

Las prácticas de evaluación del aprendizaje en relación con los estándares internacionales: un estudio exploratorio

Katherina Edith Gallardo Córdova
Dora Elvia Valdés Lozano
Instituto Tecnológico de Monterrey
Numar Álvarez Cardona
UNIMINUTO, Colombia

Resumen

Esta investigación aborda la percepción de algunos docentes mexicanos que laboran en distintos niveles educativos, en torno a las prácticas de evaluación del aprendizaje analizadas desde el marco de los estándares internacionales establecidos por el Comité Conjunto de Estándares de Evaluación Educativa (JCSEE, por sus siglas en inglés). Las prácticas fueron clasificadas en los cuatro estándares establecidos: ética, utilidad, factibilidad y precisión. En este estudio exploratorio participó un total de 90 docentes de instituciones públicas y privadas. Se aplicó un cuestionario con 29 ítems. Los resultados permiten inferir que, aun cuando la mayor parte de las prácticas de evaluación se apega a lo que los estándares determinan, existen ciertas áreas de oportunidad, en especial respecto a la ética y la precisión, temas que sería conveniente continuar indagando. Además, se plantea una serie de preguntas que abren horizontes hacia más estudios en la disciplina y se emiten algunas sugerencias para investigaciones futuras en torno al tema.

Palabras clave

Estándares en evaluación, ética, factibilidad, precisión, utilidad, evaluación del aprendizaje.

Learning evaluation practices in relation to international standards: An exploratory study

Abstract

This study discusses the perception of Mexican instructors who work in different educational levels, in relation to learning evaluation practices analyzed in the context of international standards established by the Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE). The practices were classified by four established standards: ethics, utility, feasibility and precision. A total of 90 instructors from public and private institutions participated in this exploratory study. A survey with 29 questions was implemented. The results allow us to infer that even when the majority of evaluation practices adhere to the established standards, there are still certain areas of opportunity, especially with regards to ethics and precision, topics that would be convenient to continue investigating. Additionally, a series of questions is proposed that expands the horizon

Keywords

Standards of evaluation, ethics, feasibility, precision, utility, learning evaluation.

Recibido: 18/03/2015
Aceptado: 06/06/2015

towards further studies in the discipline and some suggestions are made for future studies in this line of research.

Introducción

Una de las tareas más importantes que ejerce el docente en el proceso de enseñanza aprendizaje es la evaluación. Estimar o medir los alcances del aprendizaje de los alumnos en relación con los objetivos o metas trazadas ha exigido que en los últimos años los maestros realicen más esfuerzos por conocer cada vez mejor los procesos de diseño, conducción y uso de sus resultados. Las instituciones educativas esperan que sus cuerpos docentes coadyuven a que los estudiantes logren mejores resultados en su aprendizaje y que esto se pueda ver reflejado en los distintos procesos de medición que se realizan (Álvarez Méndez, 2001).

El interés por evaluar el aprendizaje no es solamente asunto de las instituciones educativas, sino que se incluye en la agenda de distintos países. Actualmente, se realizan procesos de medición estandarizados a nivel mundial, como, por ejemplo, el Programa Internacional para la Evaluación de estudiantes (PISA).

Los resultados se derivan de *rankings* internacionales, lo cual permite distinguir los referentes educativos contemporáneos. En los países latinoamericanos también se realizan esfuerzos de medición del aprendizaje, como la prueba de Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), el Segundo Estudio Regional y Comparativo (SERCE) y la prueba SABER, entre otros procesos de medición (Vidal Uribe, 2009; Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2012). El último informe del PISA reporta el resultado de la evaluación en 65 países, en el que Chile ocupa el lugar 51, México el 53, Brasil el 58 y Colombia el 62 (OCDE, 2013).

Los esfuerzos por encarar esta problemática en México se traducen en la creación y operación de dos entidades: el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). Aunque las labores de estas instituciones se orientan principalmente a diagnosticar el estatus actual del rendimiento escolar en los diferentes niveles educativos, aún enfrentan grandes retos para resolver la situación de la amplia desigualdad entre los niveles de aprovechamiento escolar y la calidad educativa. Lo ideal sería alcanzar los estándares educativos internacionales que marcan organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), en general, y el American Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE, por sus siglas en inglés), particularmente, en lo que respecta a las prácticas de evaluación.

Una reflexión obligada en torno a los retos educativos se vincula con la práctica docente en cuanto a la evaluación del aprendizaje. Sin duda, lo que se lleva a cabo en el aula para estimar cuánto han aprendido los alumnos es un reflejo de lo que el maestro comprende sobre evaluación y sobre los parámetros de calidad que debe tener. Conocer parte de lo que realmente sucede en los momentos de la evaluación puede brindar datos necesarios para guiar las decisiones relacionadas con la formación docente, en este tema. Por lo anterior, esta investigación buscó responder: ¿en qué medida las prácticas docentes de evaluación del aprendizaje se apegan a lo que los estándares internacionales demandan?

