



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

Prácticas de evaluación formativa:

Caso de la Secundaria General No. 30 “Octavio Paz”

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación

presenta:

María Teresa Rubio González

Asesor tutor:

Mtra. Magaly Guadalupe Martínez Cerda

Asesor titular:

Dra. Katherina Gallardo Córdova

Aguascalientes, Aguascalientes, México

Abril, 2010.

Agradecimientos

- A Dios, porque sólo Él hizo todo esto posible y por darme la sabiduría y la paciencia para poder disipar todos los obstáculos que se me presentaban en el camino.
- A mi adorada hija Daniela, por haber compartido este tiempo, por sus muestras de comprensión, solidaridad, paciencia y tolerancia, pero principalmente por ser un ejemplo de sabiduría.
- A mi amado hijo Fernando, por su apoyo, paciencia, por su presencia en los momentos importantes y su disposición para enseñarme el uso de las herramientas tecnológicas.
- A mi madre, por siempre tener fe en mis proyectos.
- A mi padre, por ser un oído atento y estar dispuesto a compartir su experiencia.
- A mi estimada amiga y hermana de corazón, Mónica, por compartir esta aventura.
- A mi asesora titular, Dra. Katherina Gallardo Córdova, por sus consejos, por compartir su experiencia y conocimientos. Gracias por su comprensión y amabilidad en los momentos complicados.
- A mi asesora tutora, Mtra. Magaly Guadalupe Martínez Cerda, por su compromiso y sus sugerencias.
- A las autoridades, profesores y estudiantes de la Escuela Secundaria General No. 30 “Octavio Paz”, por su colaboración en la realización de este trabajo. Muy especialmente a mis queridos asesorados profesores de inglés que me hicieron confirmar que no obstante las dificultades, siempre es posible mejorar la práctica educativa.
- A mis maestros y asesores académicos de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey por su disposición para ser guías en la aventura del aprendizaje.
- A la licenciada María de Lourdes Reynoso Femat, Miss Lula, por las oportunidades y la confianza.

Resumen

Esta tesis es el resultado de la investigación que se llevó a cabo sobre evaluación realizada en la Escuela Secundaria General No. 30 “Octavio Paz” en Aguascalientes, Ags., México. El objetivo del estudio consistió en conocer la perspectiva de los docentes en cuanto a las prácticas de evaluación que ellos realizan, se trató de indagar la factibilidad, la utilidad, la precisión y la ética. Se analizó la repercusión del proceso de evaluación, en el aprovechamiento académico de los alumnos, desde la visión de ellos. Conforme a estos objetivos, la investigación se dividió en dos estudios, en donde participaron diez profesores y 107 alumnos de tres grupos (uno por cada grado de secundaria). En vista de la complejidad del fenómeno estudiado, se utilizó el método mixto, integrando instrumentos cuantitativos que fueron los cuestionarios de preguntas cerradas y las listas de cotejo para el análisis de productos académicos, e instrumentos cualitativos que fueron las entrevistas semi-estructuradas. A fin de contar con un marco contextual que diera sustento teórico, se incluye una revisión de la literatura relacionada con la evaluación formativa, en los ámbitos nacional e internacional. Con base en los resultados obtenidos, se concluye que si bien los profesores realizan un esfuerzo por adoptar las prácticas de evaluación formativa, éstas aún no están plenamente consolidadas debido a diversos factores como: falta de un conocimiento técnico profundo, resultado de una carencia de capacitación en esta área, exceso de contenidos en los programas de estudio y el número de alumnos por grupo -que en el caso de la institución en donde se aplicó la investigación, fluctúa entre los 30 y 40 estudiantes por grupo-. No obstante a esta situación, se encontró que los estudiantes valoran la evaluación que realizan sus docentes como un factor que contribuye en la mejora de su desempeño académico.

Índice

Introducción.....	1
Capítulo 1. Planteamiento del problema.....	4
1. Antecedentes.....	4
2. Planteamiento del problema.....	6
3. Objetivos de la investigación.....	9
4. Justificación.....	10
5. Límites.....	12
Capítulo 2. Revisión de la literatura.....	14
1. Objetivos de la evaluación del aprendizaje.....	14
1.1. Evaluación diagnóstica.....	16
1.2. Evaluación sumativa.....	17
1.3. Evaluación formativa.....	18
2. La evaluación formativa.....	18
2.1. Características de la evaluación formativa.....	20
2.2. La perspectiva del docente.....	23
2.3. La perspectiva del alumno.....	25
2.4. Toma de decisiones según el conocimiento que se busca evaluar.....	28
2.4.1. Evaluación del conocimiento declarativo: saber conocer.....	29
2.4.2. Evaluación del conocimiento procedimental: saber hacer.....	30
2.4.3. Evaluación del conocimiento actitudinal: saber ser y convivir.....	32
2.5. Prácticas de evaluación formativa en secundaria.....	32
2.5.1. Técnicas e instrumentos para la evaluación formal.....	34
2.5.2. Técnicas e instrumentos para la evaluación semiformal.....	35
2.5.3. Técnicas e instrumentos para la evaluación formal.....	36
2.6. Resultados obtenidos mediante la evaluación formativa.....	38
2.7. Participación de los estudiantes en la evaluación.....	42
3. Estado del arte de la evaluación formativa.....	43
3.1. Experiencias internacionales.....	43
3.2. La experiencia mexicana.....	47
Capítulo 3. Metodología.....	49
1. Diseño de la investigación.....	49
2. Los participantes.....	51
3. Los instrumentos.....	52
3.1. Estudio 1.....	53
3.1.1. Cuestionario de preguntas cerradas para docentes.....	53
3.1.2. Entrevista semi-estructurada para docentes.....	54
3.1.3. Lista de cotejo.....	55
3.2. Estudio 2.....	56
3.2.1. Cuestionario de preguntas cerradas para estudiantes.....	56
3.2.2. Entrevista semi-estructurada para estudiantes.....	57

4. Procedimiento.....	58
4.1. Estudio 1.....	58
4.2. Estudio 2.....	58
5. Estrategia de análisis de datos.....	60
Capítulo 4. Resultados.....	62
1. Estudio 1. Prácticas de evaluación formativa.....	62
2. Estudio 2. Perspectiva de los estudiantes sobre la evaluación formativa...	78
Capítulo 5. Conclusiones.....	83
1. Conclusiones generales.....	83
2. Respuesta a las preguntas específicas.....	87
3. Recomendaciones.....	91
Referencias.....	94
Apéndices	
Apéndice 1: Instrumentos.....	100
Instrumentos del Estudio 1.....	100
001. Autoevaluación sobre las propias prácticas en evaluación del aprendizaje...	100
002. Entrevista sobre prácticas alrededor de la evaluación formativa.....	112
003. Evaluación de productos académicos: retroalimentación y calificación.....	116
Instrumentos del Estudio 2	123
004. Cuestionario sobre utilización de información alrededor de la evaluación del aprendizaje en el aula.....	123
005. Entrevista sobre utilización de información alrededor de la evaluación del aprendizaje en el aula.....	126
Apéndice 2: Carta de consentimiento.....	128
Apéndice 3.....	130
Transcripción de entrevistas. Estudio 1.....	130
Productos académicos.....	154
Fotografías.....	164
Apéndice 4: Transcripción de entrevistas. Estudio 2.....	168
Currículum vitae.....	192

Índice de tablas

Tabla 1. Distribución de la muestra por instrumento.....	57
Tabla 2. Factibilidad para la elaboración y revisión de instrumentos de evaluación.....	63 67
Tabla 3: Utilidad de la evaluación formativa.....	76
Tabla 4. Distribución de trabajos analizados por grado/grupo.....	76
Tabla 5. Evaluación de productos académicos.....	79
Tabla 6. Tendencias generales en la percepción y valoración de los estudiantes sobre la evaluación formativa por grado/grupo.....	79

Índice de figuras

Figura 1. Marco conceptual de los elementos que intervienen en la retroalimentación.....	40
Figura 2. Procedimiento para la aplicación de instrumentos y análisis de datos	60
Figura 3. Preferencias de los docentes para el diseño de exámenes.....	69
Figura 4. Aplicación de la Taxonomía de Bloom para el diseño de reactivos para examen.....	71
Figura 5. Prácticas de evaluación diagnóstica.....	72

Introducción

En la actualidad, en lo que se ha llamado la era postmoderna, se hace indispensable reflexionar sobre los retos que enfrenta el ámbito de la educación. En un mundo globalizado, caracterizado por nuevas formas en la generación e intercambio del conocimiento, por el surgimiento de las nuevas tecnologías de información y comunicación, la formación de los recursos humanos capaces de integrarse de manera competitiva es sin duda, una tarea prioritaria de los sistemas educativos.

Como han demostrado las evaluaciones internacionales, América Latina y, particularmente México, tienen un rezago importante en cuanto a los niveles educativos de sus estudiantes. Con el propósito de superar estas deficiencias, desde hace algunas décadas se viene intentando reformas en los sistemas educativos.

En México, específicamente en la educación básica a cargo del Estado, a partir de 2006 se ha puesto en marcha un nuevo plan de estudios. El objetivo primordial de esta propuesta es la formación en competencias. Así, siguiendo las recomendaciones de la UNESCO, la educación deberá tener como fin esencial que las nuevas generaciones desarrollen las capacidades de: saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir. En síntesis, se trata de que los jóvenes egresados de la educación secundaria -última etapa de la educación básica- logren la capacidad de aprender para toda la vida. Esto implica que adquieran las herramientas para aplicar sus conocimientos en las diversas situaciones a que se habrán de enfrentar al salir de esta etapa de su educación. Esto es, que el conocimiento adquirido les sea significativo para su futuro.

En este contexto, la evaluación está llamada a constituirse como uno de los elementos indisolubles del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se pretende que la evaluación trascienda las formas tradicionales y se convierta en un medio para obtener información que permita reflexionar sobre los diversos aspectos involucrados en la educación.

La presente investigación tiene como objetivo indagar sobre el complejo fenómeno de la evaluación. Fenómeno que no sólo abarca a la evaluación diagnóstica y sumativa que tradicionalmente se han contemplado, sino a la evaluación formativa como la herramienta que coadyuve en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes y que posibilite a los docentes la reflexión sobre su propia práctica educativa. El estudio se realizó en la Escuela Secundaria General No. 30 “Octavio Paz”, en el estado de Aguascalientes, Ags., México.

La tesis está organizada en cinco capítulos. En el Capítulo 1 se presentan los antecedentes respecto al problema que se investiga; se plantean la pregunta general y las específicas, así como los objetivos de la investigación; se incluye una justificación sobre la importancia y pertinencia del estudio, y finalmente se describen las limitaciones derivadas del trabajo.

El Capítulo 2. Revisión de la literatura, constituye el sustento teórico de la investigación, se integra la literatura relativa al campo de la evaluación. Se establece información de estudios realizados a nivel nacional e internacional, que dan cuenta del estado del arte de la evaluación formativa.

El Capítulo 3 expone la descripción del método de investigación empleado. Debido a la complejidad del fenómeno que se estudió, se optó por el método mixto en el que se integraron instrumentos de enfoque cuantitativo y cualitativo. Se incluye una descripción de los participantes que conformaron la muestra. De igual manera, se describen los objetivos de los dos estudios en que se organizó la investigación, así como de cada uno de los instrumentos empleados y se describe el procedimiento para la conducción del estudio. Para finalizar el capítulo se incluye una descripción de la estrategia para el análisis de los datos.

En el Capítulo 4 se integran los resultados obtenidos mediante los diversos instrumentos aplicados. Se presentan los datos obtenidos en cada uno de los dos estudios

en los que se dividió la investigación, para posteriormente, contrastar las respuestas obtenidas por los docentes y los estudiantes participantes en la investigación.

Finalmente, en el Capítulo 5 se hace un resumen de los principales hallazgos de la investigación. Con base en estos hallazgos se ofrecen algunas sugerencias susceptibles de ser integradas a la práctica de evaluación, así como ideas para futuras investigaciones.

La autora de la presente tesis de maestría espera que el trabajo contribuya a enriquecer la tarea de los docentes de la institución en donde se llevó a cabo el estudio, como de otros profesionales de la educación interesados en mejorar su quehacer educativo. Igualmente se desea que sirva como punto de partida para futuras investigaciones en el campo de la evaluación educativa.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

En el presente capítulo se desarrolla el planteamiento del problema. En un primer apartado se abordan los antecedentes que han llevado a considerar a la evaluación formativa como parte integral e indispensable del proceso de enseñanza-aprendizaje. Posteriormente se define el problema en cuanto al contexto que lo determina y las preguntas que guiaron la investigación. De igual manera, se incluye la justificación en cuanto a la relevancia del tema estudiado y, finalmente, se establecen las limitaciones del trabajo de investigación.

1. Antecedentes

Frente a las demandas de educación de la sociedad actual, marcada por relaciones económicas y sociales en permanente transformación, se requiere de una nueva forma de pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La sociedad de hoy demanda la formación de seres humanos integrales que sean capaces no sólo de poseer un cierto conocimiento declarativo sustentado casi siempre en el aprendizaje memorístico, sino individuos que desarrollen diversas habilidades y actitudes que les faciliten su integración eficaz al mundo.

En este contexto, la llamada sociedad de la información y del conocimiento ha modificado los antiguos conceptos en cuanto a la generación y posesión de los bienes. En términos de productividad económica, la riqueza reside en la capacidad de las personas para generar, transformar y distribuir información y conocimiento a gran velocidad (Mortera, 2009). Esto supone un reto mayor para los sistemas educativos de los países. La igualdad educativa reside no sólo en la posibilidad de los estados para ofrecer oportunidades de educación a toda la población, sino de la capacidad para establecer sistemas educativos cuyo fin sea la formación de recursos humanos competentes. De ello dependerá la integración de los países en condiciones equitativas al concierto mundial.

A fin de enfrentar este nuevo orden social, desde 1993 en México se lleva a cabo una reforma del sistema educativo. Como un primer paso se modificó el artículo 3° de la Constitución Mexicana para integrar los niveles de preescolar, primaria y secundaria en un solo nivel de educación básica. El propósito de esta primera reforma era redistribuir los contenidos de la primaria en nueve años. Así mismo, se buscó dar un cambio en la propuesta pedagógica, transformando el enfoque de transmisión de conocimientos por el de desarrollo de habilidades y competencias básicas.

Después de una década, los resultados no fueron los esperados. No se logró una mejoría en el aprendizaje de los estudiantes. No hubo tampoco un avance en cuanto a la adquisición de los conocimientos, las habilidades y las actitudes. En suma, no se logró la formación de competencias esperada en los jóvenes egresados de educación básica. Ejemplos de esta situación fueron las pruebas aplicadas por el Centro Nacional para la Educación Aplicada (CENEVAL) en 2003, cuyos resultados mostraron un promedio de aciertos del 47.62, mientras el examen de ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) tuvo un decremento en el promedio de aciertos, retrocediendo de 84 a 64 (Guevara, 2004).

Respecto al desempeño de los estudiantes mexicanos en el ámbito internacional, basta mencionar los resultados del Programa de Evaluación a los Alumnos (PISA) por sus siglas en inglés. De acuerdo con esta prueba, los alumnos mexicanos demostraron una competencia científica de 410 puntos, competencia lectora de 410 y competencia matemática de 406. Esto indica que “56% de los estudiantes que aplicaron la prueba se ubican en los niveles 0 y 1, es decir, sin las habilidades mínimas para enfrentar las demandas del mundo contemporáneo en términos académicos” (PISA, 2007 citado por Calderón, 2009).

En un nuevo intento por proporcionar una educación pertinente y de calidad, en 2006 la Secretaría de Educación Pública (SEP) propuso un nuevo Plan de estudios para el nivel de secundaria. En ese Plan de estudios se establece que el fin de la educación será asegurar “a los adolescentes la adquisición de herramientas para aprender a lo largo de

toda su vida” (p. 8). Desde esta perspectiva, el fin no sólo consiste en promover el aprendizaje de contenidos, sino en procurar el desarrollo de diversas habilidades y actitudes.

Como parte de este nuevo enfoque, se pretende que la evaluación constituya un medio por el cual se obtenga información útil en cuanto al logro de las metas y objetivos de aprendizaje planteados, pero también datos relevantes para la valoración de las estrategias de enseñanza, a fin de recuperar aquéllas que demuestren su eficacia o modificar las que así lo requieran. Según el documento de la SEP (2006), la evaluación “permite mejorar los niveles de desempeño de los alumnos y del maestro, así como la calidad de las situaciones didácticas que se plantean para lograr el aprendizaje” (p. 53).

En este contexto, la evaluación se integra al proceso de enseñanza-aprendizaje como un medio más en el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para lograr su independencia y responsabilidad frente a su aprendizaje. Se convierte en un elemento inherente a la formación de los estudiantes, es denominada por ello *evaluación formativa*. Según Díaz-Barriga y Hernández (2002) su función es pedagógica en tanto busca la comprensión del proceso de enseñanza, no tanto los resultados. Esta forma de valoración implica la transformación de los antiguos paradigmas en los roles del docente y el estudiante. Ahora el profesor se convierte en el guía de los esfuerzos de los estudiantes para lograr el desempeño y los aprendizajes esperados, así como una mayor independencia y una actitud reflexiva y crítica durante el proceso de su aprendizaje.

2. Planteamiento del problema

La evaluación es una de las tareas más complejas del quehacer docente. Trasciende la cuantificación de los conocimientos adquiridos para determinar una calificación o a la valoración de los cambios en las conductas cognitivas, resultado de la programación de unos contenidos en un tiempo determinado. Es además, según afirma Zabalza (2003), la tarea docente con mayores repercusiones en los alumnos. Al respecto McDonald, Boud, Francis y Gonczi (1995) aseguran que: “los estudiantes pueden, con

dificultad, escapar de los efectos de una mala enseñanza, pero ellos no pueden -si quieren tener éxito en el curso- escapar de los efectos de una mala práctica en evaluación” (p. 43).

En sentido contrario a la evaluación basada en criterios cuantitativos, Biggs (2005 citado por López, 2009) considera que “con las calificaciones cualitativas la disputa sobre la calificación se convierte en un seminario individual con el alumno sobre la naturaleza de su aprendizaje y su nivel de comprensión. Es un encuentro mucho más fructífero y significativo” (p. 52). Entendido así, el proceso de evaluación brinda la posibilidad de ofrecer retroalimentación a los estudiantes respecto a su desempeño, con base en las metas y objetivos de aprendizaje, así como los aspectos que habrán de mejorar. Por ende, se desarrolla también su capacidad de autorreflexión y autoevaluación del desempeño.

Contrario a los enfoques tradicionales que fomentan el aprendizaje memorístico, en donde los estudiantes se concentran en las materias y contenidos más fáciles de memorizar que resultan en la adopción de métodos de aprendizaje indeseables (McDonald et al., 1995), en la evaluación formativa el estudiante ha de tener un rol dinámico y autocrítico, convirtiéndose en protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Para ello requiere encontrar estrategias de autorregulación, realizando “todas aquellas actividades relacionadas con el control ejecutivo, cuando se hace frente a una tarea cognitiva” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 242). Guiado por el docente en el proceso de aprendizaje y evaluación, el alumno habrá de reflexionar sobre aquellas estrategias que mayores beneficios le aportan en la construcción del conocimiento.

