

**IMPLANTACIÓN DE UN SISTEMA DE
EVALUACIÓN FORMATIVA EN UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA A NIVEL BÁSICO**



**Tesis presentada
por**

ADRIANA ACEVES HERNÁNDEZ

**Presentada ante la Universidad Virtual del
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
como requisito parcial para optar
al título de**

**MAESTRA EN EDUCACIÓN
CON ESPECIALIDAD EN DESARROLLO COGNITIVO**

Mayo de 1999

RESUMEN

IMPLANTACIÓN DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA A NIVEL BÁSICO

MAYO DE 1999

ADRIANA ACEVES HERNÁNDEZ

MAESTRA EN EDUCACIÓN

**INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE
MONTERREY**

Dirigida por la Mtra. Petra Eufracia González Rivera

La presente tesis es un estudio cualitativo, en donde a partir de la utilización de entrevistas y observaciones de campo, se plantea la problemática prevaleciente en una institución educativa particular de nivel básico denominada Centro de Desarrollo Integral Arboledas, A.C. (CEDI) en materia de evaluación formativa y por consiguiente, se relaciona dicha problemática con referencias bibliográficas pertinentes y la Misión, Principios y Obietivos de la propia institución.

Los problemas que se presentan no son exclusivos del CEDI, sino que son en gran parte producto de ciertas patologías que adolece el proceso educativo. Por lo general, no se utiliza la información proveniente de la evaluación formativa para incidir positivamente en el proceso educativo y en muchas ocasiones no se practica este tipo de evaluación; sino que el énfasis mayor

tiende a residir en la evaluación sumativa.

Considerando que la evaluación formativa es un ingrediente clave para la eficacia del proceso educativo y que además está estrechamente vinculado con el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyos impactos sociales y pedagógicos son enormes, se procedió a diseñar e impartir un curso-taller a los docentes del CEDI. Se hizo especial énfasis en el impacto de la evaluación formativa y se analizaron diversos métodos y técnicas para evaluación alternativos a los tradicionales, tales como valuación del desempeño, evaluación auténtica, la rúbrica, el portafolio y los mapas conceptuales.

Posteriormente a la capacitación se realizaron una serie de observaciones a los diferentes niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria) al finalizar el 1er bimestre de implantado el sistema, con el propósito de valorar los resultados de las innovaciones que se fueron incorporando. La información proveniente de las observaciones se validó a través de entrevistas con los mismos profesores.

Los resultados se describen de acuerdo a los diferentes niveles educativos y se procedió a efectuar una serie de recomendaciones particulares y generales, tanto para los docentes como directivos y la propia autora.

Si bien, al final del 1er bimestre se aprecian cambios importantes en el sistema de evaluación del CEDI, quedan pendiente varias etapas para concluir este proyecto en un lapso estimado de dos años.

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIAS	iii
RECONOCIMIENTOS	iv
RESUMEN	v
LISTA DE TABLAS	xi

CAPÍTULOS	PÁGINAS
1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Antecedentes	1
1.1.1 El tema de investigación	2
1.1.2 Descripción general de la institución	7
1.1.3 La normatividad oficial de la evaluación	9
1.2 Planteamiento del problema	11
1.3 Propósitos y justificación del estudio	19
1.4 Hipótesis de investigación	23
2. MARCO TEÓRICO	25
2.1 La importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza-	25

aprendizaje	
2.2 Características predominantes de la práctica actual de la evaluación	26
2.3 Conceptos y funciones de la evaluación	31
2.3.1 La función social	32
2.3.2 La función pedagógica	33
2.3.2.1 La evaluación diagnóstica	34
2.3.2.2 La evaluación formativa	35
2.3.2.3 La evaluación sumativa	37
2.4 Relación entre la evaluación y el proceso de enseñanza-aprendizaje	38
2.4.1 La evaluación y los procesos cognitivos	39
2.4.2 Aspectos motivacionales y actitudinales en la evaluación	43
2.5 Propuestas de métodos y técnicas de evaluación	46
2.5.1 Evaluación tradicional	47
2.5.2 Evaluación alternativa	50
2.5.3 Evaluación auténtica	52
2.5.4 Valuación del desempeño	54
2.5.4.1 Técnicas específicas de evaluación	57

2.6 Factores a considerar en la implantación de innovaciones educativas	62
2.6.1 Factores generales a considerar	63
2.6.2 Recomendaciones específicas para los profesores	66
3. METODOLOGÍA	69
3.1 Criterios de selección de la metodología	69
3.2 Etapas comprendidas en el desarrollo de la tesis	72
3.3 Instrumentos para la recopilación de la información	74
3.3.1 Etapa 1	74
3.3.2 Etapa 4	76
4. RESULTADOS	80
4.1 Análisis de las entrevistas diagnósticas	80
4.1.1 Análisis del jardín de niños	80
4.1.2 Análisis de la primaria	85
4.1.3 Análisis de la secundaria	87
4.1.4 Análisis general	90
4.2 Capacitación a profesores	94
4.2.1 Objetivos de la fase teórica	95

4.2.2 Desarrollo de la fase teórica	97
4.2.3 Observaciones entorno al curso-taller	98
4.3 Análisis de las observaciones de campo	104
4.3.1 Análisis de las observaciones a grupos de jardín de niños	106
4.3.2 Análisis de las observaciones a grupos de primaria	108
4.3.3 Análisis de las observaciones a grupos de secundaria	110
4.4 Resultados de las entrevistas finales al 1er bimestre	114
4.4.1 Resultados en el nivel preescolar	114
4.4.2 Resultados en el nivel de primaria	115
4.4.3 Resultados en el nivel de secundaria	119
5. DISCUSIÓN, RECOMENDACIONES Y CONCLUSIONES	122
5.1 Limitaciones del estudio	122
5.2 Recomendaciones	123
5.2.1 "LOS DIEZ MANDAMIENTOS DE NUESTRA PRÁCTICA EVALUATIVA"	123
5.2.2 Recomendaciones generales derivadas del curso-taller (metaevaluación)	135
5.2.3 Recomendaciones para el nivel de preescolar	137

5.2.4 Recomendaciones para los niveles de primaria v secundaria	137
5.3 Conclusiones	139
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
ANEXOS	
A. MISIÓN, PRINCIPIOS Y OBJETIVOS DEL CEDI	144
B. BOLETAS DE CALIFICACIONES	150
C. ASPECTOS A CONSIDERAR EN LAS PRUEBAS OBJETIVAS	157
D. TAXONOMÍA DE BLOOM	163
E. DIMENSIONES DEL APRENDIZAJE	174
F. EJEMPLOS DE RÚBRICAS	178
G. PREGUNTAS BÁSICAS DE LAS ENTREVISTAS INICIALES	182
H. EJEMPLOS DE ENTREVISTAS INICIALES A PROFESORES	184
I. APOYOS AL CURSO-TALLER DE CAPACITACIÓN	192
J. EJEMPLOS DE EVALUACIONES Y RÚBRICAS DEL CEDI	211
LISTA DE TABLAS	
1. Población del CEDI en el ciclo escolar 1998-1999	8

2. Concentrado de entrevistas iniciales	81
3. Concentrado de ciertas interacciones en las observaciones de campo	105

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

1.1 Antecedentes

De las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación es una de las etapas menos estudiadas, menos comprendida, y cuya información proveniente de este proceso es de las menos aprovechadas por todos los actores involucrados en la evaluación. En las últimas décadas, estudiosos de este tema han propuesto grandes innovaciones en sus funciones (Lafourcade, 1973; Santos, 1995), y en las técnicas de llevarla a cabo; sin embargo, la aplicación de dichas innovaciones, todavía se encuentra muy por debajo de las sugerencias.

¿Cómo saber si el proceso educativo está cumpliendo sus objetivos, y a costa de qué los está logrando antes de concluir el proceso? Esta pueda ser una pregunta muy obvia para cualquier sistema; sin embargo, su puesta en práctica en las instituciones educativas no ha recibido la importancia que representa para comprobar durante su desarrollo la calidad del producto educativo que se está conformando y determinar con qué esfuerzo se está logrando. Dicha pregunta puede responderse mediante la evaluación formativa (Beyer, 1995).

La evaluación formativa consiste en valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje mientras se está desarrollando, con el propósito de que los actores del proceso, tomen las decisiones y medidas necesarias para lograr los objetivos propuestos o mejorar su desarrollo y producto. Pero, a pesar de su enorme importancia, la evaluación formativa no es realizada en toda su extensión. Para Beyer (1995), la principal causa se debe a "la falta de comprensión y de entendimiento del papel crucial que representa este tipo de evaluación" (p.2); aunque la falta de tiempo, el poco interés o falta de personal pueden ser otras de las razones.

Lo anteriormente expuesto también es aplicable para la institución en donde se desarrolla este trabajo, el "Centro de Desarrollo Integral Arboledas, A.C. (CEDI)".

1.1.1. El tema de investigación

El título que se sugiere para la tesis es:

"Implantación de un sistema de evaluación formativa en una institución educativa a nivel básico".

De las palabras subrayadas, se hace un pequeño análisis de su significado para fines de este trabajo:

La idea que surge de la palabra implantación, de acuerdo al Diccionario Didáctico de Español (SM, 1996) es la del "establecimiento de una innovación

para que funcione algo” (p.649). En este caso, una innovación en el proceso de la evaluación. Mientras que el Diccionario Esencial Santillana de la Lengua Española (Santillana, 1991), define un sistema como “un conjunto organizado de principios relacionados entre sí” (p.1135), que para fines de este proyecto, se puede interpretar como la utilización organizada de diferentes teorías que guardan una estrecha relación entre ellas e impactan el proceso de enseñanza-aprendizaje y a los miembros de una comunidad educativa (profesores, alumnos, padres de familia y directivos). El término clave del estudio corresponde al concepto de evaluación formativa. Aunque primeramente, es conveniente hablar sobre lo que se entiende por evaluación y cómo ha ido evolucionando su concepto y sus diferentes funciones.

Se tienen antecedentes históricos de la práctica de la evaluación desde mínimo el año 2000 a.C. en China, y posteriormente se sabe que la utilizaron los griegos en el siglo V a.C. a través de cuestionarios evaluativos como parte de su metodología didáctica (Stufflebeam, 1988). En la universidad medieval fue ampliamente utilizada a través de la exposición y debates de los alumnos con sus profesores (Gimeno, 1992). Sin embargo, con propósitos educativos, se atribuye a Joseph Rice (1887-1898) la sistematización formal de la evaluación, teniendo un mayor auge a principios de este siglo con la aparición de las pruebas estandarizadas.

Ya como práctica profesional, se puede considerar que Tyler (1942) es el primer investigador de la evaluación educativa. Para este autor, la evaluación

es una constante comparación de los resultados del aprendizaje de los alumnos con los objetivos previamente determinados en la programación de la enseñanza. En la práctica, sólo se comparaban los resultados de aquellos aprendizajes de los alumnos más fácilmente constatables, lo cual implica una restricción sobre la validez del aprendizaje.

Posteriormente, Cronbach (1963), define la evaluación como un proceso consistente en recoger y formalizar información que pueda ayudar a tomar decisiones a quienes elaboran los currículos.

Scriven (1967), es el primero que propone que la evaluación tenga como objetivo la estimación del valor de la enseñanza y la define como “la determinación sistemática y objetiva del valor o mérito de las cosas”, haciendo énfasis en que los evaluadores deben ser capaces de llegar a juicios de valor justificables, más que de medir o determinar si las metas u objetivos han sido alcanzados. También, es él quien sugiere la diferencia entre las funciones formativa y sumativa de la evaluación. Por lo que la evaluación formativa constituye una estimación del proceso de enseñanza que permite intervenir en el desarrollo del proceso educativo con el propósito de perfeccionarlo antes de que éste concluya.

A partir de la década de los setentas, muchos otros autores han contribuido al mejoramiento del proceso evaluativo; desde las diferentes funciones que tiene, las herramientas o técnicas a utilizar en diversos contextos, hasta la actitud y forma de abordar la evaluación.

Entre estos investigadores cabe mencionar a Parlett y Hamilton (1972), que proponen una evaluación desde un punto de vista antropológico, en donde se evalúa cualitativamente y se describen los diferentes efectos del proceso educativo. Stake (1975), quien toma en consideración además de los resultados, los antecedentes, los procesos, las normas y los juicios; haciendo énfasis en que la evaluación debe ser útil a todos los implicados en la educación, orientada al servicio. Eisner (1979) ve a la evaluación desde una óptica como una actividad artística, realizada por un experto, y que consiste en tres tareas: descripción, interpretación y valoración.

Sin embargo, en los últimos años se han tenido definiciones integradoras como la de Gimeno (1992), quien establece que:

Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio de alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, de profesores, de programas, etc., que reciben atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia, para emitir un juicio que sea relevante para la educación (p.338).

A su vez, enfatiza que el carácter formativo de la evaluación está más en la intención con la que se realiza y en el uso de la información que se obtiene, que en las técnicas concretas que se utilizan. Para que sea realmente formativa es indispensable que incida en el proceso de enseñanza-aprendizaje; no al final.

Así tenemos que de evaluar sólo al alumno (evaluación por objetivos de Tyler), se ha pasado a evaluar los diferentes elementos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como el profesor, el currículum, la metodología, los instrumentos didácticos y la evaluación en sí misma (metaevaluación). Por otro lado, las funciones de la evaluación han pasado de ser sumativas o realizarse al final del proceso a incorporarse durante todo el proceso (evaluación formativa) y al inicio del mismo (evaluación diagnóstica). De igual manera, de evaluar casi exclusivamente contenidos, ahora se han involucrado habilidades, actitudes, hábitos y valores.

Por último, en México, la educación básica comprende la educación obligatoria que de acuerdo a la Ley General de Educación (SEP, 1992) comprende seis grados de primaria y tres de secundaria. En este punto cabe resaltar que no comprende el nivel de jardín de niños, pero que en la institución donde se está contemplando la implantación del proyecto involucraría los tres grados de jardín de niños.

Este tema se puede considerar novedoso, ya que no es sino hasta las últimas décadas que se han propuesto cambios a la evaluación. El tiempo que tienen los estudios formales acerca de la evaluación formativa la coloca en una situación de relativa juventud, por lo que también es de esperar que la puesta en práctica y los estudios acerca de ésta, sean relativamente incipientes en nuestro país.

1.1.2 Descripción general de la institución

El CEDI es una institución educativa particular, incorporada a la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco, que actualmente cubre los niveles de jardín de niños, primaria y secundaria. Cuenta con una población en el ciclo escolar 1998-1999 de 588 alumnos, distribuidos en dos planteles educativos. Jardín de niños y los tres primeros grados de primaria se encuentran en el plantel denominado "Cefeo", mientras que el resto de la primaria y la secundaria se ubican en el plantel denominado "Patria".

Tabla 1

Población del CEDI en el ciclo escolar 1998-1999

Grado	Jardín de Niños			Primaria			Secundaria		
	Grupos	Alumnos	Docentes	Grupos	Alumnos	Docentes	Grupos	Alumnos	Docentes
1º	1	20		3	57		3	75	
2º	2	35		3	63		3	55	
3º	2	46		2	50		2	37	
4º				3	69				
5º				2	48				
6º				2	33				
Total	5	101	7	15	320	22	8	167	31

El CEDI es una escuela bilingüe en los niveles de jardín de niños y primaria. Prácticamente, los alumnos están la mitad del tiempo en el programa en español (español como lengua, matemáticas, ciencias sociales y deportes) y la otra en el programa en inglés (ciencias naturales, inglés y arte). Un aspecto particular de la primaria es que a partir del 4º grado de primaria, los alumnos cuentan con un profesor especial para la materia de matemáticas, y a partir de 5º grado profesores diferentes imparten las asignaturas de ciencias sociales, español y ciencias naturales en inglés.

Por lo que respecta al nivel de secundaria, se manejan dos programas diferentes, uno conocido como bilingüe, y el otro como bicultural. La diferencia básica radica en que el bicultural ofrece una carga mayor de materias impartidas en el idioma inglés, adicionales a la asignatura propiamente de la lengua inglesa.

El CEDI cuenta con un ideario (ver Anexo A) en donde se plasma su misión, principios y objetivos, mismo que se utiliza como base para realizar el análisis en materia evaluativa de este proyecto; desde el planteamiento del problema hasta las sugerencias y recomendaciones que se elaboran posteriormente.

1.1.3 La normatividad oficial de la evaluación

Las instituciones educativas particulares incorporadas a la Secretaría de Educación Pública (SEP), que cubren el nivel educativo básico (primaria y secundaria), deben seguir ciertos lineamientos para reportar las calificaciones de los alumnos. Este reporte consiste en una calificación bimestral numérica, con escala de números enteros del 5 al 10. La calificación final de cada asignatura corresponde al promedio aritmético bimestral y se reporta a un decimal, y la calificación final global del alumno es el promedio aritmético de las diferentes asignaturas. En el caso del nivel primaria, la calificación mínima para aprobar el ciclo escolar es de 6.0, siempre y cuando las asignaturas de Matemáticas y de Español tengan calificación final aprobatoria. Esto significa que un alumno puede reprobado cualquier otra materia y pasar el ciclo escolar si su promedio general es 6.0 o superior, siempre y cuando aprueben Matemáticas y Español. En el caso de secundaria se pueden reprobado hasta cinco asignaturas, posteriormente presentar exámenes extraordinarios. Si aún en los exámenes extraordinarios se volviere a reprobado un máximo de 2 materias, los alumnos pueden inscribirse en el siguiente ciclo escolar (SEP, 1993)

La situación descrita equivale a efectuar cinco evaluaciones con carácter sumativo, es decir que una vez reportada la calificación, ésta se mantiene durante el ciclo escolar y además cumple con una función social, la de avalar

que un alumno tiene determinada calificación y por ende si aprueba o no un determinado período. La boleta de calificaciones de la SEP es un documento oficial con reconocimiento a nivel nacional (ver Anexo B). Sin embargo, el carácter sumativo desde el punto de vista de la institución es relativo, ya que por lo general las evaluaciones bimestrales no comprenden contenidos cubiertos en bimestres anteriores; aunque en la realidad, y sobre todo en materias en donde la mayor parte del conocimiento es procedural, como matemáticas y español, existe un fuerte encadenamiento de conocimientos que invita a retomar temas anteriores.

Por otro lado, las boletas de calificaciones no especifican ningún otro concepto diferente al de evaluar conocimientos e inasistencias. Existe un pequeño espacio para comentarios del profesor o del padre de familia. Aunque tampoco se menciona que la calificación que se reporta corresponda 100% a la calificación, producto de un examen escrito de conocimientos. De tal manera que el CEDI, hasta el ciclo escolar 97-98, establecía como norma ciertos rangos factibles en la composición de la calificación bimestral. Se tenía un examen escrito cuya ponderación podía variar entre un 50% y un 80% y cada maestro decidía que otros factores considerar. Entre los factores más comunes se consideraban los trabajos y tareas, proyectos, prácticas de laboratorio, la participación en clase y los exámenes rápidos.

Es importante resaltar que las escuelas particulares no tienen la obligación de incorporar el jardín de niños. Por lo que el jardín de niños del CEDI no se

encuentra incorporado y no existe la obligación de tener que reportar las evaluaciones de determinada forma.

Para este nivel educativo, el CEDI tiene una boleta que se entrega bimestralmente a los padres de familia, y al igual que en los otros niveles. Los profesores efectúan evaluaciones bimestrales a los alumnos. El reporte de las calificaciones incluye diferentes aspectos, adicionales a los conocimientos (ver copia en el Anexo B) y no se utilizan números, sino que se utiliza una escala cualitativa de cuatro categorías: muy bien, bien, regular y necesita ayuda. En este nivel la boleta de calificaciones es más integral (cubre conocimientos, hábitos, habilidades y actitudes) y flexible.

1.2 Planteamiento del problema

Los problemas que se plantean son producto de observaciones generales a la práctica educativa y de conversaciones informales con profesores y directivos de la institución, mismos que motivaron la realización de esta tesis. Posteriormente, ya como parte de este proyecto se realizaron entrevistas formales con los profesores y observaciones a sus clases con fines de recabar información específica en materia evaluativa. Los problemas más relevantes que se presentaron en la práctica de la evaluación durante el ciclo escolar 97-98 en el CEDI, pueden resumirse en los siguientes puntos:

1. Los profesores no están muy conscientes de los diferentes tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa). Esta aseveración se desprende de un curso de capacitación a los profesores, promovido por la misma Institución sobre la práctica de la evaluación previo al inicio de este ciclo escolar 97-98, en donde más de un 80% de los profesores asistentes, mencionaron desconocer explícitamente las diferentes funciones de la evaluación. Para ellos, la función primordial es la de otorgar una calificación. Sin embargo, esto no significa que ellos no la practiquen, sino que más bien, no la realizan de una manera consciente y sistemática.
2. Igualmente, los profesores tampoco son totalmente conscientes de la repercusión que tiene la evaluación en su propio desarrollo del proceso de enseñanza, ni de la enorme utilidad que puede representar el uso de la información proveniente de las evaluaciones para mejorar su práctica educativa, ni de la gran variedad de herramientas o técnicas evaluativas que ayudan a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. El énfasis en el proceso de evaluación descansa en las evaluaciones sumativas, siendo éstas, a las que se les presta mayor atención en el CEDI tanto por parte de los padres de familia, como de los profesores y los alumnos.

El número de solicitudes de entrevistas entre padres de familia y maestros, tiene sus "picos" justo después de las evaluaciones

bimestrales, cuando la calificación ya está otorgada y no durante el proceso. Y, si bien es cierto que se pueden tomar medidas correctivas o preventivas para el siguiente bimestre, el anterior ya concluyó y muy probablemente se pudieron tomar acciones para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje durante su desarrollo.

Los padres de familia, y sobre todo los de primaria, suelen externar su angustia por conocer los temarios de las evaluaciones y el día en que se van a aplicar justo antes de las mismas y no al inicio del bimestre, aunque la mayor parte de los profesores las entregan a sus alumnos al inicio.

Por lo que respecta a los alumnos, y en este caso, principalmente los de secundaria, una de sus preocupaciones es saber si lo que se está enseñando va a venir el examen, y cómo se les va a preguntar. Días antes del examen viene la "gran preocupación" de completar apuntes, temarios y estudiar todo aquello que suponen vendrá en esa evaluación sumativa.

4. En muchas ocasiones las evaluaciones sumativas son incongruentes con el proceso de enseñanza. Por ejemplo, los profesores pueden argumentar que los objetivos que persiguen con los alumnos son del nivel de comprensión en determinados temas o de análisis, y realmente lograrlo; sin embargo, las evaluaciones sumativas pueden ser completamente memorísticas, usando pruebas de opción múltiple. Por

el contrario, se presentan casos en donde el profesor pide que el alumno responda críticamente, cuando durante el proceso únicamente se cubrieron en un nivel memorístico.

Igualmente, por lo general, el énfasis de las evaluaciones están encaminadas a evaluar sólo a los alumnos; aunque en el CEDI se cuentan con evaluaciones y autoevaluaciones sobre el desempeño del profesor, evaluaciones sobre el uso de los libros, sobre la carga de tareas, sobre el funcionamiento de los laboratorios de ciencias y de computación y una evaluación que realizan los padres de familia acerca de la institución.

5. Recordando lo que menciona Gimeno Sacristán (1992) sobre el concepto de evaluación formativa, en la cual resalta que lo más importante es la intención de la evaluación y el uso real que se le da a la misma, tenemos que todos los profesores de una manera u otra llevan a cabo esta práctica, aunque no de una manera exhaustiva. Esto implica que no existe un aseguramiento de que todos los alumnos vayan adquiriendo los conocimientos pretendidos o que se estén logrando los objetivos propuestos antes de la evaluación sumativa.

Entre las prácticas más utilizadas por los profesores, aunque no siempre de una manera consciente, se pueden mencionar las preguntas orales durante la clase, el pasar al pizarrón a un alumno, las tareas a

realizar en el aula o en casa y los exámenes rápidos o “quizzes” escritos.

Es común que el profesor al explicar un tema formule preguntas a sus alumnos para comprobar si están logrando los objetivos propuestos; sin embargo, no se puede preguntar a todos los niños por razones obvias, y en pocas ocasiones se lleva un registro de las participaciones. Gracias a que los grupos no son numerosos, los profesores suelen recordar estos aspectos. Por lo general, los estudiantes que contestan suelen ser los mismos, y no precisamente los profesores invitan a responder a los alumnos que frecuentemente presentan dificultades. También, es costumbre que el profesor pregunte a los alumnos si hay alguna duda o entendieron; pero no siempre los alumnos externan su problemática. Pueden contestar con un rotundo sí, y realmente no comprender. Por lo que es importante que el profesor utilice otros medios para corroborar los objetivos durante el proceso.

Asímismo, es frecuente que en el CEDI, al dejar una tarea o al realizar un examen rápido, el profesor califique si la respuesta es correcta o incorrecta, o asigne un número determinado al trabajo; pero la mayoría de la veces no se asegura que el alumno aprenda de sus errores y vuelva a intentar realizar los ejercicios donde cometió errores y el profesor los vuelva a corregir. Sobre todo en secundaria, los alumnos no siempre conservan sus tareas, ni las usan para estudiar.

Lo expuesto en este punto se desprende de observaciones realizadas sobre la práctica educativa.

6. Ahora bien, es de esperar que la incorporación de la evaluación formativa implique más trabajo para el profesor, y que argumente que tiene presiones por lograr cumplir con un programa determinado. Sin embargo, se presenta el dilema clásico, ¿qué es más importante, tratar de lograr cubrir un programa en donde un porcentaje “alto” no comprende, o detenerse con el programa y asegurarse determinado nivel?. En otras palabras, no se realiza la evaluación formativa de manera generalizada. En este punto, es importante comentar que la filosofía del CEDI promueve que se tengan ciertos conocimientos mínimos, pero no se tienen límites superiores. De esta manera, se pueden trabajar en teoría diferentes niveles de avance o de profundización en algunos temas dentro de un mismo grupo. Esto permite que el profesor promueva que avancen aquellos alumnos que lo puedan realizar y dedique un poco de tiempo a los que se atrasan, lo cual facilitaría el efectuar la evaluación formativa. Sin embargo, esta práctica únicamente se aprovecha en ciertos grupos de jardín de niños y muy esporádicamente en primaria.
7. Otro de los problemas surge debido a que la mínima calificación que puede reportarse en la boleta de la SEP es cinco, sin importar si en la realidad debería de ser uno, dos o tres, por lo que en algunos casos se

facilita la acreditación de materias sin que los alumnos tengan los conocimientos "suficientes". Por ejemplo, un alumno que obtenga calificación de 8 y 7 en los dos primeros bimestres, automáticamente pasa esa asignatura aunque en los otros tres obtenga cero, debido a que la calificación que se debe reportar es cinco. Sin embargo, esta problemática no es inherente al CEDI, sino que es por una cuestión normativa nacional por parte de la SEP.

8. Es relativamente habitual escuchar a los profesores quejarse de que algún o algunos de sus alumnos no tienen los conocimientos necesarios o suficientes para cursar debidamente un grado determinado; a pesar de que provengan de la misma institución. Esto es una realidad, y no se debe únicamente a lo expuesto en el punto anterior. Hay otros factores que favorecen que los alumnos pasen de grado sin tener los conocimientos o habilidades requeridas, van quedando "huecos" relevantes por cubrir en algunos estudiantes que impiden el aprendizaje significativo, y los problemas se transfieren al siguiente año.

Uno de los factores, es que hasta el año escolar 97-98, el CEDI establecía como norma que la calificación bimestral debería estar compuesta por cierto porcentaje de tareas, participación en clase, exámenes rápidos, un examen bimestral (entre un 50% y un 80%), o algunos otros aspectos. Esta flexibilidad, permitía además que el

profesor determinara lo que él particularmente entendía por participación y por tareas. De tal forma que la gran mayoría establecía que participación era estar "atento" a la clase, no necesariamente preguntar, pero sí realizar las actividades asignadas (correctas o incorrectas). En cuanto a las tareas, varios de ellos consideran que "lo que cuenta es el realizarlas a tiempo, no cómo se hacen", aunque otros sean muy rigurosos en su calificación.

Si un profesor establece la composición de la calificación de la siguiente manera: 50% examen bimestral, 20% tareas, 20% participación y 10 % los exámenes parciales, entonces un alumno "atento y cumplido" puede pasar el bimestre si su calificación en los exámenes es mínimo de 4. En algunos casos se llega a otorgar "puntos extras" por algún trabajo especial.

9. Por otro lado, no se cuenta con un reporte cualitativo donde se integren aspectos afectivos, de actitudes, de valores, de habilidades y de hábitos que el CEDI contiene en su filosofía (honestidad, respeto, perseverancia, pensamiento crítico, capacidad analítica, etc.). Por lo general, únicamente se efectúan reportes cuando el comportamiento o logro del alumno no son los deseados. Pero, en raras ocasiones se lleva a cabo cuando los resultados son positivos. Esto trae como consecuencia que la institución y el profesorado no reflexione demasiado en aspectos que

sí se consideran prioritarios, ni se implementen las estrategias necesarias para realizar un cambio en caso de ameritarlo.

10. En el caso de jardín de niños, la boleta de calificaciones es más flexible; sin embargo, el problema reside en la falta de objetividad de algunos profesores. No todos tienen bien claro lo que significa cada una de las categorías cualitativas que utilizan (muy bien, bien,...). La tendencia es a reportar buenos logros por parte de los alumnos, cuando la realidad es que en ciertos casos se está lejos de los objetivos esperados. Se ha llegado al extremo, de que algunos alumnos son evaluados en la categoría de bien, y no es sino hasta el final del ciclo escolar, cuando se habla con los padres de familia que los niños no tienen los conocimientos o las habilidades deseadas.

Muchos de los problemas que se presentan no son exclusivos del CEDI, sino como se expone en el capítulo 2, corresponden a una problemática general de la práctica educativa en la sociedad, en donde ciertas prácticas evaluativas que ya no son recomendadas por los expertos en evaluación se siguen realizando.

1.3 Propósitos y justificación del estudio

Los objetivos que se plantean en este proyecto, corresponden tanto a objetivos teóricos, como a objetivos prácticos (García Alba, 1997), lo cual significa que existe todo un propósito de comprender las diferentes relaciones

que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en cuanto a la evaluación formativa y sus implicaciones; y a la implantación o puesta en práctica de aspectos teóricos, de la incorporación de técnicas innovativas en materia de evaluación, así como en la actitud y filosofía hacia esta etapa del proceso educativo.

Cabe destacar que el énfasis primordial del proyecto reside precisamente en la implantación del sistema de evaluación, en tratar de lograr que se aprecien los beneficios que los expertos de la evaluación formativa plantean.

Como propósito general se establece el de desarrollar una propuesta para implementar un sistema de evaluación formativa en el CEDI, con el fin de mejorar la eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque, es importante resaltar que la evaluación sumativa sigue teniendo sus funciones específicas y necesarias muy claras, y además, no se pueden separar totalmente las herramientas que se utilizan en una y en otra; muchas de las técnicas sugeridas por los investigadores evaluativos se utilizan en ambos tipos de evaluación. No podemos concluir que la evaluación formativa cumpla sus funciones sin efectuar una "buena" evaluación sumativa. De una manera u otra, se encuentran estrechamente enlazadas; por lo que, también se tienen que investigar los procesos que se siguen en la evaluación sumativa.

Del objetivo principal se pueden desprender varios específicos:

1. Investigación de los procesos de evaluación formativa que se siguen actualmente en el CEDI, sean o no conscientes los profesores de su

uso (ya sea de conocimientos, de habilidades, de actitudes, de valores y hábitos) a través de observaciones directas a varios profesores seleccionados aleatoriamente y de entrevistas con los mismos.

2. Investigación de las diferentes metodologías o técnicas para evaluar formativamente en la diferente literatura pertinente. De nuevo, el énfasis de la evaluación formativa no es tanto la técnica, sino la intención de la retroalimentación (Gimeno, 1992).
3. Investigación de las diferentes técnicas que se utilizan en la evaluación sumativa a través del análisis de diferentes pruebas en forma aleatoria y entrevistas con los profesores para conocer el porqué de su diseño, y la forma en que integran la calificación bimestral.
4. Comparación de lo que actualmente se está realizando en el CEDI con las técnicas y funciones de la evaluación que proponen diversos investigadores de la evaluación y proponer ciertas herramientas que se consideren adecuadas para coadyuvar al logro de los objetivos generales que formula el CEDI.
5. Diseño del programa de capacitación y llevar a cabo la misma a los profesores en función del análisis efectuado sobre el estado prevaleciente en el CEDI en materia de evaluación.
6. Implantación del sistema de evaluación formativa y sugerencia de incorporación de diversos métodos o técnicas tanto para evaluación formativa como sumativa.

7. Evaluación formativa (metaevaluación) de la puesta en práctica del sistema propuesto de la evaluación formativa y sumativa a través de observaciones directas a diferentes profesores durante sus clases y entrevistas personales con el propósito de detectar su eficacia, revisión de las herramientas o técnicas que se utilizan y aclaración de dudas a los profesores.

No se pretende que la incorporación del sistema se de en todos los niveles desde su inicio, ni con todos los profesores, ni en todas las materias. Realmente la tesis corresponde a la primera fase de un proyecto institucional que se estima madure en dos años aproximadamente. La tesis comprende el desarrollo de la implantación del sistema de evaluación en los dos primeros meses del ciclo escolar 98-99, es decir el bimestre septiembre-octubre.

Es bien reconocida la importancia del aprendizaje significativo (Ausubel, 1995) y el encadenamiento de conceptos para la adquisición de nuevos conocimientos. Por lo que se propone darle especial atención en un inicio a aquellos temas claves, y materias que sirvan de "ancla" de otros conocimientos y asignaturas tales como el lenguaje y las matemáticas.

La justificación del proyecto resulta muy obvia si se parte por un lado de la misión y objetivos que la institución educativa formula (ver Anexo A):

La misión del CEDI es la de capacitar y desarrollar a las personas, de manera que su formación sea lo más integral y competente posible, para que

puedan afrontar los retos y resolver los problemas que les presente su comunidad.

y, por otro lado, se toma en cuenta los beneficios que puede representar el seguimiento por parte de la comunidad educativa del CEDI de la evaluación formativa, del aseguramiento del cumplimiento de los objetivos que se plantean en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como menciona María Luisa Martín (1996): "la evaluación es uno de los elementos del currículum escolar menos entendido, peor practicado y menos apreciado por los profesionales de la enseñanza" (p.134). La evaluación no es únicamente la parte final del proceso de enseñanza-aprendizaje, puede jugar diferentes funciones esenciales para la mejora continua de dicho proceso. Es parte inherente del desarrollo del proceso educativo; al grado de que en ocasiones, se pierde la relación causa-efecto entre la evaluación y la enseñanza y el aprendizaje: no se sabe si se enseña o se aprende algo porque va a ser evaluado, o se evalúa lo que se enseña o se aprende. En el marco teórico de este trabajo se profundiza sobre los amplios beneficios.

1.4 Preguntas de investigación

Las investigaciones cualitativas suelen no formular hipótesis y la información que se obtiene no es con el propósito de aceptar o rechazar hipótesis. Más bien, la obtención de datos e información se sintetiza

inductivamente para posteriormente presentar generalizaciones. Esta mecánica obedece a que en la investigación cualitativa el investigador desea mantener una postura abierta para comprender mejor los fenómenos y evitar sesgos debidos a preconcepciones (McMillan, 1966). Por lo que en este tipo de investigaciones, es frecuente plantear preguntas de investigación.

Las preguntas que se plantean en este trabajo son básicamente:

1. ¿Qué percepción tienen los maestros del CEDI acerca del proceso de evaluación en general y de la evaluación formativa en lo particular?
2. ¿Prevalecen algunas características comunes en la percepción de la evaluación de los profesores en cada nivel educativo?
3. ¿Cómo incide la implantación de un sistema de evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del CEDI y en el logro de los objetivos generales que plantea la institución?
4. ¿Cómo incorporan los docentes del CEDI las innovaciones en materia de evaluación?
5. ¿Cuáles son las posibles mejoras al proceso de implantación del sistema de evaluación formativa.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

2.1 La importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La evaluación es una práctica inmersa en todo el sistema escolar; desde el jardín de niños, hasta la universidad. La información que incide y que se genera en el proceso de evaluación tiene implicaciones para todo el sistema educativo y su entorno social: transmisión de conocimientos, de valores, de actitudes, de relaciones y expectativas entre alumnos, profesores, administrativos y padres de familia; métodos que se practican; formación de autoconcepto del alumno y de las instituciones; valoración del individuo y de las instituciones educativas en la sociedad, etcétera. Por lo que debido a todas estas interrelaciones múltiples, es una actividad sumamente compleja, que ayuda a penetrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gimeno, 1992).

Tanto los estudiantes como los profesores, invierten una gran cantidad de tiempo y esfuerzo en la práctica de la evaluación. Para muchos alumnos, se trata de una actividad nada agradable, que puede generar gran ansiedad y tensión; y para muchos profesores una actividad molesta y engorrosa, pero que

no deja de tener tintes de poder; una práctica que tiende a reflejar los sentimientos de autoridad sobre los alumnos.

2.2 Características predominantes de la práctica actual de la evaluación

Hasta hace algunos años, el proceso de la evaluación era uno de los menos estudiados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, en los últimos años se cuenta con bastante bibliografía acerca de la evaluación y sus funciones, de nuevos métodos y técnicas de evaluación. Aunque la puesta en práctica de estas teorías no ha sido del todo acogida por profesores y administradores. Tradicionalmente han predominado ciertos métodos, hábitos y formas de evaluar, que si bien no son del todo erróneas, sí resultan parciales, incongruentes o disfuncionales para los perfiles de los alumnos que en la actualidad se busca lograr. María Luisa Martín (1996), resume estas características en los siguientes puntos :

1. Se tiende a evaluar sólo al alumno, dejando de lado, o dándole menos importancia a los demás integrantes del currículum. Por lo general, el estudiante es el único que "aprueba" o "reprueba". Los expertos que diseñaron el currículum, los profesores que lo adaptaron y llevaron a la práctica, los miembros de la administración que proporcionaron o no los recursos necesarios, los políticos que posibilitaron o no unas condiciones de trabajo,

podrán ser criticados, pero no suspendidos. (Hernández, 1989). Esto implica, que el éxito o fracaso de un curso recae casi siempre en el alumno.