Marco teórico

La evaluación del aprendizaje ante las exigencias de una sociedad basada en el conocimiento

La perspectiva de la educación en los últimos tiempos ha evolucionado para convertirse en la columna vertebral que llevará a las sociedades a ser funcionales y competitivas en el marco de lo que hoy se entiende por sociedades y economías basadas en el conocimiento (Drucker, 1969; Steinmueller, 2002; Bell, 2006). Sin duda alguna, y consecuente con esta perspectiva, un foco de atención para muchos países es mejorar la calidad y la cobertura de la educación.

La OCDE ha emitido una serie de recomendaciones para que los países en desarrollo logren ciertos estándares que les permitan ser parte de estas economías. Un ejemplo de ello se encuentra en las sugerencias para mejorar la educación en las escuelas mexicanas. Entre ellas destaca la creación de escuelas eficaces, con estándares de aprendizaje, de docencia y de liderazgo escolares. Dentro de los estándares de aprendizaje, se subraya la importancia de los resultados del rendimiento académico de los estudiantes, los cuales deben ser emitidos por evaluaciones relevantes, válidas y confiables, para obtener una idea más completa de sus logros. Se han emitido algunas recomendaciones para México, en el sentido de ampliar la inversión y la innovación educativas en aras de fortalecer los ambientes de aprendizaje ante los retos presentes (OCDE, 2010, 2013).

La visión global obliga a volver la mirada hacia los estándares internacionales que buscan regular y dirigir los esfuerzos educativos. En materia de evaluación del aprendizaje, también existen estándares que marcan la pauta a seguir para lo que se espera que suceda en el aula. Es preciso empezar a entender las prácticas de evaluación utilizando este marco de referencia, de modo que sean congruentes con las tendencias educativas actuales.

Estándares de calidad en relación con la evaluación del aprendizaje

La evaluación permite diagnosticar, establecer metas y aclarar lo que es un buen desempeño –objetivos, criterios y resultados esperados–, facilitar el desarrollo de la reflexión y la autoevaluación, ofrecer información de alta calidad a los estudiantes sobre su aprendizaje. Anima al diálogo con el profesor y con los compañeros sobre el proceso de aprender. Asimismo, ofrece oportunidades para subsanar deficiencias en el desempeño actual, de acuerdo con el esperado (González Pérez 2001; Nicol y Milligan, 2006; Sheppard, 2006). Aunque por mucho tiempo la evaluación tradicional del aprendizaje se ha limitado a medir el éxito de la enseñanza en términos de los resultados obtenidos por los estudiantes, en la actualidad este concepto ha evolucionado. Hoy se plantea un enfoque distinto de cómo obtener y usar estos resultados. El JCSEE es una organización conformada por diferentes expertos en materia de la evaluación del aprendizaje que tiene por objetivo guiar las diferentes prácticas evaluativas desde el diseño, el proceso de aplicación y el tratamiento de datos.

Los cuatro estándares de calidad que este organismo postula son: 1) la ética, es decir, el parámetro que aspira a garantizar que la evaluación se lleve a cabo de manera justa y legítima, buscando el bienestar de los involucrados, así como de aquellos que han sido afectados por su rendimiento; 2) la utilidad, entendida como el parámetro que responde a las necesidades de información de los usuarios; 3) la factibilidad, que asegura que los procesos sean realistas y puedan llevarse a cabo cuidando la confiabilidad de su aplicación y los resultados; 4) la precisión, que postula que la evaluación transmitirá la información técnica que el evaluado requiere para asegurar el logro de las metas educativas. A continuación se desarrollan las principales ideas en torno a cada uno de estos estándares.

Ética y utilidad en la evaluación del aprendizaje

La evaluación no es un acto neutral. Sin duda, involucra componentes éticos, morales, políticos e ideológicos que el docente debe tener en cuenta al momento de realizarla (Moreno Olivo, 2011). El evaluador está obligado a actuar con objetividad y estar alerta para evitar inmiscuir sus propios valores e ideologías, evidenciando prejuicios y lanzando opiniones prematuras o poco argumentadas. La igualdad es uno de los valores que otorga sustento moral y que rige la ética de la evaluación.

La objetividad es otro elemento ético relevante que muchas veces se confunde con la imparcialidad. Ésta hace referencia a que se deben plantear funciones, alcances, objetivos y contenidos

a evaluar, sobre los cuales fijar los métodos e instrumentos. Se espera que el proceso evaluativo sea abierto y dé cuenta de manera justificada y argumentada de los resultados obtenidos (Ormart, 2004), sobre todo si se considera que la evaluación tiene importantes implicaciones éticas para la vida de los individuos. En esta relación entre evaluador y evaluado existe cierto desequilibrio de poder; por tanto, el docente debe manejarlo en beneficio de las dos partes involucradas. Finalmente, el respeto y el cuidado de la dignidad y los derechos de los individuos evaluados son parte del manejo de la evaluación, por ser elementos que rigen la formación humana y sostienen la relación entre los individuos.