En este contexto es necesario que el docente modifique su práctica educativa. Esta nueva forma de concebir a la evaluación implica el replanteamiento de los métodos, la planeación y la aplicación de estrategias e instrumentos de valoración que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje-valoración. Por su parte, los estudiantes habrán de adquirir nuevas estrategias para *aprender a aprender* y a evaluar su desempeño. Con ello se estará logrando “pasar de una *cultura del examen* a una *cultura de la evaluación*, entendiendo por tal una evaluación formativa, dirigida a mejorar el proceso de

aprendizaje del alumnado” (Dochy, Segers y Dierik, 2002 citados por López, 2009, p. 53).

Con base en lo anterior se plantea la siguiente pregunta de investigación ¿En qué medida las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa impactan en el rendimiento académico de los alumnos?

Como preguntas derivadas de la pregunta general se plantean preguntas que conducen a la exploración:

1. ¿Cuáles son las diferentes formas de evaluación formativa dentro de un proceso de enseñanza aprendizaje?
2. Aunque se supone que la evaluación formativa es un proceso continuo, en la práctica no siempre ocurre así. ¿Con qué frecuencia se llevan a cabo los procesos de evaluación formativa?
3. En ocasiones, en los procesos de evaluación intervienen grupos de profesores quienes toman decisiones conjuntas sobre la manera de evaluar el aprendizaje de los alumnos. Más allá de simplemente proponer exámenes departamentales, ¿cómo este trabajo colegiado tiene un impacto en la parte formativa de la evaluación?
4. ¿Cómo se relacionan las prácticas de evaluación formativa con los objetivos de aprendizaje en sus distintos niveles?
5. ¿Cómo los profesores utilizan su tiempo para llevar a cabo los procesos de evaluación formativa?, ¿qué tanto tiempo le dedican y qué tanto ese tiempo está relacionado con la calidad de retroalimentación que ofrecen?
6. ¿Cómo usan los profesores diversos recursos tecnológicos (si es que los usan) en el proceso de evaluación formativa?
7. ¿Cómo se traduce la evaluación formativa a calificaciones que los profesores reportan?
8. ¿Cómo los profesores analizan los resultados de un proceso evaluativo y toman decisiones orientadas a facilitar los procesos de aprendizaje de los alumnos?

9. ¿Cómo se comunican los resultados de la evaluación formativa a los alumnos?
10. ¿Cómo se difunden los resultados derivados del proceso de evaluación formativa a la comunidad escolar?
11. ¿Cómo impacta la evaluación diagnóstica en la forma de hacer evaluación formativa, y cómo la evaluación formativa determina la manera en que se realiza la evaluación sumativa?
12. ¿Qué diferencias existen entre las técnicas de evaluación formativa que obedecen a contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales?
13. ¿Cómo impactan los resultados de la evaluación formativa en modificaciones que el profesor haga sobre su propio proceso de enseñanza?
14. ¿Cómo lidan los profesores con la deshonestidad académica en los procesos de evaluación formativa?
15. Aunque el profesor tiene un papel determinante en los procesos de evaluación formativa, también existen otras alternativas evaluativas como son la autoevaluación y la coevaluación, en la que los estudiantes toman un papel más activo. ¿Cómo se llevan a cabo estos procesos de autoevaluación y coevaluación desde una perspectiva formativa?

Es importante mencionar que por tratarse de un estudio exploratorio, las preguntas derivadas de la pregunta general se plantean como aspectos relacionados del fenómeno que se busca estudiar, por lo tanto no constituyen una pregunta principal, sino diversos aspectos ligados a la pregunta general. Las preguntas derivadas se responden en los cinco instrumentos diseñados para tal efecto.

3. Objetivos de la investigación

El propósito de la presente investigación es aportar conocimiento respecto a la evaluación como parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el marco de la propuesta pedagógica y didáctica del Plan de estudios de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006) para la educación secundaria. En este sentido se plantea como

objetivo general: indagar las prácticas de evaluación adoptadas por los docentes de secundaria y sus repercusiones en el aprendizaje de los estudiantes.

Como objetivos específicos se plantea:

1. Identificar las prácticas, técnicas e instrumentos de evaluación más usadas por los docentes.
2. Conocer si los profesores toman las decisiones sobre evaluación de manera colegiada, es decir, como grupo docente.
3. Indagar si los docentes planean e integran el proceso de evaluación dentro de su programación didáctica y cómo esto se lleva a la práctica.
4. Determinar si los docentes emplean los recursos tecnológicos en la evaluación.
5. Conocer las estrategias y medios usados para la difusión de los resultados y la retroalimentación de los alumnos.
6. Analizar si los diversos tipos de evaluación (diagnóstica, sumativa y formativa) se integran al proceso de enseñanza.
7. Determinar la percepción de los estudiantes respecto a los beneficios de las prácticas de evaluación en su mejor aprovechamiento.
8. Analizar el impacto de la evaluación formativa en el propio proceso de aprendizaje de los docentes.

4. Justificación

Como se ha descrito anteriormente, el contexto mundial demanda la formación de recursos humanos capaces de integrarse a la sociedad de una manera eficaz. La educación se visualiza, asimismo, como una palanca del desarrollo equitativo de los países. Así, para adaptarse a las demandas de la sociedad, la educación ha transformado sus fines y prácticas.

En México, la propuesta para educación secundaria plasmada en el Plan de estudios de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006) propone como fin “la adquisición de los conocimientos, el desarrollo de habilidades, así como la construcción

de valores y actitudes; es decir la formación en competencias” (p. 8). Como parte de esta propuesta, la evaluación se concibe como un elemento fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje para la obtención de información útil no sólo para la valoración del desempeño de los alumnos, sino como un medio para la reflexión del docente respecto a su práctica educativa.

A fin de apoyar a los docentes en la transformación de sus prácticas educativas y como parte integral de éstas el proceso de evaluación, se han realizado diversos esfuerzos. Entre ellos se puede mencionar la conformación de los Consejos Técnicos Estatales, cuyo propósito ha sido capacitar a los docentes para la implementación en la práctica de las nuevas estrategias didácticas.

Sin embargo, es necesario mencionar que en la mayoría de los casos, las transformaciones en las prácticas educativas en el aula, particularmente las relacionadas con la evaluación, han sido prácticamente nulas. Así, la evaluación continúa sustentándose en la aplicación de exámenes escritos y significándose como una forma de control de la disciplina. Esto puede deberse a que, como afirma Zambrano (2004), “desafortunadamente, el campo de la evaluación es muy resistente al cambio” (p. 5).

El cambio en las prácticas de evaluación supone un verdadero reto para los docentes. Implica una nueva manera de concebir su práctica. Concebir a la evaluación como un medio para apoyar a los estudiantes en su aprendizaje y no como una forma de poder y control. Requiere que los docentes establezcan “puentes entre las formas prescritas de enseñanza, currículum y evaluación para dirigirlos a una intervención centrada en que cada estudiante pueda alcanzar su potencial” (Schleicher, s.f. citado por Calderón, 2009, p. 27).

En este contexto resulta relevante apoyar y acompañar los esfuerzos de los docentes en la puesta en práctica del nuevo enfoque para la evaluación en cuanto a su planeación, instrumentación y aplicación, ya que como sostienen Wiliam, Lee, Harrison y

Black (2004) la aplicación de la evaluación formativa “sólo puede ocurrir de manera lenta y mediante programas de desarrollo profesional y apoyo” (p. 1).

Otro aspecto que se suma a lo anteriormente expresado, consiste en la escasa investigación sobre evaluación formativa realizada en Latinoamérica. Como ejemplo, haciendo un comparativo entre los estudios realizados en países desarrollados de habla inglesa, se encontró que de 2000 a 2009 en la base de datos Education Resources Information Center (ERIC) se publicaron 1,720 documentos con las palabras clave “formative evaluation”. En el mismo periodo de tiempo, en la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALyC) se localizaron tan solo siete artículos con las palabras clave “evaluación formativa”. Esta es una muestra de la urgente necesidad de estudiar el fenómeno de la evaluación formativa para encontrar respuestas a los requerimientos y particularidades de la práctica educativa en nuestro continente.

En este sentido, el propósito de la presente investigación es aportar conocimiento que contribuya a una práctica educativa efectiva, en la que se integre la evaluación al proceso de enseñanza-aprendizaje, como un instrumento para coadyuvar en los esfuerzos de docentes y alumnos para lograr las metas de aprendizaje.

5. Limites

Es relevante tomar en consideración que la presente investigación se realizó en una escuela secundaria pública. Esto implica condiciones de enseñanza y aprendizaje particulares. Entre ellas es necesario mencionar aspectos como el número de alumnos por grupo. En el caso de la presente investigación se trabajó con un grupo de 1° integrado por 38 alumnos, un grupo de 2° grado con 39 alumnos y un grupo de 3° con 30 estudiantes. Esto en ocasiones se convierte en un límite para las prácticas de evaluación formativa, ya que al contar con esa cantidad de estudiantes los profesores en ocasiones no tienen oportunidad de ofrecer una retroalimentación detallada a cada uno de ellos.

Por otra parte, las creencias, motivación y capacitación de los docentes respecto a la nueva propuesta educativa, son diversos, lo que determina la puesta en práctica de estrategias de evaluación innovadoras. A esto se suma la exigencia de concluir con programas y contenidos, lo que resulta en detrimento del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, ya que dicho proceso requiere de mayor tiempo que las formas tradicionales de evaluación, tales como los exámenes tipo test.

De igual forma, el periodo en el que se realizó la investigación impidió observar las repercusiones de las prácticas de evaluación formativa, frente a la aplicación de exámenes estandarizados como el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I) o la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (Enlace).

Capítulo 2. Revisión de la Literatura

Valorar es un acto de amor, por cuanto consiste en reconocer el aprendizaje del estudiante por pequeño o grande que sea.

Sergio Tobón

El presente capítulo contiene una revisión de las investigaciones y estudios realizados en el ámbito de la evaluación. Incluye tres apartados: en el primero se describen los objetivos de la evaluación del aprendizaje; el segundo contiene una revisión de lo que se ha definido como evaluación formativa y en el tercero se reporta el estado del arte de la evaluación formativa desde la perspectiva de los organismos internacionales y las instituciones mexicanas, así como los últimos estudios e investigaciones realizados en el ámbito de la evaluación.

1. Objetivos de la evaluación del aprendizaje

La evaluación ha constituido un campo ampliamente abordado desde principios de siglo en el ámbito académico. Obtener información que dé cuenta del logro de los objetivos planteados en las instituciones educativas, medidos en términos del aprovechamiento y aprendizaje de los alumnos, ha sido una meta de los investigadores de la evaluación.

La evaluación ha pasado por diversas etapas a lo largo de la historia. Desde la introducción de exámenes en los siglos XVII y XVIII, pasando por la aplicación de tests cuyo fin era únicamente diferenciar y seleccionar estudiantes en el siglo XIX, hasta las tendencias más actuales que pretenden evaluar programas, procesos y los diversos factores que inciden en la educación.

La etapa moderna o de verdadera evaluación educativa, tiene su origen en las aportaciones de Tyler. El trabajo de Tyler quien ha sido considerado como el “padre de la evaluación educativa” (Escudero, 2003, p. 5) consistió en desarrollar una visión metódica

para mejorar la calidad de la educación, mediante la medición no sólo de los cambios y avances de los alumnos, sino del programa instruccional y la capacitación y práctica educativa de los docentes. Es así como por primera vez se considera no sólo el aprendizaje sino los procesos implicados en la enseñanza.

A partir de esta propuesta se han desarrollado diversos enfoques respecto al papel de la evaluación en el campo de la educación. Actualmente se considera a la evaluación como uno de los elementos que forman parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, para muchos docentes la evaluación sigue siendo algo desvinculado, externo y ajeno al proceso de enseñanza-aprendizaje (Heritage, 2007). A esto, ha contribuido la tradición de exámenes estandarizados que valoran sólo la adquisición de contenidos cognitivos y no toman en cuenta el desarrollo de habilidades o actitudes y valores. Esto a la postre ha provocado que se perciba a la evaluación como una herramienta de control y presión sobre las instituciones educativas, los docentes y los estudiantes.

Sin soslayar que la evaluación es un medio necesario para la obtención de información que sustente las decisiones institucionales sobre los fines, programas y contenidos de la educación, así como su eficacia en cuanto al aprendizaje de los estudiantes, también es indispensable que los docentes y los alumnos vean este proceso como un medio para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Así, para Boyd (2001) la evaluación consiste en el monitoreo constante del progreso de los alumnos, desde la observación en el aula hasta los exámenes estandarizados, y considera que toda estrategia de evaluación tiene como objetivo obtener datos acerca de la educación. Por su parte, Cázares y Cuevas (2007) afirman que:

La evaluación es un proceso continuo, dinámico y flexible dirigido a la generación de conocimiento sobre el aprendizaje, la práctica docente y el programa en sí mismo, construido a partir de la sistematización de evidencias: conocimiento cuya intención es provocar reflexiones que transformen el trabajo cotidiano del aula y permita desarrollar, a su vez, aprendizajes para los actores (p. 108).

Adicional a su carácter pedagógico, la evaluación conlleva una dimensión normativa, es decir, la acreditación y certificación de los estudiantes que se realiza de manera global al término de cada periodo educativo. Al respecto Díaz-Barriga y Hernández (2002) se refieren a la función social de la evaluación “al acreditar o certificar (...) si los educandos han conseguido determinados logros académicos o si poseen determinadas capacidades para acceder a la cultura, ejercer determinadas funciones sociales o asumir ciertos roles en la misma” (p. 356). En el mismo sentido, Tobón (2005) y Sanmartí (2007, citado por López, 2009) consideran la calificación, la certificación y la promoción son parte de las finalidades de la evaluación.

La evaluación entonces tiene un sentido polifuncional: por una parte es un medio por el cual se obtiene información valiosa para la toma de decisiones en la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje y por el otro sirve como sustento en la acreditación y certificación de la obtención de ciertos conocimientos y habilidades necesarios para continuar en el siguiente nivel educativo o integrarse de manera eficiente a la sociedad. Sin embargo, es indispensable encontrar un balance entre estas funciones (Macdonald, 2006; Stiggins, 2002).

Para los efectos de la evaluación pedagógica se han distinguido tres modalidades, que requieren estar vinculadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Éstas son la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación sumativa. Cada una de ellas tiene propósitos específicos en función de los fines educativos. Autores como Díaz-Barriga y Hernández (2002); De Angelis y De Vincenzi (2008); y López (2009), describen las características particulares de cada uno de los tipos de evaluación.

1.1. Evaluación diagnóstica

También llamada predictiva, este tipo de valoración, anterior al proceso educativo, permite tener información sobre los conocimientos y habilidades previas de los alumnos, por tanto permite adaptar el programa a las necesidades actuales de los aprendices. Según su aplicación, la evaluación se caracteriza como prognosis, cuando es realizada de

manera grupal, o diagnosis, al aplicarse de manera individual (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

La evaluación diagnóstica además puede llevarse a cabo al principio del ciclo escolar o bien al inicio de una secuencia didáctica. En el primer caso, además de valorar los conocimientos que son requisito para iniciar el periodo escolar, se busca determinar el desarrollo cognitivo y la disposición para el aprendizaje. Cuando la evaluación se hace de manera puntual, antes de dar inicio a un segmento de la enseñanza, el objetivo consiste en identificar y poder usar los conocimientos previos (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). En suma, este tipo de evaluación sustenta las decisiones respecto a la posible necesidad de ajuste o transformación del programa educativo, a fin de adaptarlo a las características de los estudiantes.

1.2. Evaluación sumativa

También llamada final es la que determina el nivel del logro alcanzado al final de un periodo educativo. Sirve para conocer de manera global si la instrucción cumplió con los fines para los cuales fue planeada, en términos de la adquisición de conocimientos por el educando. En esta forma de evaluación prevalece la función social, al servir como sustento de la acreditación y certificación que permitirán al estudiante tener acceso al siguiente nivel educativo.

Respecto a la validez de los certificados como forma de acreditación al final de un nivel escolar, existen puntos de vista divergentes. Por ejemplo, De Vincenzi y De Angelis (2008) asumen que esta modalidad de la evaluación permite valorar la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas y valores al final del un periodo determinado. Sin embargo, según Díaz-Barriga y Hernández (2002) los certificados o títulos pretenden acreditar la adquisición de competencias a lo largo de un nivel escolar, pero en realidad sólo miden el grado de éxito o fracaso del alumno en el último ciclo escolar. En este sentido es menester reconocer que en muchas ocasiones la evaluación que da sustento a los certificados, sólo valora la adquisición de conocimientos declarativos. En la realidad

éstos no acreditan la adquisición de otros elementos que son parte de la formación integral de los estudiantes, tales como las habilidades, las destrezas, las actitudes y los valores.

1.3. Evaluación formativa

La evaluación formativa es considerada como elemento regulador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se realiza de manera continua y su función es estrictamente pedagógica, es decir, no pretende cuantificar los resultados sino comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Busca saber cómo se está dando la relación entre la información nueva y los conocimientos previos, así como el progreso en la construcción de las representaciones de los alumnos. De igual forma pretende valorar el avance cognitivo del alumno frente a las tareas propuestas, enfatizando el logro en las metas y provocando el error como otra forma de aprendizaje (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

La evaluación formativa tiene como uno de sus fines que el estudiante desarrolle la autonomía frente a su proceso de aprendizaje. Por ello, la toma de decisiones y la planeación de estrategias de evaluación diseñadas por el docente, necesariamente tendrán que estar centradas en el alumno (López, 2009).

2. La evaluación formativa

Desde la perspectiva de la educación, la evaluación se ve generalmente como un tema más bien desconocido, cuyo propósito es la comparación del estudiante con el grupo, o en todo caso, con estándares, instrumentos de medición y criterios que poco tienen que ver con lo que realmente sucede en el aula. En este sentido, la evaluación formativa o como la llama Tobón (2005) -la valoración- busca reconocer los aprendizajes de los estudiantes como producto de un proceso complejo, evitando la comparación con el grupo, con criterios diseñados desde el exterior, o marcando el error como sinónimo de fracaso.