2. Se tiende a evaluar más a los resultados, que al proceso. Es decir, se lleva a cabo la evaluación cuando el producto ya está terminado y no se cuestiona cómo se llegó a esos resultados. Si el costo de llegar a ese producto es muy alto, o si los medios con los cuales se llega son o no los adecuados, etcétera.

3. Por lo general sólo se evalúan conocimientos. Con esto no se quiere decir que no es importante evaluar conocimientos, sino que el perfil del alumno que egresa de las escuelas y las universidades no está planteado únicamente en función de conocimientos, sino que se integran una serie de habilidades, actitudes, hábitos y valores, a las cuales difícilmente se les evalúa, pero sí se les considera muy relevantes (ver misión y principios del CEDI).

4. Sólo se evalúan los resultados directos pretendidos. Muchas veces el currículum oculto no lo tomamos en cuenta y pasan desapercibidos efectos laterales e imprevistos. Los alumnos están aprendiendo mucho más de lo que ellos o los profesores pueden evaluar. Sobre este aspecto, Jensen (1996), menciona que muchas de las cosas importantes no pueden ser medidas; tal como sucede con los "modelos mentales" de cómo funciona la mente, nuestros valores, nuestra capacidad de transferencia personal y niveles de significado profundo. No se puede medir con la tecnología actual la mayor parte de los aprendizajes importantes. Desde un punto de vista biológico, lo más valioso y

profundo del aprendizaje no produce resultados tangibles durante un tiempo considerable. Esto significa, que estamos midiendo una pequeña parte de los conocimientos que realmente adquieren los estudiantes.

5. De acuerdo con Eric Jensen (1996), se tiende a evaluar al alumno con respecto a un estándar establecido para todo el grupo y no se evalúa al alumno contra sí mismo. Esto resulta muy dramático, si se considera que en un grupo de educación básica, es común encontrar diferencias en la madurez o en el desarrollo de la mente de los alumnos de tres años.

6. Se tiende a hacer énfasis en los aspectos negativos. Muchas veces se evalúa para conocer los errores y no para encontrar los aciertos, es decir, se tiende a resaltar los errores.

7. Se evalúa de forma incoherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es común que se presenten muchas incongruencias entre el nivel que se pretende alcanzar o el que se logra obtener y el nivel que se pide al alumno. Por ejemplo, un aprendizaje que se logra por comprensión, se puede pedir de manera memorística en la evaluación. O algo que se pide para trabajar en equipo, posteriormente se evalúa en forma individual. Falta congruencia con los objetivos que se plantean en un inicio.

8. Se deja a un lado la autoevaluación del alumno. Esta fase de autocrítica tan importante en el desarrollo del ser humano se desaprovecha. Se tiende a considerar que los alumnos no son lo suficientemente honestos o que no tienen

el criterio para realizarlo. Si queremos estudiante críticos ¿no debería incluirse la autocrítica?

9. No se practica la evaluación continua, que permita recoger información constantemente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de muy diferentes instrumentos (valuación del desempeño, "*performance assessment*"), como puede ser la simple observación por parte del profesor del proceso que está siguiendo un alumno al resolver un problema aritmético, o tareas, o preguntas explícitas con el propósito de mejorar el producto final. Se deja de lado la enorme riqueza informativa que puede proveer la evaluación para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es común encontrar la repetición de errores tanto por parte de profesores como por parte de alumnos.

10. Se tiende a utilizar la evaluación como una fuente de coerción y de poder. De acuerdo con Gimeno (1989), "el estudiante funciona en gran medida por la expectativa, temores y esperanzas que produce por anticipado la evaluación" (p.223). Lo cual es ampliamente aprovechado por el profesor para mantener la atención del estudiante y manipularlo, más que para centrarse en el propio aprendizaje. En muchas ocasiones no se establecen claramente las "reglas del juego" de la evaluación para el alumno.

11. No se reflexiona mucho sobre la evaluación misma, la metaevaluación se deja de lado. La evaluación es una parte del proceso educativo que requiere ser analizada y cuestionada como cualquier otra parte del proceso. Sin embargo,

la tendencia es a no reflexionar sobre su validez, el alcance, sus funciones, etcétera.

12. El fenómeno educativo es sumamente complejo y no basta con asignar un simple número o una letra a procesos en donde influyen un sin número de factores no fácilmente cuantificables. Por lo que no se reflexiona sobre el proceso, el cómo aprende el alumno, cómo relaciona lo aprendido, para qué le sirve, cómo integra los nuevos conocimientos a los ya asimilados, cuál es su actitud hacia el aprendizaje, etcétera.

Ciertamente se pueden evaluar muchos tipos de conocimiento, sin embargo, la pregunta clave es ¿qué es lo que puede ser de mayor utilidad al alumno que va a entrar en una sociedad global competitiva, en donde quizás las mayores ventajas correspondan a aquellas personas que tengan la capacidad de aprender a aprender, trabajar en equipo, solucionar problemas, tener habilidades para comunicarse efectivamente en forma oral y escrita?. Es importante tomar en cuenta que el conocimiento en sí, sobre todo el de tipo semántico, estará disponible para todos aquellos que dispongan de cierta tecnología para acceder enciclopedias, computadoras, teléfono, fax, etcétera. (Jensen, 1996). Por lo que ya no se puede únicamente dedicarse a evaluar los conocimientos, si realmente se está convencido de una educación integral, entonces es tiempo de formular y aplicar otro tipo de evaluaciones.

2.3 Conceptos y funciones de la evaluación

El concepto de evaluación puede ser muy amplio y diverso, dependiendo de las diferentes funciones que pueda cumplir y a quién sirve esta práctica. Así tenemos que se puede evaluar a los alumnos, a los docentes, al currículum, a los libros de texto, a los materiales didácticos, a la institución educativa, etc. Es decir, se puede evaluar a cada uno de los elementos que intervienen en el proceso educativo; por lo que la evaluación juega diversos papeles y puede servir a múltiples objetivos.

La connotación que se tiene en general de evaluar es la de "realizar un conjunto de acciones encaminadas a recoger una serie de datos en torno a una persona, hecho, situación o fenómeno, con el fin de emitir un juicio valorativo sobre el mismo" (Hernández, 1989, p.141). En nuestra vida cotidiana constantemente utilizamos esta práctica, desde nuestras propias acciones, hasta los diferentes fenómenos que se nos presentan, a partir de los cuales tomamos múltiples decisiones.

Como se mencionó en la introducción, el concepto de evaluación y su práctica se han modificado a través del tiempo, dependiendo de los enfoques que le dan los diversos estudiosos de la evaluación. Desde el punto de vista pedagógico, Gimeno (1992) la define como:

Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un

ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores programas, etcétera, reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación (p.338).

Como ya se ha mencionado, la evaluación puede desempeñar diferentes funciones. De una forma amplia, se le puede dividir a estas funciones como dos principales: la función social y la función pedagógica. Aunque cabe resaltar que muchas de sus funciones en la práctica educativa no son claras, sino que generan un cierto currículum oculto. Esta multifuncionalidad de la evaluación provoca contradicciones y exigencias difíciles de compaginar en la práctica.

2.3.1 La función social

Las funciones sociales que cumple la evaluación son la base de su existencia como práctica educativa. Desde el punto de vista social, sirve para certificar o no determinado logro de objetivos, los cuales se expresan por lo general a través de un número o una letra. Actualmente la sociedad resalta mucho el valor del nivel de la escolarización; ya que de una manera u otra, el grado que se obtiene en los estudios cursados influye en las oportunidades y mecanismos que prevalecen para ingresar al mercado laboral. Por esta función se selecciona y se jerarquiza a los alumnos. Las titulaciones garantizan tácita y

formalmente niveles de competencia. Aunque, en la práctica se corre el gran riesgo de que por el sólo hecho de poseer un título, se sobrevalore a las personas. ¿Cuántas veces no se ha caído en manos de licenciados, médicos, profesores o cualquier otro profesionalista, en quién se confía por poseer un grado determinado y se enfrenta la realidad de ser víctimas de un fraude de supuestas habilidades y conocimientos que no se manifiestan?

“La capacidad de certificación que tienen las instituciones educativas y los profesores desencadena toda una dinámica interna de ritos de evaluación” (Gimeno, 1992, p. 367), cuyas consecuencias no pueden ser despreciadas por la sociedad misma y por todos los involucrados en el proceso educativo.

Esta función selectiva y jerarquizadora se presenta en todos los niveles escolares; sin embargo, conforme se avanza en el nivel educativo, es más notoria esta función. Por lo que la evaluación es un instrumento muy claro de control sobre los estudiantes y fuente de poder para el profesor.

2.3.2 La función pedagógica

Las funciones pedagógicas de la evaluación constituyen la legitimación más explícita para su realización, aunque no son las razones fundamentales de su existencia.

Para Scriven, la principal responsabilidad del evaluador es emitir juicios bien informados, cuya meta es: juzgar el valor; aunque, menciona que las

funciones de la evaluación son muy diversas (Stufflebeam, 1988). Para él, las dos funciones principales de la evaluación son: la formativa, que ayuda a desarrollar programas y otros objetos, proporcionando información continua para ayudar a planificar y luego producir algún objeto; y la sumativa, que calcula el valor del objeto una vez que ha sido desarrollado y puesto en el mercado. Cabe resaltar el hecho de que Scriven utilizó estos términos para fines de evaluación del currículum. Sin embargo, estos conceptos han sido trasladados a otros elementos del proceso educativo.

Autores como Hernández y Gimeno entre otros, incorporan estos términos de Scriven y clasifican las funciones pedagógicas principalmente en: a) diagnósticas o iniciales, b) formativas y c) sumativas. Teniendo en consideración que no son las únicas funciones pedagógicas.

2.3.2.1 La evaluación diagnóstica

La evaluación inicial o diagnóstica, es la que pretende detectar el "estado de conocimientos" que poseen los estudiantes cuando inician un curso o un tema. Con ella el profesor puede ubicarse frente al grupo para planificar mejor su actividad. Constituye una base para que el profesor utilice determinadas estrategias con el fin de lograr un aprendizaje significativo. Mediante esta evaluación diagnóstica, el profesor recoge datos sobre las formas de aprender

de los alumnos, sobre sus posibles errores o sobre preconcepciones inadecuadas, o simplemente corrobora de donde iniciar el proceso.

2.3.2.2 La evaluación formativa

La evaluación formativa, motivo principal de esta tesis, tiene como finalidad la de ayudar pedagógicamente a los estudiantes a progresar en los diferentes objetivos que se han planteado. Gimeno (1992) comenta que "la evaluación justifica su utilidad pedagógica cuando se utiliza como recurso para conocer el progreso de los alumnos y el funcionamiento de los procesos de aprendizaje con el fin de intervenir en su mejora" (p. 370).

La evaluación formativa implica para el profesor una tarea de "ajuste" constante para irse adecuando al desarrollo de los alumnos, y para establecer nuevas estrategias o pautas de actuación. Durante este proceso se tratan de detectar posibles errores con el propósito de corregir o reorientar la práctica educativa (Hernández, 1989) y evitar el fracaso antes de que se produzca. La evaluación formativa se realiza durante todo el proceso y constituye una práctica de reflexión constante.

Para Gimeno, el carácter formativo de la evaluación reside más en la intención con la que se realiza y en el uso de la información que se obtiene, que en las técnicas concretas que se utilizan. Esto implica que no cualquier tipo de evaluación que se realiza durante el proceso, será formativa; lo importante

reside en el uso de la información, en la verdadera incidencia. Por ejemplo, en el CEDI se acostumbran a realizar exámenes rápidos o “quizzes”; sin embargo, si el profesor utiliza estos instrumentos únicamente para poner una calificación y no lo toma como una retroalimentación para él y para el alumno, de nada servirá para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje; y por tanto no cumplirá la función formativa.

La reflexión debe estar presente tanto en los estudiantes, como en el profesor. La evaluación formativa pretende ayudar a responder a la pregunta de cómo están aprendiendo y progresando los alumnos y en general a reflexionar sobre los diferentes elementos que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea el currículum, los recursos didácticos, las estrategias de enseñanza, los libros de texto, etc. Posterior a la reflexión, es importante la actuación para corregir aquellos aspectos que se considera conveniente con el fin de mejorar el proceso.

Black (citado en Gimeno, 1992) afirma que la evaluación formativa se presenta de manera natural por los profesores, quienes suelen hacer correcciones a sus alumnos durante la clase, por medio de tareas y otras prácticas informales. Por lo general este tipo de evaluación se realiza a través de prácticas no muy elaboradas, o procedimientos informales. Lo anterior no significa que sea la única manera de obtener información con fines de diagnóstico; sino que también pueden utilizarse procedimientos formales como

los conocidos exámenes o pruebas, teniendo el cuidado de su intención principal: la de mejorar el proceso educativo antes de que concluya.

2.3.2.3 La evaluación sumativa

La finalidad de la evaluación sumativa es la de determinar niveles de rendimiento, de jerarquizar a los alumnos de acuerdo a los resultados obtenidos y compararlos con un estándar preestablecido. Los resultados que se obtienen, se analizan retrospectivamente. Se realiza después de un determinado período de aprendizaje, del desarrollo de una parte significativa de la materia o de una unidad didáctica. Puede servir para decidir si se continúa o no con el proceso, pero no se puede decidir sobre el proceso concluido. Contesta a la pregunta qué se aprendió, no cómo se llegó a este resultado (Gimeno, 1992).

Es pertinente señalar que la evaluación sumativa puede considerarse tanto como un producto escolar interno entre profesores y alumnos, tal sería el caso de un examen parcial con tintes sumativos; o como un resultado que se proyecta al exterior, cuyo ejemplo típico sería las calificaciones finales del alumno. El sistema social necesariamente reclama de las instituciones educativas, cualquiera que sea su nivel, la calificación sumativa final del alumno.

Desafortunadamente a este tipo de evaluación es al que se le brinda mayor importancia en las instituciones, y muchas veces pasa desapercibida la

evaluación formativa. Se utiliza para conceder o no un grado determinado. Sin embargo, esto no se debe interpretar como que se debe dejar a un lado, lo que se pretende es que el profesor, los alumnos, los padres de familia y la institución misma reflexionen sobre como está funcionando el proceso educativo y se tomen las medidas adecuadas en caso necesario.

2.4 Relación entre evaluación y el proceso de enseñanza- aprendizaje

Tal como se mencionó anteriormente, el estudiar y analizar la evaluación es penetrar en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a las múltiples interconexiones que se dan entre los elementos y factores que integran e influyen en el proceso educativo.

Se hace indispensable conocer la relación que existe entre los aspectos cognitivos, los sociales y afectivos con la evaluación; analizar cuáles son los soportes que brindan ciertas teorías cognitivas al proceso de enseñanza-aprendizaje; estudiar la influencia de los aspectos motivacionales en dicho proceso; y por consiguiente entender sus implicaciones en la evaluación.

Aunque es bien conocida la influencia mutua que presentan estos aspectos, para fines de estudio pueden separarse.

2.4.1 La evaluación y los procesos cognitivos.

En las últimas décadas, las teorías cognitivas han servido de soporte a muchas estrategias de enseñanza-aprendizaje. La relación tan estrecha que existe entre la evaluación y los procesos de enseñanza-aprendizaje contribuye a la necesidad de reformar las evaluaciones que se involucran.

De acuerdo a Lori Shepard (1989), los modelos actuales de enseñanza se basan en la psicología cognitiva y se afirma que los estudiantes comprenden algo cuando ellos construyen su propio conocimiento y desarrollan sus propios mapas cognitivos de las relaciones o interconexiones que los propios estudiantes encuentran entre hechos y conceptos.

Por lo que, si el enfoque del aprendizaje se plantea desde un punto de vista constructivista y holístico, entonces la evaluación, también debería de proveer información holística, no información parcial de sólo algunos aspectos (Marzano, 1993). Por ejemplo, si queremos que los alumnos tengan habilidades para resolver problemas, entonces resulta absurdo evaluar sólo el resultado mediante una prueba de opción múltiple, en donde no se analiza el proceso que está siguiendo el estudiante. Otro punto crítico es que los estudiantes tienen límites de tiempo muy inflexibles para terminar su trabajo y por lo general no se les permite efectuar correcciones. Es necesario analizar y hacer la retroalimentación lo más pronto posible para evitar el fracaso (evaluación formativa). Por otro lado, es importante estar conscientes que no se está

evaluando el desempeño del alumno en el mundo fuera de la escuela, ni como está efectuando la transferencia de conocimientos.

Lo anterior implica cambio en dos aspectos fundamentales con respecto a un sistema tradicional: uno en el tipo de evaluación que se hace, y el segundo, en la intención de la evaluación. De nuevo es importante resaltar, que no significa dejar de lado la evaluación sumativa, sino que ésta última por su naturaleza es menos frecuente, es al final de un período; mientras que la evaluación formativa es relativamente constante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Herman (1992), puntualiza ciertos aspectos claves en las tendencias del proceso educativo, basadas en las teorías cognitivas y las implicaciones que éstas tienen para la evaluación coincidiendo con lo expuesto por Shepard y Marzano:

1. El conocimiento se construye. El aprendizaje es un proceso de crear significados personales provenientes de nueva información y relacionarla con el conocimiento anterior. Lo cual implica:

- El fomento a la discusión de las ideas nuevas que se presentan.
- Enfatizar y promover el pensamiento divergente, los diferentes enlaces entre los conceptos y las soluciones múltiples a los problemas, es decir que no siempre se tiene una respuesta única.
- El recurrir a muy diversas formas de expresión, tales como debates, simulaciones, juego de diversos roles y el poder explicar a los demás.

- Enfatizar las habilidades del pensamiento crítico: analizar, comparar, predecir, formular hipótesis, generalizar, etc.
- Utilizar las experiencias previas para que sirva de ancla a la información nueva.
- La aplicación de los conocimientos y habilidades a contextos diferentes.

2. El aprendizaje no es necesariamente una progresión lineal de habilidades discretas. Lo cual implica:

- Enfatizar en la solución de problemas.
- No creer que la solución de problemas, el pensamiento crítico, o la discusión de conceptos se van a dar, por el solo hecho de promover ciertas habilidades básicas.

3. Hay una gran variedad de estilos de enseñanza y de aprendizaje, los períodos de atención son muy variables de persona a persona, los individuos poseen inteligencias múltiples, la memoria no es igual para todos. Lo cual implica:

- No utilizar un solo tipo de tareas (no todo es leer y escribir), sino diversificarlas, como puede ser la incorporación de materiales concretos que puedan manipular los alumnos.
- Dar oportunidad a que los alumnos demuestren su nivel de competencia a través de diferentes medios.
- Ser flexibles en cuanto al tiempo que se permite a los alumnos para que piensen y reflexionen sobre las diferentes tareas que se les asigna.

- Dar oportunidad para que revisen sus trabajos y recapaciten sobre las soluciones que plantean.

4. Las personas se desenvuelven mejor cuando conocen con anticipación las metas y los objetivos que se espera de ellas, así como los estándares que se pide cumplir, y que puedan realizar las comparaciones necesarias de ellas mismas contra los estándares. Lo cual implica:

- Poder discutir los objetivos, permitiendo que los alumnos establezcan sus propios objetivos personales.
- Proporcionar diversos ejemplos de lo que se quiere lograr y discutir sus características.
- Fomentar la autoevaluación y la coevaluación.

5. Es importante conocer cuando utilizar un determinado conocimiento, como adaptarlo a diferentes contextos, y como manejar el propio aprendizaje.

Lo cual implica:

- Utilizar casos y situaciones de la vida cotidiana o de la vida real, o al menos simulaciones, para que los alumnos adapten y apliquen los nuevos conocimientos.
- Apoyarse en la autoevaluación del alumno, en sus autoconcepciones acerca del aprendizaje.

2.4.2 Aspectos motivacionales y actitudinales en la evaluación

Cualquiera que sean las técnicas específicas que utilice el profesor, es importante que el profesor no solo tome en cuenta los aspectos cognitivos, sino que siempre tome en cuenta los aspectos motivacionales y actitudinales.

La evaluación en general tiene implicaciones psicológicas en la motivación, en la modelación del autoconcepto personal de éxito o fracaso y las repercusiones que esto puede tener en la construcción de la autoestima como ser individual y social, en las actitudes del alumno, en la generación de ansiedad y de posibles conflictos. El autoconcepto (la imagen personal que tiene una persona de sí misma), una vez elaborado, tiene consecuencias en la conducta posterior del individuo; es producto y factor condicionante de aprendizajes. (Gimeno, 1992 y Hernández, 1989).

Las prácticas de evaluación contribuyen enormemente a que los alumnos formen su sentido de "valía". En el vínculo familiar, los padres suelen utilizar el "valor académico" como un factor de apreciación de sus hijos. Es importante resaltar que muchas familias dan a la formación académica un alto valor social, lo ven como un camino de promoción y superación social. "El buen escolar y el mal escolar son imágenes elaboradas y proporcionadas por la escuela con incidencia en las relaciones sociales" (Gimeno, 1992, p. 378).

Flemming (1993), señala que debido a los cambios tecnológicos tan rápidos que se están viviendo, las personas deben estar preparadas para

aprender constantemente, por lo que el contar con un buen programa motivacional que impacte positivamente en la efectividad y eficiencia de los programas instruccionales es de suma importancia.

Sin embargo, la evaluación puede ser una fuente de motivación extrínseca hacia la materia, cuando los alumnos desean aprender por la recompensa que supone el éxito, evitando las consecuencias negativas del fracaso. Sobre todo, este tipo de motivación se presenta cuando las tareas de aprendizaje y los contenidos no son los suficientemente interesantes para el alumno y retadores por sí mismos. Es común que a los estudiantes les gusten más aquellas asignaturas en las que reciben mejores calificaciones y sentirse desmotivados ante aquellas en las que las notas son bajas (Gimeno, 1992).

La motivación intrínseca de acuerdo a Hohn (1995), se puede reforzar cuando el profesor se preocupa porque los estudiantes mantengan la atención en la clase, hace que los alumnos encuentren las tareas relevantes y significativas, que los estudiantes tengan confianza y encuentren satisfacción en lo que están aprendiendo. Para esto, menciona, la atención puede capturarse inicialmente cambiando el estímulo, utilizando el buen humor, dando buenos ejemplos e introduciendo un poco de incongruencia y conflicto cognitivo con el propósito de mantener cierto nivel de interés. Con el propósito de que encuentren las tareas relevantes es recomendable que promuevan la relación de los nuevos contenidos con los ya adquiridos, enfatizando la relación de los contenidos con objetivos o metas de los estudiantes a largo plazo, permitiendo

que los estudiantes tengan la oportunidad de elegir entre diversas tareas o actividades y utilizando actividades en donde puedan representar o simular una situación de la vida real. La confianza puede darse como resultado de incrementar las percepciones del alumno sobre el control de la situación, dando oportunidades de autoevaluarse, brindarles apoyo en actividades que impliquen cierto grado de riesgo, ayudándoles a clarificar sus expectativas y a aprender a aceptar ayuda. La satisfacción del estudiante se puede incrementar ofreciendo retroalimentación acerca de sus logros, y apoyándolo en el logro de sus metas u objetivos intrínsecos.

Otro aspecto importante de la evaluación formativa, es su carácter motivante para el alumno, cuando éste tiene la oportunidad de corregir o de ver simplemente sus avances. De acuerdo a diversos estudios sobre motivación, los estudiantes incrementan su motivación intrínseca, entre otros factores, con la retroalimentación positiva y constante (Jensen, 1996). Cabe mencionar que para un alumno pueden resultar desmotivantes las siguientes prácticas evaluativas:

- La coerción, el control y la manipulación. Por lo que si se utiliza la evaluación con este fin, lo más probable es que logremos en un corto plazo la desmotivación del alumno.
- El fomento de comparaciones continuas entre los diferentes alumnos, haciéndoles notar sus errores, o dando mayor énfasis a estos. Sobre este aspecto se tiene que en las prácticas actuales, por lo general, sólo se

utilizan las evaluaciones estándar, en donde se compara a un alumno con otros y no con él mismo.

- La falta de retroalimentación. Un alumno se sentirá más seguro y confiado si sabe cómo va su proceso y qué alternativas tiene para mejorarlo. Una de las mejores maneras de motivar la mente es con información; entre más inmediata mejor. Obviamente, en esta parte influye enormemente la actitud que muestra el profesor hacia sus alumnos. El lenguaje verbal y no verbal que utiliza. Por lo que el cómo se transmite esa información es de vital importancia para la evaluación formativa y para la motivación del alumno, teniendo repercusiones positivas en su aprendizaje (Jensen, 1996 y Hohn, 1995).

2.5 Propuestas de métodos y técnicas de evaluación

Los métodos y técnicas que se proponen pueden ser utilizadas tanto para evaluación formativa como para evaluación sumativa. Primeramente se abordan los ya tradicionales métodos de evaluación conocidos como pruebas objetivas y posteriormente se plantean algunos métodos alternativos que pueden aplicarse perfectamente al contexto del CEDI.

2.5.1 Evaluación tradicional

Las técnicas de evaluación conocidas como pruebas objetivas o pruebas estandarizadas tales como: preguntas de falso y verdadero, opción múltiple, completamiento, correspondencia, etcétera, se encuentran ampliamente difundidas en nuestra cultura. No hay duda de que docentes y no docentes consideran que este tipo de pruebas son los métodos primarios para valuar el desempeño de los alumnos.

Sin embargo, las teorías cognitivas prevalecientes señalan que estas pruebas adolecen de varias características que las hacen poco recomendables para valuar a los alumnos congruentemente con el perfil que se busca del alumno (pensamiento crítico, capacidad de trabajo en equipo, etc.) Una de las debilidades que presentan es que limitan el tipo de conocimientos que se pueden evaluar. Aunque hay pruebas objetivas para valuar niveles de pensamiento alto y aplicación del conocimiento, por lo general se coincide con que las pruebas estandarizadas valoran principalmente comprensión superficial y niveles bajos de habilidades. Muchos investigadores como Costa, Mitchell, Resnick, Shepard, y Wiggins, entre otros, explican que las pruebas estandarizadas son diseñadas para valuar habilidades de algoritmos de bajo nivel y piezas aisladas de información factual (Marzano, 1996, p.91).

Por ejemplo, se da el caso de problemas en donde el alumno tiene que ir más allá del simple recuerdo y cálculo, como el tener que formular situaciones

en donde se tenga que hacer análisis y razonamiento espacial. Sin embargo, aún en los reactivos de opción múltiple “mejorados” se presentan estas carencias.

Mitchell (citado en Marzano, 1996 p.92) menciona ciertas debilidades de las pruebas estandarizadas, sin importar el uso de técnicas sofisticadas; las cuales corrompen el proceso de enseñanza-aprendizaje por las siguientes razones:

1. Aun en los mejores casos, las pruebas de opción múltiple piden al alumno seleccionar una respuesta o respuestas. Esta selección es pasiva; se pide reconocer la respuesta, no construirla. Los alumnos no contribuyen a la construcción con su propio razonamiento.
2. Las pruebas de opción múltiple promueven la falsa impresión de que la respuesta es siempre correcta o incorrecta para todas las preguntas y problemas que se formulan. Como se sabe, y se mencionó anteriormente, pocas situaciones en la vida tienen una respuesta totalmente correcta o incorrecta.
3. Las pruebas tienden a basarse en el recuerdo y en la memorización de hechos o de algoritmos. No permiten al estudiante demostrar su comprensión de cómo funciona un algoritmo.
4. La forma de las pruebas de opción múltiple no siempre preguntan lo que es realmente importante que aprenda el estudiante. Únicamente permiten realizar más preguntas.

5. Las pruebas de opción múltiple no registran con precisión lo que los estudiantes realmente conocen y pueden hacer, ya sean cuestiones positivas o negativas.
6. Estas pruebas trivializan la enseñanza y el aprendizaje. Si las diferentes actividades que se realizan durante el proceso educativo, ya sean lecturas, tareas, debates, presentaciones o cualquier otra actividad, termina con la sola aplicación de pruebas que en muchos casos no duran más de una hora, entonces, ¿de qué se trata? El fin suele ser inconmensurado con los medios. Los alumnos saben perfectamente que el pasar este tipo de exámenes se puede lograr aplicando cierta lógica para seleccionar la respuesta correcta.

Sin embargo, es importante tomar en cuenta que no todos los objetivos que plantean los profesores son de alto nivel, y que en algunos casos pueden recomendarse este tipo de pruebas, teniendo en consideración los alcances reales de las mismas, el nivel escolar del alumno, la materia, el tiempo disponible, etc. En el Anexo C se detallan algunos puntos a tomar en cuenta en el diseño de ciertas pruebas objetivas.

Estos problemas inherentes en las pruebas estandarizadas han permitido el desarrollo de un nuevo tipo de evaluación, con el propósito de hacer más compatible los objetivos que se persiguen en el perfil del alumno y el proceso educativo, entre éstas cabe mencionar las

siguientes (Marzano, 1993): la evaluación alternativa, la valuación auténtica y la valuación del desempeño” o “tareas de desempeño”

2.5.2 Evaluación alternativa

Este término se aplica a cualquier tipo de evaluación diferente de las pruebas de opción múltiple, de las que tienen tiempo restringido y cualquiera estandarizada (Marzano, 1993).

Dentro de este tipo de evaluaciones, es importante mencionar las **preguntas abiertas**, las cuales se enfocan principalmente a la comprensión de los alumnos, a sus habilidades para razonar, y sus habilidades para aplicar los conocimientos a contextos un tanto diferentes. Este tipo de preguntas no son preguntas cuya respuesta válida puede ser cualquier contestación; pero tampoco son preguntas que tienen una sola forma de respuesta correcta. Sino que enfatizan en conceptos esenciales, en procesos y habilidades que van más allá de instrucciones específicas. Por lo general, requieren de un proceso de pensamiento más complejo y se pueden tener diferentes soluciones aceptables. Esto implica que los profesores utilicen criterios amplios para evaluar las diferentes respuestas; y que los alumnos vayan más allá de la simple memorización de hechos (Badger, 1992).

A partir de las ciencias cognitivas, los investigadores han encontrado que la comprensión de conceptos va mucho más allá de la simple acumulación de

conceptos. Depende de una reestructuración activa de ideas adquiridas con anterioridad para acomodar las nuevas experiencias. Si a esto agregamos lo que se mencionó con anterioridad con respecto al manejo actual de la información a través de los medios electrónicos, tenemos que el enfoque cambia de un aprendizaje de contenidos hacia la habilidad para utilizar e interpretar el conocimiento críticamente y de manera reflexiva.

Por otro lado, sabemos que en educación básica el currículum está dividido en materias, y que en muchos casos no se relacionan explícitamente unas materias con otras; dando por consiguiente una falta de apreciación clara entre las ideas y los temas que se tienen en común.

Actualmente, se hacen esfuerzos por relacionar las diferentes áreas del conocimiento y esto nos lleva a modificaciones en la instrucción y por ende en la evaluación. Si las materias en sí, no constituyen un criterio suficiente para evaluar los logros de los alumnos, las aseveraciones de que una respuesta sea correcta o incorrecta en pruebas de conocimiento no son suficientes. Cada persona tiene sus propias experiencias, percepciones y asociaciones; por tanto, cada persona trata de encontrar su propio sentido a los conocimientos o habilidades adquiridas. Esto trae como consecuencia que el aprendizaje de los alumnos demande más el uso de preguntas abiertas, acompañadas de esquemas más complejos de evaluación.

Las preguntas abiertas brindan una información más completa al profesor para que éste pueda apreciar su efectividad en la enseñanza.

2.5.3 Evaluación auténtica

La evaluación auténtica fue popularizada por Grant Wiggins (mencionado en Marzano, 1993; p.11), cuya idea principal respecto al concepto de la evaluación es que debería enfocarse a la aplicación del conocimiento y habilidades de los estudiantes de manera similar a como se presentan en el mundo real. Es decir, se concentra en los aspectos prácticos.

Loucks-Hosley (1990), aplica esta propuesta de Wiggins al proceso de enseñanza-aprendizaje en las ciencias. Comenta la importancia de conectar el currículum, la instrucción y la evaluación: "Podemos aprender a usar la evaluación al servicio de la instrucción cuando deliberadamente lo conectamos con la enseñanza y el aprendizaje, utilizando actividades evaluativas en tal forma que no se distingan de la instrucción" (p-81). Además hace énfasis en la evaluación continua, utilizando muy diversas estrategias que ayuden al maestro a monitorear la variedad de aprendizajes y su nivel, con el propósito de ajustar la instrucción de acuerdo a lo que se va percibiendo e implantar posibles cambios al proceso de instrucción.

La autora, hace especial énfasis en que los alumnos adquieran los conceptos y los apliquen a situaciones lo más cercano a la realidad; para ser evaluados por ese mismo medio y no únicamente a través de lápiz y papel. Por ejemplo, si el tema es la medición, no es válido que sólo se vea en abstracto,

sino que de manera concreta y haciendo mediciones se aprenda y se corrobore el aprendizaje de la misma manera.

También resalta la importancia de verificar los conocimientos y habilidades previas de los alumnos (evaluación inicial), y posteriormente observar el proceso que está siguiendo el alumno para la solución de problemas, tanto en la instrucción como en la evaluación.

La física, la química, las matemáticas, la biología y en general las ciencias naturales, son asignaturas cuyo enfoque en el proceso de instrucción y de evaluación pueden centrarse en la comprensión de conceptos a través de la práctica (*hands-on*) y de solución de problemas lo más aplicado a situaciones y contextos lo más cercano a la realidad.

Otros autores como Dutcher (1990) y Champs (1990), aplican la propuesta de Wiggins a las áreas del lenguaje, el primero a la lectura y la segunda a la escritura. Champs promueve el uso de las diferentes áreas del lenguaje en la escritura, y dice que en la evaluación auténtica de la escritura debe verse reflejado los diferentes tipos de escritura al igual que los diferentes niveles de complejidad. Por ejemplo, una área de redacción puede ser: "totalmente abierta", donde se le pida que construya un ensayo y no limitarse a preguntas cortas.

2.5.4 Valuación del desempeño (“*performance assessment*”)

La valuación del desempeño es un término más general que incluye características de las dos anteriores. Hace referencia a obtener información a través de una variedad de tareas y situaciones en las cuales el estudiante tiene la oportunidad de demostrar su comprensión y aplicar los conocimientos, habilidades, actitudes y hábitos de trabajo en diferentes contextos a través de tareas de desempeño que sean significativas y atractivas a los estudiantes.

Las tareas de desempeño se han visto como la “cura” para remediar diferentes enfermedades derivadas de los exámenes convencionales. Baron (citado en Marzano, 1996, p.93) resalta ciertas características de estas tareas o actividades:

- Se dan en contextos del mundo real
- Se incorporan tareas o actividades que pueden requerir en ocasiones varios días para realizarse y se pueden llevar a cabo combinando horas de clase o fuera de clase.
- Tratan con ideas y conceptos más elevados dentro de una disciplina.
- Presentan problemas no rutinarios, de preguntas abiertas y no completamente estructurados, que pueden requerir que los alumnos definan el problema y construyan estrategias para resolverlos.
- Fomentan los grupos de discusión y “lluvia de ideas” para analizar los problemas desde perspectivas múltiples.

- Requiere que los estudiantes determinen qué datos necesitan, su obtención, reportarlos y analizarlos para discutir las posibles fuentes de error.
- Se pide que los estudiantes realicen y expliquen sus hipótesis o suposiciones.
- Estimula a los estudiantes para realizar conexiones y generalizaciones que permita incrementar la comprensión de conceptos y procesos.
- Promueve que los estudiantes se autoevalúen y tengan un seguimiento de ellos mismos, para que reflexionen acerca de su progreso con el propósito de determinar cómo pueden mejorar su investigación y habilidades.
- Fomenta que los alumnos utilicen diferentes habilidades para adquirir información y para comunicar sus estrategias, datos y conclusiones.

Baron explica que las tareas que reúnen las características mencionadas, son precisamente más utilizadas como parte de las estrategias de instrucción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo que la intención es hacer una misma cosa de la instrucción y la valuación; es decir, enlazar completamente estos dos procesos, buscando la congruencia.

También es importante en la evaluación, el ser congruente con los objetivos que se plantean y hacerlo en función de una taxonomía determinada (en el Anexo D se muestra la taxonomía de Bloom y las dimensiones del

aprendizaje de Marzano en el Anexo E) o con estándares, si es que se cuenta con ellos.

La característica clave de las tareas de desempeño comparadas con las pruebas objetivas, es que las tareas requieren que los estudiantes construyan sus propias respuestas en contraposición a las de selección múltiple o las de relacionar columnas. Por esta razón, las tareas de desempeño se refieren a tareas de construcción de respuestas.

Este tipo de evaluación no descarta la posibilidad de utilizar exámenes convencionales, sino que considera que ciertos productos del proceso educativo no se pueden evaluar adecuadamente a través de formatos convencionales.

2.5.4.1 Técnicas específicas de evaluación

Las técnicas que se presentan se aplican a determinados procesos o casos específicos y contribuyen a que tanto los maestros como los estudiantes reflexionen sobre los productos que están obteniendo. Estas técnicas son ampliamente utilizadas para la valuación del desempeño.

La rúbrica. En muchas ocasiones no se puede aseverar que existe una sola respuesta que sea correcta, sino que pueden existir una gran variedad de respuestas que requieren un juicio que esté guiado por criterios bien definidos. A esta guía se le conoce como rúbrica. Mediante esta técnica, se promueve el aprendizaje estableciendo claramente determinados objetivos o requisitos que deben cumplir los estudiantes (Marzano, 1993). Como se comentó en los factores que favorecen el aprendizaje, se encuentra que los alumnos conozcan claramente lo que se espera de ellos.