El tema de la ética de la evaluación requiere ser divulgado, sobre todo en los países latinoamericanos, donde parece haber poca información al respecto (Gallardo Córdova, 2013). De lo anterior partió la necesidad de que en este estudio se indagara sobre estas acciones docentes, lo que permitiría estimar qué tanto se acercan a lo que determinan los estándares internacionales emitidos por el JCSEE.

En cuanto al estándar de la utilidad, se refiere a los usos de la evaluación para generar mejoras en los procesos de aprendizaje. Por tanto, contempla que la evaluación tenga sentido y permita tomar decisiones y planificar (Escudero Escorza, 2013). Este estándar es fundamental tanto para quien recibe los resultados y retroalimentación como para quien emite los mecanismos de medición y genera los reportes de mejora.

La precisión y la factibilidad

Las prácticas de evaluación del aprendizaje tradicionales se limitan a examinar y calificar, pero no comprenden las causas y consecuencias de los obstáculos que encuentra el alumno en el proceso de aprendizaje. Álvarez Méndez (2001) comenta al respecto que los resultados que arrojan las pruebas indican que algo no funciona correctamente; sin embargo, no revelan las causas de esas fallas, que pueden ser muy variadas, según cada estudiante. Es aquí donde radica la importancia de la precisión.

La precisión está contenida en los propósitos, en los procedimientos y en el monitoreo mediante los cuales se conducirá la evaluación. Establece con claridad los mecanismos por medio de los que se recogerá la información que permitirá inferir el nivel de aprendizaje, pensando en protegerlo de las distorsiones de los sentimientos personales, o bien evitando los prejuicios de los evaluadores. Asimismo, con la precisión se establecen tanto los parámetros a alcanzar como las formas de cuantificar los logros, con base en los cuales se especifican los errores encontrados y la manera de corregirlos.

En cuanto a la factibilidad, requiere llevarse a cabo mediante procedimientos prácticos conducidos sobre un soporte apropiado.

Los estudiantes deben conocer, anticipadamente, lo que se espera de su desempeño, mediante criterios preestablecidos, los cuales pueden conocerse si existen mecanismos de comunicación eficientes que impliquen el conocimiento público de rúbricas y, posteriormente, la emisión oportuna de la retroalimentación verbal o escrita. Además, se requiere una planeación que permita prever y ejecutar procesos de evaluación apoyados en actividades vinculadas con los objetivos, el diseño y la aplicación de los instrumentos, para después efectuar el análisis de los resultados y una apropiada difusión de los logros académicos (JCSEE, 2014).

Método

Para determinar en qué medida las prácticas docentes de evaluación del aprendizaje se apegan a los estándares internacionales emitidos por el JCSEE, este estudio optó por la orientación cuantitativa, con un diseño de tipo exploratorio. La justificación que subyace a la decisión de haber optado por este diseño es la escasez de estudios sobre esta temática en América Latina. Al respecto, en una búsqueda realizada entre los índices más reconocidos en nuestra región (Redalyc y Scielo), de los años 2005 a 2015, se encontró un total de tres artículos (Cabra Torres, 2008; Escudero Escoza, 2013; Pérez Juste, 2007) y una ponencia (Meléndez, 2015). A manera de resumen, los resultados de la investigación de Cabra Torres (2008) revelan que, para los 331 estudiantes españoles que participaron en el estudio, los estándares relacionados con aspectos como la legitimidad, la garantía de haber aplicado procedimientos apropiados para evaluar, la claridad de la información y la entrega de retroalimentaciones son elementos cruciales para juzgar que un proceso de evaluación sostuvo la calidad apropiada. El estudio de Pérez Juste (2007) apunta a la problemática de formalizar la evaluación externa, lo cual facilita a las organizaciones que la realizan la optimización de medios y recursos y el logro de contribuciones relevantes a la mejora de las personas, las instituciones y el sistema educativo; y toma, también, los estándares internacionales como guía podría ayudar a que este cometido se logre. Escudero Escorza (2013) aborda específicamente la importancia de la utilidad como el estándar que dará credibilidad a las evaluaciones y las hará verdaderamente útiles. En su obra se presentan distintos modelos de utilización de las evaluaciones y se subraya la importancia de comunicar y disseminar la información obtenida. Por último, Meléndez (2015) advierte sobre la importancia de usar los estándares para los procesos de evaluación en la modalidad del aprendizaje a distancia.

Por lo anterior, se juzga necesario desarrollar este tipo de investigaciones para comprender mejor el fenómeno del trabajo con estándares de evaluación en países latinoamericanos (Her-

nández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). Cabe destacar que existen otras publicaciones en nuestro idioma en las que se alude a la labor del establecimiento de los estándares internacionales liderados por el JCSEE. Sin embargo, no son de corte científico.