Por el contrario, en la evaluación formativa, el error se ve como una oportunidad más para el aprendizaje. Al respecto Astolfi (1999, citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2002) puntualiza que desde la perspectiva constructivista “el objetivo que se persigue es llegar a erradicar [los errores] en la producciones de los alumnos, pero admite que, como medio de conseguirlo, hay que dejar que aparezcan –incluso provocarlos- si se quiere llegar a tratarlos mejor” (p. 407). Allal (1979 citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2002) afirma que “los ‘errores’ son objeto de un estudio particular en la medida en que son reveladores de la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por el alumno” (p. 406). Por su parte, Quiñones (2004) se refiere a “las dimensiones didácticas del error” (p. 3). Mediante el error, el aprendiz tiene la oportunidad de reflexionar sobre aquello que no fue realizado conforme a los objetivos o metas de aprendizaje y buscar nuevas vías para resolver el problema que se le plantea, generando con ello un proceso de metacognición. Proceso que con la guía del docente permite el traspaso al alumno del control y la responsabilidad sobre su aprendizaje. Según afirma Shute (2008) esto es posible en buena medida a que la evaluación formativa es un factor significativo en la motivación del estudiante, permitiendo transformar “habilidades rudimentarias en competencias” (p. 154).

El propósito de la evaluación en este contexto, es el de guiar el aprendizaje de los alumnos, mediante un análisis “comprensivo de todos los aspectos significativos, no basta con asegurarse qué hacen regularmente en el trabajo” (Martínez y Carrasco, 2006 citados por López, 2009). “La evaluación no es un fin, sino un medio para dar seguimiento al proceso educativo” (Mauricio, 2007, p. 117). La evaluación entonces, no sólo implica otorgar una calificación a los trabajos que realizan los alumnos, sino valorar todos los factores que intervienen el proceso de enseñanza-aprendizaje. No únicamente desde la perspectiva de los conocimientos adquiridos por los estudiantes, sino de las fortalezas y aspectos a mejorar en la práctica docente.

De esta manera, se puede afirmar que al aportar información relevante sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación formativa contribuye a su regulación permitiendo la modificación o ajustes en todas las variables que intervienen en la

enseñanza (De Vincenzi y De Angelis, 2008). Desde los métodos, la planeación, las estrategias, las actividades de enseñanza-aprendizaje hasta factores de tipo socio-afectivo, y todos aquellos elementos que comprenden e intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje son susceptibles de ser observados, analizados, valorados y, en su caso, ajustados o modificados mediante el proceso de evaluación formativa. Es así como, desde la perspectiva de Díaz-Barriga y Hernández (2002), al generar información pertinente “para tomar decisiones en beneficio del proceso de enseñanza y aprendizaje” (p. 350), la evaluación recupera su función pedagógica.

Pero si desde la teoría, numerosos autores hablan de los beneficios de la evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje ¿cómo es que el docente puede concebir e implementar una práctica evaluativa coherente y eficiente, que vaya más allá de la aplicación mecánica de técnicas e instrumentos de evaluación? Además, si la evaluación formativa supone un proceso reflexivo e interactivo ¿qué es lo que este proceso requiere o implica desde la perspectiva no sólo del docente sino también del alumno? En razón de lo dicho, en los siguientes apartados se define a la evaluación formativa desde sus diversos aspectos. Sus características, la transformación en los roles del docente y el alumno, los momentos y modalidades en que ésta se practica, los resultados y la forma en que éstos son comunicados.

2.1. Características de la evaluación formativa

La evaluación formativa se considera como un elemento integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, como una actividad sistemática, dinámica, de acompañamiento al alumno y congruente con el trabajo en el aula. Para que la evaluación sea coherente con los objetivos de aprendizaje, debe realizarse con base en un contexto específico que facilite la aplicación de los conocimientos adquiridos (Artiles, Mendoza y Yeras, 2008). Como un ejemplo de la congruencia entre lo que se vive cotidianamente en el aula y la práctica evaluadora, De Vincenzi y De Angelis (2008) afirman que “si se pretende evaluar el juicio crítico de los estudiantes, se deben ofrecer experiencias de aprendizaje donde se promueva dicha habilidad cognitiva” (p. 18).

Al tratarse de un proceso, la evaluación se da de manera continua y simultánea a la enseñanza y el aprendizaje, valorando las formas en que el aprendizaje se realiza y adquiere un significado más que en las tareas observables (Díaz-Barriga y Hernández, 2002); esto es, cambiando “la epistemología del producto por una epistemología del proceso” (Artiles et al 2008, p. 8).

Así mismo, el proceso de evaluación se considera como un fenómeno complejo compuesto con una serie de funciones diferenciadas e interrelacionadas, que en la práctica evaluativa se manifiesta como un sistema. Dichas funciones según propone Quiñones (2004) son:

- Diagnóstica que determina el nivel de conocimientos y actitud del estudiante frente al aprendizaje.
- Selectiva que consiste en determinar los contenidos a reforzar y los medios para lograr dicho reforzamiento.
- Desarrolladora que implica la valoración del trabajo docente, su revisión y actualización permanente.
- Jerarquización que implica la organización de la atención a los alumnos con dificultades para el aprendizaje, cuidando no humillarlos o distinguir a estos estudiantes del resto del grupo.
- Comunicación que dirige las formas de interacción entre el profesor y los estudiantes, y que determina la autoestima de los últimos.
- Orientación que implica la valoración de los resultados en cuanto al logro de metas de aprendizaje y permiten la reorientación del proceso educativo en caso necesario.
- Participación referida a la responsabilidad del alumno en su propio aprendizaje y que requiere de la guía del docente para desarrollarse.
- Metacognición que implica un proceso de reflexión del aprendiz sobre sus propias estrategias de aprendizaje.
- Ecológica que se refiere a la vinculación de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje con la vida del estudiante.

La evaluación formativa es integradora al buscar valorar conocimientos, habilidades, actitudes y valores, no sólo la memorización y reproducción de información descontextualizada. Al respecto, De Vincenzi y De Angelis (2008) mencionan que “evaluar al alumno en forma integral significa evaluar todos los contenidos (conceptos, actitudes, habilidades, valores) trabajados hasta ese momento, en contextos de aplicación o transferencia significativos” (p. 18).

Según Díaz-Barriga y Hernández (2002) en la evaluación formativa pueden identificarse tres modalidades: la regulación interactiva, la regulación retroactiva y la regulación proactiva. Se considera interactiva a la evaluación que se da como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de intercambios discursivos y estrategias como confirmaciones, repeticiones, rechazos, elaboraciones y recapitulaciones, mediante técnicas informales como la observación, la entrevista y los diálogos. La retroactiva busca mejorar lo que no se aprendió de forma apropiada, mediante actividades de refuerzo como la repetición de ejercicios o, cuando es necesario, el proceso completo de forma simplificada. La proactiva pretende prever actividades de instrucción a fin de consolidar o profundizar los aprendizajes y superar en el futuro los obstáculos que no pudieron superarse en momentos anteriores de la instrucción. Para Jorba y Casellas (1997 citados Díaz-Barriga y Hernández, 2002), la modalidad por excelencia es la interactiva, considerando a la retroactiva y proactiva como alternativas.

Heritage (2007) por su parte propone cuatro elementos básicos en el proceso de evaluación formativa:

1. Identificación de la brecha entre los conocimientos actuales del aprendiz y la meta de aprendizaje.
2. La retroalimentación como una forma de informar al estudiante sobre sus logros y las áreas a mejorar.
3. La participación e implicación del estudiante en la tarea evaluadora.
4. El progreso del aprendizaje.

En este contexto, la validación no se da en términos cuantitativos, sino en función de la efectividad con que se da la progresión del aprendizaje de los alumnos. A estos elementos se agregan otros como la consideración de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los estudiantes, sus capacidades generales, las metas y patrones motivacionales. De igual manera, se debe planear la dinámica de la evaluación, entendida como la determinación de los momentos más adecuados para ofrecer el apoyo, así como las acciones del docente en cuanto a la planeación de la enseñanza (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

2.2. La perspectiva del docente

Como premisa del análisis de la perspectiva del docente en el proceso de evaluación formativa, es necesario mencionar que la evaluación es quizá una de las tareas más difíciles del docente, en tanto “su papel de facilitador y guía se ve complicado por el de juzgador” (Zabalza, 2003, p. 145), complicando las relaciones de comunicación e interacción propuestas por el enfoque constructivo de la enseñanza y el aprendizaje. Es además, según este autor, la menos desarrollada de las competencias docentes y la de mayores repercusiones para el alumno.

En el mismo sentido Cázares y Cuevas (2007) explican que:

La evaluación es la dimensión más compleja de la práctica docente, por diversas razones: la conceptualización que se ha hecho de ella como medición de logro; la separación del resto del proceso educativo; la dificultad para establecer mecanismos de sistematización y retroalimentación; el cruce de elementos teóricos y metodológicos que implica su adecuada inserción en el aprendizaje y la práctica docente, entre algunas de ellas (p. 109).

Pero como se ha dicho, si bien la evaluación formativa requiere de la especialización del docente para lograr el dominio conceptual de los métodos, las estrategias, las técnicas y los instrumentos, así como las habilidades y las actitudes, también se han demostrado los beneficios de esta práctica. Como resultado de la

aplicación del proceso formativo de evaluación, los estudiantes se muestran motivados para aprender, son capaces de tomar decisiones sustentadas en la información derivada de la evaluación, implicando para el docente un ahorro de tiempo derivado de la habilidad de los aprendices para actuar de manera más independiente (Stiggins, 2002).

De igual forma, el docente cuenta con información que le facilita la reflexión y mejora de su práctica educativa, en términos de las estrategias de enseñanza, los contenidos y los criterios de evaluación, entre algunos de los elementos que conforman su tarea (De Vincenzi y De Angelis, 2008). Con base en su experiencia y conocimiento profesional y respetando su autonomía, la evaluación formativa ayuda al docente a dirigir y redirigir su instrucción para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes (Boyd, 2001).

En concreto, la práctica evaluativa comprende aspectos como la planeación de tareas auténticas provistas de un contexto, basadas en situaciones reales o simuladas, que sean específicas y relacionadas con el logro de una meta de aprendizaje, que den lugar a la retroalimentación interna y externa, y a la triangulación o ponderación de valoraciones (Artiles, et al. 2008). También, implica identificar las habilidades de los estudiantes, sus estrategias de aprendizaje, sus modos de razonamiento y particularidades del discurso, así como los modos de producción de significados. Todos estos son elementos de un desarrollo cognitivo que requiere de tareas o actividades complejas, que superan la realización de ejercicios y tareas simples (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Otros aspectos que el docente requiere desarrollar para la práctica de la evaluación son los relacionados con la creación de un ambiente propicio en el aula. En este sentido, López (2009) menciona que las estrategias de actuación deben ser: “transparencia, explicitación, información, participación, negociación, diálogo, igualdad, codecisión, justicia, co-responsabilidad, compartición del poder, metaevaluación...” (p. 31). Por su parte, Heritage (2007) se refiere a la habilidad docente para crear una cultura de apoyo mutuo. Bermúdez (2001) menciona que el docente debe ser capaz de negociar de los límites dentro de los cuales el alumno puede actuar y establecer un ambiente de colaboración, aceptación y respeto.

Que el docente esté preparado para la transformación de su práctica educativa y como parte de ésta su práctica evaluativa, que no vea a la evaluación como algo ajeno y externo al proceso de enseñanza, depende de su formación y capacitación continua. La capacitación del docente deberá adaptarse e integrarse al estilo de cada profesor (William et al., 2004). La formación docente implica el conocimiento teórico y práctico de las estrategias de evaluación, el conocimiento de los contenidos y la pedagogía, para convertirse en un experto que guía a los estudiantes (Artiles et al., 2008).

Esto coincide con la perspectiva de Esteve (1998), quien afirma que al terminar su formación profesional, el docente tiene un gran conocimiento de los contenidos, pero su preparación en cuanto a la puesta en práctica de su quehacer educativo y la experiencia de estar frente a un grupo de estudiantes es prácticamente nula. Resulta pues imperativo que los profesores tengan la oportunidad de capacitarse continuamente. Sólo en la medida que se promueva la actualización docente, será posible que los profesores conozcan las estrategias de evaluación formativa para apoyar la independencia y responsabilidad de sus alumnos en su proceso de aprendizaje.

2.3. La perspectiva del alumno

Siendo que la educación debe tener como propósito y reto que el estudiante “se autorrealice plenamente buscando el empleo óptimo de los recursos del entorno, promocionándose su deseo de saber y el goce del aprender, y no el simple estudiar para aprobar o tener las mejores calificaciones” (Tobón, 2006, p. 241). El proceso de enseñanza- aprendizaje y la evaluación, como parte integral de éste, debe buscar que el alumno encuentre los medios para su crecimiento cognitivo, el desarrollo de sus habilidades, la adquisición de actitudes positivas y valores en un ambiente de colaboración y respeto a las diferencias.

Vista desde esta perspectiva, la evaluación formativa se constituye en un medio de apoyo para que el alumno desarrolle su independencia, se responsabilice de su propio aprendizaje y tenga la información oportuna respecto de sus logros y las metas aún por

cumplir. Dicha visión está contrapuesta a la conceptualización tradicional de la evaluación, concebida como un medio de control y de diferenciación entre los estudiantes *que saben* y los que *no saben*; los que son cognitivamente más competentes, o simplemente aquellos que han desarrollado la habilidad para estudiar y pasar exámenes, basados en la memorización de datos e información poco significativa.

Para que el proceso de evaluación formativa se dé, es necesario que los estudiantes asuman un papel participativo. Esto implica que se promuevan las condiciones y se creen los espacios para “discutir con ellos la importancia de la valoración, sus tipos y estrategias, buscando que se expongan sugerencias y comentarios para implementar o mejorar dicho proceso” (Tobón, 2006, p. 243).

Así, con base en la información producto de una evaluación sustentada en criterios negociados y plenamente compartidos con el docente y el resto de sus compañeros, el alumno es capaz de comprender cómo va logrando su aprendizaje, ir desarrollando sus propias estrategias de aprendizaje y aplicarlas según la tarea o problema que se le presente (Heritage, 2007). En concreto, el estudiante sabe qué y cómo sabe, así como en qué y cuáles contextos aplicar su conocimiento (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Esto le permite a la vez, desarrollar procesos metacognitivos que le facilitan el ajuste de su propio proceso de aprendizaje (Boyd, 2001).

Díaz-Barriga y Hernández (2002) proponen el concepto de evaluación formadora, concibiéndola como una práctica dirigida a que los estudiantes aprendan a regular sus propios procesos de aprendizaje, por medio de procesos de autoevaluación. El fin desde esta perspectiva consiste en que el docente no sea el único evaluador. El proceso de evaluación implica:

1. Comunicar los objetivos de aprendizaje y comprobar la representación que los alumnos hacen de ellos, esto es comunicar los propósitos educativos. Negociación constante para que los alumnos comprendan el por qué y cómo de la evaluación.

2. Los alumnos logren dominar operaciones autorreguladoras de anticipación y planificación de las acciones, lo que requiere de la metacognición, así como la supervisión del proceso global.
3. La apropiación por los alumnos de los instrumentos de evaluación que usan los profesores.

Según Stiggins (2002), al construir su autonomía y responsabilidad sobre su aprendizaje, el alumno logra una mejor autoestima, lo que constituye la base de la competencia para el aprendizaje para toda la vida. Además, el aprendiz con dificultades de aprendizaje logra un mejor aprovechamiento académico, reduciendo la brecha que frecuentemente existe entre estudiantes de diferentes estratos socio-económicos. Así, al mejorar el nivel de sus logros, el individuo encuentra la motivación para su autotransformación y la de los demás (Quiñones, 2004).

Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, el aprendizaje formativo, y la evaluación como elemento indisoluble, es un “proceso personalizado y consciente de apropiación de la experiencia histórico social que ocurre en cooperación con el maestro y el grupo en situaciones diseñadas del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual el alumno transforma la realidad” (Bermúdez, 2001, p. 214). Por medio de este proceso, el alumno logra su crecimiento personal, involucrando no sólo el aprendizaje, sino el desarrollo intelectual, emocional y afectivo; lo hace ser más capaz e independiente; lograr un nivel de autorregulación que lo prepara para aprender toda la vida y le permite una interacción más efectiva con su realidad social.

Una vez descritas las características de la evaluación formativa, así como su utilidad desde las perspectivas del docente y del alumno, se plantean las siguientes preguntas: ¿en qué momentos y cómo es conveniente evaluar?, ¿qué técnicas e instrumentos son los más adecuados para evaluar qué conocimientos? En los siguientes apartados se busca responder a estas interrogantes. Se pretende dar significado a la teoría relacionándola con prácticas concretas que apoyen al docente en la transformación de su función como guía del proceso de evaluación.

2.4. Toma de decisiones según conocimiento que se busca evaluar

A fin de determinar qué técnicas e instrumentos son los más adecuados para la evaluación de los diferentes conocimientos, es menester definir en primer término qué se entiende por cada uno de ellos: conocimiento procedimental, conocimiento declarativo y conocimiento actitudinal. En el contexto de la formación de competencias, propósito central de la educación expresado en el Plan de Estudios de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006), las tres modalidades del conocimiento corresponden al “saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes)” (p. 11). Saberes que de manera conjunta conforman una competencia.

El conocimiento declarativo se refiere a los conocimientos factuales (datos y hechos), nociones, proposiciones, conceptuales (conceptos y principios) y categorías. El conocimiento procedimental se refiere a los procedimientos y técnicas que el alumno debe aplicar en función de ciertas actividades de aprendizaje. Finalmente, el conocimiento actitudinal se refiere a los valores, las actitudes y las normas (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Tobón, 2006). En cada caso, la valoración de la adquisición del conocimiento requiere de prácticas específicas para cada uno de ellos.

Una vez que el docente tiene claro qué tipo de conocimiento va a valorar dentro del continuo proceso de evaluación formativa, es imprescindible asegurar que las técnicas e instrumentos diseñados correspondan de manera coherente con las tareas y actividades de aprendizaje, así como con los contenidos y metas de aprendizaje que se busca conseguir. Igualmente, es indispensable que los criterios de valoración sean claros y comprensibles para los estudiantes (Díaz-Barriga, 2002; Tobón, 2006). Según Boyd (2001) para establecer la forma de evaluación más propicia según el conocimiento que se busque valorar, el profesor debe seguir tres pasos: definir la estrategia más adecuada para valorar el aprendizaje; segundo, poner en práctica la técnica o el instrumento; tercero, hacer cambios en la instrucción si es necesario.

2.4.1. Evaluación del conocimiento declarativo: saber conocer.

Un primer factor a considerar cuando se evalúa el conocimiento declarativo, consiste tomar en cuenta que éste a su vez comprende dos tipos de contenido: factual y conceptual. En el caso de los contenidos factuales, el objetivo es valorar si los alumnos conocen o no la información. Este tipo de evaluación es meramente cuantitativa, en tanto se limita a asignar puntos a respuestas concretas. Por ello, se considera como poco significativa (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

El instrumento básico para evaluar estos contenidos es el examen. Las pruebas tipo “test” pueden organizarse a partir de diversos tipos de reactivos: apareamiento o correspondencia, ordenación, opción múltiple y completamiento. En general, los beneficios de este tipo de instrumentos consisten en la rapidez para su elaboración, resolución y calificación, así como un medio concreto para que los estudiantes valorar lo que conocen (Mauricio, 2007). Asimismo, según De Vincenzi y De Angelis (2008) “permite incluir muchas preguntas para lograr un muestreo de conocimientos, proporciona información que admite rápida valoración en un marco de considerable objetividad y es viable en evaluación de grandes grupos” (p. 20).