Las rúbricas se pueden establecer tanto para contenidos semánticos como procedurales, así como para ciertas habilidades tales como trabajo en equipo, aprender a aprender y otras más. Cada profesor diseña su rúbrica y la escala a utilizar, ya sea numérica o alfabética. Un aspecto indispensable es el que quede perfectamente claro para el estudiante qué grado o puntaje obtiene por desempeñar su trabajo a determinado nivel según los criterios establecidos.

Básicamente se tienen dos tipos de métodos a seguir en las rúbricas: el método analítico y el método holístico. El primero se refiere a la corrección de

áreas específicas, las cuales se valoran asignándoles puntos, de acuerdo a los criterios previamente establecidos. Estos criterios y sus correspondientes valores se dan a conocer al asignar la tarea (ver Anexo F). El holístico, o también conocido como comprensivo es el método mediante el cual se hace un juicio, se valúa basado en una visión total de la exposición del concepto o del problema. La corrección no tiene su foco en destrezas específicas, sino en una percepción global del escrito (ver Anexo F)

Aunque el uso de las rúbricas es principalmente en el área de lenguaje y de preguntas abiertas, también pueden ser utilizadas en las matemáticas, en ciencias y en general en contenidos procedimentales. Para el caso de solución de problemas de matemáticas, en las pruebas objetivas, se tiende a calificar únicamente el resultado, en cambio mediante la rúbrica se evalúa también el proceso. No es lo mismo que un alumno tenga mal una operación aritmética por simple descuido, a uno que no haya razonado adecuadamente el problema.

Las rúbricas pueden aplicarse a todos los niveles educativos, desde jardín de niños hasta postgrados. También tienen la gran ventaja de favorecer la autoevaluación del alumno.

El portafolio. Los portafolios son la recopilación de trabajos que selecciona el profesor y/o el alumno durante determinado tiempo, con el propósito de observar la diferencia entre los mismos a través del tiempo. Constituyen una evidencia física de los trabajos de los estudiantes. A su vez también promueve la autoevaluación del alumno. Los portafolios son

ampliamente utilizados en los procesos de escritura y trabajos artísticos, sin que esto signifique que sean sus únicas áreas de aplicación.

Los portafolios facilitan que el mismo alumno valore su propio trabajo, y provee una base para evaluar la calidad del desempeño de los alumnos; se le puede utilizar tanto en la evaluación formativa como en la sumativa.

De acuerdo a Miles (1991), un portafolio incluye idealmente observaciones en alguna o en varias de las siguientes formas.

- Registro anecdótico. Principalmente se aplica con niños pequeños. Mediante el cual se puede llevar un registro de eventos espontáneos, o a través de una lista de verificación. Esta última herramienta es la más fácil para registrar el progreso de los niños. Debe basarse en objetivos instruccionales y en el desarrollo asociado con la adquisición de las habilidades para ser monitoreadas.
- Escalas de clasificación. Las escalas son apropiadas de utilizar cuando el comportamiento a ser observado tiene diferentes aspectos o componentes, tales como el grado de éxito alcanzado.
- Preguntas. Una de las formas más sencillas es a través de preguntas abiertas a los alumnos. Con los niños pequeños, el realizar estas preguntas puede dar una idea del por qué se comportan de determinada forma.

La decisión de qué colocar en el portafolio debe basarse en los propósitos del portafolio. Sin un propósito determinado, el portafolio es simplemente una

carpeta que guarda los trabajos del estudiante. El portafolio existe para hacer sentido al trabajo del alumno, para comunicar su trabajo, para relacionar el trabajo a otros contextos.

Los portafolios pueden ser muy motivantes para los alumnos; ya que estos contienen sus mejores trabajos, son una muestra del éxito, del progreso, no del fracaso; a la vez que promueven la reflexión y la auto-evaluación.

Para fines de evaluación, el portafolio muestra el pensamiento y el proceso de los alumnos. El material de un portafolio se debe organizar por orden cronológico y por categorías. Una vez que está organizado, el profesor puede evaluar los logros de los alumnos; siempre una evaluación apropiada compara el trabajo actual con el anterior. La evaluación debe indicar el progreso del alumno hacia el logro de los objetivos o de los estándares de desempeño y que sean congruentes con el currículum y con las expectativas de desarrollo del alumno.

Los portafolios no deben utilizarse para comparar a un alumno con otro. Se utilizan para documentar los progresos individuales del niño a través del tiempo. Las conclusiones que obtenga el profesor acerca de las habilidades, logros, necesidades y fuerzas y debilidades del niño, deben basarse cuidadosamente dentro de un rango que muestre el desarrollo completo del niño.

En el caso de los portafolios para valuar a los niños pequeños, provee a los maestros un sistema para planear entrevistas entre padres de familia y

profesores. De esta manera se utiliza como base de discusión, revisando ejemplos concretos del trabajo de los niños, más que únicamente discutirlo en forma abstracta.

En conclusión, el método del portafolio promueve un enfoque compartido de toma de decisiones que afectará las actitudes del niños hacia la escuela y el trabajo en general, expandiendo los horizontes en el salón de clases. Ayuda al profesor en la evaluación, sin tener que recurrir a las pruebas estandarizadas, promoviendo la interrelación profesor- alumno.

Cabe señalar que, además de utilizar como medio de obtención de la información el lápiz y el papel, se puede recurrir al uso de la computadora, audio cassettes y vídeo. Por ejemplo, para evaluar la expresión oral y lectura en voz alta, es muy práctico una grabación que funciona como portafolio para apreciar el progreso de los alumnos.

Los mapas conceptuales. Tradicionalmente ha sido muy común el que los estudiantes aprendan los contenidos de las materias de una manera memorística y muchas veces sin comprensión. Esta práctica lleva a que se logren únicamente aprendizaje a corto plazo. Por lo que es importante utilizar estrategias que conduzcan a un aprendizaje significativo y a largo plazo.

Novak (1988) propone una herramienta que ayuda a relacionar los conceptos que se están adquiriendo a los nuevos, interrelacionándolos de una manera gráfica, los mapas conceptuales.

Un mapa conceptual es la representación esquemática y organizada de un conjunto de significados conceptuales, relacionados por medio de proposiciones. Estos esquemas constituyen una técnica que no solamente mejora la comprensión de los diferentes contenidos; sino que también ayuda a relacionar los diferentes conceptos, organizando la información. A su vez, promueve las habilidades de aprender a aprender; ayuda a detectar errores en la lógica al construir el conocimiento; y clarifica y refuerza el mismo.

Otro aspecto importante es que cuando se construyen o se reconstruyen mapas conceptuales, se fomenta el pensamiento reflexivo de los alumnos; y cuando se comparte con los demás fomenta el aprendizaje por cooperación y trabajo en equipo.

Los mapas conceptuales, al igual que otros instrumentos, pueden utilizarse tanto en el proceso de instrucción como de evaluación. Igualmente su aplicación puede llevarse a cabo prácticamente en todas las asignaturas.

2.6 Factores a considerar en la implantación de innovaciones educativas

En este apartado se presentan algunos aspectos importantes a considerar en la implantación de las innovaciones en las instituciones educativas. Primeramente se exponen algunos aspectos generales y posteriormente se hace referencia a recomendaciones específicas para la implantación de evaluaciones alternativas.

2.6.1 Factores generales a considerar en la implantación de innovaciones educativas

Pablo Latapí (1995) en su artículo ¿Cómo promover la innovación en las escuelas y entre los maestros?, nos muestra una serie de puntos a tomar en cuenta en cualquier innovación que se desee. El tratar de implantar este proyecto implica una acción innovativa en la escuela de acuerdo a este autor, ya que sería un mejoramiento medible, fruto de un proceso deliberado y que se trata de establecer durante cierto tiempo a la vez que está orientado al logro de los objetivos del sistema educativo e implica una manera diferente de organizar y utilizar los recursos humanos y materiales que se aplican en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este caso es el proceso de evaluación formativa.

Las variables de éxito de una innovación se pueden clasificar de acuerdo a tres categorías, según sean inherentes a la innovación misma, a la situación institucional en que se desarrolla, o al ambiente.

Entre las variables inherentes a la innovación se tienen:

La calidad de la innovación, es decir, su relevancia para la educación, su consistencia interna, su convalidación empírica y su fiabilidad.

- Su divisibilidad, o sea que no implique una actitud de “todo o nada” sino acciones de riesgo dimensionado.

- Su claridad, en sus fines, métodos y procedimientos de evaluación, esto implica que la innovación esté adecuadamente planificada aunque con flexibilidad.
- Su comunicabilidad
- Su costo asequible.

Referentes a las variables que dependen de la situación institucional se señalan:

- La estructura del sistema escolar, que permita y facilite esa innovación.
- El liderazgo de quienes la proponen y coordinan.
- La colegialidad y espíritu de cooperación de quienes intervienen en ella.
- El apoyo administrativo y político necesario.
- Normas grupales adecuadas así como estándares de recompensas y sanciones adecuadas.

Finalmente, entre las variables propias del ambiente suele considerarse:

- La congruencia de la innovación con la microcultura escolar (valores, expectativas, tradiciones, etcétera.)
- Un ambiente escolar favorable.
- Las características personales de los participantes.
- El apoyo de algunos maestros experimentados, o de expertos de algún centro de investigación que acompañe el proceso y ayude a evaluarlo de manera continua.

Por otro lado, Latapí menciona diferentes factores de resistencia que propone Huberman. Entre éstos cabe mencionar:

- Ciertos prejuicios frecuentes en la comunidad escolar (“no hay que experimentar con los niños” o “los externos no pueden enseñarnos nada”).
- Una centralización excesiva y rigidez administrativa.
- El exceso de trabajo de maestros y administradores.
- La falta de liderazgo e iniciativa de maestros y directores.
- La ausencia de familiaridad con la investigación educativa.
- La formación científica pobre.
- La falta de una supervisión efectiva y estimulante.
- Confusión o ambigüedad en los objetivos
- Ausencia de recompensas a la innovación.
- Tendencia al comportamiento uniforme por conveniencias gremiales o políticas.
- La concepción de la escuela como monopolio.
- Falta de instancias de investigación y desarrollo.
- Falta de inversión en nuevas tecnología
- Ausencia de evaluaciones confiables.
- Rivalidades o envidias entre los maestros.
- Falta de procedimientos y de capacitación para los cambios.

Philip Coomb (1987), menciona que se debe emplear el mayor tiempo posible en preparar el proyecto, sin apuros ni precipitación en la puesta en marcha del mismo, ya que el activar o poner en marcha un proyecto antes de que esté efectivamente listo, ha sido con frecuencia la causa de numerosas dificultades, siendo esto muchas veces muy difícil de eludir. Cuando no se cuenta con el tiempo suficiente es preferible renunciar a intentar una innovación y no condenarla a un fracaso desde su inicio.

2.6.2 Recomendaciones específicas para los profesores

Las siguientes recomendaciones fueron realizadas por profesores del estado de Virginia en Estados Unidos, y publicados por la Virginia Education Association and the Appalachia después de que ellos dedicaron 6 meses en el desarrollo e implantación de actividades de evaluaciones alternativas en sus aulas.

1. Empiece por poco, De preferencia siga los ejemplos de alguien más en un principio, o realice actividades combinadas con las pruebas tradicionales.
2. Desarrolle rúbricas claras. Utilizando escalas específicas con diferentes categorías para juzgar los productos de los estudiantes y sus desempeños, las cuales pueden ser más difíciles que llevar a cabo la actividad. Los estándares y las expectativas deben ser claros. Es

esencial el establecimiento de marcas que diferencien los diferentes niveles del desempeño. Se pueden utilizar características de los productos de los estudiantes típicos y el desempeño puede ser utilizado para generar las rúbricas de la valoración del desempeño y los estándares para la clase.

3. Lo más probable es que se consuma más tiempo de lo esperado en un principio. El desarrollo de evaluaciones alternativas y sus rúbricas requiere tiempo adicional hasta que usted y sus alumnos se sientan cómodos con el método.
4. Adáptelo al currículum existente. Planee la evaluación de la misma forma que planea la instrucción, no cómo algo posterior.
5. Siga un patrón. El compartir ideas y experiencia con sus colegas es benéfico tanto para los profesores como para los estudiantes.
6. Realice una colección. Observe ejemplos de evaluación alternativa o actividades que pudieran ser modificadas por sus estudiantes y mantenga un archivo rápidamente accesible.
7. Asigne un alto valor a la evaluación. Los estudiantes necesitan ver la experiencia como algo importante que vale la pena. Haga conocer las expectativas por adelantado.
8. Espere aprender por prueba y error. Debe estar dispuesto a correr riesgos y a aprender de los errores, así como se espera también de los

estudiantes. Las mejores evaluaciones se desarrollan con el tiempo y con el uso reiterado de las mismas.

9. Pruebe las actividades de evaluación entre los compañeros, involucrándolos en la administración de las evaluaciones.

10. No se de por vencido. Si las primeras pruebas no tienen tanto éxito como usted hubiera esperado, recuerde, esto también es nuevo para los estudiantes. Ellos le pueden ayudar a refinar el proceso. Una vez que ha probado una evaluación alternativa, reflexione y evalúe las actividades. Formúlese usted mismo algunas preguntas. ¿Qué le ha funcionado? ¿Qué modificaciones necesita realizar? ¿Qué podrá hacer de otra manera? ¿Utilizaría de nuevo esta actividad? ¿Cómo respondieron los estudiantes? ¿Los resultados que se obtienen justifican el tiempo que se le invirtió? ¿Aprendieron los estudiantes de la actividad?

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

3.1 Criterios de selección de la metodología

McMillan (1996), menciona que existen básicamente dos tipos de investigación: la cuantitativa y la cualitativa, y que tradicionalmente la investigación en el área educativa ha estado dominada principalmente por métodos cuantitativos; pero que en los últimos años, los métodos cualitativos se han utilizado cada vez más. Sin que esto signifique que un enfoque es superior o más “científico” que otro. Cada uno presenta sus ventajas y sus desventajas, pudiéndose utilizar una combinación de ambos.

Para los propósitos de esta tesis, se consideró más apropiado trabajar bajo un enfoque cualitativo. Esto obedece a la gran cantidad de variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a la dificultad que existe para aislarlas, medirlas cuantitativamente y separarlas unas de otras en variables dependientes o independientes; ya que tal como se expuso en el marco teórico, existe una fuerte interrelación entre las variables que influyen en el proceso educativo.

Es pertinente enfatizar que la parte fundamental del estudio reside en la implantación de la evaluación formativa, por lo que es indispensable considerar

todos los aspectos actitudinales y motivacionales que están inmersos en este tipo de evaluación; los cuales no son nada sencillos de medir cuantitativamente; sino que más bien se describen. Aunque en algunas ocasiones se pueden tener resultados y datos numéricos, como es el caso de las calificaciones que se reportan de los alumnos.

Siguiendo la clasificación de Garza (1996), la metodología de investigación a utilizar es principalmente de campo, ya que es un trabajo de aplicación de un sistema, de una serie de teorías y propuestas respecto a la evaluación formativa y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, también es importante resaltar la importancia del marco teórico, ya que se cuentan con diferentes métodos de evaluación formativa y sumativa; de los cuales, hay que seleccionar aquellos que se considere pueden aplicarse mejor a determinado nivel educativo o área del conocimiento.

La investigación cualitativa, de acuerdo a McMillan (1996), debe reunir varias características, aunque no necesariamente todas:

a) La investigación se realiza en el ambiente natural en el que ocurren los acontecimientos a estudiar. No habiendo manipulación o control del comportamiento, debido a que se considera que se pueden comprender mejor los fenómenos si éstos no se controlan, y además se considera el contexto en el que ocurren; ya que obviamente éste influye y es parte fundamental para entender las características propias de la situación.

b) Por lo general, el investigador es generalmente un observador y dedica bastante tiempo en interacción directa con los participantes.

c) Se parte del supuesto de que no existen situaciones triviales o no importantes. Por lo que es necesario realizar descripciones lo más detalladas posibles de las observaciones que se realizan en el contexto natural, dada la complejidad del comportamiento humano.

d) Los investigadores cualitativos buscan más el saber el cómo y el porqué del comportamiento.

e) Por lo general, los investigadores cualitativos no formulan hipótesis y el fin de obtener los datos de la investigación, no son necesariamente para aceptar o rechazar las hipótesis. Mas bien, la información que se obtiene se sintetiza de una manera inductiva con el propósito de establecer generalizaciones. Es importante que el investigador cualitativo mantenga una postura abierta hacia la comprensión de las situaciones.

f) Se parte del enfoque de que existen múltiples "realidades", dependiendo de las diferentes personas que construyen sus propios significados de los fenómenos. Es decir, que la "realidad" es subjetiva y que gran parte de lo que se reporta es la perspectiva u óptica de los participantes.

g) La mentalidad con la que se aborda los estudios cualitativos, es la de iniciar la investigación como si se conociera muy poco de la situación a investigar. Esto significa que se parte de cierta idea, y conforme se va

avanzando en el estudio se pueden ir describiendo y comprendiendo los fenómenos.

3.2 Etapas comprendidas en el desarrollo de la tesis

Antes de iniciar con el desarrollo de la investigación en sí de la tesis, primeramente es conveniente realizar una etapa previa que consiste en solicitar autorización para poder llevar a cabo los diferentes estudios e investigaciones. Igualmente, es importante establecer los alcances y las restricciones del estudio, manteniendo la confidencialidad y el anonimato de cierta información (McMillan,1996). Por lo que se procedió a solicitar la autorización al Director General del CEDI para la realización de esta tesis a través de una entrevista en donde se expusieron los propósitos del proyecto, los beneficios, los recursos necesarios.

El permiso para realizar todas las investigaciones pertinentes se otorgó de manera verbal, con el compromiso de retroalimentar a todos los participantes y entregar todos los resultados derivados del estudio.

Con el propósito de facilitar la exposición de los diferentes instrumentos utilizados en la recopilación de información, la investigación se dividió en cinco etapas de desarrollo:

Etapa 1. La primera etapa se enfocó hacia el conocimiento de aspectos generales del CEDI y la situación prevaeciente en el CEDI en materia de

evaluación formativa y sumativa, a fines del ciclo escolar 97-98 para posteriormente efectuar un análisis.

Etapa 2. A partir del análisis de la etapa 1 y de lo expuesto en el marco teórico, se procedió a diseñar un curso-taller de capacitación a profesores a impartirse en agosto de 98.

Etapa 3. Desarrollo de la capacitación. La capacitación comprendió básicamente dos partes: una parte teórica, que se impartió al personal docente del CEDI con carácter obligatorio; y una parte práctica, que para los alcances de este trabajo comprendió el 1er bimestre de clases (septiembre-octubre). Aunque es importante aclarar que el proyecto completo de implantación del sistema de evaluación formativa se estima terminar en el lapso de dos años.

Etapa 4. En esta parte, se dio cierto seguimiento a los profesores en la implantación de ciertas herramientas de evaluación formativa y sumativa a través de breves entrevistas informales y observación de campo en el aula.

Etapa 5. Por último, se efectuó un análisis en conjunto con los profesores de los resultados obtenidos durante el primer bimestre del ciclo escolar 98-99 y las evaluaciones practicadas.

3.3 Instrumentos para la recopilación de la información

En este apartado se detallan los instrumentos utilizados en las etapas 1 y 4, ya que son las etapas en donde se incorpora la investigación cualitativa a través de entrevistas y de observaciones de campo.

3.3.1 Etapa 1

Con el objeto de conocer ciertas características generales de la institución, se recurrió a fuentes primarias de información del propio CEDI: Misión, Principios y Objetivos; registro de entrevistas con padres de familia; estadísticas de población de estudiantes y docentes; normas de la institución; bitácoras de observaciones a profesores; concentrado de evaluaciones y calificaciones de los alumnos.

Para conocer y analizar la opinión y el sentir de los profesores en materia de evaluación de una manera espontánea, se diseñó una entrevista estructurada con preguntas abiertas. Es decir, que las preguntas se establecieron con anticipación a la entrevista y a todos los entrevistados se les plantearon las mismas preguntas en el mismo orden. De tal forma que permitiera comparar las diferentes respuestas entre los diferentes entrevistados y se pudieran explayar en sus respuestas.

Uno de los aspectos que Garza (1996) recomienda cuidar en las entrevistas, es la relación de confianza que se debe mantener con el entrevistado. Además de que se tiene que mantener un contacto relativamente constante durante el desarrollo del proyecto. Por lo que antes de plantear las preguntas, se entabló una breve charla explicando los motivos de la entrevista.

Por otro lado, McMillan (1996) comenta que la selección de los participantes puede basarse en personas representativas de diferentes categorías, que reúnan determinadas características sociodemográficas en común. Para este estudio dichas características son: a) ser docente del CEDI por lo menos con un año de antigüedad, b) en el caso de jardín de niños y de primaria, ser profesor de al menos medio tiempo y c) en el caso de secundaria, tener una carga mínima de 14 horas semanales de clases.

Sin embargo, Patton (1990), hace referencia a la factibilidad de realizar una combinación de estrategias para seleccionar las muestras. Es decir, que se puede elegir a los participantes de manera aleatoria, aun en pequeñas muestras con el propósito de brindar credibilidad al estudio

En este caso, se decidió que el tamaño de la muestra fuese el 50% de la planta docente existente a finales del ciclo escolar 97-98, correspondiente a cada nivel educativo: jardín de niños, primaria y secundaria; y que además reunieran las características sociodemográficas mencionadas anteriormente cada maestro. De tal forma que se seleccionaron aleatoriamente a: 4 profesores

de jardín de niños, 10 de nivel primaria y 7 correspondientes al nivel de secundaria, dando un total de 21 docentes.

Las preguntas básicas que se plantearon se muestran en el Anexo G.

El análisis de las entrevistas se efectuó primeramente por niveles educativos y posteriormente se hizo uno global. Para llevar a cabo este análisis se trataron de encontrar ciertos patrones de respuesta comunes, o ciertas familias de palabras que fueron mencionadas con mayor frecuencia en cada una de las preguntas. Para después dar la interpretación de la situación de los docentes en materia de evaluación. Puede decirse que se trató de un análisis inductivo, en donde se fueron construyendo ciertas ideas o patrones predominantes (ver Anexo H).

3.3.2 Etapa 4

Es conveniente realizar observaciones directas de lo que realmente se lleva a cabo en la práctica docente; ya que tal como lo señala Ander-Egg (1996), no siempre coincide lo que se dice que se hace, con la práctica real. De esta manera también se triangula la información, ayudando a validar la información obtenida de las entrevistas.

Por otro lado, hay que considerar que las innovaciones se incorporan poco a poco; además, es de esperar que en la práctica surjan las mayores dudas al implantar los cambios en la evaluación formativa y sumativa en el aula.

implantar los cambios en la evaluación formativa y sumativa en el aula. También es posible que se den mal interpretaciones de la teoría expuesta en la capacitación.

Esta etapa implicó un estudio cualitativo de campo a través de observaciones en el contexto natural en que se presentaron los acontecimientos. Manteniendo una postura de simple observador, sin intervenir en las clases. Únicamente escribiendo algunas notas; aunque posteriormente se completaron los registros sobre lo observado y se tuvo una breve charla con el profesor participante para intercambiar opiniones y triangular la información.

Otro factor importante para utilizar este tipo de estudio se debe a que la evaluación formativa corresponde a todo aquel tipo de retroalimentación que consciente o inconscientemente da el profesor a los alumnos, el profesor a sí mismo, al currículum, a la institución, etcétera, con el propósito de intervenir en el proceso. No hay que olvidar que las actitudes y valores que se transmiten, tanto de los profesores a los alumnos y viceversa, juegan un papel muy importante en el tipo de evaluación que se está procesando; y que el currículum oculto es muchas veces más importante que el formal, sobre todo por los aspectos motivacionales y actitudinales que se presentan. La observación de las actitudes es por tanto un factor clave para el éxito de la evaluación formativa.

Una de las mayores dificultades de esta metodología reside en efectuar las observaciones sin muchas preconcepciones de lo que va a ocurrir; sino el

presentan, evitando las interpretaciones personales al observar. Es hasta que se terminan las observaciones, que se procede a efectuar el análisis de la información. Otro aspecto que es necesario tomar en cuenta en este tipo de investigaciones, es el hecho de que en el aula exista un observador, es muy probable que el comportamiento de los participantes, en este caso profesores y alumnos, se vea de cierta forma alterado por la presencia de un extraño (McMillan, 1996).

Para el desarrollo de esta tesis se efectuaron 19 observaciones de campo con una duración que varió de 50 a 120 minutos de clase, dependiendo de la duración de la clase. La muestra que se observó correspondió a los mismos participantes en las entrevistas diagnósticas con el propósito de darles seguimiento. Algunas personas que se entrevistaron inicialmente, no continuaron con labores docentes en el CEDI por diferentes causas.

En este caso, igualmente se pidió autorización verbal a los profesores por anticipado. Ellos propusieron el día y la hora para realizar la investigación de campo.

Los registros descriptivos que se hicieron de la investigación, no fueron exclusivos de las interacciones profesor-alumno en materia de evaluación; sino que se trató de captar todo el desarrollo de la clase, incluyendo el ambiente en que se dio y algunas características particulares de los profesores y alumnos. Todo esto con el objeto de comprender mejor los fenómenos que se presentaron. Recordemos que la evaluación no puede desligarse del resto del

proceso de enseñanza-aprendizaje y que los participantes y las diferentes variables, ya se trate de recursos didácticos, instrumentos de trabajo, profesores o alumnos, se influyen mutuamente. No hay nada trivial.

Para analizar la información se procedió a tratar de examinarla críticamente, involucrando la descripción del ambiente y las interacciones que se presentaron. Se categorizaron ciertas interacciones entre los profesores y alumnos y entre los mismos alumnos, tales como: se dan instrucciones, se enseña, se retroalimenta, se formulan preguntas, se contesta, se resuelven dudas, se ejerce autoridad, se desarrolla actividad, se discute, se presta atención, se dispersan, etcétera y obviamente se hizo énfasis especial a las interacciones que se presentaron de evaluación formativa. El cómo y el porqué se llevaban a cabo estas interacciones, fueron aspectos de suma importancia para interpretar y tratar de comprender los fenómenos que se presentaron durante las observaciones.

Una vez realizado el análisis de la información obtenida, se tuvieron entrevistas no estructuradas con los coordinadores o directores respectivos, con el propósito de validar dicha información. Posteriormente se dio retroalimentación a los profesores observados, y de cierta forma, también se validó cierta información. En esta fase se le brindó más importancia a tratar a cada maestro como un caso particular, más que buscar patrones comunes entre los profesores observados; aunque posteriormente también se comentan algunos aspectos que se comparten.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

4.1 Análisis de las entrevistas diagnósticas

En esta sección se presenta un análisis de las entrevistas iniciales de acuerdo a los diferentes niveles educativos, con lo cual se da respuesta a las preguntas 1 y 2 de investigación. En la Tabla 2 se muestra un concentrado de los resultados de las entrevistas y de las categorías que se utilizaron para cada una de las preguntas que se plantearon con el propósito de efectuar dicho análisis.

4.1.1 Análisis de jardín de niños

De acuerdo a las respuestas obtenidas de las entrevistas, puede decirse que el perfil de las maestras de jardín de niños en cuanto a su apreciación de la evaluación es:

El significado de la palabra evaluación y su función se centra principalmente en la verificación de que los alumnos hayan adquirido ciertos conocimientos.

Tabla 2. Concentrado de entrevista inicial a profesores

Profesor Entrevistado

No. pregunta	Respuesta	Jardín de Niños				Primaria										Secundaria						Totales	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		21
1	a) Sinónimo medición														/	/		/	/	/	/	/	6
	b) Verificar conocimientos	/	/	/		/						/	/						/				7
	c) Hace referencia a retroalimentación				/					/													1
	d) Juicio de valor y retroalimentación				/		/		/	/	/		/			/							6
	e) Proceso						/																1
2	a) Verificar conocimientos											/	/				/		/				2
	b) Verificar conocimientos y/o habilidades y actitudes										/	/											2
	c) Verificar y retroalimentar conocimientos	/	/	/	/	/	/			/		/	/		/	/				/			11
	d) Retroalimentar					/	/		/	/	/					/		/		/		/	6
3	a) Evalúa conocimientos					/					/												2
	b) Evalúa conocimientos, habilidades y actitudes	/	/	/	/			/			/										/		7
	a) Porque es requisito															/							1
	b) Verifica avances		/	/	/	/		/		/	/		/					/		/			9
	c) Verifica avances									/	/							/					3
	d) Diagnóstico						/	/					/	/		/			/		/		7
4	a) Cada bimestre o "x" período					/				/		/		/									3
	b) Continuamente y cada bimestre	/	/	/		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	6
	c) Al inicio y cada bimestre o "X" período			/																			1
	d) Al inicio, continuo y cada bimestre	/																					1
5	a) Cita funciones	/	/	/		/	/	/	/	/	/	/						/	/	/			8
	b) Cita instrumentos o técnicas			/						/	/												3
	c) Cita medios	/				/																	2
	d) Cita funciones, instrumentos															/							1
	e) Cita funciones, instrumentos, medios																						
	f) Cita medios e instrumentos					/						/	/				/	/		/			6
	g) Cita instrumentos y quién las realiza															/							1

Tabla 2. Concentrado de entrevista inicial a profesores

Profesor Entrevistado

No. pregunta	Respuesta	Jardín de Niños				Primaria										Secundaria						Totales	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		21
6	a) Cita funciones	/	/	/					/	/		/									/		6
	b) Cita pruebas objetivas	/			/						/	/											4
	c) Cita medio												/	/				/					3
	d) Cita medios y pruebas objetivas					/	/														/	/	2
	e) Cita funciones y medios							/												/	/		3
	f) Cita medios y pruebas diferentes a las objetivas															/	/	/					3
7	a) Retroalimentar el proceso para mejorar	/	/	/		/	/	/	/	/		/			/								9
	b) Confunde el término				/		/				/	/				/		/	/		/		8
	c) No sabe o no contesta					/						/					/				/		4
8	a) Retomando el tema					/																	1
	b) No contesto	/	/	/	/	/			/		/	/	/			/	/	/	/	/			13
	c) Confunde el término						/								/		/				/		4
	d) Tareas, participación, detectando errores							/		/				/									3
9	a) Ninguna	/	/																		/		3
	b) Registro diario			/																			1
	c) Nuevas alternativas de evaluación				/			/					/		/	/	/				/		6
	d) Cambio de ponderación					/		/		/					/			/					5
	e) Agregar habilidades					/	/	/	/		/				/							/	7
	f) Omitir número					/	/																2
	g) Agregar otros aspectos personales					/				/					/	/		/					5
	i) Omitir exámenes											/	/										2
	j) Cambio de escala												/	/				/	/	/		/	4
	k) Omitir el examen final															/	/	/					2
	10	a) Únicamente maestros		/								/											
b) Alumnos y maestro		/		/				/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/				11
c) Coordinador y/o director y maestros					/	/		/															3
d) Padres de familia, maestro, alumnos						/										/							2
e) Profesor y academia							/																1
f) Alumnos, maestros y algún externo																				/			1

Tabla 2. Concentrado de entrevista inicial a profesores

Profesor Entrevistado

No. pregunta	Respuesta	Jardín de Niños				Primaria										Secundaria						Totales	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		21
11	a) Considero que es útil	/		/											/								3
	b) Considero que es útil de vez en cuando		/		/					/	/	/	/					/	/	/	/		10
	c) Confunde el término					/																	1
	d) Buena a partir de la adolescencia					/	/			/						/	/						4
	e) Me gustaría, pero no la llevo a la práctica							/			/												1
	f) No creo que sea el momento								/										/				2
	g) La he practicado	/	/	/	/										/				/		/		7
12	a) Evaluar diferentes procesos	/	/	/																			3
	b) Diseño en general	/	/	/					/						/				/				6
	c) Tipo de reactivo											/											1
	d) Definición de criterios y estándares				/	/		/		/	/	/	/				/				/		8
	e) Designación de tiempo												/								/		2
	f) Evaluación oral					/																	1
	g) Prejuicios y etiquetas; ser justos															/	/						2
	h) Participación																				/		1
	i) Otros							/															1
13	a) Apoyo a alumnos que se ausentan	/																					1
	b) Nuevas ideas y apoyo	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/			/					12
	c) Ninguno								/										/		/		3
	d) Cursos de capacitación											/											1
	e) Evaluación por medio computadora															/							1
	f) Aspectos administrativos															/	/						2
14	a) Si	/	/	/		/					/		/					/		/			5
	b) No	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	13
	c) Confunde					/												/			/		3

En este nivel no sólo evalúan conocimientos, sino que también evalúan algunas habilidades y actitudes tal como se muestra en la Tabla 2.

Tres personas de cuatro, comentan que evalúan de una manera u otra constantemente, y obviamente realizan la evaluación bimestral como lo pide el CEDI. Dos de ellas mencionan que evalúan al inicio del tema, ya que el conocer cómo están los alumnos le sirve como punto de partida en el proceso de enseñanza (evaluación diagnóstica).

No hay uniformidad en cuanto a la clasificación que hacen de la evaluación, aunque predomina la clasificación de acuerdo a su función: diagnóstica, formativa o sumativa. Lo cual es congruente con lo expresan en las que más utilizan.

La mayoría comenta que la evaluación formativa deriva su importancia de su función como retroalimentación. Sin embargo, ninguna comenta cómo realiza este tipo de evaluación, aunque a través de las primeras respuestas, puede deducirse que lo hacen por medio de preguntas orales en clase, al observar su trabajo o por medio de tareas.

La forma en que llevan a cabo el proceso de evaluación la encuentran sin mayores problemas. Puede decirse que las modificaciones que harían no son de mucho fondo. Una de ellas sí quisiera conocer nuevas alternativas para evaluar, sobre todo en la parte oral.

Ninguna de ellas estima conveniente que deberían de intervenir los padres de familia. La figura central de la evaluación es el maestro más que el alumno.

La autoevaluación la consideran como una práctica útil; aunque no en todos los casos.

Cabe aclarar que en jardín de niños se les permite y se les fomenta a los niños que avancen más si ellos lo desean y lo pueden hacer, por lo que se pueden tener alumnos con diferente grado de avance con respecto al programa en un mismo grupo; aunque siempre existe un mínimo. Es por esta razón, que dos profesoras de las cuatro entrevistadas, encuentran cierta dificultad en el proceso de evaluación. Otros de los problemas a los que se enfrentan se refieren al diseño en general de la evaluación y al establecimiento de estándares en preguntas abiertas.

Una de las maestras expresa que donde mas ayuda requiere es con los alumnos que no pueden realizar la evaluación en la fecha establecida por cualquier causa, mientras que las otras tres sugieren que se les proporcionen nuevas ideas o alternativas.

Ninguna de las profesoras conoce el término "*assessment*".

4.1.2. Análisis de la primaria

Para el caso de maestros de primaria, el concepto de la evaluación gira alrededor del juicio de valor y de la retroalimentación aunque ninguno utiliza el término juicio de valor. Solamente un profesor concibe la evaluación como un

proceso. Ocho de diez personas mencionan que la evaluación les sirve como retroalimentación, y siete de diez agregan la verificación de conocimientos.

Todos los profesores se centran en la verificación de avances; aunque cuatro de ellos reconocen que evalúan también para informar socialmente. De manera explícita, dos profesores expresan que además de conocimientos, evalúan habilidades o actitudes.

Siete de diez profesores dicen evaluar continuamente además de cada bimestre en forma obligatoria. Ninguno hace referencia a evaluar al inicio de cada período o tema.

Sobre la clasificación de las evaluaciones, la mitad hace referencia a los instrumentos que utilizan; aunque cuatro de diez comentan sobre las funciones diagnóstica, formativa y sumativa de la evaluación. Lo cual se corrobora con la pregunta de cuáles son las que más utilizan: cuatro ellos citan las funciones y siete mencionan los medios (oral o escrita).

Con respecto a la importancia de la evaluación formativa, el 50% hace alusión a la retroalimentación para mejorar el proceso. El otro 50% lo confunde o no contesta. Únicamente cuatro personas responden sobre el cómo realizan este proceso: a través de tareas, la participación en clase y detectando errores en preguntas.

La modificación más común que les gustaría hacer, consistiría en también evaluar habilidades. Tres de diez profesores hablan sobre efectuar cambios en la ponderación, inclinándose por la disminución en el porcentaje que

representa el examen bimestral en la calificación sumativa. Sólo dos maestros citan el tomar en cuenta aspectos personales del alumno, tales como estilos de aprendizaje o madurez. También dos profesores comentan la eliminación de los exámenes y el omitir los números.

Al igual que en jardín de niños, es contundente la figura central del maestro en la evaluación y después la del alumno. Una persona comenta sobre el posible involucramiento de la "academia", y sólo una menciona la importancia de involucrar a los padres de familia.

Las mayores dificultades o inquietudes en primaria (5/10), residen en la definición de criterios y estándares en la evaluación y específicamente, dos personas se refieren a esta dificultad en las evaluaciones orales. Cabe señalar que se evalúa en forma oral principalmente los idiomas: español e inglés.

Más que en otros rubros, los profesores solicitan apoyo acerca de nuevas ideas para evaluar; lo cual refleja cierta apertura a cambios.

El término de "valuación" o "*assessment*" no es muy conocido. Únicamente dos profesores de inglés lo conocen.

4.1.3 Análisis de la secundaria

Para los maestros de secundaria, la medición es el término más utilizado en lo que ellos entienden del concepto de evaluación; aunque la mayoría de ellos considera que la retroalimentación es la función que más les sirve.

La gran parte de los profesores no comentan sobre que evalúan, solamente un profesor dice que evalúa conocimientos, habilidades y actitudes. Principalmente externan que evalúan porque de esta manera verifican conocimientos. Sin embargo, tres profesores expresan que también evalúan para informar socialmente los resultados de los alumnos.