En cuanto al contexto, el presente estudio se llevó a cabo en cinco ciudades de México, con grupos de 10 profesores en promedio que imparten clases en los niveles básico, medio y medio superior de instituciones tanto públicas como privadas. Es preciso señalar que fue posible trabajar en diversos escenarios gracias a la participación de seis investigadores, todos ellos estudiantes de un posgrado en educación que opera en la modalidad virtual, mediante una institución de educación superior del noreste de México que ofrece programas de posgrado. Por tal motivo se pudo acceder a escenarios educativos en Aguascalientes, Guadalajara, Jalapa, Monterrey y San Luis Potosí.

Se contó con la participación de 90 docentes en total, quienes fueron seleccionados por los investigadores mediante un muestreo por conveniencia. A continuación se presenta el cuadro 1 con los datos de los participantes, que incluyen género, edad, años de experiencia y ciudad de residencia.

Cuadro 1. Información de los docentes participantes.

Atributos		Cantidad
Género	Mujeres	54
	Hombres	36
Años de edad	Entre menos de 25 y 34	19
	Entre 35 y 44	45
	Entre 45 y 54	23
	Más de 55	3
Años de experiencia	Entre 3 y 8	29
	Entre 9 y 14	38
	Entre 15 y 20	17
	Más de 20	6
Ciudad de residencia	Monterrey	20
	San Luis Potosí	20
	Aguascalientes	10
	Guadalajara	20
	Jalapa	20

En cuanto al instrumento para la recolección de datos, se utilizó el “Cuestionario para autoevaluar las propias prácticas de evaluación

del aprendizaje”, que integra 29 afirmaciones con opciones de respuesta cerrada. Las afirmaciones giraron en torno a los cuatro estándares de calidad: ética, utilidad, factibilidad y precisión, siguiendo al JCSEE. Se utilizó una escala tipo Likert con valores del 1 al 5 (donde el valor 1 equivale a siempre y el 5 a nunca). Se elaboró también un protocolo para instruir a los participantes sobre qué hacer antes y durante la aplicación del instrumento. Este último fue construido por los investigadores y validado por cinco expertos en el tema de la evaluación. Además, se realizó un análisis de consistencia interna con la prueba Alfa de Cronbach, que arrojó un valor de 0.809, lo cual es considerado aceptable.

El procedimiento para la recolección de datos comprendió la solicitud del consentimiento escrito de las autoridades escolares y de los propios docentes para el uso de los datos con fines académicos y de indagación. Posteriormente, se aplicó el instrumento sobre prácticas de evaluación a los profesores. Los datos fueron analizados con el paquete Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), de manera conjunta y por los segmentos que comprende cada estándar.

Resultados

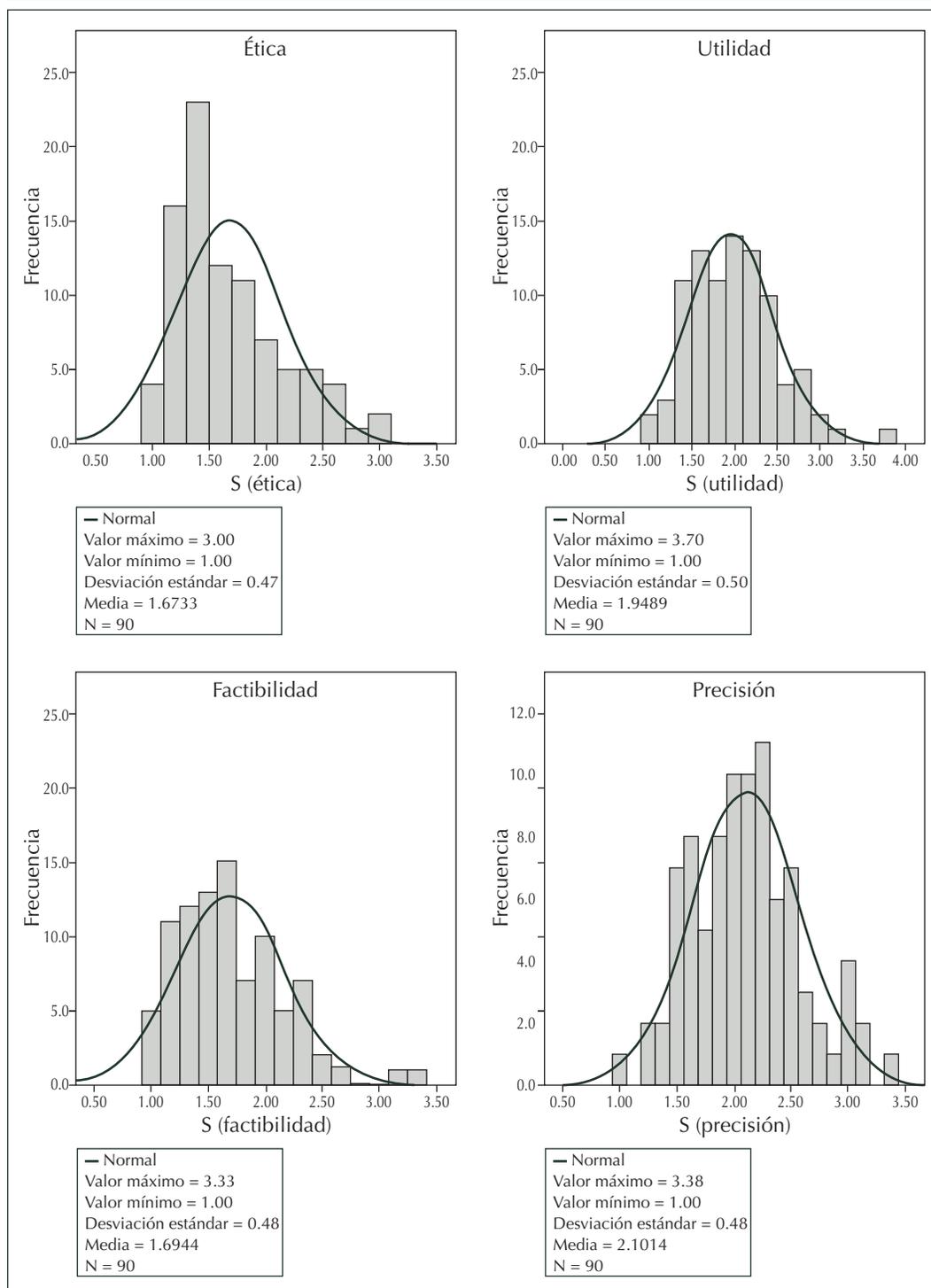
A continuación se presentan los resultados que se derivan de la aplicación del cuestionario sobre las prácticas docentes alrededor de la evaluación del aprendizaje en el marco de los estándares internacionales. Se ha considerado conveniente iniciar con la gráfica 1, que integra cuatro histogramas que ilustran la distribución de los resultados en los estándares y que coadyuva a hacer una comparación inicial de los mismos.