Con lo que respecta a la valoración del contenido conceptual requiere de estrategias e instrumentos complejos y es de carácter más cualitativo. El propósito es que los alumnos sean capaces de definir conceptos o principios mediante ejemplos, explicaciones y parafraseo; reconocer el significado de un concepto entre varios posibles; relacionar conceptos con otros de mayor o menor complejidad; exponer de manera escrita u oral; y aplicar el conocimiento en la resolución de problemas. Algunos de los instrumentos para valorar la adquisición del contenido conceptual son: ensayos, artículos, monografías, resúmenes y mapas conceptuales (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Tobón, 2006; Mauricio, 2007).

Para De Vincenzi y De Angelis (2008), estos instrumentos pueden clasificarse como pruebas semiestructuradas y no estructuradas. Según estas autoras, mediante estas

pruebas se desarrollan las capacidades cognitivas de nivel superior, de organización y transferencia de los conocimientos, además de favorecer el pensamiento integrador.

Desde la perspectiva de Artiles et al. (2008), la evaluación del conocimiento declarativo debería “pasar de preguntas de opción múltiple, de respuesta breve o de ensayo restringido, a preguntas de ensayo amplio, en las cuales el alumno seleccione sus propios patrones y vías para ofrecer respuesta a las demandas del aprendizaje” (p. 10). Al respecto se debe hacer notar la importancia de combinar los diversos tipos de instrumentos. No obstante que los exámenes tipo “test” limitan la posibilidad de valorar la adquisición de conceptos, la mayoría de las pruebas estandarizadas que constituyen la base de evaluaciones externas, se diseñan a partir de este modelo. Es por ello que el proceso de evaluación integral contempla diversos tipos de pruebas, en diferentes etapas y conforme al conocimiento que se esté valorando.

A fin de enriquecer la valoración del conocimiento declarativo por medio de “test”, el docente puede organizar una sesión de análisis. Mediante preguntas respecto a las razones para seleccionar una respuesta concreta, el profesor promueve la reflexión de los estudiantes respecto a sus aciertos y errores. Se deberá fomentar un ambiente de respeto y colaboración, evitando la comparación entre los individuos y buscando la reflexión sobre los propios logros y los aspectos a mejorar.

2.4.2. Evaluación del conocimiento procedimental: saber hacer.

El conocimiento procedimental alude a las acciones que se realizan en un cierto orden y con ciertos propósitos. De manera concreta, se refiere a los conocimientos prácticos necesarios para llevar a cabo un procedimiento. Sobre el aprendizaje de los procedimientos, Mauricio (2007) refiere que “todas las materias cuentan con conocimientos teóricos y prácticos, por lo que este último requiere también ser evaluado” (p. 107). Para López e Hinojosa (2001 citados por Mauricio 2007), “el aprendizaje en la práctica se relaciona con el ‘saber hacer’, que se refiere a la correcta ejecución del un procedimiento” (p. 107).

Díaz-Barriga y Hernández (2002) sostienen que “los procedimientos no deben evaluarse como acontecimientos memorísticos y debe evaluarse la significatividad de los aprendizajes” (p. 417). En este sentido, se deberá verificar la ejecución adecuada de las actividades solicitadas, de acuerdo con los conocimientos adquiridos, pero evitando la repetición de información memorizada.

Para la valoración del conocimiento procedimental Valls (1998 citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2002) recomiendan tomar en cuenta tres dimensiones:

1. Adquisición de información sobre el procedimiento.
2. Conocimiento y grado de comprensión de los pasos del procedimiento.
3. Grado de implicación del alumno al realizar las tareas.

La evaluación de estas dimensiones se lleva a cabo mediante estrategias como la observación del docente, la descripción de los pasos del procedimiento por los alumnos, la observación y análisis de los productos logrados. A estas dimensiones Tobón (2006) agrega la observación de la capacidad de los estudiantes para corregir los errores durante la ejecución del procedimiento.

Los instrumentos sugeridos para el seguimiento y valoración del conocimiento procedimental son: las listas de control o cotejo y las rúbricas. Estos instrumentos contienen una descripción de los aspectos que habrán de ser observados y calificados durante el procedimiento. En general se presentan bajo la forma de matrices o cuadros de doble entrada. En uno de los casilleros se asientan los rangos de evaluación en términos cualitativos como “bueno, regular, suficiente, deficiente” o, en caso de requerirse, pueden expresarse en puntajes. En el otro casillero se describen los desempeños esperados en las diferentes etapas del procedimiento.

Según De Vincenzi y De Angelis (2008), las listas de control y las rúbricas permiten valorar las habilidades para la recuperación, organización y análisis de la información, así como las habilidades de integración y evaluación. Estos instrumentos pueden además integrarse como parte de la autoevaluación y la coevaluación, ya que

ofrecen al docente y a los estudiantes información detallada y precisa sobre el desempeño esperado.

2.4.3. Evaluación del conocimiento actitudinal: saber ser y convivir.

La valoración de las actitudes, las emociones y los valores se ha dejado en un segundo plano (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Chivite y Romero, 2009). Esto se debe a la dificultad para evaluar de manera objetiva estos aspectos. Sin embargo, en tanto determinan la autoimagen y las relaciones del individuo con los otros, así como la conciencia sobre las consecuencias del hacer, es prioritario que se fomente su conocimiento y valoración en los estudiantes.

Un aspecto fundamental en la evaluación del conocimiento actitudinal consiste en sensibilizar a los estudiantes para que sean sinceros y muestren una coherencia entre el discurso y la acción, es decir, entre lo que se dice y lo que se hace (Tobón, 2006). El docente requiere motivar a los estudiantes para que expresen sus pensamientos y sentimientos de manera clara, a fin de poder brindar el apoyo pertinente.

Las técnicas e instrumentos sugeridos para la valoración de las actitudes y valores son la observación directa por medio del registro anecdótico, las rúbricas, los diarios de clase y la triangulación con otros profesores (Tobón, 2006). También se recomiendan cuestionarios e instrumentos de autoinforme como las escalas de actitudes (Likert, Thurstones y Gutman), de diferencial semántico y de valores. De igual manera se puede emplear el análisis de discurso y la solución de problemas, debates, cine, fórum, sociodramas y representaciones escénicas (role playing), resolución de dilemas morales, sociometría y narración de experiencias vividas (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

2.5. *Prácticas de evaluación formativa en educación secundaria*

Se ha dicho previamente que la evaluación es un elemento integral del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos de aprendizaje, la metodología y las técnicas e

instrumentos de evaluación son inseparables, por lo que enseñar y aprender está vinculado con la evaluación (Artiles et al., 2008). Al estar relacionada con los objetivos de aprendizaje la evaluación permite al docente y al estudiante valorar su progreso a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Heritage, 2007).

Según Mauricio (2007) el establecimiento de los objetivos de educación constituyen un elemento relevante ya que determinan lo que el estudiante va a estudiar y con qué profundidad. El mismo autor propone que los objetivos de educativos tienen las siguientes funciones:

- Sirven de guía a la educación indicando la dirección que hay que seguir.
- Auxilian al docente a planificar la enseñanza.
- Dirigen el aprendizaje de los alumnos.
- Brindan constancia de lo que se desea lograr.
- Proporcionan un criterio para evaluar los resultados (p. 87).

Es importante recordar que, como ya se ha mencionado antes, para que los estudiantes comprendan y participen en el proceso de evaluación, es necesario que los criterios sean claramente expresados y que estén vinculados con los objetivos y metas de aprendizaje. Sólo así se podrán dar las bases para una evaluación verdaderamente coherente y formativa, que empodere al estudiante para ir desarrollando la independencia en su aprendizaje y tome la responsabilidad de su propio aprendizaje, así como una actitud crítica frente a su desempeño.

Según Díaz-Barriga y Hernández (2002) en las prácticas evaluativas de muchos docentes, aún puede observarse una marcada distancia entre lo que se enseña y lo que se evalúa. La aplicación continúa de la misma manera, como una forma de control del docente, quien muchas veces asume que la generalización o transferencia de aprendizajes ocurrirá de manera espontánea al momento de estar evaluando. Al respecto estos autores advierten que no obstante se planeen diversas estrategias para la enseñanza y el aprendizaje, si se aplican técnicas e instrumentos que requieran la reproducción literal de contenidos, se estará promoviendo el aprendizaje memorístico, sin significado. Por ello,

recomiendan la coherencia entre las situaciones de evaluación y el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la planeación de contextos para la aplicación de los saberes logrados, dando lugar a la transcontextualización de los significados aprendidos.

Por su parte Bermúdez (2001) resalta el hecho de que el aprendizaje formativo se da con el conocimiento pleno del objeto y los objetivos de aprendizaje; los procedimientos, los métodos, el contenido y los indicadores de evaluación. Y va más allá al afirmar que éstos a su vez se vinculan con las necesidades sociales y consideran el contexto sociohistórico que marca las pautas y los límites del sujeto.

En cuanto a la evaluación en el nivel de educación secundaria, en el programa de estudios de cada asignatura se incluye un apartado denominado “Aprendizajes esperados” (SEP, 2006). En esta sección se hace una descripción detallada de las metas de aprendizaje y los logros esperados de los estudiantes, así como una pauta de lo que el docente habrá de valorar en cada paso del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tomando en cuenta que la evaluación formativa es continua, se valoran tanto el proceso como el producto, las técnicas e instrumentos que habrán de utilizarse son diversos y específicos de la situación o contexto que se pretende valorar. Sin pretender explorar todas y cada una de las modalidades evaluativas, en los siguientes apartados se describen las técnicas e instrumentos de evaluación, así como sus principales características y la forma como se trabaja cada una de ellas.

2.5.1. Técnicas e instrumentos para la evaluación informal.

La evaluación informal permite al docente valorar el avance de los estudiantes, sin que esto tenga implicaciones en la evaluación formal de los alumnos. Así, es posible contar con información precisa e inmediata sobre los logros en el aprendizaje, en el contexto en que éste se está adquiriendo. Díaz-Barriga y Hernández (2002) sostienen que “al no sentir que están siendo evaluados” (p. 367), los alumnos actúan de manera natural.

Algunos de los instrumentos y estrategias empleados para la evaluación informal son:

- Diarios de clase. Se registra información sobre lo que ocurre en el aula, durante un periodo largo. Esta información sirve para analizar, interpretar o reflexionar sobre diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje (Tobón, 2006). En los diarios se recomienda incluir una descripción precisa sobre el ambiente en el aula, el comportamiento del docente y de los alumnos (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).
- Entrevista focalizada. Se establece un diálogo con los estudiantes para analizar los logros alcanzados y los aspectos a mejorar. Se basa en la descripción situaciones en las que se incluyen los aspectos que se pretende analizar y valorar (Tobón, 2002).
- Exploración por preguntas. Se plantean preguntas en diversos momentos de la clase. El propósito de esta estrategia es estimar el nivel de comprensión, para dar apoyo de manera oportuna. A fin de permitir a los estudiantes elaborar respuestas, se debe de dar tiempo suficiente (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Con el propósito de obtener un mejor nivel de confiabilidad y validez en la información obtenida mediante esta técnica, Airasian (1991 citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2002) sugiere tomar una muestra amplia de alumnos, no únicamente los voluntarios; tomar en cuenta diversos indicadores; y apoyarse con otras técnicas semiformales y formales.
- Papel al minuto. Al final de la clase el docente toma algunos minutos para preguntar a los estudiantes sobre lo que aprendieron en la sesión y los aspectos sobre los que aún tienen dudas (Angelo y Cross, 1993 citados por Mauricio, 2007). Esta técnica permite conocer el avance de los alumnos y las cuestiones que habrán de reforzarse.

2.5.2. Técnicas e instrumentos para la evaluación semiformal.

A diferencia de la valoración informal, esta forma de evaluación requiere de mayor tiempo para su planeación y revisión. Además la evaluación semiformal se realiza

sobre productos específicos solicitados por el docente. Díaz-Barriga y Hernández (2002), sugieren clasificarlos en tres tipos de productos: los trabajos que se realizan en el aula, las tareas que se elaboran fuera de clase y el portafolio.

- Trabajos en el aula. Se planean con base en los objetivos de aprendizaje. Los productos realizados en clase pueden ser individuales o colaborativos. La valoración de los trabajos puede llevarse a cabo de manera interactiva, por medio de la coevaluación docente-alumno-compañeros del grupo. Esta modalidad facilita el proceso de autoevaluación (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).
- Tareas fuera de clase. Estos trabajos tienen como propósito la aplicación práctica y reflexiva sobre los contenidos y los aprendizajes logrados en el aula. La valoración puede hacerse por el docente, los compañeros o el propio estudiante (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Como una opción a la valoración cuantitativa de los trabajos realizados tanto en el aula como fuera de ella, Wiliam et al. (2004) sugieren el uso de diferentes colores o símbolos para identificar el grado de avance.
- Portafolio. Consiste en la colección de una variedad de trabajos de los alumnos, realizados en un periodo de tiempo. Este instrumento promueve el autoanálisis, la autorreflexión y la autovaloración del aprendizaje. Requiere la definición clara de los propósitos y los materiales que se incluyen; si esta decisión depende del docente o del alumno; cuándo y cómo organizar los trabajos, así como los criterios para su valoración (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). En la actualidad el portafolio es un recurso ampliamente recomendado para la evaluación. Además de los beneficios descritos previamente, Mauricio (2007) menciona que el portafolio “es visto por los alumnos no como una tarea sino como una labor recreativa” (p. 112). Por su parte, Tobón (2006) afirma que esta forma de valoración “posibilita el desarrollo y afianzamiento de la autoestima ya que se centra más en los logros que en los fracasos. Su énfasis está dado en lo que pueden hacer los estudiantes y no en lo que no pueden hacer” (p. 247).

2.5.3. Técnicas e instrumentos para la evaluación formal.

La característica más evidente de los instrumentos y técnicas de evaluación formal es su mayor posibilidad de control. Son percibidas por los docentes y los alumnos como formas de evaluación real. En comparación con la evaluación informal y formal, se basan en evidencias que pudieran considerarse como más concretas. Dentro de este rubro, se incluyen las pruebas o exámenes estandarizados, los mapas conceptuales y la evaluación del desempeño o pruebas de ejecución.

- Pruebas o exámenes. Estos instrumentos pueden ser estandarizados o de evaluación criterial. Las pruebas estandarizadas son elaboradas por expertos y buscan comparar a los individuos con un grupo de referencia. Generalmente se considera que este tipo de exámenes tienen mayor validez y confiabilidad. La evaluación criterial consiste en pruebas elaboradas por el docente. Se pretende comparar al sujeto con criterios de aprendizaje y desempeño previamente establecidos. Estos exámenes pueden ser tipo test, de opción múltiple, de respuesta breve o de respuestas abiertas y desarrollo de temas (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Mauricio, 2007).
- Mapas conceptuales. Constituyen una evidencia de la capacidad de los estudiantes para jerarquizar los contenidos aprendidos. Para su evaluación se deben tomar en cuenta criterios como la organización y diferenciación, las relaciones establecidas entre conceptos, la integración de los mismos y la inclusión de ejemplos. Los mapas conceptuales pueden ir acompañados de una explicación escrita u oral (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).
- Evaluación del desempeño o pruebas de ejecución. Consisten en el diseño de situaciones en donde los estudiantes demuestran sus habilidades en tareas genuinas. Este tipo de ejercicios permiten evidenciar el grado de comprensión o significatividad de los aprendizajes logrados. Esta técnica permite además, una retroalimentación precisa y la ayuda ajustada de manera inmediata (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Por su parte, Tobón (2006) afirma que estas actividades permiten valorar la “idoneidad con la cual se implementa un procedimiento o una técnica para realizar una determinada tarea” (p. 250).

2.6. Resultados obtenidos mediante la evaluación formativa.

El resultado del proceso de evaluación permite obtener información relevante respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. La información que se obtiene por este medio es sirve para describir los logros en las metas y objetivos educativos, pero también es sustento para el análisis, la interpretación y la reflexión y puesta en acción de las estrategias que permitan modificar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Una de las vías para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes es la retroalimentación. Durante este proceso, el docente o los compañeros ofrecen al alumno información respecto a su desempeño en la realización de una determinada tarea o producto. La información debe ser descriptiva, sin juicios (Stiggins, 2005), cuidando que “*siempre* estén redactados en un lenguaje positivo y esperanzador” (Tobón, 2006, p. 246).

Cuando la evaluación muestra alguna meta u objetivo de aprendizaje o un desempeño aún no logrado, se debe hacer un análisis de las causas, ofreciendo al alumno la oportunidad de reelaborar o reestructurar los conocimientos construidos al momento (De Vincenzi y De Angelis 2007). Ya que, como afirma Heritage (2007), la retroalimentación constituye una guía central para dirigir a los estudiantes hacia nuevos niveles o pasos en su aprendizaje.

Considerando entonces que la retroalimentación es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, es importante analizar cómo es que este proceso ocurre. De acuerdo con la propuesta de Bangert-Drowns, Kulik, Kulik y Morgan (1991 citados por Shute, 2008), el proceso de aprendizaje mediante la retroalimentación está conformado por cinco etapas:

1. En la etapa definida como estado actual, el estudiante muestra un grado de interés como resultado de la orientación de la retroalimentación hacia metas de aprendizaje, lo que permite al alumno experimentar un estado de autoeficacia.
2. La etapa de búsqueda/recuperación consisten en activar los mecanismos cognitivos mediante preguntas.

3. Como respuesta a las preguntas, el estudiante elabora respuestas. El estudiante tiene cierto grado de certeza, por lo que manifiesta sus expectativas sobre la retroalimentación.
4. El estudiante evalúa las respuestas a la luz de la retroalimentación.
5. Una vez que el estudiante ha evaluado las respuestas, realiza el ajuste respecto al conocimiento relevante, la autoeficiencia y el interés en las nuevas metas de aprendizaje. La etapa de ajuste determina el siguiente estado actual.

Este proceso por lo tanto, implica una actitud reflexiva del estudiante para la exploración de situaciones que le den pistas sobre los significados relevantes para la tarea.

Para que este proceso se dé, se requiere tomar en cuenta ciertos elementos a fin de ajustar la retroalimentación a las características y necesidades particulares de los aprendices. En este sentido, como resultado de un estudio teórico Shute (2008) encontró que las principales funciones de la retroalimentación son la directiva y la facilitadora. En el caso de la directiva se trata de dar información concreta sobre lo que es necesario modificar en una tarea específica. Como resultado de esta estrategia, la respuesta es más significativa por lo que el estudiante se siente más seguro. Respecto a la función facilitadora, la retroalimentación se hace mediante comentarios que guíen al estudiante para encontrar sus propias respuestas. Si bien esta técnica promueve con mayor énfasis la autorreflexión, en ocasiones puede provocar un sentimiento de frustración en el alumno.