Absolutamente todos, manifiestan que evalúan continuamente además de la tradicional evaluación bimestral.

Sobre la pregunta de los tipos de evaluación que conocen, seis personas utilizan más de un criterio para clasificar las evaluaciones. El criterio más comentado (5/7) es por el instrumento que utilizan, es decir, el tipo de prueba que aplican; aunque tres profesores mencionan las funciones que tiene la evaluación. Cuando se les pregunta cuáles son las que más utilizan, las mismas tres personas coinciden en citar la función. Sin embargo, siete hacen comentarios acerca del medio: oral, escrito, representación, etcétera.

Con excepción de una persona, tienen confuso el término de evaluación formativa. Varios de ellos lo interpretan como evaluar actitudes o valores, lo cual resulta bastante lógico, porque cotidianamente se emplea el término formativo para designar un proceso educativo desde una perspectiva más amplia a la de simples conocimientos.

Ninguna persona comenta cómo realiza la evaluación formativa. Al igual que en el nivel de primaria, puede deducirse que lo hacen a través de preguntas

durante la clase, pasar al pizarrón a los alumnos y encargar tareas entre los medios más utilizados.

Los profesores expresaron una gran diversidad de modificaciones que ellos harían si estuviera en sus manos el poderlas realizar. Sin embargo, es notorio, que en este nivel, lo que más proponen sería cambiar la escala de calificaciones, que la mínima a reportar no fuese cinco. Esto se debe a que algunos alumnos de secundaria tienden a calcular el esfuerzo mínimo para pasar de grado, o simplemente aprueban alumnos por el sistema que ya se comentó en la introducción, (la calificación mínima que es permitida reportar es cinco por normatividad de la SEP) y los profesores sienten que pasan varios alumnos sin tener los conocimientos o las habilidades básicas para aprobar el curso. Otros profesores citan que les gustaría involucrar el tomar en cuenta los estilos de aprendizaje o el incorporar nuevas formas de evaluar. Dos personas comentan que omitirían el examen final. Esto se debe a que en la secundaria del CEDI el examen del quinto bimestre, incorpora preguntas de los bimestres anteriores. Por lo que para ciertos profesores ésta práctica no debería de realizarse debido a que ya se evaluaron los conocimientos o habilidades en los bimestres anteriores.

Con respecto a los participantes en la evaluación, los profesores de secundaria coinciden con el resto de los niveles, el maestro es el único que no debe faltar; aunque hay quien expresa que también deberían de involucrarse a los padres de familia o alguna persona externa a la institución.

Cuatro profesores consideran que la autoevaluación es útil de vez en cuando; sin embargo, solo dos personas comentan que la han puesto en práctica.

Las mayores dificultades a las que se enfrentan en el proceso evaluativo también son muy diversas y no puede decirse que predominen ciertas dificultades en este nivel. Algunos comentan acerca de la definición de criterios y estándares, otros de evitar prejuicios a la hora de calificar, o dificultad en el tiempo que asignan para que el alumno resuelva o conteste el examen.

El tipo de apoyo que solicitan, es más bien de carácter administrativo, más computadoras para redactar exámenes.

El término de valuación o de "assessment", únicamente dos profesores manifiestan que también lo conocen; aunque como sinónimo de evaluación.

4.1.4 Análisis general

Desde el punto de vista global institución, se podría decir que el perfil del profesor es el siguiente de acuerdo a las respuestas proporcionadas en la entrevista en materia de evaluación:

La verificación de conocimientos y la retroalimentación son la parte esencial del significado de la evaluación y la razón principal de su existencia.

Solamente un profesor conceptualiza a la evaluación como un proceso, y ninguno la expresa de manera completa. Lo cual puede traducirse en no

utilizarla de manera integral, o no aprovechar toda la "riqueza" que pueda proporcionar para incidir positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje o las enormes implicaciones sociales y repercusiones en los alumnos que tiene.

Aproximadamente un 76% de los profesores reconocen que evalúan continuamente; sin embargo, el término de la evaluación formativa lo confunden o no lo comprenden el 62%.

Sobre la pregunta de los tipos de evaluación que conocen, el 43% cita funciones (diagnóstica, formativa y sumativa); el 38% menciona medios (oral, escrita, etcétera) y el 48% cita instrumentos (pruebas objetivas, preguntas abiertas...). Este porcentaje no suma el 100% debido a que una persona pudo haber citado una o más características. Sin embargo, lo más que expresaban eran dos características, correspondiendo a los medios e instrumentos un 22%.

Cuando se les preguntó acerca de las que más utilizaban, hubo cierta congruencia con la respuesta anterior: el 43% vuelve a citar funciones, el 43% cita instrumentos y el 52% hace referencia a medios. El medio que más utilizan es el escrito. Únicamente el 14% expresa que utiliza pruebas diferentes a las conocidas como pruebas objetivas.

Las modificaciones que harían son muy diversas y no existe algo muy predominante; sin embargo, de lo que más comentan es sobre la incorporación de habilidades (33%) y utilizar nuevas alternativas de evaluación (29%).

De acuerdo a las respuestas proporcionadas, el 100% de los profesores expresa que el maestro debe participar en las evaluaciones; el 62% incluye además a los alumnos, y únicamente el 9% considera que deberían intervenir los padres de familia. Lo cual se puede interpretar como una postura muy egocéntrica del profesor, la función social de la evaluación pareciera poco importante a los maestros. Por otro lado, el hecho de que no todos mencionen al alumno, pudiera reflejar poca apertura hacia la autoevaluación o coevaluación de los alumnos.

Sobre lo que comentan de manera explícita acerca de la autoevaluación, un 62% de una manera u otra considera que es útil; aunque muchos especifican que sólo de vez en cuando (refiriéndose principalmente a tareas). Puede decirse que las profesoras de jardín de niños son las que más la llevan a la práctica, teniendo una falta de continuidad a partir de la primaria. La autoevaluación podría contribuir a cumplir el perfil del alumno del CEDI que se desea en los siguientes aspectos: honradez, responsabilidad, independencia, pensamiento crítico, y habilidades para aprender a aprender entre otros. Sin embargo, es un aspecto que aún no se ha aprovechado como pudiese ser.

Sobre las mayores dificultades que externan los profesores, éstas difieren bastante entre sí; la más frecuente se refiere al establecimiento de criterios y estándares para evaluar (38%); otras tienen que ver con el diseño en general.

El apoyo más común que solicitan los profesores tiene que ver con apoyarlos a través de nuevas ideas. Por lo que puede desprenderse que hay

cierta apertura hacia la incorporación de metodologías e instrumentos novedosos.

El término de "valuación" o de "*assessment*" es conocido por sólo un 28% de los profesores, siendo todos ellos profesores de inglés o de materias que se imparten en este idioma; sin embargo no es claro que comprendan la diferencia con evaluación; sino que más bien la interpretan como sinónimo.

Se puede decir que se cuenta con los siguientes aspectos positivos:

- Existe cierta apertura hacia nuevas metodologías o ideas en materia de evaluación.
- Los profesores son conscientes de que evalúan continuamente.
- Muchos profesores la utilizan como retroalimentación al proceso educativo.

Por otro lado, se puede concluir de este análisis que se tienen las siguientes debilidades:

- No se comprende en toda su amplitud el concepto de evaluación.
- A pesar de que de una manera u otra la mayoría dice evaluar continuamente, la mayoría no conoce o mal interpreta el término de evaluación formativa; y muy pocos utilizan la evaluación inicial o diagnóstica.
- Las implicaciones sociales de la evaluación son poco comprendidas.
- La práctica de la autoevaluación es muy reducida

- El establecimiento de criterios y estándares representa bastante dificultad
- No se incorporan en la evaluación hábitos ni habilidades, con excepción de jardín de niños.
- La variedad de medios para obtener información o evidencias acerca del desempeño de los alumnos es reducida.
- No se toman en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos para evaluarlos.

4.2 Capacitación a Profesores

Tradicionalmente en el CEDI se imparte cada verano cierta capacitación al personal, en función de las necesidades que la propia institución considera convenientes de acuerdo a las prioridades detectadas por directivos o personal docente. La capacitación puede ser impartida por personal de la misma institución o por personas externas a la institución.

Durante este verano, se incluyó el tema de la Evaluación, dando especial énfasis a la función formativa de la evaluación. Para lo cual se diseñó un curso involucrando principalmente aspectos teóricos; ya que para la implantación del sistema de evaluación formativa en el aula, se considera más conveniente capacitar en la práctica, durante el proceso real de enseñanza-aprendizaje. Esta capacitación práctica se estima que se prolongue durante dos ciclos

escolares para que realmente sea institucional. Para los fines de la tesis, se trata únicamente el proceso inicial de su implantación, el periodo correspondiente al primer bimestre (septiembre-octubre).

El curso se realizó con carácter obligatorio para todos los docentes de jardín de niños, primaria y secundaria con una carga mayor de 14 horas a la semana. Al cual asistieron un total de 37 profesores de los 60 que laboran este ciclo escolar.

El diseño de la capacitación se basó primordialmente en el marco teórico expuesto en el capítulo 2, en los resultados de las entrevistas diagnósticas y en un análisis aleatorio de evaluaciones sumativas bimestrales correspondientes a los tres niveles educativos que se aplicaron en el ciclo escolar inmediato anterior.

4.2.1Objetivos fase teórica

- a) Conocer la diferencia entre evaluación, medición y valuación o “assessment.”
- b) Reflexionar y discutir sobre la relación entre el proceso de la evaluación y los aspectos motivacionales y actitudinales. Así como el impacto de la evaluación en el proceso educativo y las implicaciones sociales que representa.

- c) Al finalizar el curso taller período el profesor conocerá las funciones diagnósticas, formativas y sumativas de la evaluación, y las diferenciará entre sí, haciendo referencia a su propio trabajo docente.
- d) Reconocer diferentes métodos de evaluación y diferenciarlos de las funciones de la evaluación.
- e) Apreciar el valor de la evaluación formativa y su función integradora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la reflexión de los objetivos que plantea el propio profesor en su clase.
- f) Formar entre todos los profesores una lista de métodos o instrumentos que permitan llevar a cabo la evaluación formativa y discutir su factibilidad en diferentes situaciones, dando énfasis especial a la rúbrica, los portafolios y mapas conceptuales.
- g) Analizar la práctica de la evaluación sumativa a través de la revisión de la solución en el aula de un examen típico, conteniendo preguntas formuladas expresamente sobre lo que no se debe hacer y exámenes realizados en ciclos escolares anteriores, estableciendo conclusiones acerca de la utilidad y pertinencia de la misma.
- h) Reflexión sobre la ponderación de los diferentes aspectos que integran la calificación sumativa en los niveles de primaria y secundaria con el propósito de establecer los criterios para el ciclo escolar 98-99.

4.2.2. Desarrollo de la fase teórica

El desarrollo consistió en una etapa expositiva seguida de preguntas y respuestas entre el expositor y los docentes, invitando a la discusión entre todos los participantes.

Los temas particulares que se desarrollaron (ver Anexo I) fueron:

- Reflexión sobre: qué evaluamos, porqué evaluamos, cuándo evaluamos, a quién evaluamos.
- Las diferentes funciones de la evaluación: social y pedagógica. Diagnóstica, formativa y sumativa como parte de la función pedagógica.
- La relación entre la evaluación y los procesos cognitivos.
- La relación entre la evaluación y los aspectos motivacionales y actitudinales.
- Diferentes herramientas para realizar la evaluación formativa.
- Diferencias entre evaluación y *assessment*
- Técnicas específicas alternativas para evaluar diferentes a las pruebas objetivas: preguntas abiertas, rúbrica, portafolio, mapas conceptuales
- Instrumentos para la evaluación sumativa

4.2.3 Observaciones entorno al curso-taller

Cabe mencionar las siguientes observaciones muy particulares de la autora durante la capacitación:

- El ambiente en el cual se desarrolló la capacitación podría describirse como mixto: profesores que mostraban mucho interés y realizaban preguntas sobre aspectos que podrían ser novedosos para ellos, otros que mostraban escepticismo sobre el funcionamiento de nuevos métodos y que consideran que la práctica de la evaluación que realizan no necesita mayores cambios.
- Quizá el punto más controvertido fue el retirar la participación del alumno como porcentaje de la calificación bimestral; ya que no existe uniformidad entre lo que se entiende por este rubro. Para algunos es que el alumno preste atención a la clase, o que formule preguntas, o que realice actividades designadas dentro del aula y para otros es simple asistencia. El porcentaje que involucraban los profesores variaba de 0 a 30%; siendo lo más común 10%.
- Uno de los aspectos más inquietantes fue el de poder distinguir qué tipo de tareas o trabajos serían formativos y cuáles se incorporarían como parte de la calificación bimestral.
- Por los comentarios que externaron algunos profesores, las tareas se siguen utilizando como una fuente de poder para hacer que el alumno

trabaje: “si no las califico y no las tomo en cuenta para la calificación bimestral, entonces los alumnos no las van a hacer”. Este aspecto también se comentó en el Marco Teórico, en donde los alumnos hacen o estudian lo que se toma en cuenta para la calificación. Sin embargo, se hizo mucho énfasis en que las tareas son principalmente evidencias que ayudan a evaluar formativamente. Por lo mismo, se les pidió que no se concretaran a calificar si estaban bien o mal; sino que se analizaran y sirvieran para detectar interpretaciones erróneas, dificultades de comprensión, errores, etcétera, con el propósito de actuar, o de incidir favorablemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de los aspectos más inquietantes fue precisamente el de poder distinguir qué tipo de tareas o trabajos serían formativos y cuáles se incorporarían como parte de la calificación bimestral.

- Los exámenes rápidos o “quizzes”, también son utilizados principalmente para la calificación bimestral. Por lo que al igual que en las tareas, se hizo especial énfasis en la función formativa. Las dudas más frecuentes que plantearon los profesores tienen que ver con el cuándo utilizarlas como porcentaje de la calificación bimestral y cuándo únicamente como retroalimentación al proceso. La respuesta que se le dio fue que todo lo que consideraran como parte de la calificación bimestral serían aspectos que con anterioridad ya hubiesen sido evaluados formativamente y se hubiesen tomado acciones pertinentes.

Es probable que éste aspecto sea de los más difíciles: el actuar oportunamente antes de ocurra el “desastre”.

- Tanto en el caso de las tareas, como en los trabajos y en los exámenes rápidos, el temor de los profesores a evaluar con fines exclusivamente formativo o de diagnóstico, y la creencia de que si los alumnos saben que no es parte de la calificación, entonces no vale la pena hacerlos. Esto parece una “malformación” que se le ha provocado al sistema educativo con tanta motivación extrínseca y mal uso del poder de la evaluación por parte de los docentes.
- También se dio la opción a que el alumno tuviese la oportunidad a realizar nuevamente el trabajo o las tareas con el propósito de que mejore su aprendizaje y aprenda de sus errores. Sin embargo, no se dejó esperar la reacción de algún docente: “¿cómo, calificar doble?” “te toman la medida” o “eso implica mucha chamba, ¿no piensan en el maestro?”
- Por otro lado, un profesor comentó que aún en los exámenes bimestrales, les devolvía el examen cuando había errores con el fin de hacer reflexionar al alumno y si éste detectaba algún error lo pudiera corregir.
- Se discutieron los llamados “puntos extras”. De acuerdo a las listas de calificaciones que proporcionaron los profesores, en algunas de ellas se detectó que se otorgaban puntos extras por participación o por algún

trabajo especial. Esta práctica suena un tanto "comercial"; sin promover la motivación intrínseca, por lo que se acordó no utilizarla.

- Antes de realizar un análisis de los exámenes bimestrales del CEDI, se les aplicó un examen conteniendo muchos de los errores que se cometen en el diseño de los mismos de una manera "irónica", tratando de resaltar los mismos (Anexo I) con el propósito de que reflexionaran si alguna de estas fallas era cometida por ellos mismos. Varios profesores lo tomaron como muy bueno o "simpático" el ejercicio.
- Sin embargo, el análisis de los exámenes bimestrales del CEDI resultó ser el aspecto más incómodo para muchos profesores; ya que se expusieron varios casos que mostraban graves fallas en el diseño. Ejemplos: un examen de comprensión de lectura que fácilmente podía ser contestado por los alumnos sin tener que leer la lectura (examen para completar con respuesta de una palabra); pruebas de opción múltiple y de relacionar columnas muy obvias para ser respondidas sin error; reactivos de opción múltiple en matemáticas que impiden que el profesor siga el proceso del alumno; preguntas abiertas en las que no se especifican los criterios, dando lugar a que cualquier respuesta sea válida, etcétera. Igualmente se presentaron exámenes bien diseñados que reúnen características apropiadas a los objetivos que persigue el profesor (Anexo I).

- El sentimiento de algunos profesores al discutir los casos controvertidos de exámenes fue en un principio de malestar. No es fácil aceptar el cambio. Para algunos profesores representa hasta quince años o más de redactar exámenes de determinada manera; además, de haber estado sujeto como alumno a este tipo de evaluaciones durante otros doce años de estudio aproximadamente. Varios profesores se defendieron y comentaron que en clase sí trabajaban con otros niveles diferentes a los memorísticos, como debates o análisis a través de trabajos; pero, que en el examen preguntaban así por ser más sencillo.
- Se trató de hacer reflexionar a los profesores sobre la congruencia que debe existir entre el nivel de los objetivos que persiguen y el nivel con el que preguntan. Qué analizaran si realmente lo que preguntaban, correspondía al nivel que supuestamente enseñaban. Qué se estudiaran otras alternativas para evaluar. Al final, algunos de los que mostraron molestia, no todos, hicieron comentarios de aprobación al cambio.
- A pesar de que en las entrevistas previas la mayoría de los encuestados se manifestaron abiertos a nuevas formas de evaluar; a la hora de presentar alternativas, no en todos los casos se percibió apertura. Obviamente implica más trabajo. Durante la presentación de “la rúbrica”, los profesores mostraron interés; aunque al final de la misma se comentó que aquéllos que desearan conocer ejemplos

específicos de su área y de su nivel, se les podría proporcionar ejemplos, únicamente tres personas lo hicieron.

- Sobre la utilización del portafolio no hubo muchos cuestionamientos. Aquí el punto crítico es la implicación de la autoevaluación del alumno. Un aspecto que se trata con bastante recelo.
- Debido a que el curso-taller de mapas conceptuales (Anexo I) no fue con carácter obligatorio, únicamente asistieron 27 profesores de los 37 que estuvieron en la parte de evaluación. La mayoría de los profesores comentaron que los mapas conceptuales parecían más sencillos de lo que es en la práctica; la mayoría de los profesores intentaba realizar el mapa sin antes formular la lista de conceptos, por lo que encontraban difícil establecer todas las relaciones. Manifestaron que una vez elaborado el mapa conceptual, comprendían mejor la lectura sobre la cual se efectuó dicho mapa.

Se discutió su utilidad tanto como instrumento de enseñanza-aprendizaje en diferentes materias así como en la evaluación formativa y sumativa. En términos generales, se puede decir que la opinión de los profesores hacia este instrumento fue muy positiva; aunque desafortunadamente no se contó con la asistencia de todos los coordinadores y de varios profesores del área de ciencias y de matemáticas. Es importante resaltar que cada vez son más los libros de texto que incorporan los mapas conceptuales.

Se hizo énfasis en que los mapas conceptuales responden a la construcción del propio conocimiento de los alumnos, por lo que lo más probable es que cada alumno construya los mapas conceptuales de muy diferente manera. El uso de los mapas conceptuales, en donde el alumno únicamente completa ciertas partes del mapa no tienen definitivamente el mismo impacto en el proceso de aprendizaje ni en la evaluación. De aquí la importancia de que cuando se utilicen en evaluación se destine el tiempo suficiente para que el alumno pueda construir sus propio mapas, evitando que se conviertan en reactivos memorísticos.

4.3 Análisis de las observaciones de campo

Los comentarios que se presentan con respecto a las observaciones dan cierta idea de lo que se viene realizando en el CEDI, más no se puede considerar como un patrón general de cada profesor; ya que se efectuó una sola observación por maestro. Aunque posteriormente se realizaron entrevistas con cada uno de ellos con el fin de validar la información. En la tabla 3 se muestra un concentrado de ciertas interacciones observadas entre los alumnos y los profesores y que se categorizaron para facilitar el análisis de cómo se está implantando el sistema de evaluación formativa y la incidencia que tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje (pregunta 3 de investigación).

Tabla 3. Concentrado de ciertas interacciones en las observaciones de campo

Observación de campo

Categoría	Jardín de Niños				Primaria									Secundaria					Totales	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		19
Evidencias de Evaluación Formativa																				
a) Preguntas orales profesor-alumno, alumno-profesor	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
b) Retroalimentación de tareas			/	/	/	/	/	/	/		/	/	/	/					/	
c) Retroalimentación de trabajos durante la clase	/	/	/	/	/	/	/	/	/		/	/	/	/			/		/	
d) Proyectos o trabajos especiales										/					/	/	/		/	
e) Autoevaluación		/	/	/			/													
f) Coevaluación														/	/				/	
Actitudes del profesor hacia la retroalimentación																				
a) Predominantemente positiva, con mucho entusiasmo	/	/	/	/						/									/	
b) Predominantemente positiva, con cierto entusiasmo					/		/			/				/	/	/	/			
c) Sin demostración de entusiasmo ni de poder								/			/	/	/	/	/	/	/			
d) Tiende a resaltar los aspectos negativos					/															
e) Predominantemente negativa, demostración de poder									/									/		

4.3.1 Análisis de las observaciones a grupos de jardín de niños

Las aulas de jardín de niños cuentan con mobiliario adecuado a su edad, consistente en mesas y sillas que pueden arreglarse de diferentes maneras de acuerdo a las actividades que realizan. Por lo general están acomodadas en forma de herradura y en el piso se encuentra pintada una línea (línea Montessori) que delimita las áreas de trabajo en el piso. Alrededor cuentan con anaqueles o libreros en donde están dispuestos al alcance de los niños muy diversos materiales didácticos y sus implementos de trabajo diario.

En la pared de enfrente se tiene un pizarrón y en las demás paredes se encuentran varios pizarrones o frisos en donde se colocan dibujos o imágenes relacionadas con el tema de la semana o del mes, trabajos realizados por los niños y controles sobre los avances de los niños en diferentes áreas, como pueden ser requisitos previos a la lecto-escritura, control de disciplina, de tareas, de asignaciones de trabajo especial a los niños (limpieza, orden de libros, sacar punta a los lápices, etcétera).

El arreglo del aula permite que la profesora y los alumnos se pueda desplazar con facilidad. Las profesoras pueden acercarse a cada uno de los niños para observar su trabajo o explicarles de manera personal. Lo cual a su vez facilita la evaluación formativa.

Los alumnos tienen un tiempo de trabajo personal, en donde cada niño elige el material con el cual va a trabajar y otro tiempo de clase dirigida por la

maestra. Algunos de estos materiales cuentan con autocontroles que promueven la autoevaluación. Es usual que al finalizar el tiempo de trabajo, los alumnos y la maestra se sienten en la línea para cerrar la clase, ya sea que los alumnos expongan lo que aprendieron ese día, lo que más les gustó o no les gustó, o que la maestra haga preguntas a manera de cierre. Esta práctica potencia la reflexión de los alumnos y el profesor puede evaluar formativamente. Por lo general, las profesoras preguntan a todos los niños y a su vez, lo más común es que a todos los pequeños les gusta participar (promedio de 20 alumnos por grupo).

La actitud de las profesoras hacia los alumnos para resolver dudas o al explicarles, es de paciencia. Casi siempre es la maestra la que se acerca al estudiante para observar su trabajo; aunque en 3º de jardín, cuando los niños realizan actividades en sus cuadernos o libros, son ellos los que se acercan a la maestra. Brindan mucha retroalimentación positiva a los niños y son bastante expresivas, lo cual favorece enormemente a que la evaluación formativa sea eficaz, es decir, repercute favorablemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera oportuna.

En términos generales el ambiente de trabajo es bastante agradable, permitiendo buenas relaciones interpersonales entre los alumnos.

Relacionando lo que las profesoras contestaron en la entrevista inicial con las observaciones se desprende que:

- Sí está presente la evaluación formativa en las clases. Evalúan tanto conocimientos declarativos y procedimentales, como hábitos y valores. La diferencia es que ahora es más consciente.
- La práctica de la autoevaluación la realizan como parte de la evaluación formativa, principalmente a través de los materiales que tienen autocontrol y por medio de la reflexión que la profesora le solicita al alumno, tales como: "regresa al librero y observa cómo está el material, ¿está bien acomodado o quedó chueco?"; "¿qué letra está más bonita, ésta o la de la página anterior?" o "siéntate en la línea y piensa cómo te tienes que comportar con tu compañero". La autoevaluación que se hace es únicamente formativa y no como parte de la sumativa.

4.3.2 Análisis de las observaciones a grupos de primaria

Las aulas de primaria también cuentan con mobiliario de mesas y sillas individuales que pueden acomodarse a las diferentes necesidades. En este nivel, algunas aulas tenían arregladas las mesas en forma de herradura, otras por equipos de trabajo de cuatro niños y otras con líneas ordenadas viendo hacia el pizarrón. Los arreglos de herradura y por equipos, eran los que permitían mayor contacto con el profesor; mientras que en los de línea el maestro permanecía casi todo el tiempo de la observación en el lado de

enfrente, con poca interacción con los alumnos y por tanto con menos retroalimentación y evaluación formativa.

Contra una de las paredes se encuentran libreros para acomodar los libros y pertenencias de los alumnos y contra otra pared, un librero con libros de apoyo y cierto material didáctico. En la otra pared se encuentran pizarrones de corcho con trabajos realizados por los alumnos, asignación de responsabilidades de trabajo semanal, reglamento y diversos materiales alusivos a los temas del mes.

En todas las observaciones, los profesores revisaron la tarea; aunque en algunos casos fue de manera personal y en otros grupal. La actitud del maestro al brindar la retroalimentación, por lo general no es ni de mucho entusiasmo ni de mucha demostración de poder. Sólo uno de los nueve profesores manifestaba actitudes que tendían a ser negativas.

Durante la exposición de la clase los profesores efectúan preguntas orales principalmente para corroborar comprensión y la tendencia es a otorgar la palabra a quien lo solicite. Es frecuente que sean los mismos alumnos los que siempre desean participar. Se tiende a ignorar a los que no levantan la mano, provocando que la evaluación formativa no sea exhaustiva, ni representativa por este medio. También se observó que los alumnos tienen oportunidad de formular sus propias preguntas. En una de las clases que se observaron, el dominio de las preguntas fue total por parte de los alumnos, contestando otros alumnos o el profesor.

Se observó muy poca autoevaluación. Sólo en uno de los grupos el profesor pidió que los alumnos reflexionaran sobre los resultados de las tareas. Lo mismo sucede con los ejercicios que se realizan en clase. Mientras los alumnos los realizan, es común que el profesor efectúe otra actividad y se concrete a revisar resultados y no el proceso que están siguiendo los alumnos.

4.3.3 Análisis de las observaciones a grupos de secundaria

Las aulas de secundaria son muy similares a las de la primaria, con la diferencia que en secundaria es común encontrar dos pizarrones para gis colocados en paredes opuestas; de tal forma que se puede escribir indistintamente en cualquiera de ellos y las mesas de los alumnos se disponen en forma perpendicular a los pizarrones en dos grupos. Es decir que el profesor se mueve libremente en medio del aula. La decoración de las paredes es menor que en los otros niveles educativos, en donde se encuentran expuestos trabajos de los alumnos, o posters. Los alumnos colocan sus pertenencias en “lockers” en vez de libreros. La limpieza y orden de las aulas tiende a ser un poco descuidada, muy probablemente debido al constante cambio de profesores de las diferentes materias, en donde se descuida el reforzamiento de ciertos hábitos en los alumnos.

Se observaron a seis profesores, todos ellos muy diferentes en su actuación, en su forma de impartir las clases, de retroalimentar al alumno, de

realizar la evaluación formativa, etcétera. Las clases que se observaron fueron de 50 minutos.

En dos de ellas coincidió la exposición de trabajos de los alumnos realizados en equipo. En una de ellas existía la coevaluación, para lo cual el profesor seleccionó a tres compañeros de aula y a un alumno de un grado superior. Todos ellos tenían una guía para emitir su juicio, la cual era conocida por todos los participantes. Una vez que terminó la exposición, el profesor pidió que cada uno de los participantes expresara cómo se habían sentido y después pidió a los alumnos que estaban evaluando a que retroalimentaran a sus compañeros y el porqué habían asignado cada calificación. Al final, el profesor les hizo ver primeramente sus puntos fuertes y posteriormente lo que tenían que mejorar en un tono bastante amigable. Los expositores y el grupo en general estuvieron de acuerdo con las observaciones que se hicieron a la exposición.

En la segunda aula observada, también hubo exposición por parte de los alumnos; sin embargo, en este caso únicamente el profesor calificaba, utilizando un cierto tono duro en su forma de retroalimentar, sin que esto signifique que estuviese fuera de lugar. La retroalimentación se dio al terminar la exposición y los demás alumnos participaban cuestionando a los que exponían.

En otras dos observaciones, la clase inició con revisión de la tarea. En las dos hubo retroalimentación inmediata y los alumnos corrigieron sus errores en

el momento, dando los mismos compañeros la respuesta correcta. Sin embargo, no hubo tiempo para que ellos encontraran el error; sino que éste fue señalado y se dio la respuesta correcta por parte de algunos alumnos. Eran tareas con fines formativos. Posteriormente vino el tema nuevo, para lo cual uno de los profesores formuló preguntas de interés para los alumnos, a manera de motivación hacia el tema y evaluación inicial no exhaustiva para apoyarse en conocimientos prácticos previos, permitiendo que los alumnos realizaran preguntas (aunque no muchas) y antes de contestar el profesor, pedía a los otros alumnos que trataran de responder. En todos los casos se resolvieron dudas. La actitud del profesor era ligeramente autoritaria, aunque a la vez denotaba entusiasmo.

En el otro caso, la mecánica de la clase era muy similar con la diferencia que la actitud del profesor era muy ecuánime, sin entusiasmo, sin generar mucho interés, ni provocar mucho tedio; quizá podría describirse como "plana". En ambos casos se presentó la evaluación formativa a través de tareas.

Uno de los profesores observados inició la clase con actitud totalmente autoritaria, exigiendo orden, limpieza y empezó a preguntar con tono bastante amenazador para los alumnos. Las preguntas eran sobre clases anteriores, pero sin mucha coherencia o enlace entre ellas, tocando diversos temas a la vez. Difícilmente este tipo de retroalimentación puede considerarse formativa. Probablemente la intención del profesor era obtener información de qué tanto habían retenido los alumnos; sin embargo, este tipo de actitudes ocasiona

tensión en los alumnos y que la información obtenida esté sesgada, inhibiendo el logro de una retroalimentación formativa para el profesor y los alumnos.

Posteriormente se hizo una lectura grupal y conforme iban leyendo, el maestro hizo preguntas abiertas sobre el tema; aunque con la misma actitud. No se recogieron, ni se revisaron tareas o trabajo.

La última observación, consistió en una clase en donde el profesor pidió que los alumnos, organizados en pequeños grupos representaran ciertos poemas escritos en náhuatl. Cada grupo lo hizo a través de muy diversas formas (poesía coral, dramatización, cantos), para posteriormente con el auxilio del profesor efectuar un análisis comparativo con la poesía épica española de ese tiempo. Los alumnos iban encontrando fuertes similitudes a la vez que externaban sus propios gustos o desacuerdos, para luego compararlos con situaciones de la época actual.

Al finalizar cada representación se hacían comentarios tanto de los alumnos como del profesor respecto a lo que encontraban y sentían en el poema. Nadie criticó la forma de hacerlo, ni el propósito se centraba en este aspecto; sino que más bien era que los alumnos efectuaran un análisis comparativo llegando los propios alumnos a sus conclusiones.

La retroalimentación del profesor fue únicamente para impulsarlos un poco en el trabajo de una manera natural, sin demostrar demasiado entusiasmo. No se revisaron tareas anteriores en clase.

4.4 Resultados de las entrevistas finales al 1er bimestre.

Después de las observaciones se llevaron a cabo entrevistas con los mismos maestros observados con el propósito de recabar mas información, validar la información que se desprendió de las observaciones, discutir la forma de evaluar sumativamente durante el 1er bimestre, recibir retroalimentación de los profesores respecto a la capacitación de la evaluación y a su vez retroalimentar a los profesores e intercambiar diversos puntos de vista.

En esta ocasión se omitió un cuestionario con las mismas preguntas para todos con el propósito de que el profesor pudiese comentar libremente sobre sus experiencias en la implantación de nuevos métodos o instrumentos, o simplemente que expresara cómo aprecia las modificaciones, si es que hubo, en la práctica de la evaluación.

4.4.1 Resultados en el nivel de preescolar

La principal modificación que se implantó en jardín de niños fueron las rúbricas. Las profesoras opinan que ahora sienten que es más real el cómo están asignando las calificaciones. Al principio les costó un poco de trabajo el realizarlas, ya que tuvieron que hacerlas para los diferentes rubros que evaluaron; sin embargo opinan que “ahora son mas reales; aunque en muchos casos bajaron los promedios con respecto a años anteriores”.

Este era uno de los puntos que se trataron como los principales problemas de jardín de niños, que está siendo resuelto a través del uso de la rúbrica. El tipo que están utilizando es la rúbrica global (ver Anexo I).

Se les preguntó que si el tiempo que destinaban a la elaboración de la rúbrica valía la pena y contestaron que realmente sí.

En cuanto a la evaluación formativa se refiere, comentan que ésta es más consciente, y ahora procuran llevar un registro diario, a la vez que fue a la que le dieron más énfasis. "Los problemas se detectan más y se pudieron atacar a tiempo", mencionó una de ellas.

En términos generales, las observaciones realizadas coinciden con los comentarios que expresan las maestras.

4.4.2 Resultados en el nivel de primaria.

En el caso de primaria, la modificación más importante se realizó en la materia de Español al modificar la ponderación de los aspectos que integran la calificación bimestral: anteriormente se tenía: 60% examen escrito principalmente de gramática, 10% de lecturas, 30% de tareas o trabajos; actualmente es 10% un examen escrito de gramática, 40% de lecturas, 30% de expresión escrita y 20 % de expresión oral.

Este cambio se hizo bajo el supuesto de que a partir de la lectura los alumnos adquirirán una serie de habilidades y hábitos importantes, a la vez de

que les ayudará en la gramática y ortografía. Al mismo tiempo, esto es congruente con el enfoque comunicativo funcional de la asignatura.

Este cambio fue bastante drástico; sin embargo, los padres de familia y profesores lo aceptaron. Un padre de familia opinó en una junta: “¿Por qué no hacen también el cambio en matemáticas? Las matemáticas también son un lenguaje, ¿por qué tienen que ser tan escrupulosos en español y le dan tanta importancia, cuando las matemáticas también son importantes?”.

Al inicio del ciclo escolar hubo bastante inquietud por parte de algunos profesores por temor a bajar el nivel de la gramática; sin embargo, en los niveles de 1º a 4º de primaria los profesores después del 1er bimestre comentan que el cambio si es favorable y que a pesar de que ha implicado más trabajo para evaluar con mayor detalle los diferentes aspectos que integran el español, se están apreciando avances importantes en redacción y el gusto por la lectura de parte de los alumnos con respecto a años anteriores. El gusto por la lectura lo aprecian claramente al observar a los alumnos leyendo libros voluntariamente a la hora del recreo. O cuando se están siguiendo estrategias de lectura durante la clase y el profesor quiere cortar la sesión y los alumnos piden continuar con la lectura.

Para evaluar la redacción se están siguiendo rúbricas de tipo analíticas. Este ha sido uno de los puntos más complicados de acuerdo a las opiniones de algunos profesores. Si hay dos profesores del mismo nivel, aun con la misma rúbrica se presentan diferentes opiniones para evaluar. Posiblemente, no se

llegue a una uniformidad total; pero, seguramente con la práctica y el análisis se pueden llegar a tener menos discrepancias de opinión entre los profesores al evaluar.

Aparentemente, en los primeros grados de primaria, los alumnos no son muy conscientes de lo que implica que sólo el 10% de la calificación corresponde a los aspectos gramaticales; no siendo el mismo caso en los niveles superiores (5º y 6º), en donde de acuerdo a lo que expresa un profesor, los alumnos empiezan un poco a despreciar la gramática debido a que ya entienden el significado de los porcentajes en la calificación.

Los mapas conceptuales son usados principalmente como base para redactar resúmenes o cualquier otra descripción. En algunas pruebas sumativas los han utilizado como apoyo a la redacción de textos informativos. En el 4º grado de primaria es donde con mayor frecuencia los están elaborando los alumnos en diferentes materias. "La redacción de los alumnos, comparados con la de años anteriores ha mejorado muchísimo", opina uno de los profesores. Estos mapas los realizan tanto en español, como en historia, geografía y civismo.

Por lo que respecta a la materia de matemáticas, los profesores comentan que las calificaciones sumativas de los alumnos comparadas con las del bimestre del año pasado, tienen muy poca diferencia. Sin embargo, hacen énfasis en mencionar que ahora son "más reales" debido a que las tareas están siendo revisadas con detalle y antes únicamente se revisaba si estaban hechas

o no. Por lo que aquellas tareas que se designan como parte de la evaluación sumativa en algunos casos les baja la calificación; aunque por otro lado reciben mejor retroalimentación que les ayuda para el examen bimestral.

Anteriormente en los problemas, calificaban el resultado y no tanto el proceso; ahora otorgan puntos por el planteamiento y proceso, sin llegar a ser completamente una rúbrica. Los niños que presentan dificultades están siendo atendidos con mayor oportunidad y confían que al final del año se tengan mejores resultados “reales” comparados con años anteriores.

El tipo de problemas tiende a ser más de vida práctica de los alumnos, en los primeros grados de primaria que en los últimos grados.