Se detallan los resultados en el siguiente orden: ética, utilidad, factibilidad y precisión, con sus respectivos cuadros por inciso, lo cual ayuda a detallar los hallazgos en cada uno de los estándares.

En cuanto al estándar de la ética (cuadro 1), en relación con estas cinco conductas (la comunicación de criterios, la apertura al diálogo, exigir a todos por igual y ser discreto y respetuoso para evitar hacer una divulgación pública de los resultados), en general los docentes se perciben casi siempre como respetuosos de las exigencias que demanda el tema ético. Un dato destacable en estos resultados se ubica en el ítem que mide el rechazo del uso de la evaluación como medio de control disciplinario, ya que las respuestas de los profesores se separan del resto (promedio 2.06 y desviación estándar 1.06). Esta separación podría indicar una ligera tendencia de algunos profesores a conservar esta práctica como control disciplinario.

En relación con las preguntas alrededor de la utilidad (cuadro 2), de manera global se observó que las respuestas de los docentes fueron más variables en comparación con las que dieron

Gráfica 1. Distribución de las frecuencias respecto a los cuatro estándares de evaluación: ética, utilidad, factibilidad y precisión (elaborado con SPSS).



Cuadro 1. Resultados del cuestionario sobre el estándar de la ética.

Pregunta	Promedio	Desviación estándar
1. Divulgación de los criterios que se utilizan para evaluar trabajos y exámenes.	1.42	0.65
2. Receptividad en cuanto a las inquietudes particulares de ciertos estudiantes en relación con la evaluación.	1.47	0.67
3. Igualdad en el nivel de exigencia, para todos los alumnos, al solicitar trabajos o aplicar exámenes.	1.56	0.77
4. Confidencialidad de las calificaciones al momento de divulgar los resultados.	1.83	1.10
5. Rechazo del uso de la evaluación como un medio de control disciplinario.	2.06	1.06

Cuadro 2. Resultados en torno al estándar de la utilidad.

Pregunta	Promedio	Desviación estándar
1. Identificación de errores para señalar las áreas débiles del aprendizaje de la materia.	1.54	2.15
2. Asignación de una calificación correspondiente al nivel de aprendizaje logrado.	1.68	0.91
3. Ajuste de las prácticas de enseñanza según los resultados de evaluación.	1.73	0.66
4. Retroalimentación cualitativa sobre aciertos y fallas.	1.83	0.78
5. Ajustes a los primeros temas del curso a partir de los resultados de la evaluación diagnóstica.	1.92	1.01
6. Orientación sobre cómo reforzar sus conocimientos previos a partir de los resultados de la evaluación diagnóstica.	2.01	1.01
7. Inferencia del nivel de progreso a partir de la comparación de los resultados de las evaluaciones formativas.	2.12	1.19
8. Sugerencias de estrategias metacognitivas y de autorregulación para mejorar el aprendizaje.	2.15	0.88
9. Las propuestas para mejorar la instrumentación de la evaluación influyen en la gestión de la institución educativa.	2.15	1.16
10. Rediseño de la materia a partir de los resultados de las evaluaciones finales.	2.35	0.95