Además de las funciones arriba descritas, la retroalimentación supone ciertas técnicas con características y resultados específicos. Nuevamente con base en la investigación de Shute (2008) se describen dos formas en la entrega de información: la verificación y la elaboración. La verificación supone únicamente la confirmación o corrección de las respuestas producidas por los estudiantes. Por el otro lado, la elaboración implica dar claves para la corrección de los errores. Esta técnica a su vez tiene varias formas de realizarse: dirigiendo o redirigiendo el tema que se esté trabajando; dirigiendo la respuesta; discusión de un error particular; proveer ejemplos; proveer una

guía suave. De acuerdo con sus funciones, las tres primeras modalidades son consideradas más específicas y directas, mientras que las dos últimas son generales y facilitadoras. En este sentido, se recomienda estructurar la retroalimentación mediante una combinación de las diversas modalidades. Otra sugerencia consiste en procurar que la retroalimentación se realice de una manera sencilla y concreta, a fin de mantener el interés y la motivación de los estudiantes. Teniendo en cuenta estas recomendaciones, el estudiante podrá progresar, siendo cada vez más capaz de realizar la autorreflexión y autoevaluación de su trabajo, logrando la independencia y autonomía en su proceso de aprendizaje.

Como resultado de sus investigaciones relacionadas con la retroalimentación sistemática, Narciss y Huth (2004 citados por Shute, 2008) elaboraron un marco conceptual que da cuenta de los elementos que intervienen en el proceso de retroalimentación: la instrucción, el estudiante y la retroalimentación en sí misma. En la figura 1 se ilustra dicho marco de referencia.

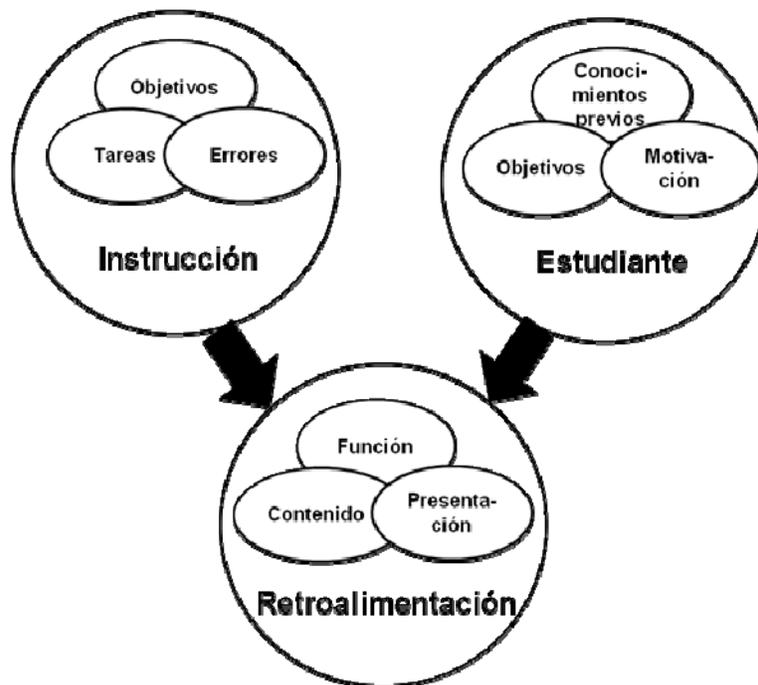


Figura 1. Marco conceptual de los elementos que intervienen en la retroalimentación. Adaptado de “Focus on formative feedback” por V. Shute, 2008, *Review of Educational Research*, 78, 1, p.173

Los tres elementos que intervienen en la retroalimentación según esta propuesta se describen de manera detallada a continuación:

1. La instrucción. El factor instruccional consiste a su vez de tres aspectos principales: los objetivos educativos, como por ejemplo, las metas de aprendizaje o los objetivos establecidos en el currículo; las tareas de aprendizaje, como son los indicadores del conocimiento, las operaciones cognitivas y las habilidades metacognitivas; y los errores u obstáculos, entre ellos los errores más frecuentes, la aplicación de estrategias incorrectas o el origen de los errores.
2. El estudiante. Toma en cuenta información sobre el estudiante que es relevante para el diseño de la retroalimentación. Incluye las metas y objetivos de aprendizaje; el conocimiento y las habilidades previas; y la motivación relacionada con la autoeficacia y el éxito académico.
3. La retroalimentación. Se basa en tres elementos: el contenido de los aspectos de la evaluación como pueden ser la verificación, la información que se provee, las explicaciones, las analogías, entre otras; la función que puede ser cognitiva, metacognitiva y motivacional; y los aspectos relacionados con la presentación, entre los que se cuentan el tiempo requerido, el calendario u otras consideraciones de tipo adaptativo.

Para maximizar el valor informativo de la retroalimentación, Narciss y Huth (2004 citados por Shute, 2008) recomiendan adaptar el contenido, la función y la presentación de la retroalimentación a los objetivos de aprendizaje y las características de los estudiantes.

Además de la retroalimentación como un medio para informar a los estudiantes sobre sus logros y desempeños a mejorar, los resultados de la evaluación también pueden ser extendidos a la microsociedad del alumno, es decir, a su familia y otros actores involucrados en su formación (Quiñones, 2004). La difusión de los resultados es, según Escudero (2003), una forma de hacer explícito el cambio de los alumnos a sus padres, otros profesores y los propios alumnos como parte del papel del docente, quien debe promover una interacción frecuente e informal con los padres de los estudiantes. Para la

SEP (2007), la difusión de la información obtenida por medio de la evaluación permite que “los resultados sean aprovechados para mejorar la calidad de la educación” (p. 57).

2.7. Participación de los estudiantes en la evaluación

Una de las metas de la evaluación formativa consiste en guiar a los estudiantes para desarrollar la capacidad de autorregulación del aprendizaje y la autoevaluación. Sólo en la medida que el alumno sea capaz de valorar sus logros, detectar sus errores y reestructurar sus tareas cuando así se requiera, estará en posibilidad de avanzar en su aprendizaje (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Según Artiles et al. (2008) cuando la evaluación se da desde los propios evaluados, se promueve la capacidad de crítica reflexiva.

Al aprender a autoevaluarse, el estudiante desarrolla un sentido de autoeficacia, de interés y motivación por el aprendizaje. Al respecto De Vincenzi y De Angelis (2008) afirman que la autoevaluación favorece “que los estudiantes reflexionen sobre sus logros y orienten su interés de conocer para aprender y no para aprobar” (p. 18). Por su parte, Heritage (2007) menciona que el poder valorar sus logros tiene un efecto positivo en la motivación y sentido de autoeficacia de los estudiantes.

Otra de las modalidades de la evaluación formativa es la coevaluación, que consiste en la valoración que recibe el alumno por parte de sus pares respecto a su aprendizaje y desempeño. De esta manera, la responsabilidad de la evaluación es compartida por todos los actores del proceso, dejando de ser el docente el único agente evaluador y permitiendo al alumno colaborar en la comprensión de los avances y aspectos a mejorar en el propio desempeño y el de los compañeros (Artiles et al., 2008; Heritage 2007).

Para que la coevaluación se dé como un proceso verdaderamente enriquecedor, es imprescindible que el docente promueva un ambiente de respeto y tolerancia entre los estudiantes. En este sentido, el profesor requiere enseñar a sus alumnos un lenguaje

adecuado para expresar sus opiniones, buscando que los comentarios que se realicen sean constructivos y reconociendo los logros (Tobón, 2006).

Finalmente, como un tercer elemento en la evaluación formativa, la heteroevaluación se refiere a la valoración que terceras personas hacen al estudiante, sea el propio docente o agentes e instituciones externos. Es de suma importancia capacitar a los estudiantes para que comprendan que la heteroevaluación es primordial, especialmente en los casos de promoción y certificación para acceder a otros niveles educativos. Al hablar sobre la capacitación de los estudiantes en los procesos de heteroevaluación, Tobón (2006) considera que es indispensable que los alumnos “vean la promoción y la certificación como actos de responsabilidad individual, en los cuales deben demostrar el grado de formación alcanzada” (p. 242).

3. Estado del arte de la evaluación formativa

En este apartado se presenta una revisión de las aportaciones en el campo de la evaluación. En primer término se aborda la postura de las organizaciones internacionales y las investigaciones más recientes sobre el tema. En segundo lugar, se analiza la propuesta de las instituciones mexicanas respecto a la evaluación; sus concepciones y recomendaciones a los docentes. Finalmente se presenta un panorama de la investigación sobre la evaluación en México.

3.1. Experiencias internacionales

Las ideas de Tyler han inspirado en gran medida los subsecuentes trabajos desarrollados en el campo de la evaluación hasta nuestros días. Investigadores norteamericanos y españoles, de manera preponderante, han sustentado sus estudios en las aportaciones tylerianas (Escudero, 2003).

Sin embargo, y a pesar de este enfoque, según Stiggins (2002) en la tradición norteamericana prevalece la política que pretende evaluar a los estudiantes, los docentes y

las instituciones educativas mediante exámenes estandarizados. Los recursos económicos y las políticas desde la administración se han dirigido a buscar la confiabilidad y validez de los exámenes estandarizados, sin tomar en cuenta los diversos contextos en los que se aplican. Como resultado, no obstante que el propósito de dicha política consiste en mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, en la práctica ha demostrado que la presión derivada de este tipo de evaluación muy al contrario de lo que pretende ha dañado profundamente la autoestima de los estudiantes norteamericanos, traducándose en un sentimiento de desesperanza, provocando el abandono de las escuelas. Por su parte, los docentes ven a la evaluación como un proceso externo, sin relación con los objetivos y metas del proceso de enseñanza-aprendizaje (Heritage, 2007).

Influida por la tradición norteamericana, en América Latina las experiencias en cuanto a las prácticas de evaluación han sido similares. La evaluación se ha concebido como una forma de control del estudiante, el docente y las instituciones educativas. Por ejemplo, según Artiles (2008) y Quiñones (2004) en el sistema educativo cubano las prácticas de evaluación aún se sustentan en la memorización y reproducción de información. La evaluación continua -ligada a la tarea del docente como transmisor del conocimiento y no como promotor del desarrollo de sus alumnos-, constituye un instrumento de medición cuantitativa, que permite constatar la adquisición de conocimientos y promover la participación de los estudiantes a través de la autoevaluación y la coevaluación. En síntesis, la evaluación no se concibe como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje resultando en su fragmentación, y asociando las problemáticas únicamente al alumno.

Frente a la ineficacia de estas prácticas evaluativas para la consecución de los objetivos educativos, desde diversas organizaciones y el campo de la investigación educativa se han desarrollado amplios esfuerzos para plantear una propuesta teórica y metodológica que responda a las actuales necesidades de formación integral de los estudiantes. Formación que, en términos de la UNESCO expresados en el informe *La educación encierra un tesoro* elaborado por Delors et al. (1996 citado por López, 2009), implica que los fines de la educación deberán sustentarse en cuatro pilares: “aprender a

conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (p.22). Así, el sistema educativo habrá de asegurar no sólo la adquisición de conocimientos, sino el desarrollo de las competencias que permitirán a los estudiantes integrarse a la sociedad de una manera eficiente.

En este contexto, se plantea la necesidad de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se transforme, comprometiendo al docente y a los aprendices a reinventar las formas de enseñar y aprender. Igualmente es en este contexto que la evaluación formativa constituye un elemento integral en la formación de estudiantes independientes, críticos y responsables de su propio aprendizaje, como una vía para el desarrollo de su capacidad para aprender toda la vida.

Esta tarea de transformación plantea grandes retos que van desde la determinación de los contenidos pertinentes y relevantes, hasta la concepción de la evaluación dentro del propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Coll (2006) el reto se presenta desde el momento de establecer los contenidos del currículo, debido a los requerimientos de la sociedad actual, caracterizada por una economía globalizada, el desarrollo de tecnologías de comunicación e información y las subsecuentes demandas de la sociedad del conocimiento y la información, lo cual conlleva un incremento lógico en los nuevos contenidos al currículo de educación. Sin embargo, surge la contradicción en cuanto a la posibilidad de enseñar y aprender esa gran cantidad de contenidos de manera significativa, sin caer en el modelo de enseñanza tradicional, sustentado en la transmisión y memorización de información.

Como respuesta a este reto, se ha propuesto una transformación en la forma de concebir al proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando la diversidad en los métodos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje para enriquecer el proceso de apropiación del conocimiento (Macedo y Katzkowicz, 2002). Más que intentar aprender todos los contenidos, se pretende que, con el docente como guía, los estudiantes desarrollen la autonomía en su proceso de aprendizaje.

Un elemento fundamental en esta nueva concepción de la enseñanza y el aprendizaje es el proceso de evaluación. A fin de encontrar una metodología coherente y eficaz en términos de la nueva propuesta educativa, en diversos ámbitos se han realizado estudios e investigaciones que buscan aportar conocimiento sobre las prácticas evaluativas.

En España se ha propuesto un modelo de evaluación formativo centrado en el alumno. Según López (2009) el proceso de evaluación en este modelo toma en cuenta “todos y cada uno de los elementos del programa de enseñanza (objetivos, contenidos, tareas de enseñanza-aprendizaje, metodología, relación profesor-alumnado, etc.) como un sistema de elementos interconectados y que influyen unos en otros” (p. 30-31). Como resultado de la aplicación de este modelo de evaluación desde la perspectiva de los estudiantes, Ureña, Valles y Ruiz (2009) encontraron que los alumnos se sienten motivados y partícipes de su aprendizaje; encuentran una mayor relación entre teoría y práctica; logran mejor comunicación con el docente y sus pares; observan mayor transparencia en la evaluación; son capaces de encontrar sus errores y reorientar el trabajo; se fortalece el trabajo en equipo; asumen su compromiso frente a esta nueva práctica y desarrollan la capacidad de reflexión; y valoran la supresión de los exámenes como única forma para evaluar la adquisición de conocimientos, entre otros beneficios. Entre las desventajas detectadas por los alumnos se encontró que un proceso complejo que requiere mayor esfuerzo; se sienten más preocupados por demostrar lo que han realizado y no tanto por lo que han aprendido; y en ocasiones falta de objetividad al autoevaluarse o evaluar a sus compañeros.

Por su parte Wiliam et al. (2004) realizaron una investigación en seis escuelas de Inglaterra. El estudio consistió en acompañar y apoyar a los docentes de esas escuelas en sus esfuerzos por implementar la práctica de evaluación formativa como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según afirman los autores, aunque los cambios observados son lentos y los resultados no pueden ser generalizados, se observó una transformación de la autoimagen de los docentes como profesionales de la educación y una mejoría de los alumnos al enfrentarse a exámenes estandarizados externos. Esta

investigación revela que la mejoría en el aprendizaje se maximiza cuando los educadores establecen criterios específicos; dan retroalimentación informativa e involucran a los estudiantes en el proceso de evaluación; y dan seguimientos de los avances y mantienen la comunicación durante todo el proceso.

En lo que respecta a la región del Caribe, se ha desarrollado un programa para la evaluación de las escuelas (School Based Assessment), que incluye la evaluación formativa como medio para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Griffith, 2002). Este programa propone la realización de tareas auténticas como recurso del proceso de evaluación, con el propósito de promover –entre los estudiantes-, no sólo las capacidades cognitivas, sino también desarrollar las habilidades, destrezas y actitudes. Por lo tanto, este programa pretende valorar los conocimientos y habilidades que no son consideradas dentro de los exámenes estandarizados.

3.2. La experiencia mexicana

En México, la cultura de la evaluación educativa se ha desarrollado con mayor énfasis a partir de la década de los ochenta y busca integrar a nuestro país de manera competitiva al concierto mundial de las sugerencias y lineamientos de los organismos financieros como: la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (Campos, 2009).

En razón de lo anterior, se creó el Sistema Nacional de Evaluación Educativa cuyo propósito es contar con información sistemática, válida y confiable sobre los diversos elementos que integran el sistema educativo mexicano, en donde quedan inmersos las instituciones educativas, los docentes, los programas y métodos pedagógicos y los estudiantes. En lo que corresponde a la evaluación de los estudiantes, se han establecido “estándares y metas de desempeño en términos de logros de aprendizajes esperados en todos los niveles y modalidades de educación básica” (SEP, 2007, p. 23). En la actualidad se ha logrado establecer un sistema de evaluación que da cuenta de los avances de los estudiantes en todos los niveles educativos y particularmente en educación

básica. Esta información es de suma importancia para el monitoreo de los avances en el sistema educativo mexicano, así como de las acciones que restan aún por llevarse a cabo.

Un ejemplo de los instrumentos diseñados para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes es la prueba EXCALE. Dicha prueba toma en cuenta el nivel de logro de los estudiantes en las áreas de español, matemáticas y expresión escrita. En su edición 2004-2005, se encontró que 67% de los estudiantes mexicanos contaban con un nivel superior al básico en el área de español; sin embargo, en cuanto a la habilidad matemática y la expresión escrita, más de la mitad de los jóvenes que se encontraban cursando el 3° de secundaria, se situaron por debajo del nivel básico. Esto implica que “carecen del dominio de conocimientos, habilidades y destrezas escolares que les dificultan seguir progresando en su formación” (Instituto Nacional de Evaluación Estadística (INEE), 2007, p. 206).

Entre las razones para la deficiente formación de los estudiantes, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2007) señala la “presencia de posibles problemáticas asociadas a la pertinencia de los contenidos curriculares y la eficacia de la formación docente” (p. 205). En definitiva, la prueba EXCALE muestra una situación de verdadero atraso en la adquisición de los conocimientos y habilidades necesarias para que los jóvenes que terminan la educación secundaria puedan aspirar a continuar con su educación o a obtener un trabajo que les permita desarrollarse. En este sentido resulta prioritaria la transformación en la forma cómo se enseña, se aprende y se evalúa.

De acuerdo con el punto de vista de los diversos organismos internacionales y nacionales y de las investigaciones, la evaluación formativa constituye un elemento valioso del proceso de enseñanza-aprendizaje, que requiere de la constante y permanente capacitación del profesorado. Para que ellos logren la transformación de las prácticas tradicionales de evaluación, es necesario que los gobiernos y las instituciones educativas dediquen mayores recursos y esfuerzos en su formación y actualización.

Capítulo 3. Metodología

El capítulo 3 contiene una descripción de la metodología que se aplicó para la presente investigación. En el primer apartado se describe el diseño de la investigación, así como la justificación del método empleado para el presente trabajo. También se detalla la muestra seleccionada; las técnicas e instrumentos y los procedimientos para la recolección de datos. Finalmente, se integra un apartado con la delimitación de la estrategia utilizada para el análisis de los datos recolectados.

1. Diseño de la investigación

La investigación educativa, al igual que cualquier otra ciencia, busca generar conocimiento sobre la realidad. A fin de producir ese conocimiento, es indispensable un método mediante el cual se enfoque el problema, se indague sobre el mismo y se busquen respuestas a la o las preguntas de investigación. De igual forma, la metodología permite la sistematización al abordar el problema que se pretende estudiar, recolectar datos, analizarlos y obtener resultados derivados del proceso de investigación.