La autoevaluación la practican especialmente con tareas de carácter formativo, en donde principalmente el alumno compara su resultado con el correcto que les brinda el profesor.

En general, el uso del portafolio lo están iniciando; por lo que la selección de trabajos todavía no llega a tener la participación del alumno para elegir lo mejores o discutirlo con su profesor; sino que el profesor está coleccionando aquellos que él considera conveniente. Esto se debe en parte que aún no son muchos los trabajos que se han efectuado al término del 1er bimestre; pero, por otra parte, está la carencia del proceso de autoevaluación, o de reflexión.

Los exámenes parciales o “quizzes” no son todos parte de la calificación sumativa como antes, sino que ahora, han servido como retroalimentación al profesor para cambiar estrategias de enseñanza. Un caso notorio, fue uno de 3º

grado de primaria en historia, en donde 12 alumnos de 50 aprobaron el examen. La profesora se dio cuenta que había pedido muchos datos memorísticos que los alumnos no habían podido relacionar con nada; por lo que cambió su estrategia haciéndolo con material concreto que habían reunido los alumnos y efectuó ciertas simulaciones en clase que ayudaron enormemente a los alumnos. Al final del primer bimestre únicamente reprobaron 2 de los 50.

4.4.3 Resultados en el nivel de secundaria

En el caso del nivel de secundaria, la diversidad entre los profesores es mayor. De manera general se puede decir que todos modificaron la composición de la calificación sumativa, ya no se tomó en cuenta la participación, es decir no formaron parte de la calificación bimestral; sino que sirvieron como retroalimentación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dos maestros designaron tareas o efectuaron exámenes parciales con fines formativos. También dos profesores de los seis entrevistados, incorporaron el uso de mapas conceptuales para fines de evaluación tanto formativa como sumativa.

En cuanto a la evaluación bimestral, disminuyó el uso de pruebas objetivas y las que se realizaron de este tipo estuvieron mejor diseñadas, evitando casos de respuesta muy obvia como anteriormente se venían haciendo en algunos casos. En este bimestre se recurrió más al tipo de

preguntas abiertas. Sin embargo, no se puede decir que se ha incorporado la evaluación auténtica.

En algunos exámenes que se revisaron se formularon preguntas que se trataron como si fueran conocimiento declarativo (en Español, en Matemáticas y en Ciencias Naturales), cuando la parte más importante era la de verificar habilidades. Por lo que la congruencia entre lo que se pretende lograr y lo que se evalúa a fin de cuentas aún no es la esperada.

Se puede afirmar que el promedio de las calificaciones bimestrales no ha presentado cambios significativos. En Civismo, afirma un profesor, se presentó una ligera baja debido a que el tipo de examen ya no fue de opción múltiple como en años anteriores y en esta ocasión había incorporado mapas conceptuales y preguntas abiertas.

Por comentarios de los profesores, la retroalimentación que se les dio con respecto a la clase observada fue tomada como positiva. Un profesor mencionó que nunca se había percatado de ciertas actitudes propias de él al interactuar con los alumnos.

En términos globales, se puede aseverar que la incorporación de las rúbricas y de los portafolios ha sido menor que en los niveles de preescolar y de primaria. Da la impresión de que varios de los profesores no sienten la necesidad de cambiar y el curso-taller de capacitación no logró despertar el interés suficiente para realizar modificaciones. Durante la entrevista que se sostuvo con dos de los maestros se evidenció que el concepto de evaluación

formativa no lo habían comprendido; por lo que de manera personal se les retroalimentó acerca de los conceptos básicos de la evaluación y la importancia de realizar ciertas innovaciones. Queda por esperar el desarrollo de los próximos bimestres para corroborar si se perciben cambios favorables en la intención de la evaluación.

Al igual en el nivel de primaria, la autoevaluación se limita a ciertas tareas con carácter formativo. Mientras que la coevaluación ya es percibida por algunos profesores como una práctica muy positiva que fomenta el pensamiento crítico y valores como la honradez y responsabilidad.

Comparando las entrevistas iniciales con las observaciones y las entrevistas al final del 1er bimestre, se puede corroborar que en el nivel de secundaria existe mayor dispersión entre la forma de abordar la evaluación de los diferentes docentes. No es como en el nivel de preescolar, donde se presentan muchas similitudes. Esto puede obedecer a que la misma preparación o formación académica de los profesores es muy variada. Por otro lado, también es más difícil para un profesor de nivel de secundaria dar seguimiento personal a sus alumnos cuando en una mañana atiende a 100 o más alumnos en 4 o 5 grupos diferentes, que para un profesor de nivel primaria o de preescolar que atiende a 45 alumnos en dos grupos.

CAPÍTULO 5

DISCUSION, RECOMENDACIONES Y CONCLUSIONES

5.1 Limitaciones del estudio

Primeramente cabe resaltar que el enfoque de la evaluación que se presenta en la tesis va encaminada principalmente a la evaluación de los alumnos en los aspectos cognitivos y de ciertas habilidades teniendo en cuenta las implicaciones sociales y pedagógicas. No se plantean otros aspectos importantes como la evaluación de hábitos y valores en primaria y en secundaria. Estos aspectos se empezarán a analizar en el 2º semestre con el propósito de ir incorporando poco a poco las innovaciones.

El estudio se basó principalmente en una investigación cualitativa, a través de entrevistas, encuestas y observaciones, procurando validar la información obtenida por al menos dos medios diferentes.

Las recomendaciones y conclusiones que se derivan tienen que ver únicamente con el primer bimestre del ciclo escolar, lo cual puede considerarse poco tiempo después del período de capacitación. Conclusiones definitivas se podrán obtener después de dos años de seguimiento a las innovaciones que se incorporan.

El desarrollo de la tesis puede considerarse como un estudio de investigación-acción, ya que tiene aplicaciones específicas dirigidas a una institución en particular con el propósito, en este caso de mejorar la eficacia del proceso educativo del CEDI.

5.2 Recomendaciones

En esta sección se presentan varias recomendaciones a los profesores para seguir en la práctica evaluativa redactados desde una perspectiva normativa a la manera de los Diez Mandamientos. Esto se hizo como analogía al modelo ya existente en el CEDI denominado “Los Diez Mandamientos de Nuestra Práctica Docente”.

5.2.1 “LOS DIEZ MANDAMIENTOS DE NUESTRA PRÁCTICA EVALUATIVA”

I. Planearás el proceso de evaluación

Toda práctica evaluativa debe iniciarse en conjunto con la planeación de los propósitos, estándares y objetivos que diseñes en tu proceso de enseñanza. La evaluación es un proceso estrechamente ligado al proceso de enseñanza-

aprendizaje que debe manejarse paralelamente a éste y en algunos momentos no se pueden separar unos procesos de otros; siendo un mismo proceso.

No debe pensarse que la evaluación siempre es la parte final del proceso educativo, sino que puede estar insertada en cualquier momento: al principio, en medio, al final, o simplemente en forma continua a lo largo de todo el proceso.

No se puede dejar de lado la evaluación y esperar a que transcurra determinado tiempo y entonces proceder a diseñar la evaluación. Es importante que diseñes desde un inicio los momentos y las formas de obtener la información útil para que emitas los juicios de valor y/o tomes las decisiones pertinentes. Sin que esto signifique una rigidez total. Obviamente debes actuar con cierta flexibilidad al igual que lo haces con tu proceso de enseñanza.

Si no realizas la planeación de la evaluación, es muy probable que desaproveches información valiosa para mejorar el proceso educativo y no puedas tomar a tiempo las acciones convenientes para mejorar dicho proceso.

Por otra parte, la planeación de la evaluación en conjunto con el proceso de enseñanza-aprendizaje te puede ayudar a ser congruente con los objetivos iniciales que planteas y con el diseño de estrategias y actividades que formules. Si tus objetivos corresponden a un nivel memorístico; entonces evaluarás a este nivel. Pero si tus objetivos son de un nivel superior como podría ser el nivel de síntesis, entonces buscarás alternativas de evaluación de este nivel y no utilizarás evaluaciones memorísticas. Igualmente procurarás ser

congruente con las actividades que diseñes. Si tu objetivo es que el alumno adquiera determinadas habilidades o destrezas, entonces evaluarás siendo congruente con la forma, a través de actividades que demuestren esas habilidades o destrezas, evitando que algún conocimiento procedimental sea evaluado como si fuera conocimiento declarativo o viceversa. Igualmente evitarás el enseñar algo práctico, y evaluar únicamente desde el punto de vista teórico.

Antes de aplicar cualquier examen es importante que lo contestes y establezcas claramente las rúbricas correspondientes.

II. Tomarás en cuenta la Misión, Principios y Objetivos del CEDI

De la misma forma que en la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje, es fundamental que en la evaluación tomes en cuenta la Misión, Principios y Objetivos del CEDI. Estos serán la base de tu planeación en general y por ende de la evaluación.

No olvides que además de todos los conocimientos declarativos y procedimentales que señalan los programas oficiales de la SEP, es fundamental para el CEDI que los alumnos adquieran determinados hábitos, valores y habilidades. Algunos de ellos son más fáciles de ser evaluados que otros; sin embargo, de una manera u otra debemos reflexionar acerca del grado en que estamos logrando cada uno de ellos y cómo lo estamos haciendo.

Recuerda que el CEDI establece ciertos conocimientos mínimos; pero nunca se marcan techos.

III. Comprenderás el impacto de la evaluación en los aspectos actitudinales y motivacionales

Comprenderás que la evaluación tiene enormes repercusiones sociales, económicas y pedagógicas en los alumnos, que pueden ir desde la obtención de becas, clasificación por parte de la sociedad del tipo de alumno, hasta repercusiones en círculos virtuosos o viciosos sobre el aprendizaje de los alumnos. Por lo que es indispensable evaluar objetivamente. Las repercusiones de aprobar a alguien que no lo merece o de reprobar a un alumno que debería pasar.

La autoestima y por tanto sus actitudes hacia determinada materia o hacia la escuela en general, se ven influenciadas por el resultado de sus evaluaciones, con repercusiones inmediatas y/o a largo plazo.

La evaluación juega un papel fundamental sobre la motivación y actitudes de los alumnos. Los resultados de la evaluación, la motivación y las actitudes son variables altamente correlacionadas entre sí; es decir, se influyen mutuamente entre ellas. Un alumno que suele obtener buenos resultados en determinada materia, es probable que mantenga una actitud positiva hacia el

aprendizaje de la misma. Por el contrario, los malos resultados pueden generar aversión hacia el aprendizaje.

Recordarás que es muy motivante para el alumno el estar recibiendo retroalimentación positiva sobre su desempeño. Enfatiza más los puntos positivos que los negativos. La forma en que efectúas la retroalimentación es un punto crítico para lograr la mejora constante.

IV. Practicarás la evaluación diagnóstica antes de iniciar un tema

Con el propósito de verificar cuáles son los conocimientos previos que tienen tus alumnos con respecto al tema que inicias, es importante que evalúes en que grado los tienen y no des por un hecho que ya los tienen. Si detectas deficiencias, puedes empezar con cubrir las bases necesarias para que los alumnos construyan el nuevo conocimiento a partir de los que ya tienen y de esta manera encadenen los nuevos conceptos a los anteriores.

No es recomendable que preguntes solamente a unos cuantos alumnos; trata de ser exhaustivo. Si el tiempo no te lo permite, pregunta a diferentes tipos de alumno: abajo del promedio, promedio y superior; de tal forma que puedas obtener una muestra representativa.

También en esta evaluación inicial puedes involucrar los conceptos o las habilidades nuevas. De esta manera, los alumnos pueden tomar conciencia de

lo que saben y de lo que no saben, y cuando tu enseñes el tema, será más fácil que los alumnos se den cuenta de lo que están aprendiendo.

Por otro lado, puedes utilizar la evaluación inicial como generador de interés en tus alumnos. Es posible que el no conocer las respuestas sea motivante y cause inquietud para que ellos aprendan acerca del nuevo tema.

V. Diversificarás los métodos e instrumentos para evaluar. Valuación del desempeño

Si el alumno aprende a través de diferentes medios, entonces también es congruente evaluar utilizando diferentes métodos o instrumentos. No te apegues a solo un instrumento o metodología para evaluar. Es muy probable que tu no enseñes únicamente hablando o solo escribiendo, sino que recurras a múltiples recursos didácticos. Igualmente, diversifica la forma en que evalúas. Es muy usual recurrir a las pruebas escritas y dentro de las pruebas escritas también es común utilizar las denominadas pruebas objetivas; sin embargo, recordarás que no todo es conveniente ni justo evaluarlo a través de este medio ni a través de pruebas objetivas.

Si bien es cierto que dentro de la Misión, Principios y Objetivos de CEDI se encuentra el que los alumnos desarrollen habilidades de comunicación escrita, también es importante la comunicación oral y ésta, normalmente se deja de lado. Una de las razones es que quedan por escrito las evidencias;

pero, igualmente pueden quedar las evidencias orales grabando o filmando a los alumnos según sea el caso. Por otro lado, es conveniente tener presente las múltiples inteligencias que menciona Gardner. Hay alumnos que demostrarán mejor los conocimientos de forma oral, otros lo harán de forma escrita; ambas habilidades son vitales, así pues, es conveniente desarrollar y evaluar las dos y analizar el posible "cuello de botella", para tomar las acciones necesarias. Lo cual significa que si un alumno tiene problemas con la comunicación oral, no siempre tenemos que evitar el hacerlo por este medio; si así se hiciera, entonces menos desarrollaría la parte escrita. Lo conveniente es actuar para que disminuya la debilidad y recabar información de diferentes formas.

En algunos casos será indispensable, por el tipo de objetivos que se persiguen que se valúe a través de la demostración del saber "hacer las cosas", como es el caso de ciertas habilidades y destrezas, por lo que entonces evaluarás por medio de actividades específicas en donde el alumno demuestre la capacidad de realizarlas (*"hands on"*).

VI. Utilizarás la evaluación formativa para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje

Lo más importante de la evaluación para que ésta cumpla con la función pedagógica formativa es el uso que se le dé. La evaluación por sí misma, puede

que no tenga mayor impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo dependerá de ti, maestro, el verdadero propósito que tenga la evaluación.

Antes de que finalice el bimestre, o cualquier otro período en el que tengas que reportar una calificación sumativa, es importante que tomes las medidas correctivas a tiempo para que el proceso educativo sea óptimo. Esto significa que *valuarás* constantemente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; de tal forma que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación sean una misma unidad.

El observar, el escuchar y el analizar con detenimiento los aciertos y los errores que tengan tus alumnos, sus actitudes y las habilidades o destrezas que muestran, son la pauta para que promuevas el mejoramiento del proceso educativo. Por lo que no te limitarás a evaluar a solo unos cuantos alumnos.

Al igual que en la evaluación inicial trata de ser exhaustivo. Utiliza la información proveniente de diferentes fuentes como retroalimentación a ti mismo y a tus alumnos. Es importante que se analice dicha información y se tomen las acciones necesarias; de lo contrario no estarás evaluando formativamente. Es fundamental que tus alumnos aprendan de sus errores y hacerles consciencia de propio proceso de aprendizaje (metacognición).

Recordarás que puedes utilizar muy diferentes instrumentos: tareas, portafolios, preguntas orales, pruebas escritas, etcétera. No confundirás evaluación formativa con exámenes parciales, "*quizzes*", o tareas. Si éstos forman parte de la evaluación sumativa, entonces no serán completamente

formativos. La intención y el uso que le des a la evaluación, más que el tipo de evaluación que practiques, determinará si ésta es formativa o no.

VII. Diseñarás reactivos de aplicación. Evaluación auténtica

Uno de los aspectos que favorecen el aprendizaje es que el alumno le encuentre sentido y significado a lo que está aprendiendo. Por lo que el diseñar actividades o prácticas relacionadas con su vida cotidiana repercutirán favorablemente en su motivación y por ende en su aprendizaje. Además, siendo congruentes con la forma de enseñar y aprender, es conveniente evaluar de la misma manera, diseñando reactivos de aplicación.

Por ejemplo, para un alumno tendrá mayor significado diseñar problemas matemáticos relacionados con su vida diaria, como pueden ser sus juegos, deportes o aficiones predilectas que un problema que involucre eventos totalmente abstractos y ajenos a él. Es por esto, que es importante conocer sus intereses y motivaciones.

Uno de los propósitos básicos es que realmente se apliquen y se transfieran los conocimientos. Esto implica que es conveniente diseñar reactivos de aplicación y muchos de ellos, por su naturaleza, tendrán que ser actividades para demostrar habilidades, destrezas o actitudes y no necesariamente a través de una prueba oral o escrita.

VIII. Promoverás la reflexión. Autoevaluación y coevaluación

Uno de las habilidades que señala la Misión del CEDI es la de fomentar en los alumnos el aprender a aprender. Para que un alumno adquiera esta habilidad es indispensable que sea consciente de sus propios procesos; por lo que el reflexionar sobre lo que está realizando y cómo lo está haciendo es parte inherente de la autoevaluación.

Entonces, se vuelve primordial que el maestro de oportunidad al alumno para que reflexione sobre su propio proceso y resultados, no únicamente estos últimos. Por lo que es indispensable que el alumno conozca los objetivos que se persiguen y los aspectos fundamentales para que valúe su desempeño y proceso. Recordarás que el uso de portafolios promueve la autoevaluación y pueden utilizarse en cualquier nivel educativo. Igualmente fomentarás que se tomen las acciones derivadas de la autoevaluación.

También la coevaluación estimula la reflexión y el pensamiento crítico entre los alumnos; por lo que las actividades de trabajo en equipo y el permitir que los alumnos expresen sus propias opiniones acerca de las actividades que se realizan sus compañeros y en función de determinados parámetros pueden resultar muy provechosas para todos. Además, tienden a fomentar el respeto, la honradez y la cooperación si se realizan adecuadamente.

IX. No utilizarás la evaluación como fuente de poder. Serás un modelo de valores.

Es muy fácil caer en la tentación de hacer de la evaluación un instrumento de control y de poder sobre los alumnos. No amenes ni utilices la coerción como medio para obtener su atención durante la clase. Es relativamente frecuente utilizar frases tales como: "pongan atención porque esto viene en su examen" o "si siguen platicando les voy a bajar puntos". Si los amenazas por medio de los exámenes, lo que provocas es que los alumnos se desmotiven y pongan atención únicamente en los aspectos que saben que van a ser evaluados y constantemente necesiten de la motivación extrínseca.

No utilizarás la calificación o exámenes como medio de represión o castigo a tus alumnos.

Evitarás los sesgos accidentales o intencionales al calificar o emitir un juicio sobre tus alumnos. Muchos de los valores se transmiten con el ejemplo; por lo que tu propia conducta y actitudes son piezas fundamentales en el proceso educativo.

X. Reflexionarás sobre tu propia práctica evaluativa. Metaevaluación.

La reflexión continua sobre la evaluación tiene como propósito el de la mejora continua del proceso educativo. Puedes utilizar preguntas básicas que compren los 10 Mandamientos anteriores:

¿Evalué en el momento apropiado?

¿Evalué todo lo que tenía que evaluar en forma congruente con los objetivos?

¿Utilicé los diferentes medios apropiados para recabar la información adecuadamente?

¿El uso de la información proveniente de la evaluación cumplió los diferentes objetivos?

¿Implementé las acciones derivadas de la evaluación adecuadamente y oportunamente, ya sean didácticas, al programa, con respecto a los libros, de motivación, de actitud, etcétera?

¿Promoví la autoevaluación y coevaluación de los alumnos?

¿Existen otros métodos o instrumentos para evaluar mejor que los que utilizo?

¿Los resultados provenientes de la evaluación son objetivos y éticamente expresados?

¿Qué cambios podría realizar para mejorar el proceso de evaluación evaluar?

5.2.2. Recomendaciones generales derivadas del curso-taller

(metaevaluación)

A pesar de que el curso-taller se impartió de manera general a todos los profesores del CEDI y fue la pauta para iniciar los cambios al proceso de evaluación en el CEDI, es importante el evaluar formativamente las innovaciones que se incorporan en la práctica (metaevaluación) y dar seguimiento estrecho a cada uno de los profesores con el fin de apoyarlos y orientarlos en las modificaciones que realizan. Sin embargo, para los propósitos de la tesis se le brindó cierto seguimiento únicamente a los profesores que fueron seleccionados aleatoriamente para efectuar el diagnóstico de la situación prevaleciente en materia de evaluación y por lo tanto, no fue exhaustivo.

Como ya se mencionó en el Marco Teórico, lo más probable es que se presente resistencia al cambio y el CEDI no fue una excepción. De hecho se dieron cambios muy valiosos que denotaron esfuerzo y voluntad de muchos profesores; pero esto no es suficiente para generalizarlos institucionalmente. Por lo que se propone lo siguiente (respuesta a la pregunta 5 de investigación):

1. Asegurarse que todos los coordinadores tengan las bases teóricas, el convencimiento de efectuar innovaciones, las habilidades necesarias para incorporar dichas innovaciones y lo más importante, el llevarlas a

cabo con el propósito de que a su vez, sean ellos los que realicen la retroalimentación a los profesores.

2. Para los próximos cursos-taller de capacitación es primordial el enfatizar más la importancia de la evaluación y sus consecuencias sociales y pedagógicas.
3. Dividir a los profesores por área y nivel educativo con el fin de abordar ejemplos suficientes de los diferentes métodos o técnicas de evaluación que pueden involucrar, tratando de que sean lo más significativos y prácticos para ellos. En el curso-taller de agosto de 98 se presentaron ejemplos generales y no específicos a cada área o nivel; por lo que probablemente este factor no favoreció al interés particular de los maestros.
4. Trabajar en conjunto con los docentes la incorporación de las innovaciones que estimen convenientes desde la planeación bimestral y posteriormente dar seguimiento a las mismas.
5. Propiciar que los profesores que van incorporando las innovaciones, sean a su vez promotores de cambio y apoyo entre los compañeros de trabajo.

5.2.3 Recomendaciones para el nivel de preescolar

- Continuar con la aplicación de las rúbricas y establecer igualmente rúbricas para la lectura en voz alta y expresión oral, haciendo uso de grabaciones y/o filmaciones
- Permitir que los alumnos vayan participando en la selección de sus trabajos con el propósito de realizar los portafolios y cumplir sus objetivos.
- Reforzar el proceso de autoevaluación

5.2.4 Recomendaciones para los niveles de primaria y secundaria

- Seguir trabajando para lograr una mayor congruencia entre los estándares y el currículum del CEDI, y el proceso de evaluación.
- Continuar con el uso de rúbricas en Español, Ciencias Sociales e Inglés. Iniciar en Matemáticas y Ciencias Naturales la aplicación de las rúbricas para valorar procesos.
- Enfatizar el uso de la evaluación auténtica, especialmente en Matemáticas y Ciencias Naturales.
- Dar continuidad al proceso de autoevaluación que se inicia en preescolar.

- Continuar con la realización de portafolios en donde realmente el alumno participe en la selección de trabajos.
- Promover la utilización de mapas conceptuales tanto en el proceso de aprendizaje como de evaluación.
- Mejorar la actitud del profesor ante el alumno para retroalimentarlo formativamente, mostrando mayor entusiasmo ante sus logros. Utilizar la video-grabación de clases para que el propio maestro analice su desempeño.
- Iniciar de manera piloto la evaluación de hábitos y valores en forma cualitativa a partir del 2º semestre.
- Hacer uso de diferentes medios para evaluar u obtener información del alumno tales como vídeo, grabaciones, uso de paquetes computacionales específicos, etcétera.
- Asegurarse de cerrar el ciclo de la evaluación formativa, es decir, que una vez que se obtiene la información y se brinda la retroalimentación, confirmar que se tomen las acciones correctas.
- Iniciar de manera piloto la evaluación de hábitos y valores en forma cualitativa a partir del 2º semestre. Por lo que es importante diseñar un nuevo formato de calificaciones e información en general sobre la valuación de los alumnos en las diferentes áreas a los padres de familia y a los mismos alumnos, que sea más congruente con los objetivos que se persiguen.

5.3 Conclusiones

El proceso de evaluación en el CEDI está presentando cambios positivos, desde la comprensión de sus diferentes funciones por parte de los docentes, hasta la forma en que se realiza y el uso de la información que se desprende de ella, favoreciendo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En unas áreas los cambios han sido más notorios que en otras, pero en todas se han evidenciado efectos de la implantación. Dichos cambios se han presentado gradualmente, en función de la internalización que efectúa el propio docente de las innovaciones.

Sin embargo, es necesario el dar seguimiento a todos los maestros y apoyarlos en sus dudas, motivándolos a la incorporación de innovaciones. Por lo que es importante el estimular y reconocer el esfuerzo que están realizando los profesores; mostrándoles confianza y aceptando posibles errores y aciertos.

Es claro que los cambios no se van a dar por el solo hecho de impartir un curso-taller al que asistan los profesores, es indispensable monitorear los cambios y efectuar una metaevaluación formativa de los resultados que se obtienen del proyecto. Tal como se expuso en los resultados, se presentaron casos de profesores que habiendo asistido al curso-taller, la internalización de los conceptos presentados había sido muy limitada.

La capacitación, aunque resulta uno de los factores esenciales para que se incorporen las innovaciones, no es suficiente. Cabe señalar que se

presentaron ciertas resistencias al cambio por parte de algunos profesores que habían recibido la capacitación, conflictos entre los maestros, sentimientos de imposición, etcétera. Por lo que se corrobora lo que menciona Latapí (1995) respecto a las dificultades en la incorporación de innovaciones en el proceso educativo

Uno de los aspectos que no han sido favorables a la implantación del sistema de evaluación, reside en que algunos coordinadores se incorporaron al CEDI en fechas posteriores al curso-taller y no todos los que asistieron formaron parte del grupo de profesores a los que se les dio seguimiento desde un inicio y que fueron seleccionados de manera aleatoria. Cuando quizá se les debió de dar seguimiento primeramente a los coordinadores para que ellos a su vez apoyaran a sus maestros.

Por otro lado, la implantación del sistema de evaluación ha llevado a analizar por parte de directivos, coordinadores y profesores del CEDI, muchos otros aspectos estrechamente ligados al proceso de evaluación. Cabe mencionar entre estos aspectos la utilización de métodos o técnicas que conducen al aprendizaje significativo de los alumnos. Un claro ejemplo es la evaluación auténtica, que reclama necesariamente el ser congruente con las técnicas de enseñanza y que en algunas asignaturas como Ciencias Naturales y Matemáticas se estaba dejando de lado. Otro aspecto es el establecimiento de estándares para las diferentes asignaturas en todos los niveles, en los cuales se está trabajando paralelamente en las diferentes academias.

A pesar de que el tiempo de observación de los resultados correspondió al primer bimestre de iniciada la implantación del sistema de evaluación, se obtuvieron resultados palpables muy importantes tales como: incorporación de rúbricas, exámenes con propósitos formativos, modificación a la ponderación de la calificación de Español a favor de la lectura, etcétera. Sin embargo, un bimestre no puede considerarse como suficiente para establecer conclusiones definitivas acerca de este trabajo. Se aprecian cambios relevantes; pero, queda bastante camino por recorrer, la evaluación cualitativa de hábitos y valores en los niveles de primaria y secundaria queda pendiente esta parte para próximos estudios.

Tal como se expuso en los resultados, las calificaciones de los alumnos correspondientes al primer bimestre, no pueden considerarse como válidas para establecer aseveraciones acerca de la efectividad de la implantación del proyecto. Es importante continuar con el proyecto y observar los efectos que se obtienen en el proceso educativo en su conjunto; considerando que el proceso educativo en general es sumamente complejo, con repercusiones enormes que requiere de mayor atención de parte de todos los involucrados y que tiene muchos aspectos que mejorar; pero, que cuenta con todo el peso de una tradición de años que dificulta las innovaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, E. (1996). Técnicas de investigación social. México: Ed. El Ateneo.
- Ausubel D. (1995). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Ed. Trillas
- Badger, E. (1992). Open-Ended Question in Reading. ERIC/TM Digest. ED355253
- Beyer, B. (1995). How to Conduct a Formative Evaluation. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bloom B. (1973). Taxonomía de los objetivos en educación. Buenos Aires. El Ateneo
- Castañeda Jiménez, J.(1996).Métodos de Investigación 2. México:Ed. Mc Graw Hill.
- Coombs Philip (1987). Reflexiones de un Innovador perseverante en Educación. La Educación ante las Innovaciones Científicas y Tecnológicas. Madrid: Fundación Santillana
- Chapmann, C. Authentic Writing Assessment. ERIC Digest: ED328606 TM016137
- Coll, César. (1987). Psicología y Currículum. Barcelona: LAIA.
- Dutcher, P. (1990). Authentic Reading Assessment ERIC Digest: ED328607 TM016138.
- Fleming M. (1993). Instructional Message Design. New Jersey: Englewood Cliffs,
- García Alba, P. Y Reyes Córdoba, B. (1997) Metodología de la investigación. México: Nueva Imagen.
- Garza Mercado, A. (1996). Técnicas de investigación para estudiantes de ciencias Sociales. México: Fondo de Cultura Económica.

- Gimeno S. (1989) Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Madrid: Ediciones Anaya S.A.
- Gimeno S., J. y Pérez G., A. I. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Editorial Morata.
- González, Petra E. (1997). Materiales de Apoyo a la docencia. Monterrey: Escuela Normal "Miguel F. Martínez.
- Herman, J. L. (1992) A Practical Guide to Alternative Assessment. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hernández, F., Sancho, J.M. (1989). Para enseñar no basta con saber la asignatura. Barcelona: LAIA.
- Hohn, Robert L. (1995). Classroom Learning and Teaching. New York: Longman.
- Jensen, Eric.(1996) Brain-Based Learning. Del Mar, CA: Turning Point Publishing
- Lafourcade, Pedro. (1973). Evaluación de los Aprendizajes. Buenos Aires: Kapelusz.
- Latapí, Pablo. ¿Cómo promover la innovación en las escuelas y entre los maestros? Sinectica 6 ene-jun 1995.
- Loucks-Horseley, S. (1990). Elementary School Science for the '90s. Andover: The Network, Inc.
- Martin, M. L. (1996). Manual de planeacion, administración y evaluación de la educación. Monterrey, N.L: ITESM.
- Marzano, R., Pickering,D. & Mc Tighe, J. (1993). Assessing Student Outcomes. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Marzano, R. & J, Ron Brandt. (1988). Dimensions for Thinking: A Framework for Currciulum and Instrucion. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Marzano, R. & Kendall, J. (1996). Designing Standards-Based Districts, Schools, and Classrooms. Aurora, CO: Mid-Continent Regional Educational Laboratory.

- McMillan, J. (1996). Educational Research. U.S.A. Harper Collins College Publishers.
- Mercado, S. (1997) ¿Cómo hacer una tesis? México: Editorial Limusa.
- Miles T. (1991). Criteria for Complex Performance-based Assessments. ERIC/TM
- Novak J. (1988). Aprendiendo a Aprender. Barcelona: Ediciones Martínez Roca. S.A.
- Patton, Michael Q. (1990). Qualitative Evaluation and Research Methods. 2nd Edition. Newbury Park, CA: Sage.
- Santillana (1991). Diccionario Esencial Santillana de la Lengua Española. Madrid: Santillana
- Santos, Miguel A. (1995). La Evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Granada: Aljibe.
- SEP. (1993). Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación. México: Populibro, S.A. de C.V.
- Shepard, L. (1989). "Why We Need Better Assessments. Educational Leadership, 46(7)
- SM. (1996). Diccionario Didáctico de Español Intermedio. Madrid: Ediciones SM
- Stufflebeam D.L. (1989). Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica.
- Virginia Education Association and the Appalachia Educational Laboratory (1992). Recomendations for Teachers who have begun to use alternative assessmen in their classrooms. ERIC/TM.

ANEXO A

MISIÓN, PRINCIPIOS Y OBJETIVOS

MISIÓN, PRINCIPIOS Y OBJETIVOS

La misión del CEDI es la de capacitar y desarrollar a las personas, de manera que su formación sea lo más integral y completa posible, para que puedan afrontar los retos y resolver los problemas que les presente su comunidad con la cual estarán comprometidos, de manera que al ser útiles a México alcancen su superación personal.

Asimismo, sus egresados de cualquier nivel y grado, se desempeñarán de forma altamente satisfactoria en las instituciones educativas en donde prosigan sus estudios, dado que contarán con una capacitación competitiva.

FILOSOFÍA

Para el cumplimiento de su misión, el CEDI labora en un ambiente de apertura, respeto, libertad y colaboración. Sus actividades se desarrollan independientemente de cualquier filosofía religiosa o política, pero bajo los principios morales básicos. Para ello la base de la filosofía es:

- Excelencia académica
- Honestidad
- Respeto por las personas, por la patria, las instituciones y el medio
- Autonomía administrativa y de gobierno
- Educación integral
- Realización y superación continua
- Espíritu de trabajo y profesionalismo

- Compromiso con la comunidad
- Vocación de servicio

Durante sus tareas, tanto el personal académico como su alumnado, buscan lograr una integración para así trabajar conjuntamente en armonía.

La aceptación del alumnado y del personal del CEDI es independiente de edad, sexo, color, credo y nacionalidad, siempre y cuando cumplan con los requisitos establecidos por la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco y/o la Secretaría de Educación Pública.

Como ya se indicó, el CEDI cuenta dentro de su fin principal el de servir a su comunidad y a México, preparando a su alumnado para seguir una carrera profesional en su vida futura, con fines productivos y de servicio, con conciencia social y búsqueda de justicia, paz y verdad. Para ello es necesario estrechar los lazos de la comunidad formada por alumnos, padres de familia, maestros y la institución.

A través de sus actividades diarias, los alumnos, el personal académico y administrativo logra ver el satisfactorio resultado de sus esfuerzos.

PRINCIPIOS

Para el CEDI es necesario inculcar tanto en sus alumnos, como en el personal, las siguiente **Habilidades**:

- Observación
- Investigación
- Experimentación
- Pensamiento crítico y creativo
- Aprender a aprender
- Manejo de la información

- Trabajo en equipo
- Capacidad analítica
- Aprender a cambiar
- Resolución de problemas y toma de decisiones

Asimismo se busca el hábito de la lectura, de practicar un deporte, de realizar o frecuentar actividades culturales, y la limpieza y orden en su vida personal.

Valores:

- Honradez
- Respeto por sus semejantes y las instituciones
- Disciplina (orden)
- Liderazgo
- Paciencia y perseverancia
- Patriotismo
- Ecologista
- Responsabilidad
- Independencia / Madurez, de acuerdo a su edad

Por tanto, en el CEDI se rechaza el egoísmo, la dependencia excesiva, la frustración, el conformismo, la soberbia, y el ser seguidor sin sentido.

Disciplinas

Las disciplinas que se consideran básicas como fundamento para desarrollar las habilidades mencionadas son:

- Matemáticas
- Español
- Ciencias (Química, Física y Biología)
- Filosofía y Ética (reforzamiento de valores)

- Inglés como segundo idioma (tercer idioma en el caso de secundaria bicultural)
- Ciencias Sociales

Apoyando lo anterior, en la institución se han establecido los llamados CURSOS CEDI, los cuales son de diferente índole, alrededor de las siguientes disciplinas:

- Programa de autoestima (primaria)
- Filosofía como reforzamiento de valores (3º de secundaria)
- Desarrollo de pensamiento crítico y creativo (Lógica)
- Vida práctica
- Computación (Internet)

Adicionalmente los alumnos tienen asesoría en diferentes materia y aspectos. Factores importantes para complementar los procesos de enseñanza-aprendizaje son las actividades extra-académicas, tales como visitas de la escuela, torneos y ligas deportivas, intercambios de alumnos con otras escuelas, exposiciones, sociedades de alumnos, etcétera.

METODOLOGÍAS Y TÉCNICAS

Para todo ello, el CEDI se auxilia de técnicas educativas especializadas, ya sean del dominio público o bien desarrolladas por el propio CEDI, las cuales han probado su eficiencia y eficacia, tales como el aprendizaje significativo, el aprendizaje auxiliado por el computador, el encadenamiento de conceptos, el aprendizaje colaborativo, y la educación centrada en procesos.

Con base en las teorías constructivistas, los alumnos deberán construir sus aprendizajes basados en los conocimientos previos y gracias al razonamiento inductivo, deductivo e hipotético.

Por lo tanto en el CEDI se rechaza la memorización sin sentido, así como el aprendizaje basado en premios y castigos directos, ya que el simple sentimiento del descubrimiento debe ser el motivo intrínseco que atraiga al alumno al aprendizaje.

En el CEDI se reconoce que existen diferentes estilos de aprendizaje, y por ello, se deben aplicar diferentes estilos de enseñanza, los cuales sean compatibles con los de aprendizaje. De esta manera, se provocará que el alumno no solo utilice un estilo de aprendizaje, sino que ejercite también los demás. Igualmente, los profesores deberán utilizar diferentes estilos de enseñanza dentro de su clase, evitando así la monotonía. Los alumnos son preparados para utilizar diferentes técnicas de aprendizaje, y sobre todo para ser conscientes de sus estilos fuertes y débiles, y cuando es el mejor momento para utilizar cada uno de ellos.

En el CEDI nunca se limita el aprendizaje de un alumno por el establecimiento de topes máximos en los programas de estudio, sino que se estimula a continuar sin importar el grado en que se encuentren. El rol del alumno debe ser activo y participativo.

ANEXO B

FORMATOS DE CALIFICACIONES

OBSERVACIONES DEL PROFESOR 1º BIMESTRE

Firma Padre o Tutor

OBSERVACIONES DEL PROFESOR 2º BIMESTRE

Firma Padre o Tutor

OBSERVACIONES DEL PROFESOR 3º BIMESTRE

Firma Padre o Tutor

OBSERVACIONES DEL PROFESOR 4º BIMESTRE

Firma Padre o Tutor

OBSERVACIONES DEL PROFESOR 5º BIMESTRE

Firma Padre o Tutor

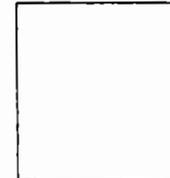


Centro de Desarrollo Integral
Arboledas, A.C.