para el estándar de la ética. La tendencia de sus respuestas se acercó, en promedio, hacia una frecuencia de casi siempre y a veces. De todas ellas, cabe destacar que la identificación y la comunicación de errores, la asignación de la calificación y el ajuste de las prácticas docentes a partir de los resultados de la evaluación fueron las que mejor puntuaron. Las prácticas mencionadas se acercaron a una valoración entre siempre y casi siempre (prome-

dio 1.54, 1.68 y 1.73, respectivamente). Lo que llamó la atención fue el valor tan elevado de la desviación para el primer inciso, que alcanzó 2.15. Esto podría indicar que para los docentes la utilidad de la evaluación se centra en las áreas fuertes y débiles del estudiante, pero que la práctica de tomar los resultados para evaluar la materia no la asumen plenamente; es decir, el docente no siempre utiliza los resultados de la evaluación para mejorar sus cursos.

En cuanto a las actividades con menor puntuación, cabe destacar que, al parecer, realizar mejoras a los procesos de evaluación con propuestas para perfeccionar su instrumentación no es una práctica frecuente (promedio 2.15; desviación estándar 1.61). Tampoco lo es realizar ajustes a la materia luego de conocer las evaluaciones finales (promedio 2.35; desviación estándar 0.95). Es importante relacionar este dato con el valor de desviación estándar obtenido en el primer inciso (áreas débiles de la materia), lo cual concuerda y reafirma que los profesores no suelen recurrir a los resultados de la evaluación para determinar ajustes y rediseñar actividades en sus materias.

Dentro de las preguntas relacionadas con la factibilidad (cuadro 3), es preciso destacar los resultados sobre la autopercepción de la propia capacidad para diseñar instrumentos de evaluación, pues los profesores tienden a calificarse como hábiles para dicha tarea (promedio 1.47; desviación estándar 0.65). Sin embargo, parece que estas habilidades han sido desarrolladas independientemente del apoyo que les pueda brindar la institución donde laboran, pues se puede inferir que la ayuda para desarrollar los instrumentos se presenta medianamente (promedio. 1.93; desviación estándar 0.95). En esta misma línea de ideas, tampoco parece altamente valorado el apoyo que los docentes encuentran en sus instituciones para aplicar los instrumentos de evaluación (promedio 1.88 y varianza 0.91).

Cuadro 3. Resultados en torno al estándar de la factibilidad.

Pregunta	Promedio	Desviación estándar
1. Autopercepción de la capacidad para diseñar instrumentos de evaluación apropiados para la actividad académica.	1.47	0.65
2. Tiempo para la aplicación de instrumentos.	1.47	0.67
3. Tiempo destinado para ofrecer retroalimentación y calificación.	1.63	0.74
4. Tiempo destinado para el diseño de instrumentos o la selección de actividades.	1.75	0.67
5. Uso de recursos institucionales para aplicar instrumentos de evaluación.	1.88	0.91
6. Uso de recursos institucionales para elaborar instrumentos de evaluación.	1.93	0.95

A partir de los resultados relacionados con la precisión (cuadro 4), la práctica que mayor frecuencia presentó fue la relacionada con el control del ambiente y las condiciones del lugar donde se lleva a cabo la evaluación (promedio 1.45; desviación estándar 0.75), así como el diseño de instrumentos en función de los objetivos del aprendizaje (promedio 1.54; desviación estándar 0.72). Sin embargo, el diseño de instrumentos (construcción de una tabla de especificaciones, participación de pares, análisis de consistencia interna) demanda ciertos tecnicismos que no necesariamente están dentro de las prácticas más comunes (promedio 2.28, 3.11 y 3.66, con desviaciones altas en relación con las demás, que van de 1.16 y 1.94 a 3.11, respectivamente). Otro aspecto que llamó fuertemente la atención fue la puntuación obtenida en el señalamiento de las reglas que aseguran la confiabilidad de la aplicación para evitar la copia (promedio 3.55; desviación estándar 1.47). Se esperaba que este inciso se ubicara entre los primeros en puntuar con alta frecuencia y con una baja desviación, lo cual no sucedió.

Discusión

Este estudio puede ser considerado como una breve lectura inicial de las prácticas de evaluación del aprendizaje llevadas a cabo por un grupo de profesores de diferentes localidades de la república mexicana, en el marco de un estudio exploratorio sobre los cua-

Cuadro 4. Resultados en torno al estándar de la precisión.