En la presente investigación se buscó dar respuesta a la pregunta general ¿En qué medida las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa impactan en el rendimiento académico de los alumnos? De esta pregunta general se derivan una serie de factores relacionados con la práctica educativa que se desarrolla de manera cotidiana en el aula y que incide en el desempeño escolar de los estudiantes. Aspectos como la planeación, el trabajo colegiado, las diferentes formas de evaluación y la retroalimentación son, entre otros muchos, elementos relacionados con el proceso de evaluación.

Como se mencionó anteriormente, al no existir un acervo amplio en el contexto latinoamericano en cuanto a la práctica de la evaluación formativa, la investigación tiene las características de un estudio exploratorio. En este sentido, Kerlinger (2002) expone que este tipo de estudios tienen como objetivo encontrar relaciones entre diversas

indagaciones cuyo resultado puede ser la sugerencia de otros estudios. Así, la pregunta general de investigación se concibe como un gran constructo a partir del cual se indagan diversos aspectos relacionados con la evaluación formativa.

Describir un fenómeno tan complejo como es la evaluación, y dentro de este proceso la evaluación formativa, es sumamente complejo, por ello se seleccionó el método de investigación mixto. Este método permite obtener datos que puedan ser cuantificados, mediante instrumentos de índole cuantitativa, o descritos a partir de instrumentos cualitativos. Así, al usar el método mixto es posible combinar los beneficios de los enfoques cuantitativo y cualitativo e indagar sobre diversos aspectos del problema (Giroux y Tremblay, 2004; Johnson y Onwuegbuzie; 2004; Mayan, 2001).

Las evidencias obtenidas por medio de los enfoques cuantitativo y cualitativo, integrados en el método mixto, permiten el análisis y la contrastación de las diferentes respuestas obtenidas. Así, puesto que la descripción del medio en el cual la práctica de evaluación se lleva a cabo es diversa, la aplicación de diferentes formas de acercamiento resulta invaluable para lograr obtener información que pueda ser interpretada en toda su complejidad. El objetivo es obtener resultados derivados de varias fuentes sobre el mismo fenómeno para apoyar las conclusiones sobre argumentos sólidos.

La adopción de un método mixto para la investigación puede realizarse de diferentes maneras. El presente estudio se organizó de acuerdo a lo que Hernández, Fernández-Collado y Baptista, (2006) definen como diseño por etapas. Esto supone la aplicación de instrumentos derivados de los enfoques cualitativo y cuantitativo en diferentes momentos del proceso de investigación.

En concordancia con la pregunta y los objetivos de la investigación, los instrumentos se agruparon en dos estudios:

- En el estudio 1 se analiza la forma en que los docentes conciben, planean y aplican la evaluación formativa.

- El estudio 2 da cuenta de las repercusiones de las prácticas de evaluación formativa en el aprovechamiento de los estudiantes, desde la perspectiva de los propios alumnos.

2. Los participantes

La investigación se realizó en una institución pública, perteneciente al nivel de secundarias generales dentro del sistema transferido, cuyo nombre es Escuela Secundaria General No. 30 “Octavio Paz”. La escuela labora únicamente en turno matutino. Se ubica en la zona sur del municipio de Aguascalientes, estado de Aguascalientes, México. Se encuentra ubicada en una zona de nivel medio-bajo, y la mayoría de su población se conforma por empelados asalariados y una minoría de profesionistas

La organización de la institución educativa está conformada por 335 alumnos, distribuidos en nueve grupos, tres grupos por grado. La distribución de los estudiantes por grado es: 120 en primer grado, 119 en segundo y 96 en tercero. La edad de los alumnos fluctúa entre los 12 años a los 16 años de primero a tercer grado.

En lo que se refiere a la planta docente, se conforma por 24 profesores en las diferentes asignaturas, distribuidos de la siguiente manera: cinco en español, cuatro en matemáticas, tres en inglés, tres en educación física, tres en ciencias, dos en geografía, uno en historia, uno en formación cívica y ética, uno en educación artística y uno en tecnologías. Cabe destacar que siete de los profesores imparten más de una materia, entre las que se encuentra la asignatura que se imparte en cada estado y la que se denomina tutoría.

Como ya se mencionó con anterioridad, se realizaron dos estudios, en donde el universo a estudiar fueron todos los docentes y alumnos de la Escuela Secundaria General No. 30 “Octavio Paz”.

Considerando como población a todos los docentes y alumnos de la escuela secundaria, se conformaron dos tipos de muestras: una muestra con participantes voluntarios y un muestreo a juicio. De acuerdo con los preceptos de Giroux y Tremblay (2004) ambas técnicas de muestreo se consideran como no probabilísticas. En el primer caso, las personas se presentan como voluntarias para participar en el estudio. En el caso de la muestra a juicio, el investigador selecciona a los participantes por contar con ciertas características que los convierten en típicos del grupo al que pertenecen.

El estudio 1 estuvo integrado por diez de los 24 maestros de las diferentes asignaturas. El criterio para esta selección consistió en tener un grupo representativo de los docentes, a fin de indagar las prácticas de evaluación más frecuentes en la institución educativa. Se solicitó a estos diez profesores su participación voluntaria para responder al cuestionario de preguntas cerradas. Posterior a esta selección, se decidió trabajar con profesores de una sola disciplina –en este caso fueron tres profesores de inglés- a quienes se realizó una entrevista a profundidad acerca de la evaluación que ellos llevan a cabo.

En el estudio 2 se trabajó con los estudiantes – en este caso los alumnos de cada uno de los maestros de inglés- a fin de conocer su percepción con respecto a esta evaluación, a fin de contar con parámetros que pudieran ser comparados. De acuerdo con la distribución de los grupos en la asignatura de inglés, cada maestro tiene asignados los de un mismo grado, por lo tanto, para este estudio se trabajó con un grupo de primero, uno de segundo y uno de tercer grado.

3. Los instrumentos

En este apartado se describen los instrumentos diseñados para la presente investigación con su objetivo general y específico. Dichos instrumentos permiten obtener datos de diversa índole que, al ser combinados, apoyan la validación de los resultados y las conclusiones sobre el fenómeno estudiado. Estos instrumentos fueron diseñados de manera expresa para responder a las preguntas de la investigación, que a su vez surgieron de los diversos aspectos abordados por la literatura relacionada con la evaluación

formativa. En el estudio 1 se incluye los instrumentos 001 (Gallardo y Valenzuela) que corresponde a un cuestionario de respuestas cerradas para los profesores, el 002 (Gallardo) que corresponde a la entrevista semi-estructurada realizada a los docentes de inglés y el instrumento 003 (Gallardo) que contiene la lista de cotejo para el análisis de los trabajos de los estudiantes. (Apéndice 1).

En lo que respecta al estudio 2, el instrumento 004 corresponde al cuestionario de preguntas cerradas aplicado a todos los estudiantes de los tres profesores de la asignatura de inglés, mientras que el instrumento 005 contiene la guía de preguntas para la entrevista semi-estructurada para los cuatro estudiantes por grupo de promedios alto, medio-alto, medio y bajo. (Apéndice 1).

De manera general, es importante mencionar que los cuestionarios con preguntas cerradas facilitan la codificación y preparación la información para su análisis. Así mismo, permiten a los encuestados expresar su opinión de manera más sencilla (Hernández et al., 2006). Por otra parte, mediante la lista de cotejo es posible registrar de manera sistemática la comunicación del docente con sus alumnos. Finalmente, la entrevista semi-abierta coadyuva en la búsqueda de argumentos que amplíen y profundicen la información obtenida mediante los cuestionarios.

3.1. Estudio 1

3.1.1. Cuestionario de preguntas cerradas para docentes.

El instrumento 001 “Autoevaluación sobre las propias prácticas en evaluación del aprendizaje” es una prueba tipo Likert con valores del 1 al 5, donde 1 uno representa “Siempre” y el 5 “Nunca”. El propósito general de este cuestionario fue obtener información de 10 maestros sobre sus prácticas de evaluación. La prueba se conformó con 49 preguntas. (Apéndice 1).

Entre los datos que se pretendía obtener por este medio fueron los que se describen a continuación:

- Factibilidad: conocer si los docentes cuentan con los recursos personales e institucionales necesarios para llevar a cabo la evaluación formativa.
- Precisión: determinar si los exámenes y trabajos que los profesores diseñan se ajustan a los objetivos y metas de aprendizaje.
- Utilidad: establecer la perspectiva de los docentes en cuanto a la utilización de la información obtenida mediante la evaluación como un medio para dar cuenta del aprovechamiento de sus alumnos a la sociedad en general, los padres de familia y la propia institución, así como para el ajuste de sus propias estrategias de enseñanza.
- Ética: entendida como la forma en que los docentes manejan los datos obtenidos por sus estudiantes.
- Relación entre diversas formas de evaluación: indagar sobre la importancia y relación que los profesores otorgan a la evaluación sumativa, la formativa y la final.

Igualmente, el instrumento incluyó reactivos cuyo propósito fue indagar sobre la manera en que los docentes diseñan los exámenes, las características de los trabajos que solicitan a sus estudiantes, sus preferencias en cuanto a las formas de interacción que promueven en sus aulas (individual o colaborativa), así como en cuanto a la auto y coevaluación.

3.1.2. Entrevista semi-estructurada para docentes.

El instrumento 002 “Entrevista sobre prácticas alrededor de la evaluación formativa” consiste en una guía con 28 preguntas, misma que fue realizada a los tres profesores de la asignatura de inglés. El objetivo de esta entrevista fue profundizar en algunos de los temas contemplados en el cuestionario de preguntas cerradas. (Apéndice 1).

Particularmente se preguntó a los docentes cómo es que planean y llevan a cabo cotidianamente, la verificación de los aprendizajes de sus alumnos en el aula. Los recursos utilizados para dicha verificación. El tiempo requerido para el diseño de exámenes. La importancia de la información obtenida durante la evaluación como un medio para mejorar el aprovechamiento de sus alumnos, así como su práctica educativa. La colaboración con otros profesores para el seguimiento de los estudiantes. La forma en cómo manejan la deshonestidad de sus alumnos. El uso o no de auto y coevaluación y las razones de esta decisión, entre otros elementos presentes en el proceso de evaluación.

3.1.3. Lista de cotejo.

El instrumento 003 “Evaluación de productos académicos: retroalimentación y calificación” se diseñó con el propósito de indagar sobre el tipo de retroalimentación que los docentes proporcionan a sus estudiantes en los trabajos que se realizan en el aula o que se dejan como tarea, así como la integración de las notas otorgadas en la composición de la calificación que se asigna a los alumnos. (Apéndice 1).

En específico, se buscó determinar los mensajes que los profesores dejan a sus estudiantes en cuanto a la forma y el contenido de sus trabajos, así como la forma que los docentes tratan de motivar a sus alumnos, considerado como el aspecto afectivo de la retroalimentación. Los rasgos evaluados en cada uno de los tres aspectos se detallan a continuación:

- Forma: redacción y/o cohesión entre ideas y párrafos, ortografía, caligrafía, estilo o forma de presentación, creatividad/originalidad, extensión del producto, así como presentación y uso de gráficas o esquemas.
- Contenido: lenguaje descriptivo que señale puntualmente errores o áreas de oportunidad. Señalamientos relacionados con estándares o metas previamente estipuladas que debía contener el producto, sobre el cumplimiento global y parcial del producto sobre criterios señalados, de algunas alternativas para mejorar el producto o sobre el desarrollo de alguna habilidad en particular.

- Aspecto afectivo-motivación: inclusión de símbolos que se puedan interpretar como aceptación/aliento o desaprobación/rechazo, cantidad de mensajes (largos o cortos), tipo de lenguaje utilizado (descriptivo o imperativo).

Para el análisis de productos académicos se realizó una selección de cinco trabajos por cada uno de los 12 estudiantes de los tres profesores, uno para cada mes de los que se realizó la investigación: septiembre, octubre, noviembre, diciembre de 2009 y enero de 2010. Como resultado de esta muestra se analizó un total de 60 trabajos, entre ejercicios y escritos en los cuadernos, muestras de portafolio, proyectos y exámenes. En el Apéndice 3 se muestran algunos de estos trabajos.

3.2. *Estudio 2*

3.2.1. Cuestionario de preguntas cerradas para estudiantes.

El instrumento 004 “Cuestionario sobre utilización de información alrededor de la evaluación del aprendizaje en el aula” es una prueba tipo Likert con valores del 1 al 5, en donde el 1 corresponde a “Siempre” y el 5 a “Nunca”. El objetivo de este cuestionario era obtener información sobre el uso que los estudiantes dan a la retroalimentación proporcionada por sus docentes. Este se aplicó a los 107 alumnos de los tres grupos (38 de primero, 39 de segundo y 30 de tercero de secundaria) de los profesores de inglés. El cuestionario se estructuró con nueve preguntas cerradas y un espacio en donde los alumnos tenían oportunidad de hacer algún comentario detallado sobre su percepción respecto a las formas de evaluación empleadas por sus docentes. (Apéndice 1).

De manera específica, se preguntó sobre la frecuencia con que los docentes incluyen comentarios escritos en sus trabajos y exámenes, el uso que dan a esta información, la claridad de los mensajes y la disponibilidad de los profesores para aclarar dudas, la relación que encuentran entre la puesta en práctica de esas sugerencias y la mejora en el desempeño académico, así como la motivación que encuentran en los mensajes para seguir mejorando.

3.2.2. Entrevista semi-estructurada para estudiantes.

El instrumento 005 “Entrevista sobre utilización de información alrededor de la evaluación del aprendizaje en el aula” se aplicó con el propósito de obtener información detallada respecto a la percepción de 12 alumnos (cuatro por cada uno de los tres profesores de inglés) sobre el uso que dan a la retroalimentación proporcionada por sus docentes, así como su relación con la mejoría en el desempeño académico. (Apéndice 1).

La entrevista incluyó las mismas preguntas que el cuestionario cerrado, sin embargo, por sus características, ésta facilita el obtener información más detallada y a profundidad, ya que, a diferencia del cuestionario cerrado, permite reformular aspectos que pueden complementar los datos obtenidos con un instrumento cuantitativo.

Es importante mencionar que para la aplicación del cuestionario de preguntas cerradas y la entrevista semi-estructurada a los estudiantes, se contó con la autorización por escrito de sus docentes. (Apéndice 2).

En la tabla 1 se especifica la distribución de los participantes en la investigación por instrumento aplicado.

Tabla 1
Distribución de la muestra por instrumento.

Participantes	Docentes	Alumnos
001 “Autoevaluación sobre las propias prácticas en evaluación del aprendizaje”	10	
002 “Entrevista sobre prácticas alrededor de la evaluación formativa”	3	
003 “Evaluación de productos académicos: retroalimentación y calificación”		12 (60 trabajos)
004 “Cuestionario sobre utilización de información alrededor de la evaluación del aprendizaje en el aula”		107
005 “Entrevista sobre utilización de información alrededor de la evaluación del aprendizaje en el aula”		12

4. Procedimiento

4.1. Estudio 1

Para este estudio se planearon y llevaron a cabo los siguientes pasos:

- Se aplicó el cuestionario de preguntas cerradas a una muestra de diez de los 24 maestros que conforman la planta académica de la escuela secundaria.
- Se realizó entrevista a los tres docentes de la asignatura de inglés.
- Se procedió al análisis de los 60 productos académicos de los 12 alumnos seleccionados (cuatro por cada uno de los tres docentes) de acuerdo con su promedio: alto, medio-alto, medio y bajo. Se revisaron las frecuencias conforme a los rasgos considerados en la lista de cotejo.

De manera general se buscó indagar sobre las prácticas de evaluación más empleadas por parte del docente sobre los siguientes aspectos: las formas en que se lleva a cabo la evaluación formativa y su integración como parte del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, la relación entre la evaluación y los objetivos y metas de aprendizaje, el tiempo y la forma en que los docentes proporcionan retroalimentación a sus estudiantes, el análisis de la información obtenida mediante la evaluación, y su repercusión en el ajuste de las estrategias de enseñanza, la relación de los diferentes tipos de evaluación (sumativa, formativa y diagnóstica) y su repercusión en la asignación de calificaciones a los alumnos, el uso de auto y coevaluación como parte del proceso de evaluación, entre los aspectos más significativos de la práctica de evaluación de los docentes.

4.2. Estudio 2

Para este estudio se efectuaron las siguientes acciones:

- Se aplicó el cuestionario de preguntas cerradas a 107 alumnos (38 de primero, 39 de segundo y 30 de tercero) de los tres docentes seleccionados y entrevistados en el estudio 1.
- Se seleccionó y entrevistó a 12 alumnos (cuatro por grupo) de alto, medio-alto, medio y bajo promedios.

El propósito del estudio 2 consistió en conocer el uso que los estudiantes dan a la información proporcionada por sus docentes como parte del proceso de evaluación. Igualmente, se buscó determinar el valor que los alumnos otorgan a la retroalimentación de sus docentes como un medio para mejorar su desempeño académico.

En síntesis, en ambos estudios se trató de combinar los instrumentos cuantitativos como una forma de obtener tendencias generales sobre el fenómeno de la evaluación, haciendo énfasis en su modalidad formativa, para posteriormente enriquecer los datos obtenidos a partir de ideas más detalladas surgidas de las entrevistas semi-estructuradas. Por otra parte, la investigación se centró en analizar este fenómeno desde la perspectiva de los principales actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación: los docentes y los alumnos.

Al seleccionar el método mixto, se logró obtener una gran variedad de datos que permitieron una aproximación a profundidad del fenómeno de la evaluación formativa. Los diversos aspectos que conforman esta práctica y sus repercusiones sobre el desempeño académico de los estudiantes.

En la figura 2 se muestra el procedimiento que se llevó a cabo durante la investigación.

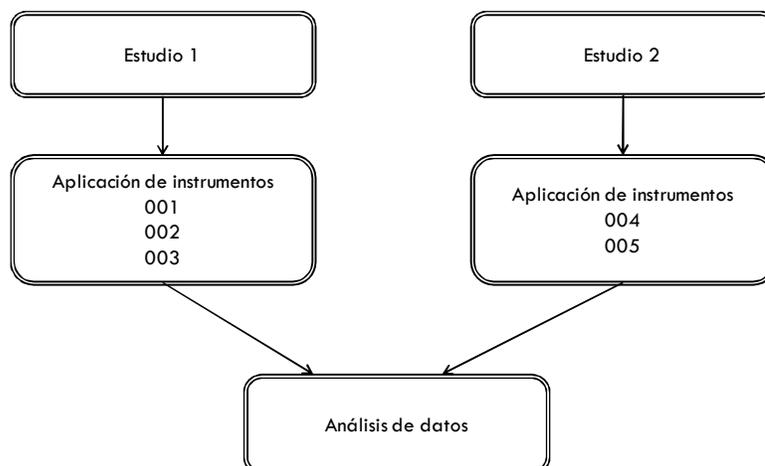


Figura 2. Procedimiento para la aplicación de instrumentos y análisis de datos.