SECUNDARIA, PRIMARIA Y JARDIN DE NIÑOS
BILINGÜE

VOLCAN JORULLO 4654 EL COLLI
C. P. 45070 ZAPOPAN, JAL.
(3) 620-33-10

CEFE 5641 COL. ARBOLEDAS
C. P. 45070 ZAPOPAN, JAL.
(3) 631-74-60



ALUMNO _____

GRADO _____ GRUPO _____

CICLO ESCOLAR 19 _____ 19 _____

Profesor Español

Profesor Inglés

Director

OBSERVACIONES GENERALES

Las **calificaciones parciales** se asignan en cinco momentos del año lectivo: al final de los meses de octubre, diciembre, febrero, abril y en la última quincena del año escolar.

Las **calificaciones parciales** que se registran en esta boleta van del 5 al 10 y se anotan con números enteros, según el aprovechamiento del alumno.

La **calificación final** de cada asignatura, se obtiene al sumar las calificaciones parciales y dividir el resultado entre cinco, por ser éste el número de calificaciones parciales. Esta se debe registrar con un número entero y una cifra decimal.

El alumno **aprueba** una asignatura cuando obtiene una calificación final mayor o igual a 6.0

El **promedio general anual** se obtiene al sumar las calificaciones finales de todas las asignaturas y dividir el resultado entre cinco, por ser éste el número de asignaturas evaluadas. Este promedio se debe registrar con un número entero y una cifra decimal.

Primero y segundo grados de primaria son considerados como partes de un ciclo. Muchos alumnos que no aprenden a leer y escribir en primero, lo hacen sin mayores problemas en segundo. Por ello, el alumno que haya asistido regularmente a clases será promovido a segundo, a menos que el maestro detecte problemas serios de aprendizaje. Se recomienda que, al decidir reprobar a un alumno de primer grado de primaria, se tome en cuenta la opinión del padre o tutor y de las autoridades de la escuela. En este caso es conveniente definir una atención especial con la participación de los maestros, los padres de familia y las autoridades de la escuela.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece en el Artículo 31, que es obligación de los mexicanos hacer que sus hijos o pupilos concurren a la escuela y obtengan la educación primaria y secundaria.

AL PADRE DE FAMILIA O TUTOR

Para mayor información sobre el aprovechamiento del alumno y de cómo ayudarlo a mejorar su rendimiento escolar, es conveniente que el padre de familia o tutor se entreviste con el maestro

BA01088

SE SANCIONARÁ A QUIEN CON DOLO O FINES LUCRATIVOS REPRODUZCA TOTAL O PARCIALMENTE ESTE FORMATO

SEP SISTEMA NACIONAL DE ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN
SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL
EDUCACIÓN PRIMARIA
BOLETA DE EVALUACIÓN 1998-1999
PRIMER GRADO

ESCUELA: CENTRO DE DESARROLLO INTEGRAL
ARBOLEDAS | 14PPR1422T
CLAVE SEGÚN CATÁLOGO DE CENTROS DE TRABAJO

ALUMNO: LUIS ALBERTO
NOMBRES: _____
CEJA | MORA
PRIMER APELLIDO | SEGUNDO APELLIDO
CEML920502HJCJRS | A | MATUTINO
CLAVE ÚNICA DE REGISTRO DE POBLACION (CURP) | GRUPO | TURNO

PARA LLENAR AL FINAL DEL AÑO ESCOLAR O ANTES SI EL ALUMNO CAMBIA DE ESCUELA

NOMBRE Y FIRMA DEL MAESTRO

NOMBRE Y FIRMA DEL DIRECTOR

ZAPOPAN, JAL.
LUGAR DE EXPEDICIÓN

FECHA | | |
DIA MES AÑO

SELLO SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

F1046514

ESTA BOLETA ES VALIDA EN LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS Y NO REQUIERE TRAMITES ADICIONALES DE LEGALIZACION

091

ASIGNATURAS MESES	CALIFICACIONES				
	ESPAÑOL	MATEMÁTICAS	CONOCIMIENTO DEL MEDIO	EDUCACIÓN ARTÍSTICA	EDUCACIÓN FÍSICA
SEPTIEMBRE OCTUBRE					
NOVIEMBRE DICIEMBRE					
ENERO FEBRERO					
MARZO ABRIL					
MAYO JUNIO JULIO					

CALIFICACIÓN FINAL					
--------------------	--	--	--	--	--

RESULTADO DE LA EVALUACIÓN	
PROMEDIO GENERAL ANUAL	<input type="text"/>
	<input type="text"/>
PROMOVIDO	<input type="radio"/>
NO PROMOVIDO	<input type="radio"/>

INASISTENCIAS	OBSERVACIONES DEL MAESTRO
	En caso de requerir un espacio mayor al señalado, el maestro enviará una nota adicional.

FIRMA DEL PADRE DE FAMILIA O TUTOR	
OCTUBRE	ABRIL
DICIEMBRE	JULIO
FEBRERO	

OBSERVACIONES GENERALES

Las calificaciones parciales se asignan en cinco momentos del año lectivo: al final de los meses de octubre, diciembre, febrero, abril y en la última quincena del año escolar.

Las calificaciones parciales que se registran en esta boleta van del 5 al 10 y se anotan con números enteros, según el aprovechamiento del alumno.

La calificación final de cada asignatura se obtiene al sumar las calificaciones parciales y dividir el resultado entre cinco, por ser éste el número de calificaciones parciales. Ésta se debe registrar con un número entero y una cifra decimal.

El alumno aprueba una asignatura cuando obtiene una calificación final mayor o igual a 6.0.

El promedio general anual se obtiene al sumar las calificaciones finales de todas las asignaturas y dividir el resultado entre once, por ser éste el número de asignaturas evaluadas. Este promedio se debe registrar con un número entero y una cifra decimal.

Si al finalizar los cursos el alumno reprueba más de cinco asignaturas debe repetir completamente el primer grado.

El alumno que adeude de una a cinco asignaturas puede presentar exámenes extraordinarios en los periodos de regularización de agosto y septiembre de 1999. Si después de estos periodos el alumno aún adeuda de una a dos asignaturas puede reinscribirse en segundo grado, en cuyo caso debe aprobarlas en los periodos oficiales de regularización.

Si después del periodo de regularización de septiembre el alumno adeuda más de dos asignaturas, puede optar por repetir el primer grado o causar baja temporal. El alumno en la condición de baja temporal puede aprobar, en los periodos oficiales de regularización, el número de asignaturas que le permita su reinscripción al segundo grado o bien, puede repetir el primero.

AL PADRE DE FAMILIA O TUTOR

Para mayor información sobre el aprovechamiento del alumno y de cómo ayudarlo a mejorar su rendimiento escolar, es conveniente que el padre de familia o tutor se entreviste con el maestro de la asignatura correspondiente.



SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

EDUCACIÓN SECUNDARIA
BOLETA DE EVALUACIÓN 1998-1999
PRIMER GRADO

ESCUELA: CENTRO DE DESARROLLO INTEGRAL

ARBOLEDAS

14PES09311

CLAVE SEGÚN CATÁLOGO DE CENTROS DE TRABAJO

ALUMNO: OSCAR GUILLERMO

NOMBRES:

ACEVES

PUENTES

PRIMER APELLIDO

SEGUNDO APELLIDO

AFP0860414HJCCNS01

A

MATUTINO

CLAVE ÚNICA DE REGISTRO DE POBLACIÓN (CURP)

GRUPO

TURNO

PARA LLENAR AL FINAL DEL AÑO ESCOLAR O ANTES SI EL ALUMNO
CAMBIA DE ESCUELA

NOMBRE Y FIRMA DEL DIRECTOR

ZAPOPAN, JAL.

LUGAR DE EXPEDICIÓN

FECHA

_____|_____|_____|
DÍA MES AÑO

SELLO
SISTEMA
EDUCATIVO
NACIONAL

ANEXO C

ASPECTOS A CONSIDERAR EN LAS PRUEBAS OBJETIVAS

SELECCIÓN MÚLTIPLE

NIVELES DE TAXONOMÍA	VERBOS DE OBJETIVOS	EJEMPLOS DE REACTIVOS	CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS	VENTAJAS Y LIMITACIONES	RECOMENDACIONES
Análisis Aplicación Comprensión Conocimiento	-Analizar -Comparar -Contrastar -Diferenciar -Discriminar -Distinguir	<p>1. Subraya la respuesta correcta de las siguientes cuestiones:</p> <p>1. El padre del conductismo fue:</p> <p>a) Jean Piaget b) John Watson c) Juan Jacobo Rousseau d) Ninguno de los anteriores</p> <p>2. Por cuanto a su grado de generalidad, los objetivos pueden ser:</p> <p>a) Objetivos de aprendizaje b) Objetivos terminales y específicos c) Objetivos para el alumno</p>	<p>Consiste de una premisa básica, seguida de 3 o más opciones de las cuales sólo una es la correcta; el resto de opciones son llamadas distractores.</p> <p>Este tipo de ítem es llamado también "opción múltiple".</p>	<p>VENTAJAS</p> <p>Permite evaluar una gran cantidad de contenidos, ya que es muy versátil. Permite evaluar el razonamiento, la comprensión y el poder de discriminación que los alumnos tienen de los contenidos estudiados. Se ponen en juego habilidades mentales para medir tanto la capacidad de analizar como la de establecer relaciones.</p> <p>Puede utilizarse una fórmula para calificar penalizando los errores, para evitar el azar: $C = A - E/n - 1$ C = Cuestiones a considerar para efectos de la calificación. A = Número de cuestiones respondidas correctamente. E = Número de cuestiones respondidas incorrectamente. N = Número de alternativas utilizadas de la prueba.</p> <p>LIMITACIONES</p> <p>Puede prestarse a que los alumnos adivinen la respuesta. A menor cantidad de distractores, aumenta la posibilidad de elegir la respuesta correcta.</p> <p>Fragmenta o atomiza demasiado los conocimientos. Los alumnos tienden a memorizar los contenidos. Utilizan la memoria de reconocimiento y no la de evocación.</p>	<p>Algunos autores como Collazo recomiendan redactar la premisa en forma de pregunta.</p> <p>La alternativa correcta debe tener aproximadamente el mismo largo que los distractores y debe diferir de los distractores sólo en contenido y no en aspectos gramaticales (género, número).</p> <p>La respuesta de un reactivo no debe estar incluida en otro reactivo.</p> <p>El ítem sólo debe tener una respuesta correcta, clara y concisa.</p> <p>Evitar en lo posible el uso de premisas negativas.</p> <p>Evitar que la opción correcta aparezca en el mismo lugar más de dos veces seguidas.</p> <p>Graduar la cantidad de distractores de acuerdo al nivel educativo.</p> <p>Usar con sumo cuidado los cuantificadores universales (todos, algunos, ningunos).</p>

COMPLEMENTACIÓN

NIVELES DE TAXONOMÍA	VERBOS DE OBJETIVOS	EJEMPLOS DE REACTIVOS	CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS	VENTAJAS Y LIMITACIONES	RECOMENDACIONES
Comprensión Conocimiento	-Definir -Explicar -Expresar -Identificar -Informar -Interpretar -Memorizar -Repetir -Traducir	IV. Completa los enunciados, anotando la palabra correcta. 1. _____ Es un sustantivo alemán, incluido en la terminología psicológica y significa configuración o patrón. 2. El aprendizaje es el desarrollo del _____ para los psicólogos del campo de la Gestalt. 3. Los conductistas utilizan el término _____ en forma mecanicista. 4. Para los teóricos de la Gestalt _____ es un proceso de la obtención de insight o patrón de pensamiento.	Consiste en una serie de frases u oraciones donde faltan ciertas palabras que expresan ciertos conceptos importantes. El término faltante puede ser también un número o un símbolo. Es llamado también de completación, canevá o lagunas	VENTAJAS Reduce al mínimo la posibilidad de que el alumno adivine. Se recomienda para contenidos de ciencias exactas y naturales (matemáticas, física, química, etc.). Obliga al alumno a realizar ciertos procesos mentales. DESVENTAJAS Mide fundamentalmente la memorización abstracta. Los ítems pueden prestarse a más de una respuesta, si no se redactan de una manera clara y precisa. Su uso exagerado puede conducir a una memorización excesiva. Son inadecuados para evaluar resultados complejos del aprendizaje.	El término omitido puede ir al principio, en medio o al final de la frase, debe ser un concepto relevante. En el blanco no deben colocarse dos o más palabras, a menos que se indique lo contrario. Las frases no deben prestarse a una posible ambigüedad en la respuesta. Las respuestas y las líneas donde se colocarán, deben tener aproximadamente la misma extensión. El número recomendable de respuestas a completar es de diez. Evitar el uso de artículos antes del espacio en blanco, ya que podrían sugerir la respuesta. Evitar el uso de expresiones idénticas a las que utilizó el autor del texto estudiado, así como también el de expresiones que puedan inducir la respuesta. Preferentemente manejar un solo tema específico. No se deben dejar muchos espacios en blanco para evitar que la expresión quede mutilada.

ÍTEM DE ORDENAMIENTO

NIVELES DE TAXONOMÍA	VERBOS DE OBJETIVOS	EJEMPLOS DE REACTIVOS	CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS	VENTAJAS Y LIMITACIONES	RECOMENDACIONES
Análisis	-Analizar -Calcular -Diferenciar -Distinguir	<p>VI. Ordena las siguientes etapas del modelo para hacer una carta descriptiva de Antonio Gago, anotando en el paréntesis el número 1 a la primera etapa, el número 2 a la segunda y así sucesivamente.</p> <p>() Propósitos generales () Contenido temático () Datos de identificación () Objetivos terminales () Objetivos específicos de aprendizaje () Experiencias de aprendizaje () Elementos de operación () Criterios y medios para la evaluación</p>	<p>Presenta una serie de hechos, fenómenos o partes de un todo en forma desordenada, que el alumno deberá poner en secuencia.</p> <p>Es llamado también ítem de ordenación o de secuencia.</p>	<p>VENTAJAS</p> <p>Permite apreciar la capacidad de observación, de reflexión y de asimilación de conocimientos.</p> <p>Estimula la memoria.</p> <p>Es sumamente objetivo, rápido de ejecución y muy recomendable para asignaturas donde prevalezcan las características descriptivas.</p> <p>Puede utilizarse en asignaturas donde prevalezcan características descriptivas, tales como la geografía, la botánica, la zoología, etcétera.</p> <p>DESVENTAJAS</p> <p>Su construcción es difícil puesto que no permite abarcar todo el contenido de la materia.</p> <p>Su elaboración requiere mucho tiempo.</p> <p>El nivel de conocimiento depende del grado escolar y de la complejidad de la materia.</p>	<p>Deben seleccionarse aquellos aspectos que se puedan enumerar u ordenar con cierto criterio lógico.</p> <p>Si se utiliza un gráfico, éste debe estar bien claro y con las partes a enumerar u ordenar bien definidas.</p> <p>Establecer previamente el parámetro que se va a utilizar para evaluar.</p> <p>Elaborar una clave de corrección, colocando las respuestas correctas en el orden respectivo.</p>

IDENTIFICACIÓN O UBICACIÓN

NIVELES DE TAXONOMÍA	VERBOS DE OBJETIVOS	EJEMPLOS DE REACTIVOS	CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS	VENTAJAS Y LIMITACIONES	RECOMENDACIONES
Comprensión	-Describir -Identificar -Interpretar -Traducir	VII. Identifica correctamente las partes del esquema, escribiendo dentro del paréntesis el número que corresponda a la parte señalada	Tipo de ítem donde el alumno trabaja directamente sobre un esquema gráfico (dibujo, ilustración, fotografía) a fin de que identifique o localice diversas partes, de acuerdo con las indicaciones o instrucciones de la prueba. Es llamado también ítem de ubicación.	VENTAJAS El niño puede manipular los materiales conforme al tema que se está viendo y adquiere un poco más las destrezas y conocimientos. Permite medir la capacidad para establecer relaciones y hacer diferenciaciones, con lo cual se aprecia el poder de análisis y razonamiento del alumno. DESVENTAJAS Permite medir la capacidad para establecer relaciones y hacer diferenciaciones, con lo cual se aprecia el poder de análisis y razonamiento del alumno.	Deben darse explicaciones claras sobre lo que van a hacer los alumnos. Deben seleccionarse aquellos aspectos de la materia que más se presten para este tipo de ítem. El gráfico debe estar bien claro y con las partes a identificar bien definidas. Dibujar el objeto a la izquierda de la hoja en que se realizará la prueba, numerando, a la vez, las partes que lo componen. Disponer las denominaciones de las partes a la derecha de la hoja, sin orden lógico de colocación y precedidas de un espacio en blanco.

TÉRMINOS PAREADOS

NIVELES DE TAXONOMÍA	VERBOS DE OBJETIVOS	EJEMPLOS DE REACTIVOS	CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS	VENTAJAS Y LIMITACIONES	RECOMENDACIONES
Comprensión Conocimiento	-Definir -Identificar -Memorizar -Nombrar -Registrar -Repetir	V. Relaciona ambas columnas y escribe dentro del paréntesis de la izquierda el número que corresponde correctamente a cada cuestión. () 1. Habilidad o destreza adquirida en el trabajo específico. () 2. Su objetivo principal es proporcionar conocimientos, sobre todo en aspectos técnicos del trabajo. () 3. Abarca la adquisición de conocimientos, el fortalecimiento de la voluntad, la disciplina del carácter, la adquisición de todas las habilidades necesarias para el desarrollo de técnicos. 1. Desarrollo 2. Capacitación 3. Adaptación 4. Asimilación 5. Adiestramiento 6. Aprendizaje	Consiste en una serie de hechos, acontecimientos o definiciones confrontados unos con otros que tienen relación entre sí. Cada expresión de la columna de la izquierda guarda alguna relación con una palabra de la columna de la derecha. Es llamado también de correspondencia. Se denominan premisas a los elementos de la primera columna y respuestas y distractores a los de la segunda El contenido puede referirse a hechos y fechas, hechos y lugares, individuos y acontecimientos, términos y definiciones, autores y obras, causas y efectos, etc.	VENTAJAS Mide la capacidad del alumno para establecer relaciones entre dos o más hechos significativos y distintos. Se adecúan a aquellos objetivos que incluyen procesos de asociación, mediante los cuales se logra identificar un nombre, relacionar dos términos, etc. Es una prueba fácil de construir y puede explorar toda la materia. LIMITACIONES Utiliza la memoria de reconocimiento y no la de evocación. No son adecuados para medir resultados complejos de aprendizaje, tales como aplicación, organización, análisis, etc.; ya que utilizan la memoria de reconocimiento y no la de evocación. No es fácil de hallar respuestas y distractores que posean la misma dificultad y resulta difícil construir ítems que no resulten muy evidentes o fáciles para los examinados.	Usar material homogéneo en cada ejercicio. Incluir un mayor número de distractores que el de afirmaciones o preguntas consideradas en la otra columna. En las instrucciones debe indicarse la base para hacer el pareo. No deben mezclarse fechas con definiciones en una misma columna. Procurar que el conjunto de ítems aparezca en una misma hoja de la prueba. El contenido de ambas columnas puede seguir un orden lógico, o bien, determinarse al azar.

ANEXO D

TAXONOMÍA DE BLOOM

TAXONOMÍA DE BLOOM

El presente anexo es tomado de una versión condensada de la Taxonomía de los Objetivos de la Educación de Bloom (1973, p.p 127-131).

1 CONOCIMIENTO

El conocimiento se entiende como la capacidad de recordar hechos específicos y universales, métodos y procesos, o un esquema, estructura o marco de referencia. En el momento de demostrar el conocimiento, la persona puede presentarlo con sus propias palabras, siendo un proceso principal de evocación. También interviene el proceso de interrelacionar materiales.

1.1 Conocimientos específicos.

Consiste en recordar unidades de información y aislables. Estos se pueden dividir en:

- Conocimiento de la terminología. El cual consiste en el conocimiento de los referentes de símbolos (verbales y no verbales). Tales como definir términos técnicos, dando sus atributos, propiedades y relaciones; o tener conocimiento íntimo de una cantidad de palabras y sus diferentes significados.
- Conocimiento de hechos específicos. Se refiere al conocimiento de fechas, acontecimientos, personas, lugares, etcétera. Puede incluir información muy precisa y específica, tal como la fecha y magnitud exacta de un determinado acontecimiento

histórico e información aproximada o relativa. Ejemplos: a) Recordar los acontecimientos principales de distintas culturas. b) Poseer conocimientos mínimos sobre los organismos estudiados en el laboratorio.

1.2 Conocimiento de los modos y medios para trabajar con hechos específicos.

Es el conocimiento de los modos de organizar, estudiar, juzgar y criticar. Incluye métodos de investigación, secuencias cronológicas y las pautas de juicio dentro de un campo, así como las normas de organización mediante las cuales se determinan y estructuran internamente las áreas en cada uno de los campos. Incluye:

- Conocimientos de las convenciones. Es el conocimiento de las formas características de tratar y presentar ideas o fenómenos. A fin de lograr una mayor coherencia, se recurre el uso de estilos, prácticas y formas que muy probablemente son establecidas sobre la base de acuerdos arbitrarios, desarrollos accidentales o por prescripción. Ejemplos: a) Familiaridad con las formas y convenciones de los principales tipos de obras literarias (poesía, teatro, ensayos, etcétera). b) Hacer que los alumnos adquieran conciencia de las formas y usos aceptados en el habla y la escritura de la lengua materna.
- Conocimiento de tendencias y secuencias. Es el conocimiento de los procesos, direcciones y movimientos de los fenómenos, en una dimensión temporal. Ejemplos: a) Cuáles son los elementos que hacen a la continuidad del estilo de vida estadounidense tal como lo ejemplifica hoy la vida cotidiana en los Estados Unidos. b) El conocimiento de las principales tendencias subyacentes en el desarrollo de los programas de asistencia social.

- **Conocimiento de clasificación y categorías.** Se refiere al conocimiento de las clases, conjuntos, divisiones y ordenamientos considerados como fundamentales en un campo de estudios dado, en un propósito, razonamiento, discusión o problema. Ejemplos: a) Reconocer el área abarcada por distintos tipos de problemas o materiales. b) Familiarizarse con una amplia gama de diversas clases de literatura.
- **Conocimiento de criterios.** Es el conocimiento de los criterios mediante los cuales se prueban o juzgan los hechos, principios, opiniones o la conducta. Ejemplos: a) Conocer íntimamente los criterios apropiados para el juicio crítico de un tipo de obra dado y el propósito que nos mueve a leerla. b) Conocer los criterios para evaluar las actividades recreativas.
- **Conocimiento de la metodología.** Es el conocimiento de los métodos de investigación, las técnicas y procedimientos empleados en un campo particular, así como aquellos que guían la investigación de un problema o tipo de fenómenos específico. Se subraya el conocimiento que el individuo tenga de los métodos, antes que su habilidad para usarlos. Ejemplos: a) Conocimiento de los métodos científicos para evaluar conceptos sobre la salud. b) El estudiante conocerá los métodos de enfoque pertinentes a la clase de problemas que conciernen a las Ciencias Sociales.

1.3 Conocimiento de los universales y abstracciones en un campo dado.

Se refiere al conocimiento de los principales esquemas y estructuras mediante los cuales se organizan los fenómenos o ideas. Se trata en este caso de las grandes estructuras, teorías y generalizaciones que dominan un campo de estudio, o que se utilizan generalmente para estudiar fenómenos o resolver problemas. Incluye:

- Conocimiento de los principios y generalizaciones. Es el conocimiento de las abstracciones específicas que resumen la observación de los fenómenos. Se trata de las abstracciones útiles en la explicación, descripción, predicción o determinación de la actividad o la dirección más correcta. Ejemplo: a) Conocer los principios más importantes que resumen nuestra experiencia de los fenómenos biológicos. b) Recordar las principales generalizaciones respecto de culturas particulares.
- Conocimiento de teorías y estructuras. Es el conocimiento del cuerpo de principios y generalizaciones, y sus interrelaciones, que presentan una visión clara, completa y sistemática de un fenómeno, problema o campo complejo. Se trata aquí de las formulaciones más abstractas que pueden usarse para demostrar la interrelación y organización de una amplia variedad de hechos específicos. a) Recordar las principales teorías sobre ciertas culturas. b) El conocimiento de una formulación relativamente completa de la teoría de la evolución.

2 Comprensión

Se refiere al tipo de comprensión o aprehensión por el cual el individuo sabe qué se le está comunicando y hace uso de los materiales o ideas que se le transmiten sin tener que relacionarlos necesariamente con otros materiales o percibir la totalidad de sus implicaciones.

2.1 Traducción.

Es la comprensión puesta de manifiesto en el cuidado y exactitud con que se parafrasea o interpreta una comunicación recibida, de un lenguaje a otro. Una traducción se juzga sobre la base de su fidelidad y exactitud, es decir, teniendo en cuenta la medida en que el material original es preservado, aunque la forma de la comunicación sea distinta. Ejemplos: a) La habilidad para entender afirmaciones no literales (metáforas, símbolos, ironía, etcétera). b) La habilidad para traducir materiales verbales matemáticos a enunciados simbólicos, y viceversa.

2.2 Interpretación.

Es la explicación o resumen de una comunicación. Mientras que la traducción demanda una expresión objetiva de elemento por elemento, la interpretación implica el reordenamiento de la comunicación, o una nueva forma de enfocarla. Ejemplos: a) La habilidad para captar el pensamiento de una obra como un todo, en cualquier nivel de

4 Análisis

Consiste en el fraccionamiento de una comunicación en sus elementos constitutivos de tal modo que aparezca claramente la jerarquía relativa de las ideas y se exprese explícitamente la relación existente entre éstas. Este análisis intenta clarificar la comunicación, indicar cómo está organizada y la forma en que logra comunicar sus efectos, así como sus fundamentos y ordenación.

4.1 Análisis de los elementos

Es la identificación de los elementos incluidos en una comunicación. Ejemplos: a) La habilidad para reconocer supuestos no explícitos. b) La habilidad para distinguir entre los hechos y las hipótesis.

4.2 Análisis de las relaciones

Trata de las conexiones e interacciones que existen entre los elementos y las partes de una comunicación. Ejemplos: a) La habilidad para comprobar la coherencia de las hipótesis con la información dada y los supuestos. b) La capacidad para comprender las interrelaciones entre las ideas que aparecen en un pasaje.

4.3 Análisis de los principios organizadores

La organización, ordenamiento sistemático y estructura que forman la unidad de una comunicación. Incluye tanto la estructura "explícita" como la "implícita" y también las bases, el ordenamiento necesario y la mecánica que hacen de una comunicación una totalidad. Ejemplos: a) La habilidad para reconocer la forma y la estructura de las obras literarias o artísticas, como medio para llegar a la comprensión de su significado. b) La habilidad de reconocer las técnicas usadas en textos de intención persuasiva, tales como la publicidad, la propaganda, etcétera.

5. Síntesis

Es la reunión de los elementos y las partes para formar un todo. Implica los procesos de trabajar con elementos aislados, partes, piezas, etcétera, ordenándolos y combinándolos de tal manera que constituyan un esquema o estructura que antes no estaba presente de manera clara.

5.1 Producción de una comunicación única

Es el desarrollo de una comunicación en la cual el escritor u orador se propone transmitir ideas y/o experiencias a otros. Ejemplo: a) La capacidad para escribir usando una buena organización de las ideas y las oraciones. b) La habilidad para narrar una experiencia personal de manera efectiva.

5.2 Producción de un plan o conjunto propuesto de operaciones

Es el desarrollo de un plan de trabajo o la propuesta de un plan de operaciones. El plan debe satisfacer los requisitos de la tarea, los cuales pueden haber sido dados al estudiante o haber sido creados por él mismo. a) La habilidad para proponer formas de comprobar hipótesis. b) La habilidad para planificar una unidad de instrucción en una situación de enseñanza dada.

5.3 Derivación de un conjunto de relaciones abstractas

Es el desarrollo de un conjunto de relaciones abstractas, ya sea para clasificar o explicar fenómenos y datos particulares, o para deducir afirmaciones y relaciones a partir de un conjunto de proposiciones básicas o representaciones simbólicas. Ejemplos: a) La habilidad para formular hipótesis apropiadas basadas en el análisis de los factores implícitos, y para modificar estas hipótesis a la luz de nuevos factores o consideraciones. b) La habilidad para hacer descubrimientos y generalizaciones matemáticas.

6 Evaluación

Consiste en formular juicios sobre el valor de materiales y métodos, de acuerdo con determinados propósitos. Incluye los juicios cuantitativos y cualitativos respecto de la medida en que los materiales o los métodos satisfacen determinados criterios. Los

criterios pueden ser aquellos que el estudiante haya determinado o los que le son sugeridos.

6.1 Juicios formulados en términos de evidencias internas

La evaluación de la exactitud de una comunicación dada, a partir de evidencias tales como la exactitud lógica, la coherencia u otros criterios internos. Ejemplos: a) La habilidad para evaluar la probabilidad general de exactitud en la información respecto de hechos, a partir del cuidado observado en la exactitud de la expresión, la documentación, la prueba, etcétera. b) La habilidad para indicar las falacias lógicas en un razonamiento.

6.2 Juicios formulados en términos de criterios externos

La evaluación de materiales dados, con referencia a criterios elegidos o recordados por el alumno. Ejemplos: a) La comparación entre las principales teorías, generalizaciones y hechos de culturas particulares. b) La habilidad para comparar una cierta obra con las pautas de evaluación crítica más elevadas en su campo, y especialmente en comparación con otras de reconocida excelencia.

ANEXO E

DIMENSIONES DEL APRENDIZAJE

DIMENSIONES DEL APRENDIZAJE

Lo que se presenta a continuación es un resumen de las Dimensiones del Aprendizaje de Marzano (1993).

Dimensión 1: Actitudes positivas y percepciones acerca del aprendizaje.

Esta dimensión se enfoca hacia la importancia de las actitudes y percepciones que deben prevalecer en los estudiantes y que los profesores debemos de procurar que éstas sean las adecuadas para propiciar un aprendizaje adecuado. Esto se refiere al ambiente general que debe prevalecer en el salón de clases y el fomento a que los alumnos mantengan actitudes positivas hacia el aprendizaje. Se puede decir que esta dimensión debe mantenerse como un "foro" continuo.

Dimensión 2: Adquisición e integración del conocimiento.

La adquisición del conocimiento se refiere a conocimiento tanto semántico como procedural y la forma en que lo integran a los conocimientos previos. Cuando el profesor trabaja esta dimensión es de suma importancia que se tomen en cuenta los conocimientos necesarios o previos para que el alumno encadene los nuevos, logrando el significado de los mismos. Con esto también se procura que el conocimiento no solo quede en el corto plazo, sino que sea un conocimiento a largo plazo.

Dimensión 3: Extensión y refinación del conocimiento.

En esta etapa se pretende que el estudiante amplíe y refine sus conocimientos, agregando nuevos puntos y realizando mayores conexiones. Se analiza lo que se ha aprendido y se estudia con mayor rigor. Las actividades que conducen a esta dimensión serían: comparar, clasificar, realizar inducciones, realizar deducciones, analizar errores, abstraer, analizar perspectivas. Los profesores en este punto debemos de tener cuidado de seleccionar la información importante para que los alumnos extiendan y refinan. Y por otro lado plantear las estrategias y actividades para que los estudiantes alcancen esta dimensión.

Dimensión 4: Utilización del conocimiento significativamente

De la psicología cognitiva se desprende que el aprendizaje es más significativo cuando los estudiantes son capaces de utilizar el conocimiento y desempeñar tareas significativamente. Esta etapa involucra: toma de decisiones, investigación, experimentación, solución de problemas y la invención..

Dimensión 5: Hábitos de la mente productivos

En esta dimensión se hace énfasis en los hábitos de la mente que son conveniente que tengan los estudiantes. Esto concuerda bastante con el perfil del alumno que busca el CEDI. Algunos de estos hábitos son: ser claros y buscar la claridad, tener una mente abierta, restringir la impulsividad, ser consciente de su propio

forma de pensar, evaluar la efectividad de sus acciones, empujar los límites de su propio conocimiento y de las habilidades, tener la capacidad de ser perseverantes en el logro de las tareas o de los objetivos, aunque las respuestas o soluciones no las encuentren inmediatamente. Esta dimensión, al igual que la uno, se procura que estén presentes siempre.

ANEXO F
EJEMPLOS DE RÚBRICAS

Rúbrica de evaluación para *Los terremotos*

Respuesta a la lectura	Manejo del contenido	Dominio del idioma
<p>cantidad de información exactitud de la información selección de la información</p>	<p>organización/foco desarrollo cumplimiento de la tarea</p>	<p>selección de palabras gramática, uso, y manejo del idioma estructura y variedad de oraciones</p>
<p>4 La respuesta presenta una cantidad considerable de información del pasaje. La información está correcta y es pertinente a la tarea. La respuesta está substancialmente relacionada a la lectura.</p>	<p>La respuesta presenta una narración del terremoto en San Francisco claramente organizada y enfocada. Las ideas fluyen fácilmente de principio al fin. Los acontecimientos están bien desarrollados. La respuesta desempeña la tarea con éxito.</p>	<p>La respuesta exhibe una selección de palabras expresivas y gráficas. Hay poco o ningún error de gramática, uso, o manejo del idioma. Las oraciones están correctas y muestran diversidad.</p>
<p>3 La respuesta contiene una cantidad mediana de información del pasaje. Puede haber algunas inexactitudes. Puede haber información que no es pertinente a la tarea. La respuesta está moderadamente relacionada a la lectura.</p>	<p>La respuesta puede tener pequeños errores en la organización (desviaciones, o repetición,) o puede estar algo desenfocada. Las ideas fluyen lógicamente a través de la mayor parte de la respuesta. La respuesta estará bien desarrollada o explicada. La respuesta desempeña la tarea razonablemente.</p>	<p>Las palabras son apropiadas a la respuesta, aunque no sean especialmente expresivas y gráficas. Puede haber algunos errores de gramática, uso, o manejo del idioma. Las oraciones están escritas bien pero con poca diversidad, con más errores y más diversidad.</p>
<p>2 La respuesta presenta una cantidad mínima de información del pasaje. Puede contener frecuentes o serias inexactitudes. La cantidad de información que no es pertinente es mayor que la que sí es. La respuesta está relacionada a la lectura lo mínimo.</p>	<p>Se ha intentado organizar la narración pero el plan total puede ser confuso o ilógico, y/o el foco no estará muy claro. Puede haber desorganización frecuente o seria en la fluidez de las ideas. La respuesta puede estar desarrollada o explicada lo mínimo. La respuesta desempeña la tarea parcialmente.</p>	<p>Las palabras son apropiadas, pero limitadas. Puede haber varios errores de gramática, uso, o manejo del idioma. Puede haber varios errores en la estructura de las oraciones y poca diversidad.</p>
<p>1 La respuesta solamente menciona el tema, o algunas palabras claves del pasaje. La respuesta demuestra unas ideas equivocadas acerca del pasaje. La respuesta lleva poca o ninguna relación a la lectura.</p>	<p>Hay poca o ninguna evidencia de un plan lógico o enfocado. Las ideas no fluyen lógicamente. La respuesta no ha sido desarrollada o explicada. La respuesta no desempeña la tarea.</p>	<p>Las palabras son limitadas o inadecuadas. Puede haber muchos errores de gramática, uso, o manejo de idioma. Puede haber muchos errores en la estructura de las oraciones con poca o ninguna variedad.</p>

NOTE: En la dimensión *Respuesta a la lectura* se necesita distinguir entre copiar "palabra por palabra" la información del pasaje, y escoger con juicio información de la lectura para usar en la respuesta. Si la respuesta contiene solamente información que ha sido copiada directamente del pasaje, el estudiante recibirá una calificación de 1 en la *Respuesta a la lectura* y de 0 en las otras dos dimensiones. Si la respuesta contiene una combinación de información copiada directamente y de escritura original, solamente la escritura original se evaluará en el *Manejo del contenido* y el *Dominio del idioma*.

En la dimensión *Respuesta a la lectura* se consideran el desarrollo de los caracteres, la exactitud del relato, y la descripción del escenario al evaluar el informe del terremoto.

En la dimensión del *Manejo del contenido*, el cumplimiento de la tarea debe tomar en cuenta hasta que punto la narración un relato contado por un testigo presencial al terremoto en San Francisco.

Name _____

Date _____

Writer's Name _____

Title _____

Analytic Evaluation

Narrative Writing

Place a ✓ under the rating that best describes the piece of writing you are evaluating. Use the space below for comments that support or extend your evaluation.

Introduction

Pulls in the reader

Sets tone for story

Body

Organizes events logically

Includes descriptive details and dialogue

Uses strong action words

Conclusion

Ends story at appropriate point

Makes an impression on the reader

Conventions

Uses correct sentence structure

Varies type and length of sentences

Uses correct punctuation, capitalization, and spelling

Has legible handwriting or no "typos"

RATING VALUE	Excellent 5	Good 4	Fair 3	Weak 2	Poor 1
Pulls in the reader	_____	_____	_____	_____	_____
Sets tone for story	_____	_____	_____	_____	_____
Organizes events logically	_____	_____	_____	_____	_____
Includes descriptive details and dialogue	_____	_____	_____	_____	_____
Uses strong action words	_____	_____	_____	_____	_____
Ends story at appropriate point	_____	_____	_____	_____	_____
Makes an impression on the reader	_____	_____	_____	_____	_____
Uses correct sentence structure	_____	_____	_____	_____	_____
Varies type and length of sentences	_____	_____	_____	_____	_____
Uses correct punctuation, capitalization, and spelling	_____	_____	_____	_____	_____
Has legible handwriting or no "typos"	_____	_____	_____	_____	_____

Comments

Name _____

Date _____

Writer's Name _____

Title _____

Holistic Evaluation

Persuasive Writing

Read the entire piece of writing without making any corrections or notes. Circle the number that best describes it. Use the space below for comments that support or extend your evaluation.