Pregunta	Promedio	Desviación estándar
1. Aseguramiento de condiciones apropiadas (acomodo de pupitres, ventilación, iluminación, etcétera) para aplicar los instrumentos.	1.45	0.75
2. Diseño de instrumentos en función de los objetivos del aprendizaje.	1.54	0.72
3. Identificación del nivel de aprendizaje alcanzado en función de los objetivos.	1.66	0.74
4. Selección apropiada de instrumentos en función de los objetivos del aprendizaje a evaluar.	1.67	0.55
5. Diseño de instrumentos con base en la construcción de un cuadro de especificaciones donde se dé un peso relativo a los objetivos del aprendizaje.	2.28	1.16
6. Trabajo colegiado al asignar calificaciones.	3.11	1.94
7. Señalamiento claro de las reglas sobre copiar durante la resolución de un examen.	3.55	1.47
8. Cálculo del coeficiente de confiabilidad (por ejemplo, R-20 o Alfa de Cronbach).	3.66	3.11

tro estándares de evaluación del aprendizaje emitidos por el JCSEE (2014). A continuación se discuten algunos puntos que, a juicio de los autores, son motivo de reflexión y detonan algunas interrogantes que permitirán continuar con la indagación sobre el tema.

La ética de la evaluación

Sin duda, la evaluación es una tarea compleja, la cual, como todo acto humano, involucra componentes éticos y morales. Los resultados de esta indagación arrojaron que el sentido ético se encuentra inmerso en los procesos básicos de la evaluación. Sin embargo, hay disparidad en cuanto a la percepción de ciertas prácticas que podrían presentarse de esta manera por diferentes motivos: conveniencia, imitación de prácticas anteriores y falta de información. Estas podrían cuestionarse, en específico las relacionadas con la confidencialidad de los resultados y el ejercicio del poder del profesor sobre la emisión de las calificaciones (véanse el cuadro 1, ítems 4 y 5, y la gráfica 1). Como lo indica la literatura, la práctica de la ética en los procesos educativos reclama la participación de las instituciones, para que coadyuven a transformar la percepción del profesor, de modo que logre desarrollar procesos evaluativos mucho más apegados a los valores que se declaran y practican desde la misión y la visión institucionales (Ormart, 2004).

La utilidad de la evaluación

La utilidad se entiende como una práctica que ayuda a orientar las evaluaciones, para que sean informativas, oportunas en el tiempo e influyan en el aprendizaje. Es uno de los estándares en el que se alojan las prácticas cotidianas que se deberían trabajar mayormente con los resultados de las evaluaciones diagnóstica, formativa y sumativa; sin embargo, en este grupo se presentaron algunas debilidades en: a) el aprovechamiento y la información de los resultados para inferir el nivel de progreso de los estudiantes; b) el complemento de los procesos de medición con sugerencias de estrategias metacognitivas y de autorregulación para mejorar los hábitos de estudio; c) la integración de procesos de revisión de mejora de la instrumentación; y d) la ejecución de procesos de rediseño de las materias con base en los resultados de las evaluaciones finales.

La factibilidad de la evaluación

En este estándar es donde se percibió una mayor comprensión de qué se espera de la evaluación y de cómo conducirla para que

sea factible. Es preciso destacar que en su mayoría las afirmaciones aluden a prácticas que dependen sobre todo de los saberes, capacidades y organización del docente; a diferencia de otros estándares donde tienen influencia los factores externos, como la institución, el alumnado y las condiciones del aula. Sin embargo, hay que señalar que las prácticas incluidas en este instrumento son las mínimas indispensables. Las exigencias de evolución de los modelos educativos contemporáneos y las reformas ameritan que en este rubro se incluyan otros aspectos que garanticen que los procesos evaluativos exigirán a los estudiantes ir más allá de la memorización (Moreno Olivo, 2011b; Villardón Gallego, 2006).

La precisión de la evaluación

De los cuatro estándares medidos con base en ciertas prácticas de evaluación, el de la precisión fue el que más áreas de oportunidad presentó (véanse el cuadro 4, ítems 5, 6, 7 y 8, y la gráfica 1). Es aquí donde se percibe una mayor necesidad de información que permita a los docentes trabajar en prácticas que fortalezcan la planeación y la mejora continua tanto de los instrumentos como de las materias que imparten, tomando en cuenta los resultados de la evaluación. Asimismo, se detectó ausencia de elementos como el trabajo colegiado y la comprobación de la validez de contenido y constructo (Moreno Olivo, 2011; Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2008).

Conclusiones

De las prácticas de evaluación enmarcadas en los cuatro estándares establecidos por el JCSEE, se concluye que, si bien es cierto que se apegan positivamente al logro de los mismos, de acuerdo con la percepción de los docentes ciertas prácticas relacionadas con la ética y la precisión presentan áreas de oportunidad. A partir de los resultados que arrojó el análisis del estándar de la ética, se infiere que hace falta generar procesos en torno a la evaluación que abran la comunicación y el trabajo colegiado entre profesores, con la finalidad de que compartan y comprendan los criterios de evaluación. Asimismo, desde los resultados que emergen de las prácticas alrededor del estándar de la precisión, se estima recomendable brindar apoyo a los docentes en el diseño de instrumentos, para que puedan insertar de manera más sólida procesos de planeación y estructuración al momento de construirlos, y para que integren prácticas que garanticen mejores niveles de confiabilidad tanto en el diseño como en la aplicación de los instrumentos.