5. Estrategia de análisis de datos

La validez y confiabilidad de los hallazgos de una investigación dependen del rigor con que ésta se realiza (Mayan, 2001). El método mixto permite obtener información desde diversas perspectivas. Al abordar el complejo fenómeno de la evaluación formativa mediante técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos, se tiene la oportunidad de “entender con mayor profundidad y amplitud el problema de investigación” (Creswell, 2005 citado por Hernández et al. 2006, p.797).

En el estudio 1 se tomaron en cuenta los resultados del cuestionario de preguntas cerradas (Instrumento 001. Apéndice 1) para determinar las tendencias generales de los docentes en cuanto a la evaluación formativa. De manera complementaria, la entrevista semi-estructurada (Instrumento 002. Apéndice 2) cumplió con el propósito de indagar con mayor profundidad la perspectiva de tres docentes respecto a sus prácticas de evaluación. Por otro lado, el análisis de los trabajos de los estudiantes por medio de la lista de cotejo (Instrumento 003. Apéndice 1) permitió integrar aspectos concretos de una de esas prácticas de evaluación: la retroalimentación que reciben los estudiantes por parte de sus profesores. Así, con base en los resultados de los tres instrumentos fue posible determinar la percepción de los profesores respecto a sus propias prácticas de evaluación, así como la forma en que estas prácticas se llevan a cabo en la realidad.

En el estudio 2 con el cuestionario de preguntas cerradas (Instrumento 004. Apéndice 1) se trató de determinar tendencias generales en relación con la percepción de los estudiantes respecto a las repercusiones de la evaluación que reciben de sus profesores en cuanto a su desempeño académico. Estos resultados se contrastaron y complementaron con las respuestas de cuatro estudiantes de cada uno de los tres grupos que integraron la muestra.

A fin de garantizar la validez y confiabilidad de los datos obtenidos en el presente estudio, se recurrió a dos estrategias. En primer término, se utilizaron diferentes escalas estadísticas para analizar los cuestionarios de preguntas cerradas. Así, para determinar medidas de tendencia central se utilizaron la media, la moda y la mediana. Con respecto a medidas de dispersión se usaron la desviación estándar y la varianza. Además se empleó la índice de confiabilidad Alfa de Cronbach para establecer la confiabilidad de los instrumentos en cada una de las áreas que se analizó -factibilidad, precisión, utilidad y ética entre otras-.

Como segunda estrategia se recurrió a la triangulación. Es importante mencionar que existen diversos tipos de triangulación: de datos, de métodos, de investigadores, de teorías y de ciencias y/o disciplinas (Denzin y Lincoln, 2000; Todd, Nerlich y McKeown, 2004; Hernández Sampieri, 2004; Rodríguez, 2005; Creswell, 2005; Mertens, 2005 citados por Hernández et al., 2006). Para los efectos de la presente investigación se consideró hacer la triangulación entre los enfoques cuantitativo y cualitativo, los datos obtenidos mediante los diversos instrumentos diseñados y su contrastación con las propuestas emanadas de la teoría relacionada con la evaluación formativa.

Capítulo 4. Resultados

Una vez recogidos los datos con los instrumentos descritos en el Capítulo 3. Metodología, en el presente capítulo se describen los principales resultados en relación con la pregunta de investigación y los objetivos planteados para el presente trabajo. En primera instancia se reporta los resultados del Estudio 1, cuyo objetivo fue determinar las prácticas de evaluación aplicadas por los docentes. En un segundo apartado se consignan los resultados del Estudio 2, con el propósito de describir la percepción de los estudiantes respecto a los posibles beneficios para la mejora de su aprovechamiento, derivados de la evaluación que reciben por parte de sus docentes.

En concordancia con las características del método mixto de investigación, en la presentación de resultados se combinan los aspectos considerados en los instrumentos cuantitativos, mismos que se complementan con las respuestas de los docentes y estudiantes a quienes se realizó una entrevista a profundidad.

1. Estudio 1. Prácticas de evaluación formativa

El primer paso para determinar las concepciones y prácticas sobre evaluación, consistió en aplicar una encuesta a diez docentes. De acuerdo con los resultados obtenidos, los docentes muestran hacer uso de ciertos elementos derivados de los métodos y técnicas de evaluación formativa.

Un primer aspecto a considerar consiste en medir la factibilidad para llevar a cabo la evaluación formativa. Esto implica conocer si los docentes cuentan con el tiempo necesario para diseñar y revisar los instrumentos de evaluación, y si aprovechan los medios ofrecidos por la institución para estas tareas. Para tal efecto se agruparon las preguntas 1 a 6 del instrumento 001 (Apéndice 1). En la tabla 1 se sintetizan las respuestas de los profesores sobre este tema.

Tabla 2
Factibilidad para la elaboración y revisión de instrumentos de evaluación.

# de pregunta	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Media	Varianza
1. Preparo con suficiente anticipación los instrumentos de evaluación de tal forma que puedo revisarlos con calma antes de aplicarlos.	50%	40%	10%	0	0	1.6	0.489
2. Diseño los instrumentos de medición teniendo en cuenta que su aplicación esté acorde con la duración de la clase. De forma que los alumnos tengan el tiempo suficiente para responder.	50%	40%	10%	0	0	1.6	0.489
3. Tengo contemplado, dentro de mis funciones docentes, el tiempo que me va a llevar calificar los trabajos realizados por mis alumnos, bien sean tareas o exámenes.	30%	50%	20%	0	0	1.9	0.544
4. Saco provecho de los recursos que se encuentran disponibles en mi institución para elaborar los instrumentos de evaluación.	30%	40%	30%	0	0	2	0.667
5. Saco provecho de los recursos que se encuentran disponibles en mi institución para aplicar los instrumentos de evaluación.	10%	80%	10%	0	0	2	0.222
6. Me siento capaz de diseñar instrumentos de evaluación apropiados para la(s) materia(s) que imparto.	70%	20%	10%	0	0	1.4	0.489

Con base en la tabla 1, se puede concluir que los maestros se consideran a sí mismos capaces de diseñar los instrumentos de evaluación. Del mismo modo, manifiestan que cuentan con el tiempo suficiente para planear y revisar, además de hacer un uso eficiente de los recursos que les ofrece la institución para tal efecto. Con base en el índice de varianza, se puede observar que las opiniones expresadas por los docentes son bastante consistentes entre ellas.

Respecto al uso de recursos tecnológicos como parte del proceso de evaluación formativa, en entrevista las maestras 1 y 2 afirman hacer uso del ELC (English Learning

Center), en donde los alumnos tienen acceso a diversas tecnológicas como el video y el audio. Estas prácticas se integran como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Así, la maestra 1 expone:

“Por lo general no, [diseña actividades propias para el proceso de evaluación usando alguna herramienta tecnológica] a excepción de los días que tenemos sesión en el ELC [English Learning Center. Laboratorio de inglés, exclusivo de las escuelas secundarias públicas del Estado de Aguascalientes].”(Apéndice 3. Entrevista 1).

Uno de los aspectos fundamentales de la evaluación formativa es la coherencia entre los objetivos de aprendizaje y los instrumentos que pretenden evaluar dichos aprendizajes. En este sentido, en respuesta a la pregunta 7, el 90% de los docentes manifestaron que casi siempre diseñan los instrumentos de evaluación en función de los objetivos de aprendizaje definidos para sus materias.

Sin embargo, es necesario hacer notar que tal afirmación no siempre se ve reflejada con la aplicación de criterios de confiabilidad. Esto puede concluirse con base en las respuestas a la pregunta 12, relacionada con el uso de coeficientes de confiabilidad tales como el Alfa de Cronbach. Al respecto, el 50% de los profesores expresa casi nunca o nunca haber utilizado este tipo de escalas para medir la confiabilidad de sus instrumentos de evaluación. Cabe hacer notar que al realizar esta encuesta los docentes manifestaron no haber usado alguna escala para medir la confiabilidad de sus instrumentos, debido a que no tenían conocimiento necesario para poder emplearlas. Es decir, no se aplican coeficientes de confiabilidad debido más a la falta de conocimiento en este ámbito, que a la falta de voluntad para hacer confiables los instrumentos de evaluación.

Conforme está dispuesto en las políticas de la educación pública, cada bimestre se lleva a cabo una reunión de Consejo Técnico Escolar. Sin embargo, de acuerdo con lo expresado por los docentes, en realidad no existe un trabajo específico para intercambiar experiencias y opiniones respecto al proceso de evaluación. Con base en la pregunta 13 se

observa que los docentes no acostumbran consultar entre ellos el avance de sus estudiantes. Así, 60% de los maestros respondieron que casi nunca o nunca piden opinión a algún colega de la misma disciplina cuando tienen duda respecto a la calificación a asignar a algún alumno. De igual manera, la elaboración de exámenes no se hace de manera colegiada. Esto se confirma en la entrevista realizada al profesor 3 quien menciona que:

“No nos hemos puesto como Academia en forma a compartir ejercicios, ni compartir exámenes. Se intentó en una ocasión que se aplicara el mismo examen por grado, pero debido a las diferencias en el calendario, diferencias en estilos de enseñanza, no se continuó con esa práctica. Entonces cada maestro va diseñando sus propios exámenes, sus propios ejercicios al estilo de cada maestro y de acuerdo al estilo de aprendizaje de la mayoría de los alumnos.” (Apéndice 3. Entrevista 3).

Adicionalmente, según comenta la maestra 2 –docente de inglés- en este ciclo escolar la Dirección de la institución decidió asignar los grupos de cada grado a un solo docente. Por ello, cada maestro es responsable del diseño de los instrumentos de evaluación correspondientes a su grado. De manera textual, la maestra expone:

“Yo sola diseño mis ejercicios, porque cada quien tiene su grado. Entonces no compartimos ni el grado, yo tengo nada más los grupos de segundo. Entonces, yo sola.” (Apéndice 3. Entrevista 2).

Por otro lado, expone el profesor 3, cuando se realizan reuniones de Consejo Técnico Escolar, cuyo propósito es compartir información sobre los avances de los jóvenes estudiantes, sí se hacen algunas propuestas para mejorar el desempeño de los estudiantes. Textualmente el maestro menciona:

“En la escuela sí compartimos los resultados que se van teniendo bimestre con bimestre. Vamos viendo los promedios de aprobación y reprobación que se tuvo en ese periodo, y en forma oral manifestamos

algunos acuerdos para mejorar el aprovechamiento y reducir el porcentaje de reprobación que se tiene en la escuela.” (Apéndice 3. Entrevista 3).

Como conclusión se puede afirmar que si bien en el Consejo Técnico Escolar, en donde participa el conjunto del personal de la institución, se expresan algunas ideas para mejorar el desempeño de los alumnos, estas propuestas no se ven reflejadas en acciones concretas entre los docentes de la misma asignatura.

Entre sus características, la evaluación formativa busca ofrecer información útil para la sociedad en general, los padres de familia, la toma de decisiones al interior de las instituciones educativas, los alumnos y los propios docentes. En este sentido, las preguntas 15 a la 20 del instrumento 001 (Apéndice 1), dan cuenta de diversos aspectos relacionados con el uso de la información producto de la evaluación formativa.

En la tabla 3 se muestran las respuestas de los docentes en relación con este aspecto.

Tabla 3
Utilidad de la evaluación formativa.

# de pregunta	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Media	Varianza
15. Tengo en mente que cada calificación que asigno a un alumno es una constancia que dice a la sociedad (padres de familia, empleadores u otras instituciones educativas) el grado de aprendizaje que ha logrado.	60%	10%	30%	0	0	1.7	0.9
16. Doy información cualitativa a mis estudiantes sobre los aciertos y fallas que se presentaron en los instrumentos de evaluación que les aplico.	10%	50%	20%	20%	0	2.5	0.944
17. Doy información cualitativa a mis estudiantes sobre los aciertos y fallas que tuvieron durante el proceso de aprendizaje.	10%	30%	40%	20%	0	2.7	0.9
18. Ajusto mis prácticas de enseñanza en función de los resultados que mis alumnos obtienen al aplicarles los instrumentos de evaluación.	20%	50%	20%	10%	0	2.2	0.844
19. Los cambios que propongo para mejorar a partir de los resultados de aplicar los instrumentos de evaluación a mis alumnos, impactan en la gestión de la institución educativa.	0	30%	40%	30%	0	3	0.667
20. Promuevo que mis alumnos, a partir de los resultados de los instrumentos de evaluación, utilicen estrategias metacognitivas y de autorregulación para mejorar sus procesos de aprendizaje.	0	30%	60%	10%	0	2.8	0.4

En la tabla 3 se observa que los docentes valoran la importancia de la información generada mediante la evaluación como un medio para dar cuenta del nivel de aprovechamiento de los alumnos a la sociedad en general y a los padres de familia. Sin embargo, al referirse a los cambios dentro de la institución derivados de la evaluación que llevan a cabo, el 70% de los maestros consideran que sólo a veces o casi nunca éstos se realizan.

Respecto a la utilidad de esta información para los alumnos, se observa que si bien 60% de los profesores siempre o casi siempre proveen información a sus estudiantes sobre sus fallas y aciertos en relación con los instrumentos de evaluación, sólo el 40% de ellos ofrece retroalimentación cualitativa que se traduce en un análisis sobre el proceso de aprendizaje, los logros y áreas de oportunidad, así como las estrategias metacognitivas para mejorar su desempeño. En este sentido, a la pregunta ¿la retroalimentación que les ofreces a tus alumnos, les permite mejorar las áreas de oportunidad de manera autónoma?, la maestra 1 respondió:

“Ese es mi objetivo. A lo mejor no todos lo hacen, pero algunos sí se empiezan a corregir ellos solos.” (Apéndice 3. Entrevista 1.)

Finalmente, otro aspecto importante en relación con la información derivada de la evaluación consiste en la capacidad del docente para modificar sus estrategias de enseñanza. Al respecto, se observa que 70% de los maestros casi siempre o siempre ajustan sus estrategias de enseñanza con base en la información obtenida mediante la evaluación.

Sin embargo, cabe destacar que la modificación de las estrategias de enseñanza se ven limitadas por el cumplimiento en la programación de contenidos establecidos en el programa de las asignaturas. En este sentido, la maestra 1 expone:

“Utilizo los resultados para reforzar los temas donde siento que no quedaron bien. Pero también a veces es difícil, porque también nos están exigiendo avance programático. Entonces allí es donde se me ponen difíciles las cosas. Porque o le doy a lo que no quedó bien comprendido o le doy seguimiento al programa, sea como sea. Por eso me gusta incluir los temas a reforzar en la planeación, pero sin descuidar el avance programático.” (Apéndice 3. Entrevista 1).

Para que la evaluación se constituya en un proceso realmente reflexivo, democrático y justo, en el que se cuente con la participación y se involucre a los alumnos, se requiere que el docente dé a conocer los objetivos de aprendizaje, así como los

criterios que serán empleados para la evaluación de esos aprendizajes. En relación con este supuesto, en respuesta a la pregunta 23 del instrumento 001 (Apéndice 1), el 70% de los docentes manifestó que siempre da a conocer a los estudiantes los criterios que utiliza para evaluar los trabajos y exámenes.

El uso de exámenes como un medio para tener un panorama general de los avances de los estudiantes constituye uno de los elementos de la evaluación. El diseño de estos instrumentos de medición determina la forma en cómo se pretende valorar los conocimientos adquiridos por los estudiantes. Las pruebas tipo test permiten su aplicación a un número amplio de alumnos y facilitan al docente conocer de manera rápida el logro en las metas de aprendizaje, así como los temas que requieren refuerzo.

A fin de conocer las preferencias de los docentes a la hora de diseñar sus exámenes se les pidió elegir entre dos opciones: exámenes largos o cortos; a libro abierto o sin posibilidad de consulta; escritos u orales; cortos o largos; y exámenes sorpresa o programados.

En la figura 3, se muestran las preferencias de los profesores en cuanto a diseño de exámenes.

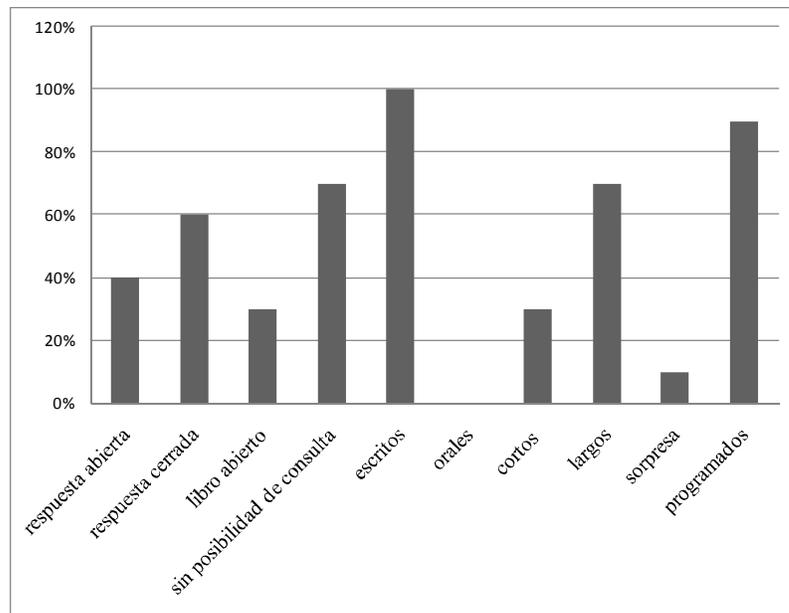


Figura 3. Preferencias de docentes para el diseño de exámenes.

Cabe mencionar que en muchas ocasiones, la elección del tipo de examen más adecuado depende de la asignatura de que se trate. Por ejemplo, los exámenes con preguntas abiertas fueron seleccionados por los profesores de matemáticas, educación artística y español, mientras que por las características de la asignatura de inglés, los tres profesores de esta materia prefieren diseñar exámenes con preguntas cerradas. (Apéndice 3. Trabajos 1, 5 y 7.)

De igual manera, el tipo de preguntas abiertas o cerradas depende de la asignatura. Por ejemplo, en el caso de utilizar preguntas abiertas, los profesores de inglés diseñan preguntas cortas, los de matemáticas y física incluyen resolución de problemas y los de biología y español realizan preguntas de desarrollo creativo. Cuando incluyen preguntas cerradas, el 80% de los docentes selecciona reactivos de opción múltiple con una sola respuesta correcta.

Con el propósito de indagar respecto al conocimiento que se busca evaluar por medio de los exámenes, se pidió a los docentes identificar, de acuerdo con los objetivos de aprendizaje propuestos en la Taxonomía de Bloom, el tipo de reactivos que incluyen con mayor frecuencia en sus pruebas. En respuesta a la pregunta 38 del instrumento 001 (Apéndice 1), el 30% de los docentes eligió como primera opción las preguntas de conocimiento (memoria), 30% de comprensión, 10% de aplicación y 30% de análisis. Ninguno de los profesores mencionó como su primera opción las dos categorías que suponen un mayor nivel jerárquico en el desarrollo del pensamiento: síntesis y evaluación.