Descriptors

- 5** _____
- Goal is clearly stated.
 - Each reason supports goal.
 - Writing is logically organized and easy to follow.
 - Conclusion sums up argument.
 - Writing makes reader want to take strong action.
 - Sentences vary; no grammatical or spelling errors.

- 4** _____
- Goal is stated but needs some clarification.
 - Most reasons support goal.
 - Writing has good organization, but some points could be clearer.
 - Conclusion includes most reasons from the argument.
 - Writing makes reader want to take action.
 - Sentences vary; some grammatical or spelling errors.

- 3** _____
- Goal is implied.
 - Some reasons support goal.
 - Writing has some breakdowns in organization; not easy to follow.
 - Conclusion is adequate.
 - Writing supports reader taking action.
 - Some sentences vary; some grammatical or spelling errors.

- 2** _____
- Goal is weak.
 - Few reasons support goal.
 - Writing has weak organization; difficult to follow.
 - Conclusion is weak.
 - Writing suggests that reader take action.
 - Some sentences vary; many grammatical or spelling errors.

- 1** _____
- Goal is not stated.
 - Vague statements support goal.
 - Writing is not organized; reader cannot follow it.
 - Writing has no conclusion.
 - Writing doesn't mention reader taking action.
 - Few sentences vary; many grammatical or spelling errors.

Comments

ANEXO G

PREGUNTAS BÁSICAS DE LAS ENTREVISTAS INICIALES

PREGUNTAS BÁSICAS DE LAS ENTREVISTAS INICIALES

1. ¿Qué significado tiene para ti (usted) la palabra evaluación?
2. ¿Para qué te sirve una evaluación?
3. ¿Normalmente qué evalúas, y por qué evalúas?
4. ¿Cada cuándo evalúas?
5. ¿Qué tipos de evaluaciones conoces?
6. ¿Cuáles son las que más utilizas? ¿Por qué?
7. ¿Qué importancia tiene para ti la evaluación formativa?
8. ¿Cómo realizas este tipo de evaluación?
9. Si dependiera completamente de ti (de usted) la forma de evaluar, ¿qué modificaciones harías? ¿Por qué?
10. ¿Quiénes consideras que deberían participar en la evaluación?
11. ¿Cuál es tu opinión respecto de la autoevaluación? ¿Has permitido que tus alumnos se autoevalúen? ¿Cómo te ha funcionado?
12. ¿Cuáles son tus mayores dificultades a las que te enfrentas en el proceso de la evaluación?
13. ¿De qué manera consideras que la dirección o coordinación del CEDI te pueda apoyar en este proceso?
14. ¿Conoces el término "valuación" o "assessment".?

ANEXO H

EJEMPLOS DE ENTREVISTAS INICIALES A PROFESORES

EJEMPLOS DE ENTREVISTAS INICIALES A PROFESORES

Entrevista No. 1 Nivel: Jardín de Niños.

1. Para mí, significado de la evaluación es más que nada para que yo, como maestra dar cuenta de los conocimientos que adquieren los niños durante un período, el bimestral en mi caso.
2. Para conocer los conocimientos adquiridos por los niños y ver si puedo avanzar o detenerme en algún punto que no se comprendió.
3. Me podría servir en un inicio para saber el punto de partida, cómo viene el grupo en general. Lo que evalúo es la madurez, conocimientos, hábitos, psicomotricidad fina.
4. Por regla al inicio de cada ciclo escolar, es una evaluación general para ver cómo viene mi nuevo grupo y después bimestral. Pero, yo pienso que cualquier día es importante para evaluar; puede ser en el trabajo diario.
5. Lo que manejo en jardín de niños, son evaluaciones muy visuales, atractivas a los niños.
6. Utilizo evaluaciones sencillas y que puedan manejar fácilmente los niños; por ejemplo: encierra en un círculo, tacha, palomea, relaciona, subraya, colorea de tal color, continúa.
7. Que les quede a los niños el aprendizaje claro.
- 8.
9. Las evaluaciones que se manejan en jardín de niños son muy sencillas y claras para los niños.

10. Pienso que deben intervenir nada mas los niños y su maestra para apoyar y dar instrucciones.

11. Pienso que es buena, más que nada porque los haces reflexionar sobre cualquier situación y ellos solitos van siendo autocríticos. Creo que lo van desarrollando.

12. A veces que algunos niños van más avanzados que otros, y que son procesos diferentes, entonces se me dificulta. También cuando las evaluaciones se tienen que hacer a causa de días por ausencia.

13. Apoyo con los niños que faltaron y en el seguimiento de ellos.

14. No.

Entrevista No. 6 Profesora del área de español Nivel: Primaria

1. Valorar o reportar lo que el alumno ha aprendido, no necesariamente a través de un examen, sino a través de trabajos orales, escritos, etcétera.
2. Para ver que más tengo que hacer yo, con respecto a lo que el alumno sabe. Si necesito cambiar mi estrategia de enseñanza, si necesito individualizar más. También para saber un número a través de él.
3. Porque me tengo que estar dando cuenta del avance del alumno, si no evaluó no puedo continuar. También para reportar a otras personas de una manera más objetiva el nivel en el que está el niño. Por ejemplo: papás, dirección.
4. Constantemente y se me viene a la mente M. S. Ese niño en el resultado de exámenes siempre era muy bajo. Sin embargo, sus resultados son mucho mejores. A mí no me preocupa su resultado bimestral, porque yo sabía el conocimiento que tenía, lo tenía bastante firme. Y si eso no hubiera sido, me hubiera preocupado mucho. Aunque sean diferentes tipos de evaluación es estar checando si la tarea la hizo bien, si pasa al pizarrón. Estoy evaluando a todos, a los niños que requieren mas atención. Yo todo el tiempo me estoy fijando en ellos y registrando.
5. Muy poquitos. No sé exactamente cuáles. Examen escrito, oral. No se cómo se llama. -¿Cuál?- Registro de trabajos y tareas que vienen siendo la evaluación continua o algo así. Dentro de los exámenes escritos, preguntas y repuestas, análisis de contenido, de opción múltiple. A lo mejor sé algo más que no recuerdo ahorita.
6. Examen escrito, porque es un medio más objetivo y rápido. Utilizo mucho el registro de cada situación o trabajo. Lo registro porque desconfío de mi memoria. Lo

registro porque a la hora de juntar esa información trato de que sea lo más objetivo posible. En algunos casos concretos utilizo el examen oral porque es el canal por el cual el niño se mueve con más facilidad, pero es poco, porque es mucho más tardado.

7. Es muy importante debido a que es el tipo de evaluación que te da la pauta a continuar, ya que checas que tanto de lo que tú estas pretendiendo, está llegando al alumno. Te permite checar qué de los objetivos se cumplen o no.

8. Igual que te dije anteriormente. Déjame explicarte, te regresas, avanzas de un lado a otro. Incluso, yo diría que hay cosas... Hubo una clase en donde el 80% de los niños ya checaste que si lo adquirieron, luego retomas con el 20% de clase y quizá un 3% quedó sin entender y quizá en la medida de lo posible retomes posteriormente para que quizá se logre un 100 % o a lo mejor no. Siempre hago esto con los temas más importantes. En ocasiones no habrá cosas tan trascendentales, habrá procesos muy básicos que se tendrá que hacer y otros no.

9. Yo quitaría las calificaciones como número, incluiría aspectos personales de cada niño como esfuerzo, creatividad, aplicabilidad, ampliaría mucho. Aquí está muy por materia, globalizado. Inventaría un instrumento para que por un lado fuera más objetivo, y por otro lado pudiera sacar otro tipo de situaciones como sentimientos, algo más totalitario, no sólo en el ámbito intelectual, sino también afectivo, social, madurativo. Eso me venía mucho a la mente con los que van a 5º, que no estaban listos para pasar a 5º. ¿Me entiendes?. No me refiero a los conocimientos sino a su madurez. Hay algunos aspectos que no se toman en cuenta. Y luego, como a la hora de ubicarlos, yo tendría mucho en cuenta que tanto va a satisfacer las necesidades de ese niño.

10. ¿Cómo que quienes?. El maestro por supuesto, el alumno. Aquí el ambiente está muy limitado, en la Ciudad de los Niños (es una casa hogar para niños huérfanos o de escasos recursos económicos, lugar en dónde la entrevistada trabajaba) yo involucraria a más personas. -¿Por qué dices eso?- En el sentido de qué bueno, podemos poner al coordinador. En el sentido de que el sistema está cerrado a gente externa y adentro se cuenta con poca variedad de profesionistas, porque si hubiera un equipo más interdisciplinario, yo pondría al educador físico, al psicólogo, al pedagogo, al maestro, al alumno, y en algunas ocasiones, pero muy ocasionalmente al padre. En resumen, dependiendo del tipo de evaluación, el objetivo que se tengas, lo más conveniente es que sea mucha gente o poca gente.

11. Para que sea válida tienes que conocer la ética y responsabilidad de la persona, y es muy buena en ese sentido. Pero si no es muy sincera, creo que crea conflicto en el sentido de que la persona va a dar su punto de vista y lo que realmente perciben sus jefes o sus maestros. Para niños pequeños no es muy adecuado porque apenas están en esa formación de criterios o valores. Yo diría a partir de la adolescencia como un instrumento formativo, y a partir de 20 años en adelante como una autoevaluación propiamente dicha. Dependiendo de la persona.

12. El establecimiento de criterios cuando el instrumento no es totalmente objetivo.

13. Desde el planteamiento de objetivos, dejando claro qué es lo que se quiere en de cada materia y a la hora de la evaluación ayudando a crear los criterios para que la evaluación sea lo más completa y objetiva posible.

14. Si recuerdo algo, la evaluación valora lo que el niño ya adquirió, y el "assessment" incluye el potencial, mientras que la evaluación incluye lo que ya adquirió, y.. No me acuerdo bien.

Entrevista No. 20 Profesora: Matemáticas Nivel: secundaria

1. Medición física o parámetro al que puedes referirte sobre el resultado de un proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Para medir mi eficiencia, para remediar lo que no se ha podido aprender, para hacer cambios.
3. Si no evalúas no hay nada concreto que te indique que resultados estás obteniendo de lo que se está tratando de transmitir.
4. Diario, depende, por observación, preguntas aleatorias, pocas preguntas escritas, por tareas y por exámenes establecidos.
5. Sobre temas vistos, oral, escrita, por grupo (equipo), portafolio cuando el alumno puede hacer algo por lo que puede desarrollar, transferencia.
6. Preguntas aleatorias sobre clases pasadas. Porque me sirven de repaso. Tareas, no todas las tareas, tareas específicas para checar comprensión de un tema inmediato, ejercicios en el pizarrón para ver errores comunes, *quizes* y exámenes.
7. ¿Cuál es?, ¿Es la que se hace al final de un período?.
- 8.
9. La manera que evalúo creo que no la modificaría.
10. Los alumnos, el maestro, a lo mejor una persona externa de vez en cuando para avances o dificultades.
11. No me disgusta. Por lo general son honestos y la uso de vez en cuando.
12. Me cuesta trabajo medir la participación. Hay alumnos que creen que por el hecho de participar están bien aunque sea incorrecta.
13. Ninguna, es muy personal evaluar a los alumnos en manera particular.

14. Si.

ANEXO I

APOYOS AL CURSO-TALLER DE CAPACITACIÓN



"I asked you a question, buddy. ... What's the square root of 5,248?"



OK, stranger...
What's the circumference of the Earth?.. Who wrote "The Odyssey" and "The Iliad?!".. What's the average rainfall of the Amazon Basin?

Bart, you fool!
You can't shoot first and ask questions later!

EVALUACION ACTUAL:

1. Sólo se evalúa el alumno
2. Solamente se evalúan los resultados
3. Se evalúan sólo los conocimientos
4. Se acentúa sólo lo negativo
5. Sólo evalúa el profesor
6. Se evalúa para controlar
7. Se utilizan instrumentos reducidos y estereotipados.

PREGUNTAS A LAS QUE VAMOS A RESPONDER

¿Qué es evaluación?
 ¿Para qué evaluamos?
 ¿Qué criterios tenemos
 para evaluar?
 ¿Quién debe realizarla?
 ¿Qué evaluamos?

¿Qué métodos de
 indagación han de
 usarse al evaluar?
 ¿Qué proceso se sigue
 en la elaboración de
 las técnicas?
 ¿A quiénes deben ser
 útiles los resultados?
 ¿Cómo se expresa el
 resultado?

LA EVALUACION DEBE SER:

Holística
 Continua
 Integral
 Rigurosa
 Triangulada
 Formativa
 Variada

FUNCIONES DE LA EVALUACION

Diagnóstica
 Formativa
 Sumativa

EVALUACIÓN

Es el proceso de interpretar información cuantitativa y cualitativa con respecto a criterios previamente establecidos con el propósito de emitir un juicio de valor y tomar decisiones instruccionales.

MEDICIÓN

Es el proceso de obtener una expresión numérica de algo en tal forma que nos permita hacer comparaciones cuantitativas con un patrón determinado. La razón de la medición es obtener datos para la evaluación. La medición existe para prestarle un servicio a la evaluación.

ASSESSMENT

Es el proceso de obtener, organizar y presentar información variada mediante diferentes técnicas sobre el *qué* aprende el estudiante y el *cómo* lo aprende para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. Promueve el aprendizaje a través de la retroalimentación, reflexión y autoevaluación.

EVALUACIÓN FORMATIVA

Propósito Tomar decisiones respecto a las alternativas de acción que se van presentando según se avanza en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Función Retroalimentar el aprendizaje.
Localizar fallas o errores para determinar alternativas (ayuda especial, nuevas técnicas, mayor práctica, etc.)

Momento Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Énfasis Aspectos cognitivos, afectivos y psicomotores.

INSTRUMENTOS A UTILIZARSE

- Pruebas informales
- Observación
- Registros anecdóticos
- Tareas
- Preguntas en clase
- Pasar al pizarrón
- Mapas conceptuales
- Proyectos
- Portafolios
- Rúbricas
- Diarios
- Entrevistas
- Autoevaluación

SUPUESTOS DEL ASSESSMENT

- La manifestación de una conducta es producto de una multiplicidad de factores.
- Se requiere una variedad de instrumentos y administrarlos en diversos tiempos para poder interpretar la conducta observada. Su objetivo es proveer información diversa sobre la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

* EVALUACION ALTERNATIVA:

Cualquier evaluación diferente a las de opción múltiple, seleccionar, subrayar, emparejamientos, completar con respuestas cortas.

* EVALUACION AUTENTICA:

Aplicación del conocimiento y habilidades en el "mundo real".

* EVALUACION DESEMPEÑO:

Todas las tareas y situaciones en donde los estudiantes tienen oportunidades para demostrar su comprensión; aplican conocimientos, habilidades, hábitos, en una gran variedad de contextos. Incluye auto - evaluación y revisión, requiere juicio y criterios bien establecidos.

RÚBRICA

Guía perfectamente establecida para asignar una escala numérica de acuerdo a criterios y estándares por niveles para evaluar el desempeño de los alumnos.

- Lengua
- Resolución de problemas
- Ciencias
- Deportes

PORTAFOLIO

Colección de trabajos seleccionados por el alumno y/o el profesor con el propósito de apreciar los avances a través de un tiempo determinado.

USOS DEL PORTAFOLIO

- Evaluación formativa
- Evaluación sumativa
- Planificar para satisfacer necesidades individuales de los estudiantes
- Cierre de año escolar
- Auto-reflexión
- Auto-evaluación
- Referencia de trabajo realizado por el alumno.
- Culminación de un determinado nivel educativo.

Cómo corregir la rúbrica

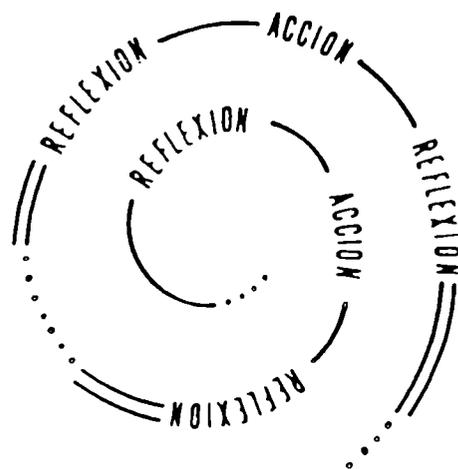
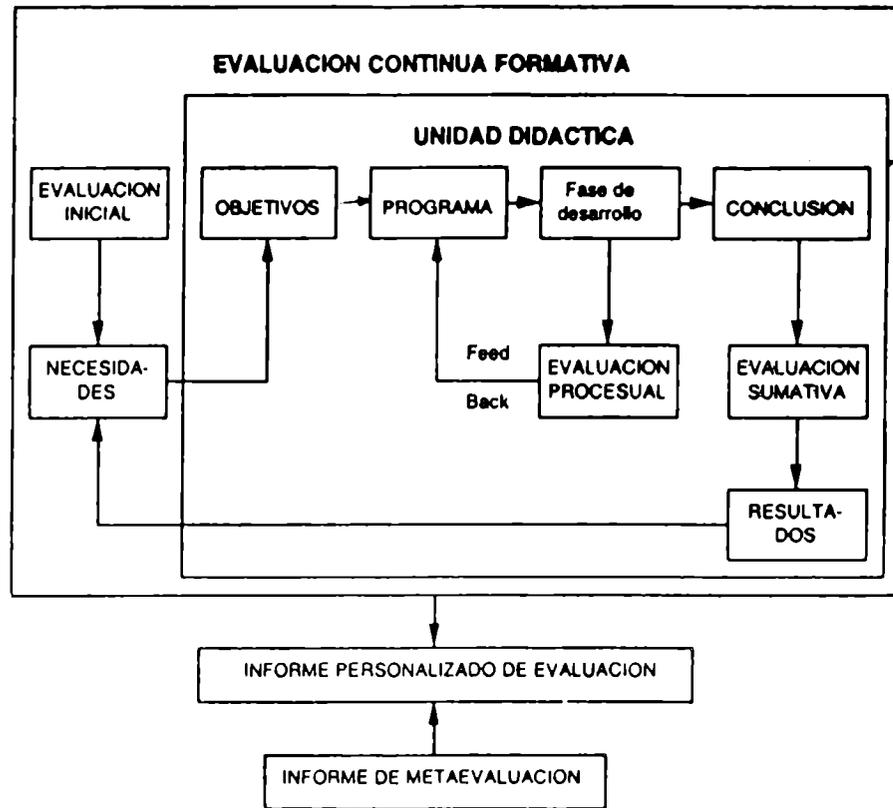
- Leer los trabajos de los estudiantes y sortearlos en tres grupos: completo, intermedios e incompletos.
- Asignar puntuaciones para cada nivel:
 - completos con 6 ó 5
 - intermedios con 4 ó 3
 - incompletos con 2 ó 1
 - entregados en blanco con 0
- Seleccionar trabajos "ancla" para que sirvan de criterio de comparación.

CORRECCIÓN DE LA RÚBRICA

- NIVEL 6 Respuesta completa, explicaciones claras del concepto. Identifica todos los elementos importantes: nueve buenos ejemplos. Ofrece información que va más allá de lo enseñado en clase.
- NIVEL 5 Respuesta bastante completa. Presenta comprensión del concepto. Identifica bastantes de los elementos importantes. Ofrece información relacionada a los enseñado en clase.
- NIVEL 4 Respuesta refleja un poco de confusión. Comprensión incompleta del concepto. Identifica algunos elementos importantes. Provee información incompleta de los discutido en clase.

CORRECCIÓN DE RÚBRICA

- NIVEL 3 No logra demostrar que comprende a cabalidad. No provee contestación completa. Omite elementos importantes. Hace mal uso de los términos. Refleja estrategia poco adecuada en la explicación del concepto.
- NIVEL 2 La explicación es incompleta o no se entiende. Omite las partes fundamentales del concepto. Presenta concepciones erróneas.
- NIVEL 1 Vago intento de contestar. Plantea incorrectamente lo preguntado. Inicia incorrectamente el proceso.
- NIVEL 0 No hay intento de contestar.



MAPAS CONCEPTUALES Y ESQUEMAS DE ORGANIZACIÓN

Lee los escritos y elabora los esquemas más adecuados para su representación.

1. La ballena vive en el agua, tiene forma de pez y carece de patas. Esta característica la hace parecer un pez, pero no lo es; es un mamífero y se comporta como tal. Al igual que los demás mamíferos, la ballena crece dentro del cuerpo de la madre, nace ya formada, se alimenta los primeros meses con la leche de la madre, respira aire por los pulmones, tiene la sangre caliente, carece de escamas y tiene poco pelo. En cambio los peces suelen criarse en huevos, no toman leche materna, respiran bajo el agua mediante branquias, son de sangre fría y por lo general tienen escamas.

2. Los satélites son cuerpos que orbitan alrededor de los planetas. Los hay naturales y artificiales; los primeros son cuerpos celestes y los segundos creaciones del hombre con fines científicos o comerciales. La Luna es el único satélite "natural" de la Tierra. Ahora también giran alrededor de nuestro planeta cientos de satélites artificiales, algunos de los cuales han sido lanzados desde la Tierra y otros han sido puestos en órbita por naves espaciales.

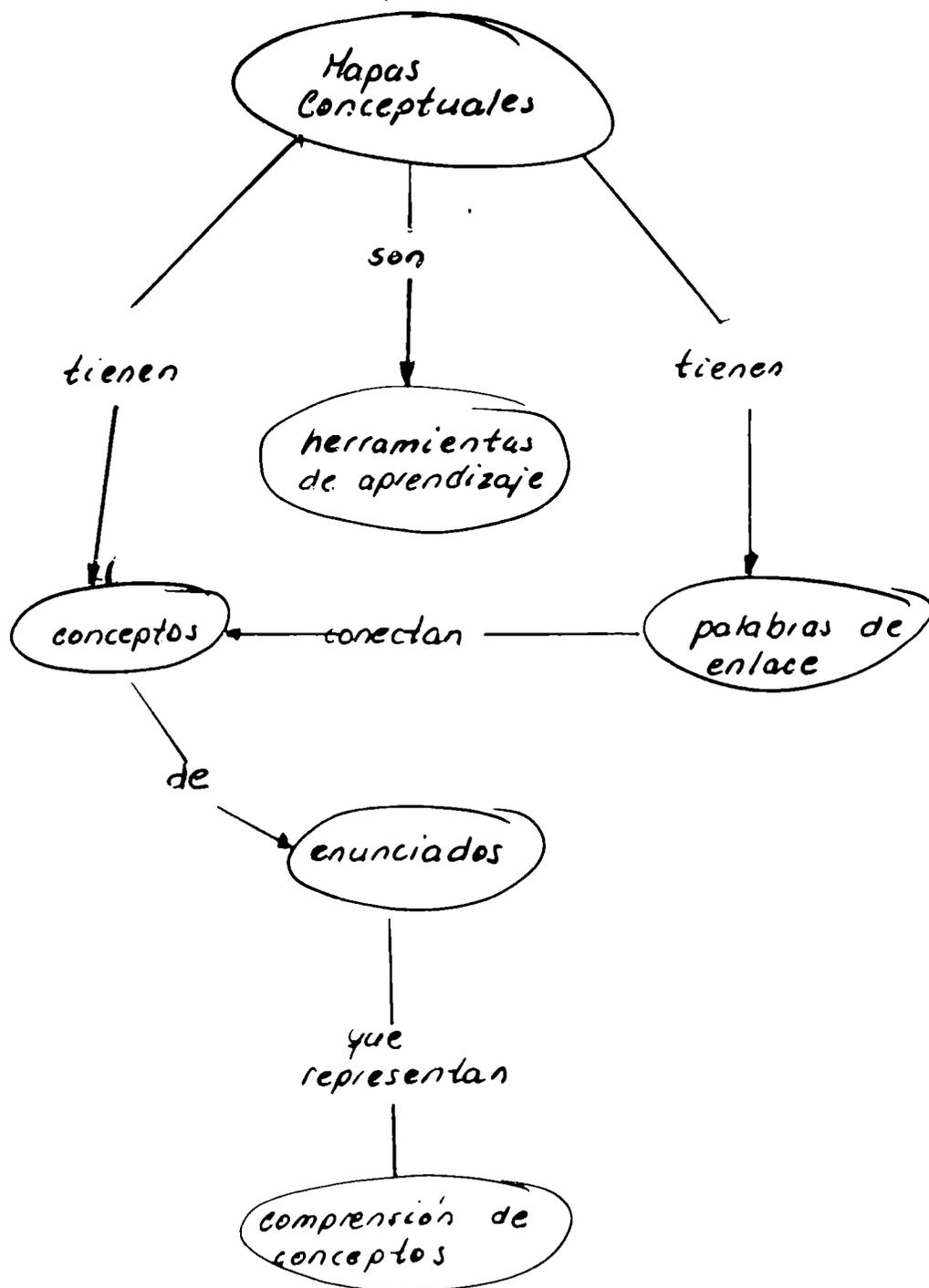
El primer satélite artificial fue el Sputnik I, enviado por los soviéticos en 1957 con fines de investigación. Actualmente los satélites artificiales se utilizan para observar cambios meteorológicos, transmitir señales de televisión, radio o telefonía, y para la exploración del espacio.

3. Para freír un huevo se siguen los siguientes pasos : primero se enciende la hornilla de la estufa, se coloca el sartén, para después poner un poco de aceite en el sartén, dejándose calentar un poco. Se rompe la cascara del huevo, se vierte el huevo en el aceite caliente y se frie hasta que esté cocido.

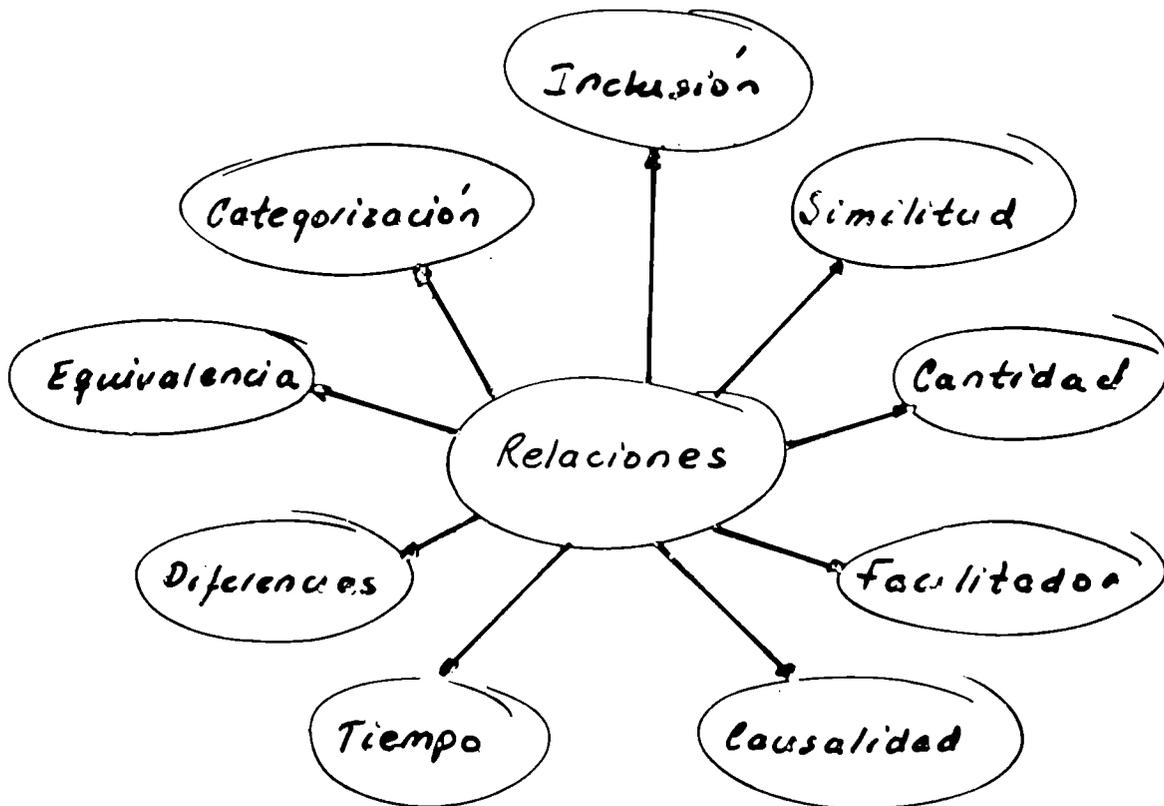
4. Ana y Paty son hermanas, la primera es amable, goza del aprecio de sus compañeros de la escuela, quienes la buscan para salir; la segunda es seria y retraída, casi nunca habla con las personas que la rodean. Sus compañeros la ignoran y dicen que mas vale no hablarle, ni andar con ella.

5. Miguel Domínguez era el corregidor de Querétaro y su esposa era Josefa Ortiz de Domínguez. Tenían reuniones con Ignacio Allende y Juan Aldama. En ocasiones asistía Miguel Hidalgo. Cuando la conspiración fue descubierta Josefa le avisó a Allende, quien a su vez le avisó a Hidalgo. Ellos liberaron los presos de la cárcel e iniciaron la independencia. Después de tomar Guanajuato, cerca de Valladolid, José María Morelos fue a hablar con Hidalgo, quien había sido su maestro, para organizar el levantamiento en el Sur.

MAPAS CONCEPTUALES



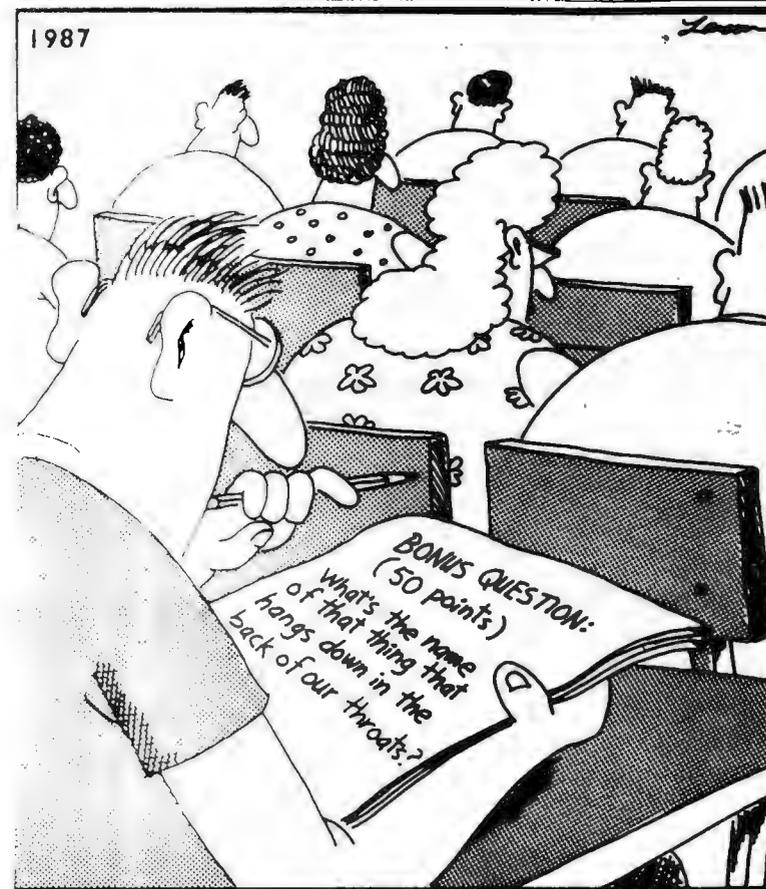
Tipos de relaciones entre conceptos
(representado en un "mapa de araña")



— = Tipo de relación



The Wildlife Management finals



Final page of the Medical Boards

**CEDI (COLEGIO DE EGRESADOS CON DUDAS INCREÍBLES!)
EXAMEN FINAL DE SECUNDARIA (!TODAS LAS MATERIAS EN UNA!)**

ANOTE SU CLAVE _____ FECHA _____ N/L _____

GEOGRAFÍA. CIRCULE LA RESPUESTA CORRECTA ¿Cuál es el río de China que mide 457 km. de largo, y es el tercero de importancia en cuanto a su caudal?

- a) El Río Bravo
- b) El Río Sena
- c) El Río Nilo
- d) El Yeva Cho Roa Gua

HISTORIA. Indique con un número en el paréntesis, el orden en que sucedieron los hechos :

- () Revolución Mexicana
- () Leyes de Reforma
- () Conquista de México
- () Descubrimiento de América
- () Independencia de México
- () Nacimiento de Narciso del Niño Jesús González de Atocha

CIVISMO. Relaciona las dos columnas :

Artículo de la Ley General de Educación que habla acerca del financiamiento de las escuelas.	Srita. Tecla Segura
Plazo que tiene un juez para determinar la situación jurídica de una persona arrestada.	Artículo 23
Derechos básicos que tenemos todos los mexicanos.	72 hrs.
Personaje que participó en el mecanografiado de la Constitución Política de 1917.	Libertad, educación y salud.

MATEMÁTICAS. Resuelve los siguientes problemas (1 punto cada uno) :

1. ¿Cuál es el volumen de la figura presentada en decímetros cúbicos?

2. Si vamos a llenar el recipiente con leche, que cuesta \$3.00 el litro, ¿cuánto dinero necesitaremos?

CENTRO DE DESARROLLO INTEGRAL ARBOLEDAS

CALIFICACION:

SEGUNDO EXAMEN BIMESTRAL DE CIVISMO 2 DE SEGUNDO DE SECUNDARIA

NOMBRE

GRUPO: NO. DE LISTA:

LA DIVISION DE PODERES

VALOR /50

I. RELACIONA LAS COLUMNAS

VALOR 28 PUNTOS

1. EL PODER QUE HACE LAS LEYES SE LLAMA: () MAGISTRADOS
2. QUIEN SE ENCARGA DE ADMINISTRAR AL PAIS ES: () GOBERNADOR
3. QUIEN VIGILA QUE SE CUMPLAN LAS LEYES ES: () DISTRITO FEDERAL
4. LA CAMARA DE DIPUTADOS Y SENADORES SON GRUPOS DEL () DIPUTADOS Y SENADORES
5. AL REPRESENTANTE DEL PAIS SE LE LLAMA EL : () SUPREMA CORTE DE JUSTICIA
6. QUIEN SE ENCARGA DE ADMINISTRAR LA JUSTICIA Y
DICTAR SENTENCIA SON LOS JUECES REPRESENTADOS
POR LA: () CONGRESO
() EL PODER EJECUTIVO
7. QUIEN INVESTIGA LOS DELITOS QUE SE COMETEN EN LA
SOCIEDAD ES EL: () DIPUTADOS
() REGENTE
8. SE ELIGEN CADA 3 Y 6 AÑOS LOS: () PROCURADOR
9. EL JEFE DEL MINISTERIO PUBLICO ES EL: () MINISTERIO PUBLICO
10. EL LUGAR DONDE SE ASIENTAN LOS PODERES FEDERALES EL: () PRESIDENTE DE LA
REPUBLICA
11. EL GOBIERNO DEL D.F. SE EJERCE A TRAVES DEL: () EL PODER JUDICIAL
12. EN LOS ESTADOS EL PODER EJECUTIVO ESTA REPRESENTADO POR LA CAMARA DE: () EL PODER LEGISLATIVO
13. EN LOS ESTADOS EL PODER LEGISLATIVO SOLO ESTA
REPRESENTADO POR LA CAMARA DE:
14. EL PODER JUDICIAL ESTATAL SE INSTITUYE EN LOS
TRIBUNALES DE JUSTICIA Y SUS REPRESENTANTES
SON LOS:

| ADELANTE !

FELIZ NAVIDAD

(3.6)

UNA NACION SE ORGANIZA

I. RELACIONA LAS COLUMNAS

1. ES UN GRUPO HUMANO UNIDO POR SU HISTORIA, TRADICIONES, LENGUAS Y COSTUMBRES.
2. PORCION GEOGRAFICA DONDE SE ASIENTA UNA POBLACION
3. CONJUNTO DE HABITANTES QUE SE ASIENTAN EN UN TERRITORIO DETERMINADO
4. ES LA FORMA QUE SE ORGANIZA UNA SOCIEDAD EN UN TERRITORIO DETERMINADO
5. SON REGLAS DE CONDUCTA QUE SEÑALAN LO PERMITIDO Y LO NO PERMITIDO EN UNA SOCIEDAD PARA VIVIR EN PAZ

ACERTOS: 68 / 120-34

VALOR 5 PUNTOS

- (2) TERRITORIO 1
- (4) GOBIERNO
- (5) LEYES
- (3) ESTADO-NACION 1
- (1) POBLACION 5

MEXICO UNA REPUBLICA

II. COMPLETA LAS PREGUNTAS CON EL LISTADO DE LA DERECHA

1. LA CONSTITUCION MEXICANA ES LA LEY MAS IMPORTANTE DE TODAS LLAMADA TAMBIEN (Carta magna)
2. EN NUESTRA CONSTITUCION EXPRESAMOS EL ANHELO DE VIVIR EN UN PUEBLO (Justo)
3. EL SABER TOMAR NUESTRAS PROPIAS DECISIONES SIN QUE OTRO PAIS INTERVENGA ES SER (Independiente)
4. EL TENER UN GOBIERNO DE TODOS Y PARA TODOS SIGNIFICA QUE VIVIMOS EN UN GOBIERNO (Democrático)
5. COMO EL PODER QUE TIENEN LAS AUTORIDADES ES TEMPORAL SIGNIFICA QUE VIVIMOS EN UNA (Republica)
6. PORQUE EL PUEBLO ELIGE A SUS REPRESENTANTES SIGNIFICA QUE ES (Representativo)
7. PORQUE LA REPUBLICA ESTA FORMADA POR ENTIDADES QUE INTEGRAN UNA REPUBLICA (Federal)
8. ES UNA REPUBLICA (Democrática) PORQUE TODOS PODEMOS PARTICIPAR EN EL GOBIERNO PARA EL BENEFICIO COMUN.