Por último, surge una serie de preguntas que abren diferentes senderos hacia investigaciones más profundas alrededor de las prácticas de evaluación en el marco de los estándares internacionales: ¿en qué medida la preparación de los docentes y directivos en el tema favorecerá el ejercicio de las prácticas de evaluación apegadas a estos estándares?; ¿qué tipo de políticas educativas favorece el aceleramiento de la apropiación o adopción de estos estándares?; ¿qué niveles educativos han alcanzado en los últimos años los países que adoptaron estos estándares en sus sistemas educativos?; ¿cómo debe apoyar la comunidad educativa para afianzar esta nueva cultura de la evaluación?

Se estima que este estudio brinda hallazgos que permiten afirmar que los estándares que postula el JCSEE deberían ser considerados como tema de investigaciones que busquen promover mejoras en las prácticas de evaluación. Además, se considera una temática que sería apropiado integrar a la agenda de la capacitación docente.

Referencias

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, ES: Ediciones Morata.
- Bell, D. (2006). *El advenimiento de la Sociedad Post-industrial*. Madrid, ES: Alianza Editorial.
- Cabra Torres, F. (2008). La calidad de la evaluación del estudiante: un análisis desde estándares profesionales. *Magis. Revista internacional de Investigación Educativa*, 1, 95-112. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/2810/281021687007.pdf
- Drucker, P. (1969). *The age of discontinuity. Guidelines to our changing society*. Londres, RU: Cox & Wyman Ltd.
- Escudero Escorza, T. (2013). Utilidad y uso de las evaluaciones. Un asunto relevante. *Revista de Evaluación Educativa*, 2(1). Recuperado de: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/download/54/123>
- Gallardo Córdova, K. E. (2013). *Evaluación del aprendizaje: retos y mejores prácticas*. Monterrey, MX: Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- González Pérez, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Revista Cubana de Educación Media Superior*. 15(1), 85-96. Recuperado de: http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol15_1_01/ems10101.htm
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación* (4a. ed.). México: Editorial McGraw-Hill.
- Johnson, R. B., y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm whose Time has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. doi: 10.3102/0013189X033007014
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2014). *The Student Evaluation Standards*. Recuperado de: <http://www.jcsee.org/ses>
- Meléndez, J. (2015). La evaluación auténtica de impacto: un marco conceptual apropiado para la educación a distancia. Ponencia presentada en Virtual Educa. Recuperado de: <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/handle/123456789/4098>

- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias ciudadanas* (capítulo: Formar en lenguaje; Apertura de caminos para la interlocución). Bogotá, CO: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-116042.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2012). *Plan nacional de lectura y escritura. Leer es mi cuento*. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-325387.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Centro virtual de noticias sobre educación. Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias ciudadanas*. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article116042.html>
- Moreno Olivo, T. (2011). Consideraciones éticas de la evaluación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 130-144. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119127010>
- Moreno Olivo, T. (2011b). Frankenstein evaluador. *Revista de la Educación Superior XL*(160), 119-131. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60422569006>
- Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico (2010). *Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas Mexicanas*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico (2013). *Estudio de la OCDE de las políticas de innovación: Colombia. Resumen ejecutivo*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/sti/inno/colombia-innovation-review-assessment-and-recommendations-spanish.pdf>
- Ormart, E. (2004). El aprendizaje de la ética en las instituciones de educación superior. *Revista de Estados Iberoamericanos* 35(3), 1-20. Recuperado de: http://www.rieoei.org/inv_edu39.htm
- Pérez Juste, R. (2007). La evaluación externa y sus implicaciones. Aspectos técnicos, prácticos y éticos. *Avances en Supervisión Educativa*. Disponible en: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=197&Itemid=47
- Nicol, D., y Milligan, C. (2006). Rethinking technology-supported assessment practices in relation to the seven principles of good feedback practice. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education* (pp. 64-78). Londres, RU: Taylor and Francis Group, Ltd.
- Sheppard, L. A. (2006). *La evaluación en el aula* (pp. 623-646). México: ACE / Praeger Westport.
- Steinmueller, W. E. (2002). Knowledge-based economies and information and communication technologies. *International Social Science Journal* 54(171), 141-1.
- Vidal Uribe, R. (2009). ¿Enlace, Exani, Excale, o Pisa? *AZ Revista de Educación y Cultura*. Recuperado de: <http://educacionyculturaaz.com/descargas/enlace-exani-excale-o-pisa-de-rafael-vidal/>
- Villardón Gallego, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Revista Científica de la Universidad de Murcia*, 24, 57-76. Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/153/136>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and Methods* (3a. Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Páginas web

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE): <http://ww.inee.edu.mx>

Joint Committee of Standards for Educational Evaluation (JCSEE): <http://www.jcsee.org>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN): <http://www.mineducacion.gov.co/>

Secretaría de Educación Pública de México (SEP): <http://www.sep.gob.mx>