, al “bajar puntos” a quien esté platicando, haciendo tareas de otra materia o no ponga atención a las explicaciones del profesor; en otros casos no sólo se bajan puntos, sino que se llega a reprobar a los estudiantes que hayan hecho entre ellos algún comentario sobre algo y que el profesor no escuche claramente, en la mayoría de los casos éste lo interpreta de manera desfavorable hacia él o sus explicaciones.

Con la evaluación, el profesor tiene la posibilidad de mejorar los aprendizajes de los estudiantes y también tiene el poder de reprobarlos con cualquier pretexto, no necesariamente académico.

En ese largo y sinuoso camino que inicié como profesor de matemáticas de secundaria técnica, hasta estar frente a grupos de profesores, se modificó mi concepto y procedimiento de evaluación: en la revisión de los trabajos cambié las “palomas” y “taches” por preguntas o comentarios que orienten la corrección de esa parte del trabajo.

Me surgieron dudas: si los participantes realizaban todas las correcciones a los trabajos, ¿tenían derecho a una calificación de 10? ¿Era importante o no las veces que se corregía? ¿Era justo para los que en el primer intento no tenían errores?

Compartí estos conflictos con algún compañero que consideraba conocedor del tema y opinó que no era justo para los que no tenían errores en la primera versión, y los que tenían que hacer correcciones merecían una calificación menor.

No me convenció. Argumenté que al corregir los trabajos habían aprendido, y decidí seguir con mi proceso de evaluación, con mis dudas y mis conflictos existenciales sobre la justicia o injusticia de la calificación de 10.

Continué con esta postura. Finalmente, los participantes cuyos trabajos cumplían con los requisitos teóricos y técnicos, aunque no fuera “a la primera”, ya estaban en el nivel exigido y merecían el 10, no importaba que hubieran “llegado” un poco después. Esta postura la aprendí en un curso de matemáticas que cursé en la Facultad de Ciencias de la UNAM, allá por el año olímpico de 1996 (Atlanta, EUA). El maestro Tello hablaba de la “madurez matemática”, que se construye a través de la acomodación de los conceptos y procesos matemáticos a partir de su aplicación, y no es inmediata, ya que cada quien tiene su propio ritmo de madurez.

Esta forma de llevar el proceso de evaluación me obligó a tener un mayor control de los trabajos entregados-revisados-corregidos-revisados a través de una rúbrica y una lista en la que llevaba el control de los trabajos. Desde luego, a los que en algún momento ya no hacían las correcciones les asignaba 9, o hasta 8, dependiendo de cuántos trabajos cumplían con los requisitos. También hubo quienes no aprobaron el curso al no entregar un mínimo de trabajos entregados-revisados-corregidos-revisados.

Procuré llevar a los profesores participantes a la reflexión. Cuando sus trabajos no cumplían con los requisitos, les preguntaba: ¿qué harías en un caso así, le pones baja calificación o propicias que aprenda a través de la corrección?

Cuando en lugar de calificación en sus trabajos encontraban preguntas o comentarios y me preguntaban de su calificación, les reviraba: ¿Qué apoya la mejora de tus trabajos y de tu aprendizaje: un número o la corrección que hagas? Me parece que a las calificaciones numéricas les vemos virtudes que no tienen.

## SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

Al impartir cursos a los profesores identifiqué los siguientes factores como problemática de la evaluación:

- Las actividades evaluativas de los profesores no eran acordes con los planteamientos curriculares.
- Los profesores desarrollaban la evaluación de acuerdo con sus creencias acerca de cómo evaluar, derivadas de su experiencia como alumnos (“así me evaluaban mis maestros”).
- La evaluación de los alumnos estaba determinada por criterios administrativos, los directivos escolares exigían tener un número mínimo de estudiantes reprobados.

Esta misma situación fue identificada en entrevistas realizadas en abril de 2013 en una escuela secundaria técnica, al preguntar: “¿Qué opinión tiene usted sobre el planteamiento del nuevo plan de estudios en cuanto a la evaluación del aprendizaje?” La respuesta fue: “El planteamiento, siento yo, carece de fundamentos. Las personas especializadas que hicieron la planeación (*del plan de estudios*) no contemplaron nada más que lo que es la evaluación dentro de clase, no del aula. No debe evaluarse solamente el aprendizaje, se debe de evaluar partiendo de que el aula conforma al alumno en su etapa formativa, debe de tener cierto respeto, ciertas conductas, ciertos valores y creo que nuestro plan de estudios ha olvidado todo eso, a ellos (*a los alumnos*) nada más les interesa sacar una calificación a costa de lo que sea, y una calificación aprobatoria, que muchos (*de los alumnos*) deben tener como reprobatoria”. (Las cursivas son mías).

Ante esta pregunta, otros profesores hablaron de la importancia de la evaluación, pero no lograron identificarla con un enfoque formativo, como indica la propuesta del plan de estudios, para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Respecto al requerimiento de los directivos escolares acerca de un número mínimo de reprobados, los entrevistados hacen refe-

rencia a las recomendaciones de contar con un porcentaje de reprobación menor o igual a 5% por grupo, y una calificación grupal promedio de 8.2; les solicitan “buscar estrategias para no reprobar a los alumnos”.

Estas prácticas escolares de evaluación centradas en la calificación han convertido a los estudiantes en coleccionistas de puntos, firmas, sellos, y todo lo determinado por los maestros para mejorar la calificación. Prácticas que han llevado a los estudiantes, profesores, padres de familia y autoridades educativas, a aprender que lo más importante en la vida escolar es “pasar”, ya que de ello depende el “éxito” escolar y en algunos casos, la permanencia en la escuela, desplazando el interés por el aprendizaje, el desarrollo de habilidades, destrezas, y la reflexión de los procesos que lo facilitan o lo obstaculizan.

## **ORIENTACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN**

El desarrollo del proceso de evaluación determina las características de la práctica docente, ya que conlleva implícitamente una perspectiva de la manera en que se aprende y cómo facilitarlo. El proyecto de intervención se centra en propiciar un cambio en los docentes (probablemente de todas las asignaturas de la educación secundaria), pasar de una visión de la evaluación que la misma institución escolar ha promovido con una orientación centrada en la medición del aprendizaje, en la sanción de la indisciplina (sin investigar sus causas), en el control de la vida en el aula, para pasar a un concepto de evaluación como herramienta para facilitar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Alcanzar este objetivo no es sencillo, es un reto en el que se requiere construir y transitar por caminos nuevos que nos lleven a reconceptualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de que el aprendizaje de los contenidos curriculares supone fomentar en los estudiantes el enfrentamiento con sus creen-

cias; promover discusiones académicas entre ellos y con el profesor; diseñar actividades para la construcción de representaciones; promoción de valores, acceso y manejo de un lenguaje (literario, artístico, científico, matemático, técnico, etcétera); mejoras en la redacción, en la argumentación; resolver dudas, plantear y resolver problemas; propiciar la autonomía intelectual. En este proceso de aprender se avanza y se retrocede.

Por lo tanto, se hace necesario replantear el diseño y uso de los instrumentos de evaluación. Estamos hablando de repensar la intervención didáctica de la práctica docente.