VALOR 8 PUNTOS

- REPRESENTATIVO 1
- FEDERAL
- REPUBLICA
- JUSTO
- DEMOCRATICO
- INDEPENDIENTE
- DEMOCRATICA
- CARTA MAGNA

8

(13)

Part IV. The Renaissance:

I. Match the names with their descriptions. Write a letter in each blank. (7)

- | | |
|-----------------------------|---|
| _____ 1. Michelangelo | a. was a Polish astronomer who said the sun was the center of the universe |
| _____ 2. Johannes Gutenberg | b. was forced by the church to say the earth was the center of the universe |
| _____ 3. Erasmus | c. was the first person to study the human body |
| _____ 4. William Harvey | d. sculpted "David" and painted the Sistine Chapel |
| _____ 5. Copernicus | e. invented moveable type |
| _____ 6. Galileo | f. said that the earth is round and not flat |
| _____ 7. Leonardo Da Vinci | g. was a true Renaissance man who painted the "Mona Lisa" |
| | h. was a Dutch humanist who criticized the Church |
| | i. was a doctor who discovered that the heart pumps blood around the body |

II. The sentences below describe either the Middle Ages (M) or the Renaissance (R). Write M or R in each blank. (5)

- _____ 1. Most scholars were also clergymen.
- _____ 2. People were interested in life on earth as well as religion.
- _____ 3. Most books were written in Latin and were very expensive.
- _____ 4. There were many new discoveries in medicine.
- _____ 5. Scholars questioned the Church.

III. Thought Questions:

1. What does the word "Renaissance" mean? (1)
2. Name two inventions of the Renaissance period. (2)
1. _____
2. _____
3. What was the Inquisition? (2)

CENTRO DE DESARROLLO INTEGRAL ARBOLEDAS, A.C.
EXAMEN DE FILOSOFIA.
CUARTO BIMESTRE.

NOMBRE _____ FECHA _____
Ac. _____/60

1. Señale cómo se forman los patrones de conducta. (mínimo 10
(10) renglones).

2.- Mencione con sus palabras cómo la calidad de nuestra relación
con nuestros padres determina nuestros patrones. (10 renglones
mínimo)

(10)

UNA FUGA MUSICAL

En septiembre de 1717, la ciudad alemana de Dresden fue escenario de una competencia musical inolvidable.

En la corte del Rey Fernando Augusto estaba de visita un famoso músico francés. Se trataba de Luis Marchand, organista privado del rey de Francia.

El rey y los miembros de su corte estaban maravillados por lo bien que tocaba el francés,

- Es el mejor organista del mundo - dijo uno de los cortesanos.

- No es así - replicó otro -. En Alemania hay un organista mejor. Se trata de Juan Sebastián Bach, que vive en la ciudad de Weimar.

- Llamemos a Bach - dijo el rey -, y hagamos una competencia entre él y Marchand.

Un mensajero partió rápidamente a la ciudad de Weimar a buscar al músico alemán.

Una tarde, mientras Marchand tocaba en la corte, corrió la noticia de que había llegado Bach. En realidad Bach estaba escuchando el concierto, pero nadie había pensado que se trataba de él, porque estaba muy modestamente vestido.

Cuando Marchand, que vestía un traje de corte de terciopelo marrón con fino encajes, dejó de tocar, el rey supo que Bach estaba en la sala.

- Maestro Bach - dijo el rey -, has escuchado cómo toca el francés. Ahora tienes que tocar algo delante de él para que conozca tus habilidades.

- Lo haré con gusto - respondió Bach.

El rey dio a Bach una pequeña melodía para que la utilizara como base de su interpretación. Sin demora alguna. Bach convirtió la melodía en una complicada pieza musical.

Mientras Bach tocaba, Marchand lo escuchaba atentamente. No le costó mucho darse cuenta de que se encontraba frente a un verdadero maestro.

Bach terminó de tocar, y toda la corte lo aplaudió con enorme entusiasmo.

Cuando llegó el día de la competencia, Bach se presentó en el salón, repleto de cortesanos, vestido con un sencillo traje negro y una peluca blanca. Todos esperaban a Marchand pero se produjo una noticia increíble: el músico francés había huído de Dresden y nadie sabía dónde se encontraba. De ese modo se había declarado derrotado de antemano por el músico alemán.

El rey terminó que Bach tocara de todos modos. El músico se sentó frente al clavicordio y tocó con tanta habilidad y perfección que nadie se acordó de Marchand y sus elegantes trajes de terciopelo.

COMPLETA EL TEXTO

En septiembre de 1717, la ciudad alemana de Dresden fue escenario de una competencia musical inolvidable.

En la corte del _____ Fernando Augusto estaba de visita _____ famoso músico francés. Se _____ de Luis Marchand, organista privado _____ rey de Francia.

El _____ y los miembros de _____ corte estaban maravillados por _____ bien que tocaba el _____.

- Es el mejor organista _____ mundo - dijo uno de _____ cortesanos.

- No es así _____ - otro-. En así hay _____ organista mejor.

Se trata _____ Juan Sebastián Bach, que vive en _____ ciudad de Weimar.

- Llamemos _____ Bach - dijo el rey - _____ hagamos una competencia entre _____ Juan y Marchand.

Un mensajero _____ rápidamente a la ciudad _____ Weimara buscar al _____ alemán.

Una tarde, mientras Marchand _____ en la corte, corrió _____ noticia de que había _____ Bach. En realidad Bach _____ escuchado el concierto pero _____ había pensado que se _____ de él porque estaba _____ modestamente vestido.

Cuando Marchand, _____ vestía un traje de _____ de terciopelo marrón con _____ encajes, dejó de tocar, _____ rey supo de Bach _____ en la sala.

- Maestro Bach - _____ el rey - , has escuchado _____ toca el francés. Ahora _____ que tocar algo delante _____ él para que conozca _____ habilidades.

- Lo haré con _____ - respondió Bach.

El rey _____ a Bach una pequeña _____ para que la utilizara _____ base de su interpretación _____ demora alguna, Bach convirtió _____ melodía en una complicada _____ musical.

ANEXO J

EJEMPLOS DE EVALUACIONES Y RÚBRICAS DEL CEDI

EJMPLOS DE EVALUACIONES Y RÚBRICAS DEL CEDI

Rúbrica de calificaciones para la evaluación del 1er bimestre de 1º de jardín de niños

Matemáticas:

MB: Si comprende todos los conceptos vistos y es capaz de indentificarlos y nombrarlos.

B: Cuando maneja la mayoría de los conceptos y los identifica

R: No es capaz de manejar la mayoría de los conceptos, falta ejercitar.

Capacidad para planear su trabajo:

MB: Es capaz de decidir que va a trabajar y cómo lo va a realizar, requiere de mínima ayuda.

B: En ocasiones es necesario ayudarlo a planear lo que va a hacer.

R: Constantemente requiere ayuda

D: No puede planear nada

Control de movimientos finos:

MB: Puede tomar correctamente una crayola. Respeta la mayoría de los límites al colorear. Puede respetar espacios para pegar. Toma correctamente el material concreto.

B: Cuando presenta pequeñas fallas en algunos de los puntos anteriores.

R: Hay dificultad en los movimientos finos, no respeta contornos, ni límites, toma adecuadamente el material concreto.

D: Aun hay mucha inmadurez fina, falta control muscular al realizar diversas actividades.

Expresión escrita 3° de jardín

MB: Cuando logra escribir correctamente palabras de 4 letras.

B: Cuando la mitad de las palabras de la evaluación estuvieron correctas.

R: Cuando escriben una bien o logran iniciar con la letra indicada.

D: Cuando no identifican ninguna letra y no pueden escribir correctamente ninguna letra.

Expresión oral 3° de jardín de niños

MB. Es capaz de expresar verbalmente lo que quiere con un orden lógico, de manera clara.

B: Expresa sus ideas, pero en ocasiones falta congruencia, no hay claridad en algunas palabras o letras.

R: Le cuesta trabajo expresar sus ideas, emociones, sentimientos. Hay dificultad en varias sílabas.

D. No hay congruencia. Notoria dificultad en los fonemas.

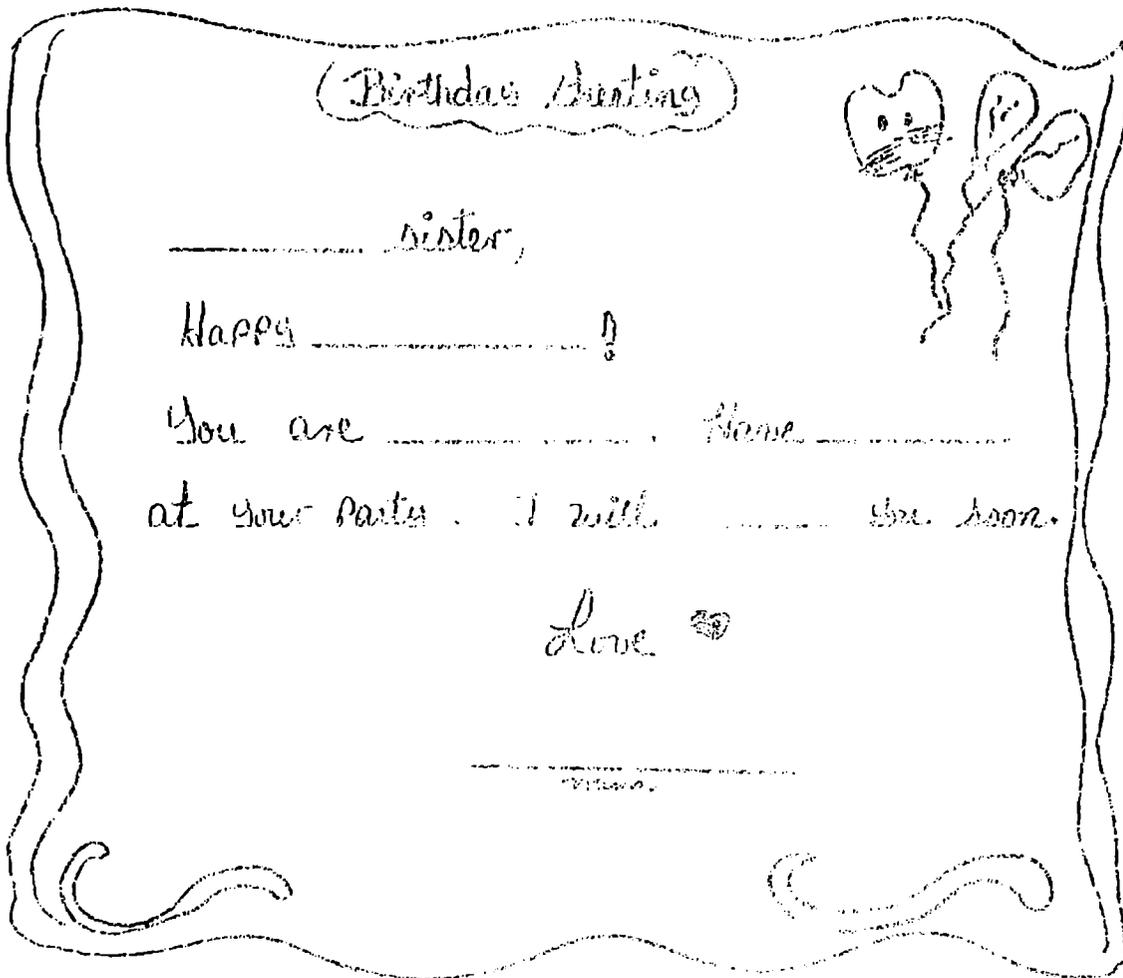
SCORING RUBRIC WRITING PROCESS

4 Point Rubric	Exceptional Performance (4) <i>10-</i>	Proficient Performance (3) <i>8-</i>	Limited Performance (2) <i>6-</i>	Minimal Performance (1) <i>5-</i>
FOCUS	<u>Focused on topic</u> <u>No extraneous details</u>	Mostly focused on topic. Some extraneous details	Partially focused on topic. Many extraneous details.	No single topic
ORGANIZATION	Logical Organizational pattern. Words or phrases used effectively.	Some pattern to how ideas are presented. Some words or Phrases used appropriately.	Little pattern to how ideas are presented. Few transition words or phrases	No pattern to how ideas are presented. No transition words
CONTENT AND STYLE	Descriptive words and phrases used effectively. Rich in sensory detail Clear , interesting vocabulary. sentence variety	Some detail and elaboration. Some sensory words. Clear, appropriate vocabulary. Some sentence variety.	Little detail or elaboration provided. Few sensory words Some words misused.	No detail or elaboration provided Repetitive or inaccurate vocabulary.
GRAMMAR, USAGE MECHANICS AND SPELLING.	Adherence to rules of grammar , usage and mechanics. Complete sentences. Nouns used correctly Capitalization and Punctuation. Few or no spelling errors.	Some adherence to grammar rules and usage. Complete sentences. nouns used correctly. Capitalization and punctuation. Some spelling errors.	Little adherence to grammar rules, and usage. Some complete sentences. Some nouns used correctly. Some capitalization and punctuation. Spelling errors	No adherence at all to grammar rules and usage. Few complete sentences. Few nouns used correctly. No capitalization or punctuation. Many spelling errors.

1st Semester
1st Grade

Name: _____ Date: _____
Exam No: _____ Serial No: _____

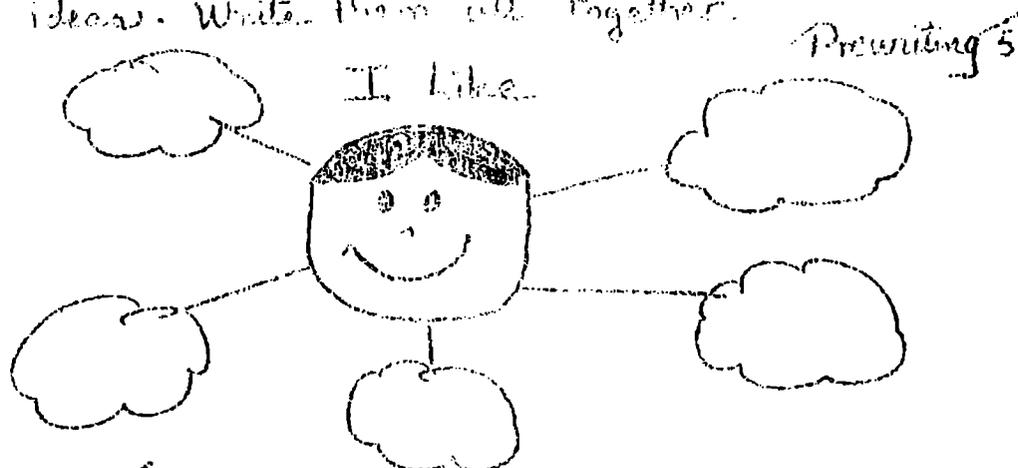
I. - Complete the birthday card.



Dear _____
Happy _____
_____ Birthday

1st Grade

II Write the things you like, according to the pictures below. Then complete the sentences with the ideas. Write them all together.



Writing 5

I am _____ 6

I like the _____

I like to _____

I like the _____

I like to _____

I like to _____



Publishing To check your work. Write all the sentences together.

Faces,

Faces)

by _____

Activity

Draw my face and its parts.

Writing To

I _____ with my _____ 

I _____ with my _____ 

a _____ 

I _____ with my _____ 

_____ 5th of 16.

I _____ with my _____ 

a _____ 

I _____ with my _____

U an _____ 

Think - see - hear - smell - taste.

head - ear - eye - nose - mouth

Flushing To

my _____

CELESTINO DE...
 Examen de Español 1º Bimestre
 2º Primaria

Nombre completo

Grupo

Fecha

Aciertos

I Inventar y escribir un diálogo, entre amigos que se felicitan por su cumpleaños

5

II Describe lo siguiente:



Nombre
 Como es
 forma
 tamaño
 color
 utilidad



10

Características físicas:

Cualidades

III Subraya de diferente color cada verso de la siguiente estrofa

A la luna luna,
 luna de papel
 a la luna blanca
 de cera y de miel

5

Esta estrofa tiene _____ versos

ii Escribe y termina el trabalenguas.

Pepe pela papas para papa'

papas _____

para _____

pela _____

3

v Escribe un recado para avisar lo que tu quieras
no olvides los requisitos:

4

vi Escribe una experiencia que te haya sucedido

Ordena tu narración:

Qué pasó primero? _____

Qué sucedió después? _____

Qué ocurrió al final? _____

vii Escribe un texto utilizando el siguiente campo
semántico: pluma, lápiz, cuaderno, libro

8

Escritura o pincelada

III Escribe

las letras del alfabeto

1

Las oraciones en forma de pregunta.

Quieres ir a mi fiesta _____

te duele algo _____

estás contento _____

te comerás todo _____

4

IX Lectura de Comprensión Abuelito Opalina.

1.- ¿Cómo se llamaba el pueblo?

2.- ¿Quién quería cambiar la fuente de lugar?

3.- ¿Porqué se enojaron los amigos de Isa?

4.- ¿Qué se les ocurrió a los amigos de Isa?

5.- ¿Porqué Isa se molestó con la actitud de las abuelitas?

5

1st BIMESTER
SCIENCE EXAM
2nd Grade

Name: _____ Date: _____

Exam (60) _____ Special projects (20) _____

Quiz (20) _____ Bimester grade (100) _____

1. /10 If you could be any dinosaur, which one would you be?

Draw it and explain why.

III. /10 Answer the questions about dinosaurs.

1. Who was the biggest dinosaur?

B-r-n-o-o-u-r t-u-r-s-o-s

2. Who was the longest dinosaur?

i-l-o-d-p-d-e-o-s

3. Who was the smallest dinosaur?

o-p-s-g-u-t-t-i-n-o-m C-u-s

4. Who was the meanest dinosaur?

T-r-n-s-a-y-a-o-u-r-s-u x e-R

5. Who was the bravest dinosaur?

T-e-r-a-o-s-i-r-e-t-p



III. /20 Answer the questions Give complete answers.

1. Where is the place you can see dinosaurs?

2. How can you learn about dinosaurs?

3. When did dinosaurs live?

4. Write 3 kinds of dinosaur fossils.

5. What does a dinosaur with sharp teeth eat?

6. What does a dinosaur with flat teeth eat?

7. Why did some dinosaurs have spikes and horns?

8. What was the weather like when the dinosaurs lived?

9. How did dinosaurs become extinct?

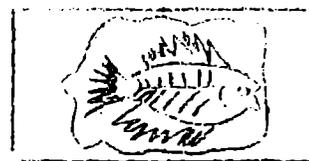
10. What do animals need to be safe?

IV. /10 Performance Assessment

- STEPS:
- 1) Create a fossil with the clay.
 - 2) Use your imagination to make it look like a real fossil.
 - 3) Show it to your teacher. Explain what's a fossil?

V. /10 Identify the next fossils. Write what kind of fossil each one is





CENT
1ST SEMESTER LEARNING EXAM
6TH GRADE

NAME _____ DATE _____
GROUP _____ EXAM 760

I.- READ THE TEXT CAREFULLY TWO TIMES.

WHAT IS A BEETLE?

Beetles are insects. Although they are small creatures, they are important. They clear away unwanted things such as dead plants and animals, pests and even dung.

Growing stages

All beetles lay eggs which hatch as larvae, or grubs. Larvae look more like worms than beetles. When they are fully grown, the grubs turn into pupas. Some kinds of beet hide themselves inside a special case called a pupal cell. Finally the pupas turn into adults.

Protective case

A beetle's body is in three parts. Its front wings, or elytra, are usually hard. They protect the soft upper parts of the beetle's body and the back wings if there are any.

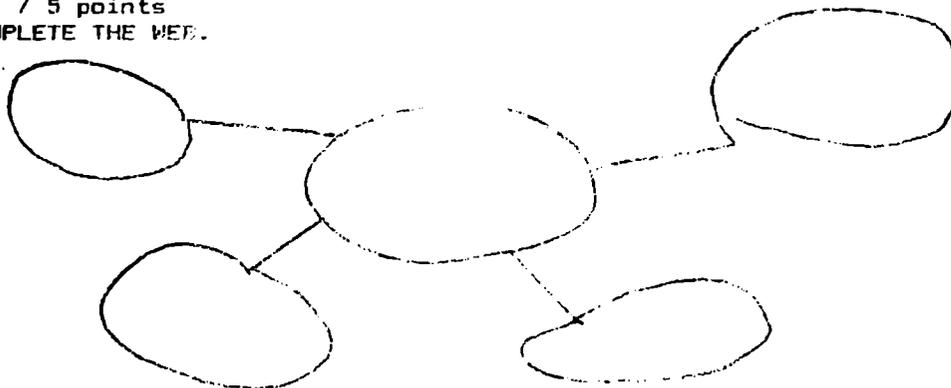
The heavyweights

One of the biggest beetles is the goliath beetle from Africa. One measured 4 1/2 inches. This is enormous compared to the smallest beetle, which is just 1/1000 inch.

Lift-off

Tiger beetles can just open their wings and fly. Other beetles must warm-up in the sun first or climb to the tip of a leaf or stem for take off.

/ 5 points
COMPLETE THE WEB.



II.- ANSWER THE QUESTIONS WITH COMPLETE SENTENCES. / 10 points

- 1.- What is a beetle? _____
- 2.- Are beetles big or small? _____
- 3.- Why are beetles important? _____
- 4.- Explain how beetles grow? _____
- 5.- How do beetles protect themselves? _____
- 6.- How many parts does the beetle's body have? _____
- 7.- Why is a beetle upper body hard? _____
- 8.- Where can you find one of the biggest beetles? _____
- 9.- Write a sentence about what you learned about beetles? _____
- 10.- Where do beetles warm up? _____

II.- COMPLETE THE TEXT WITH THE CORRECT FORM VERB CHOOSE THEM FROM THE LIST AT YOUR RIGHT. YOU CAN REPEAT THE WORDS. / 15 points

are
lay
called
grown
turn
look
is
measures
can
open

Small creatures _____ beetles _____ insects, even though they _____ important.
 These insects _____ eggs wich hatch as larvas, or grubs. They _____ more like worms. After they _____ full these _____ insects _____ into pupas.
 The beetles body _____ divided in three parts.
 One type of beetle is _____ the goliath beetle from Africa it _____ 4 1/2 inches. This _____ enormous compared to the smallest beetle. Another one _____ the tiger beetle, they _____ just _____ their wings and fly.

IV.-FILL IN THE CHART USE COMPLETE SENTENCES FROM THE TEXT.
/ 10 points.

Main Idea:	4 points
Three important details:	2 points
	2 points
	2 points

V.- CIRCLE " T" IF THE STATEMENT IS TRUE, AND CIRCLE "F" IF THE STATEMENT IS FALSE /10 points.

- | | | |
|--|---|---|
| 1.- One of the biggest beetles is found in Asia | T | F |
| 2.- Beetles lay eggs which are called pupas | T | F |
| 3.- Beetles don't lay eggs | T | F |
| 4.- The upper part of the beetle body is usually hard | T | F |
| 5.- A beetle which is 4/12 inches long is found in Africa. | T | F |

2101A

CENTRO DE DESARROLLO INTEGRAL ARBOLEDAS

CALIFICACION:

98-99

PRIMER EXAMEN BIMESTRAL DE CIVISMO 2 DE SEGUNDO DE SECUNDARIA

NOMBRE:

GRUPO: NO. DE LISTA:

EL ESTADO MEXICANO

ACIERTOS: /60

I. DEFINE LOS CONCEPTOS DEL SIGUIENTE LISTADO.

VALOR 10 PUNTOS

1) ESTADO:

2) NACIÓN:

3) TERRITORIO:

4) POBLACIÓN:

5) GOBIERNO:

II. CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.

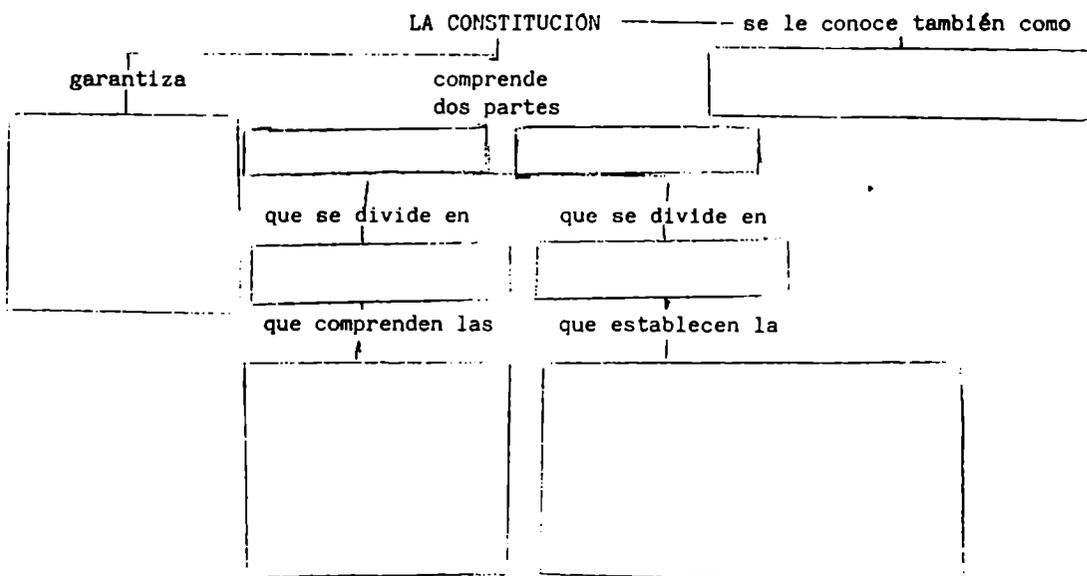
VALOR 10 PUNTOS

1. Cuándo y cómo la sociedad mexicana se organizó como Estado?

2. ¿Qué requisitos debe cubrir una sociedad para adquirir la categoría de Estado-Nación?

III. COMPLETA EL SIGUIENTE MAPA CONCEPTUAL.

VALOR 16 PUNTOS



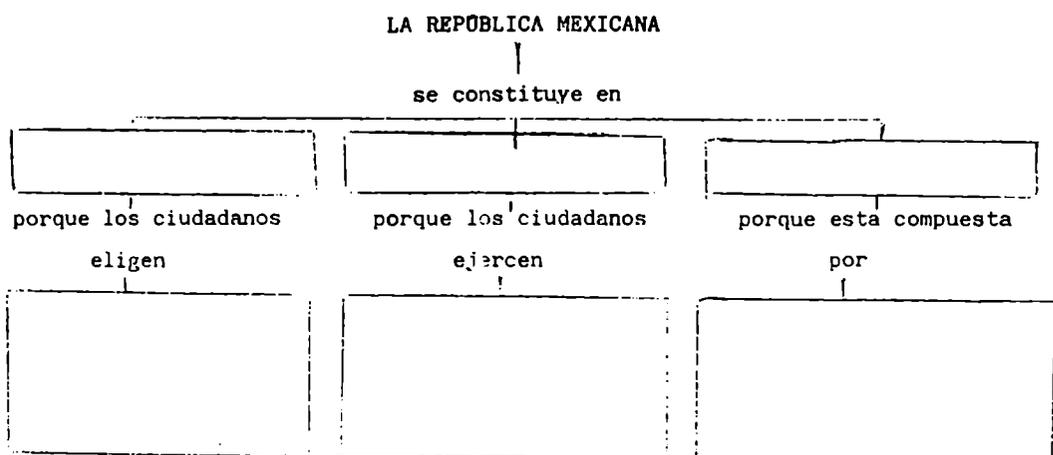
IV. DE LOS SIGUIENTES ENUNCIADOS, ANOTA EN EL PARÉNTESIS UNA (M) SI LA CARACTERÍSTICA CORRESPONDE A LA MONARQUÍA EN MÉXICO Y UNA (R) SI CORRESPONDE A LA REPÚBLICA.

VALOR 9 PUNTOS

- () FORMA DE GOBIERNO EN EL QUE LOS PODERES DEL ESTADO SE CONCENTRAN EN UNA PERSONA.
- () LOS CIUDADANOS ELIGEN AL JEFE DE ESTADO POR MEDIO DEL VOTO.
- () LOS CIUDADANOS PARTICIPAN EN LAS ELECCIONES DE LAS AUTORIDADES PÚBLICAS.
- () EL JEFE DE ESTADO SE DESIGNA POR LOS DERECHOS HEREDITARIOS.
- () FORMA DE GOBIERNO EN QUE LOS PODERES SE DISTRIBUYEN EN DISTINTAS PERSONAS.
- () LOS SÓBDITOS NO TIENEN DERECHO A PARTICIPAR EN LAS ELECCIONES DE GOBERNANTES.
- () CONSTITUCIÓN CENTRALISTA LLAMADA LAS SIETE LEYES.
- () FORMA DE GOBIERNO COMPUESTA POR ESTADOS.
- () FORMA DE GOBIERNO COMPUESTA POR DEPARTAMENTOS.

V. COMPLETA EL SIGUIENTE MAPA CONCEPTUAL.

VALOR 9 PUNTOS



VI. CONTESTA CON TUS PALABRAS LO SIGUIENTE.

VALOR 6 PUNTOS

1. ¿Qué es el Federalismo?

2. Cómo está constituido el sistema federal del gobierno?

! TU PUEDES!

NAME _____ GROUP _____ CALIF: _____ /41= _____

ANSWER IN ORDER. NUMBER IN PARENTESIS ARE THE VALUE OF EACH QUESTION. DO NOT FORGET TO SPECIFY THE UNITS. NO CALCULATOR ALLOWED.

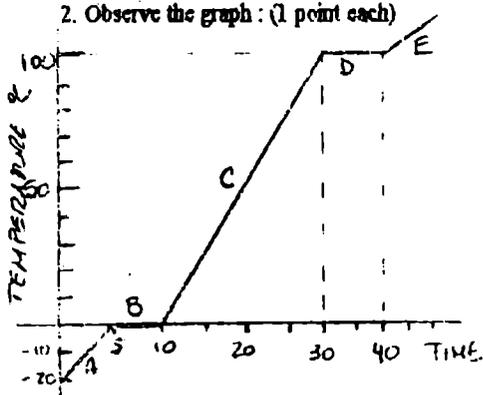
1. John went to have a picnic and was in charge of the soft drinks. When he arrived he found there was only a big cooler (insulated container only), a big piece of ice that fits into the cooler, and nothing to break the ice into pieces. Paul recommended John to place the bottles and the ice in the cooler, and fill it with water in order to cool the bottles faster. Peter said that was nonsense because the temperature of the water was the same as the bottles, so the ice will be used (desperdicando) in cooling the water as well. He recommended to place the one piece of ice only with the bottles at the top.

a) Should water be used to "cool" the bottles faster? Explain your answer (3)

b) In case water was not used, advice John where to place the bottles related to the ice: on top, beside, below? Explain your answer. (2)

c) In case water was used, advice where to place the bottles: on the floor, in the middle, or the top? Explain your answer. (2)

2. Observe the graph: (1 point each)



a) Name of the graph? _____

b) At time = 0, what is the temperature? _____

c) In which state is the water in A? _____

d) What is happening between min 10 and 30? _____

e) What is happening between min 5 and 10? _____

f) Which part corresponds to the vaporization? _____

g) In which part no heat is spilled? _____

3. If a bar of chocolate has 220 kilocalories, what change of temperature can 2 kg of water have? (2)

4. Can two substances have the same temperature but different thermal energy? Explain (2)

5. Can two substances have the same thermal energy, but different temperature? Explain (2)

6. Indicate two advantages and two disadvantages of the following heating systems (4) :

	ADVANTAGES	DISADVANTAGES
Steam	_____	_____
	_____	_____
Warm air	_____	_____
	_____	_____

7. Indicate two similarities and two differences between the radiant electric and the radiant hot water heating systems (2)

8. Explain how a refrigerator works. Use a diagram (4)

9. Explain how a insulated container (thermo) works. Use a drawing (2)

10 Change 50 °C to °F _____ Change 122 °F to °C _____ Change -153°C to °K _____

11. Design an experiment to test several materials in order to check which is the best insulator. The one used in class is not permitted (3).

12. In order to start the engine of a motorcycle, you need a sudden push in a pedal. Why is it so? (3)

**PRIMER EXAMEN DE RECAPITULACION DE LECTURA
SEGUNDO BIMESTRE**

NOMBRE _____ GRUPO _____ ORT. _____ CAL _____

**CONTESTA DE MANERA BREVE PERO COMPLETA LAS
PREGUNTAS SIGUIENTES (VALOR: 10 PUNTOS)**

**1.- ¿QUIÉN ES EL AUTOR DEL CORONEL NO TIENE QUIEN LE
ESCRIBA? ¿DÓNDE Y CUANDO NACIÓ?**

**2.- ¿CÓMO SE LE CONOCE A LA CORRIENTE LITERARIA QUE ESTE AUTOR
CULTIVA?**

**3.- ¿EN QUÉ CONSISTE ESTA CORRIENTE LITERARIA QUE CARACTERIZA A
LA PRODUCCIÓN DEL AUTOR DEL CORONEL NO TIENE QUIEN LE
ESCRIBA?**

**4.- ¿EN QUÉ MES SE INICIA LA NOVELA DEL CORONEL NO TIENE QUIEN
LE ESCRIBA Y A QUÉ ACONTECIMIENTO ESPECIAL LO LIGA EL
PROTAGONISTA?**

5.- ¿CÓMO SE LLAMABA EL HIJO DEL CORONEL Y QUÉ LE SUCEDIÓ?

6.- ¿QUIÉN ES DON "SEBAS" Y QUÉ RELACIÓN TENÍA CON EL CORONEL?

7.- ¿QUÉ ENFERMEDAD TENÍA LA ESPOSA DEL CORONEL?

**8.- ¿CÓMO SE LLAMABA EL CORONEL CON QUIEN EL CORONEL HABÍA
PELEADO EN LA GUERRA CIVIL?**

**9.-¿QUÉ ESPERABA EL CORONEL POR EL CORREO Y CUÁNTO TIEMPO
HABÍA ESTADO ESPERANDO AQUELLO?**

**10- ¿EN QUÉ AÑO SE ESCRIBIÓ EL CORONEL NO TIENE QUIEN LE
ESCRIBA?**

PARAMETROS PARA EVALUAR LA EXPRESION ORAL

Rubros a evaluar dentro de una escala del 1 al 5:

5 = **Excelente:**

- Comentarios bien dirigidos y muy significativos
- Mucha seguridad y aplomo en las discusiones
- Enriquecimiento y participación activa en los comentarios de los demás
- Selección de palabras y giros que apoyan sólidamente el mensaje transmitido
- Lenguaje adecuado a la situación y a los oyentes o interlocutores
- Buena dicción y modulación de la voz
- Uso apropiado del lenguaje corporal

4 = **Muy bueno:**

- Comentarios frecuentemente bien dirigidos y muy relevantes
- Seguridad y aplomo en las discusiones
- Participación y enriquecimiento en los comentarios de los demás
- Uso frecuente de palabras que apoyan el mensaje transmitido
- Por lo general el lenguaje se adapta a la situación y a los oyentes o interlocutores
- Por lo general el manejo de la voz es efectivo, lo mismo que el lenguaje corporal.

3 = **Bueno:**

- Los comentarios son más o menos bien dirigidos y significativos
- Seguridad y aplomo aceptables en las discusiones
- Algunas veces hay participación y enriquecimiento en los comentarios de los otros
- La selección de vocabulario no interfiere con el mensaje
- Algunas veces se adapta el lenguaje a la situación y a los oyentes
- El manejo de la voz y el lenguaje corporal algunas veces son efectivos

2 = **Regular:**

- Comentarios mal dirigidos aunque relevantes
- Inseguridad y poco aplomo en ciertas discusiones
- No existe participación de conocimientos a los demás
- La selección de vocabulario en ocasiones interfiere con el mensaje
- Raras veces se adapta el vocabulario a la situación y a los oyentes
- El manejo de la voz rara vez resulta efectivo

1 = **Deficiente:**

- Comentarios mal dirigidos e irrelevantes
- Inseguridad e inconsistencia en la mayoría de las discusiones
- Interrupciones bruscas en las participaciones de los demás
- La elección de vocabulario oscurece el mensaje
- No existe adecuación del lenguaje con el situación ni con los oyentes
- El manejo de la voz no es efectivo

PARAMETROS PARA EVALUAR UN ESCRITO

Los rubros a evaluar son cinco en una escala del 1 al 5:

5 = Excelente:

- Redacción clara y tema bien definido, original e interesante.
- Estructura lógica bien organizada con introducción, cuerpo y conclusión
- Buen desarrollo de la forma y el estilo del escrito.
- Vocabulario amplio y variado de acuerdo a la naturaleza del escrito.
- Redacción con mínimos errores gramaticales y prácticamente carencia de faltas ortográficas.

4 = Muy Bueno:

- La redacción es buena y el tema está bien llevado, aunque podría ser más original e interesante.
- Secuencia bien desarrollada
- La estructura es lógica y comprensible
- El vocabulario es variado
- La redacción contiene escasos errores gramaticales y pocas faltas ortográficas.

3 = Bueno:

- El tema está bien definido, pero le falta más originalidad e interés.
- La redacción es aceptable; el tema está más o menos definido, aunque podría ser más original e interesante
- La estructura del escrito es comprensible, pero algunos pasajes son poco congruentes
- El texto tiene forma y estilo pero no está bien desarrollado
- El vocabulario es adecuado, aunque a veces un poco repetitivo
- La redacción contiene algunas faltas gramaticales y también errores ortográficos

2 = Regular:

- El tema del escrito no se define bien y carece de interés y originalidad.
- Se dificulta seguir la estructura lógica del escrito
- El argumento, la forma y el estilo se pierden
- El vocabulario es limitado y muy repetitivo; en ocasiones es incorrecto
- La redacción tiene muchos errores gramaticales y faltas de ortografía.

1 = Deficiente:

- El tema del escrito no se define y carece de interés y originalidad
- La estructura de la redacción es deficiente, no hay ni introducción ni cuerpo ni conclusión.
- No hay argumento, ni forma ni estilo definido.
- El vocabulario es incorrecto
- La redacción es ilegible