En la figura 4 se representa los niveles propuestos por la Taxonomía de Bloom en cuanto al desarrollo del pensamiento y su relación con el uso que los profesores hacen de los mismos en el diseño de sus instrumentos de evaluación.

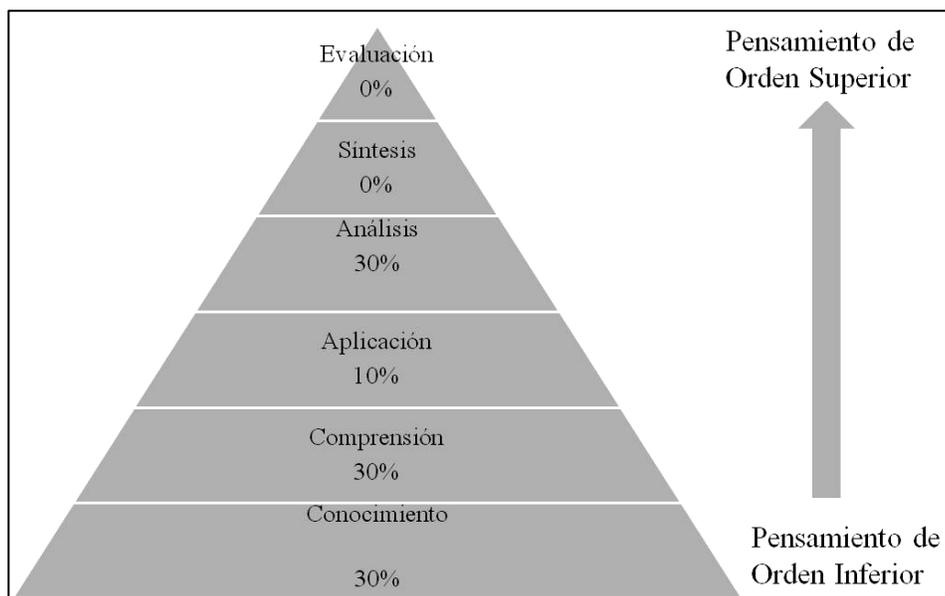


Figura 4. Aplicación de la Taxonomía de Bloom en el diseño de reactivos para examen.

La evaluación formativa supone un proceso constante para el aprendizaje de los estudiantes. Por ello, la calificación debe ser el resultado no sólo de los exámenes, sino de una variedad de trabajos que den cuenta de manera integral del proceso de enseñanza-aprendizaje. A fin de establecer las prácticas de evaluación formativa de los docentes, se les preguntó sobre las características de los trabajos y otros medios que les permiten verificar el aprendizaje de sus alumnos. Así, el 50% de los maestros utiliza ejercicios o solución de problemas con mayor frecuencia, el 30% solicita a los estudiantes organizadores de información y 20% diseña cuestionarios. Nuevamente se encontró que la selección del tipo de trabajos se relaciona en gran medida con las características de cada asignatura. Así, en matemáticas se utiliza más frecuentemente la solución de problemas; en química, historia y español, organizadores de información; en biología y educación artística se utilizan cuestionarios.

Por su parte, los profesores de inglés, con quienes se trabajó de manera más profunda, mencionaron que en la mayoría de los casos usan los ejercicios sugeridos en los libros de texto. Sin embargo, también empiezan a utilizar otros medios de evaluación como el portafolio (Apéndice 3. Trabajos 2 y 3) y los proyectos. (Apéndice 3. Trabajo 6.)

Los diez profesores encuestados prefieren asignar trabajos individuales sobre las actividades por equipo. En cuanto a la participación de los alumnos en la clase, ocho de diez docentes deja que los estudiantes participen de manera voluntaria, mientras que los otros dos promueven la participación de todos los jóvenes. Así mismo, todos los docentes toman en cuenta dicha participación como parte de la calificación bimestral.

La evaluación diagnóstica, es decir, la que se realiza previamente al inicio de un periodo escolar o de alguna unidad temática, puede constituir una valiosa herramienta en la planeación de la enseñanza. Al respecto, se buscó determinar la forma en que los docentes valoran esta forma de evaluación como medio para definir sus estrategias de enseñanza. En respuesta a las pregunta 27 (Apéndice 1. Instrumento 001), el 90% de los docentes afirmó ajustar los primeros temas de su curso en función de la evaluación diagnóstica. Sin embargo, de acuerdo con la pregunta 28, estos resultados no siempre se traducen en una retroalimentación que permita a los alumnos reforzar sus conocimientos previos, dado que sólo el 50% de los docentes realiza esta tarea de manera sistemática. Finalmente, en respuesta a la pregunta 29, seis de los diez profesores afirmaron no integrar el resultado de la evaluación diagnóstica como parte de la calificación de sus alumnos. En la figura 5 se sintetizan las respuestas de los maestros respecto al uso que dan a la evaluación diagnóstica.

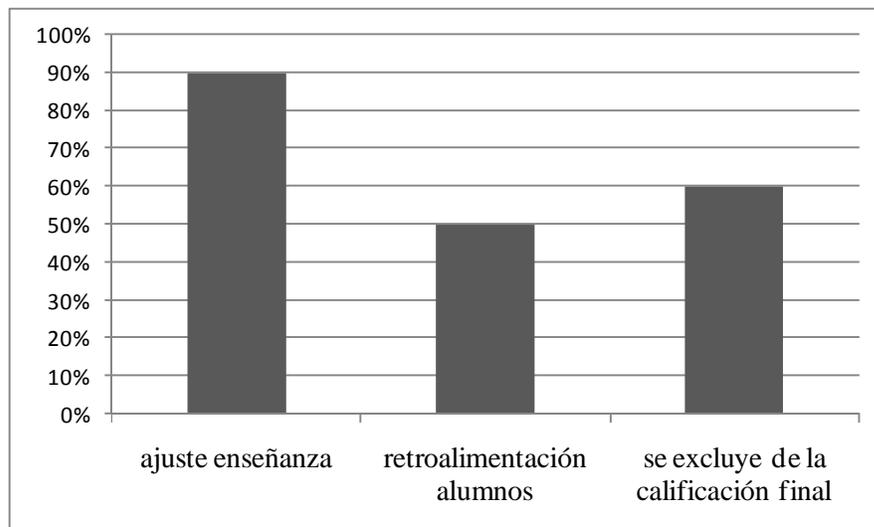


Figura 5. Prácticas de evaluación diagnóstica.

Según se puede observar en la figura 5, los maestros no muestran un comportamiento uniforme respecto al uso de la información obtenida por medio de la evaluación diagnóstica. Esto pudiera explicarse por el hecho de que la institución otorga a los docentes la libertad de manejar el proceso de evaluación conforme a criterios individuales. De acuerdo con los comentarios expresados por los profesores en entrevistas, el único requisito en cuanto a la integración de la calificación consiste en dar un peso de 70% a los exámenes bimestrales y el restante 30% se obtiene mediante la evaluación continua. Para ilustrar este tema, se reproducen los comentarios de los docentes entrevistados:

“Anteriormente, cada año la Dirección nos pedía el examen de diagnóstico. Este año ya no nos lo pidieron. Nos dijeron que cada quien de manera personal e individual viera desde qué punto íbamos a iniciar y de qué manera íbamos a trabajar, sin aplicar ningún examen de diagnóstico, si no lo queríamos así. Entonces lo que yo hago es tomar temas importantes y temas en donde yo sé que tienen dificultad. Con base en eso les hago un repaso rápido y de allí partimos.” (Apéndice 3. Entrevista 1).

“En años anteriores sí realizábamos un examen de diagnóstico. Con base en los resultados de ese examen partíamos para el inicio del ciclo escolar. En esta ocasión se nos dio la libertad de que, como teníamos los mismos grupos que el año pasado, no hicieramos examen diagnóstico. Esto bajo el supuesto de que nosotros sabíamos hasta dónde se había alcanzado el programa anterior, conocíamos hasta qué nivel habían llegado nuestros alumnos y qué necesitábamos reforzar. Es por eso que este año no se hizo el examen de diagnóstico, porque ya teníamos el grupo del año pasado.” (Apéndice 3. Entrevista 3).

“Aquí en la escuela todo el personal tiene que tomar el mismo porcentaje para el examen, que es el 70%. El 30% restante lo tenemos que dividir

como nosotros lo consideremos, pero el examen vale el 70% aquí.”
(Apéndice 3. Entrevista 2).

Con respecto a la asignación de la evaluación final, se encontró que, con base en lo estipulado en los artículos 7° y 8° del Acuerdo número 200 por el que se establecen normas para la evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal, (Diario Oficial de la Federación 1994), la política de la institución consiste en hacer un promedio de las calificaciones obtenidas durante los cinco bimestres en que se divide el ciclo escolar. Respecto al uso de la información que se obtiene mediante esta evaluación, las prácticas de los docentes nuevamente muestran variaciones. Así, en respuesta a la pregunta 29 (Apéndice 1. Instrumento 001), se encontró que sólo la mitad de los profesores toman en cuenta los resultados de las evaluaciones finales como punto de partida para el rediseño del curso del siguiente ciclo escolar.

La autoevaluación y la coevaluación son consideradas formas de valoración que permiten al estudiante analizar, ya sea mediante la autorreflexión o el análisis conjunto con sus pares, sus logros y oportunidades para mejorar su desempeño. Sin embargo, para que éste sea un proceso realmente productivo, el docente debe crear un ambiente de respeto y de crítica propositiva. En el caso de los docentes participantes en el presente estudio, se encontró que sólo el 50% de ellos incluye dentro de sus prácticas la autoevaluación y la coevaluación. Al respecto, cabe señalar que ninguno de los tres maestros de inglés promueve estas formas de valoración, debido precisamente a que los estudiantes no respetan a sus compañeros o a que son poco objetivos a la hora de autoevaluarse. En entrevista los profesores expresaron esta problemática.

“Sí practico la autoevaluación, pero la coevaluación no, porque suelen ‘amolar’ o favorecer a sus compañeros. Entonces, no lo hago.”
(Apéndice 3. Entrevista 1).

“Desgraciadamente no hago autoevaluación porque se suscitan muchas perspicacias. Algunos alumnos no tienen el desempeño adecuado, sin

embargo si se les pregunta qué calificación merecen, ellos dicen que diez. También se dan casos de alumnos que son muy buenos, pero son muy duros al juzgarse ellos mismos y se dan una calificación muy baja. Sería ideal que se tomara en cuenta la evaluación que ellos se dan, pero no lo he realizado. Desgraciadamente por la materia, yo pienso que es difícil hacer esa coevaluación, porque los alumnos son muy duros con ellos mismos y en ocasiones desanimarían a los alumnos que tienen dificultades. Es decir, si algún alumno con trabajos participó y sabemos que es lo más que él puede lograr, pero los compañeros no toman en cuenta eso, sino que le dan una calificación muy baja, pues lo van a desanimar a seguir participando. Entonces no hago coevaluación, para no inhibir la participación de los alumnos con problemas en la comprensión de los temas o que sean tímidos para participar. De por sí en inglés no quieren participar por el temor a la burla que hacen sus compañeros, entonces por eso no propicio la coevaluación.” (Apéndice 3. Entrevista 3).

Una de las estrategias de evaluación formal consiste en revisar los diversos trabajos que realizan los estudiantes. Por este medio, el profesor tiene la oportunidad de dejar comentarios por escrito que ayuden al estudiante a reflexionar sobre sus avances, así como las oportunidades para mejorar su desempeño.

Con el propósito de indagar sobre este tipo de prácticas de evaluación, se recolectó y analizó un total de 60 trabajos de los 12 estudiantes participantes en la investigación. Entre los productos analizados se encuentran ejercicios en el cuaderno, exámenes, muestras de portafolio y proyectos.

En la tabla 4 se ilustra la distribución de los trabajos analizados.

Tabla 4
Distribución de trabajos analizados por grado/grupo.

Tipo de trabajo	Frecuencia		
	1° A	2° B	3° C
Ejercicios o escritos en el cuaderno	12	12	16
Exámenes	4	4	4
Portafolio	4	0	0
Proyectos	0	4	0

La selección de trabajos se realizó de acuerdo con los medios que los profesores emplean en sus prácticas de evaluación formal. Con base en la tabla 4 se puede observar que la profesora de primer grado promueve el uso del portafolio, la de segundo trabaja por medio de proyectos y el docente de tercer grado sólo utiliza el cuaderno y el examen para evaluar a sus estudiantes. Esta muestra de productos es representativa de la libertad que concede la escuela a sus académicos para generar evidencias del trabajo de sus estudiantes y la forma en que éste es evaluado.

Para el análisis de los trabajos se realizó una lista de cotejo (Anexo 1. Instrumento 003), en la que se tomaron en consideración criterios de forma, contenido, el aspecto afectivo-motivacional y la comunicación de la calificación obtenida. En la tabla 5 se integran los resultados obtenidos del análisis de los productos académicos en cada uno de los tres grados/grupo.

Tabla 5
Evaluación de productos académicos: retroalimentación y calificación por grado/grupo.

Criterio de evaluación	Frecuencias		
	1° A	2° B	3° C
Forma	12	1	0
Contenido	12	0	0
Aspecto afectivo-motivacional	13	1	24
Aparece calificación obtenida	6	5	16
Cuenta para calificación final	4	4	16

Como se puede apreciar en la tabla 5, el tipo de comentarios que se hacen a los trabajos tiene una relación estrecha con los métodos y estrategias de evaluación que cada docente pone en práctica. Así, en el caso de la maestra de primer grado se encontró una frecuencia notablemente más alta de comentarios relacionados con la forma y el contenido, como resultado de las características del portafolio (Anexo 3. Trabajos 2 y 3). En cuanto al aspecto afectivo, se observó que en ocasiones la maestra utiliza expresiones cortas o sellos en lenguaje accesible a los alumnos para mostrar aceptación. (Apéndice 3. Trabajos 1 y 2). En entrevista, la maestra 1 expone que:

“A veces les pongo calificación numérica, otras veces nada más firmo, otras veces sello, como me lo vaya dando el tiempo. Yo quisiera ponerles una calificación numérica en cada trabajo, porque así nos lo piden en la Dirección, pero a veces no se puede. Más bien, la mayoría de las veces no se puede. Entonces yo sí utilizo mucho el intercambio de cuadernos o la autoevaluación, porque una hora no me ajusta para revisar 40 ejercicios.” (Apéndice 3. Entrevista 1).

Por lo que respecta a la maestra 2, se puede notar el uso casi nulo de comentarios escritos en los trabajos de sus estudiantes. Sin embargo, a partir de la observación de las clases, se pudo constatar que la retroalimentación se lleva a cabo mediante comentarios verbales. Es importante mencionar, asimismo, que con el propósito de mostrar su desempeño en cuanto a la producción, los alumnos elaboran y presentan de proyectos en forma colaborativa (Fotografía 1). Para la evaluación de estos trabajos, la maestra verifica y registra el cumplimiento de los criterios previamente establecidos en un diario. (Apéndice 3. Trabajo 6. Fotografía 2). En relación con sus prácticas de evaluación, y en respuesta a la pregunta ¿cuáles son las estrategias que usted considera han sido más efectivas para evaluar periódicamente el desempeño de sus alumnos en esta disciplina?, la profesora 2 afirma:

“Pues con sus participaciones, me gusta mucho que ellos lo hablen. Casi no me gusta ponerlos a escribir. Más bien me gusta que vean cómo se

hace el ejercicio, para que ellos se animen a hablarlo. Yo le doy más peso a que hablen inglés a que lo escriban.” (Apéndice 3. Entrevista 2).

Finalmente, en el caso de la evaluación formal realizada a los trabajos de los estudiantes de tercer grado existe un predominio en el aspecto afectivo-emocional (Apéndice 3. Trabajos 9 y 10). Queda demostrado, asimismo, que al limitar los métodos de evaluación se estrechan las posibilidades de ofrecer una retroalimentación específica que facilite al estudiante reflexionar sobre su desempeño. No obstante, es necesario mencionar que, como se describe en el Estudio 2, el profesor 3 frecuentemente ofrece retroalimentación en forma verbal a sus estudiantes (Apéndice 3. Fotografía 3).

2. Estudio 2. Perspectiva de los estudiantes sobre la evaluación formativa

Conocer el proceso de evaluación formativa en toda su complejidad requiere, sin duda, indagar la perspectiva de los principales beneficiarios de esta práctica: los estudiantes. A fin de determinar las repercusiones de las prácticas de evaluación formativa en la mejora del desempeño, en este apartado se reportan los resultados del cuestionario aplicado a los 107 alumnos de los tres grupos participantes en este estudio (Apartado 1. Instrumento 004), así como las opiniones expresadas por los 12 alumnos entrevistados (un alumno de promedio alto, uno de promedio medio-alto, uno de promedio medio y uno de promedio bajo por cada grupo). (Apéndice 1. Instrumento 005).

Con el propósito de establecer tendencias generales en la percepción y valoración de los estudiantes respecto a la evaluación que realizan sus docentes, se pidió a los jóvenes contestar una entrevista.

En la tabla 6 se ilustran los datos obtenidos por este medio.

Tabla 6

Tendencias generales en la percepción y valoración de los estudiantes sobre la evaluación formativa por grado/grupo

Criterio de análisis	Respuestas más frecuentes		
	1° A	2° B	3° C
Frecuencia de retroalimentación	3	3	3
Lectura de recomendaciones	3	2	3
Acuerdo/aceptación	1	1	1
Claridad en los mensajes	1	1	1
Disposición del docente para aclaraciones	1	1	1
Corrección y/o modificación de trabajos	1	1	1
Mejoría en calificaciones	1	1	1
Motivación	1	1	1
Mejoría en desempeño académico	1	1	1
	Confiabilidad		
	0.757	0.877	0.772

Nota: Los enunciados en la columna *Criterio de análisis* corresponden a cada una de las preguntas del cuestionario. Los dígitos en la columna *Respuestas más frecuentes* se traducen como sigue: 1.Siempre; 2.Casi siempre; 3.A veces; 4.Casi nunca; 5.Nunca.

Con base en la observación de la tabla 6 es posible destacar una serie de tendencias bastante consistentes en cuanto a la percepción y valoración de los estudiantes sobre la retroalimentación proporcionada por sus profesores, así como el uso que dan a la información. Un primer aspecto a considerar, es la percepción respecto a la frecuencia con que reciben comentarios escritos en sus trabajos, cuestión que coincide de manera general con los datos recolectados mediante el análisis de la evaluación formal en los productos académicos de los jóvenes. El único dato que muestra cierta inconsistencia se presenta en el caso de los alumnos de tercer grado. Si bien estos jóvenes no reciben una retroalimentación específica sobre el contenido y la forma de sus trabajos, la respuesta más frecuente es similar a la de los estudiantes de primero y segundo, quienes tienen una mayor oportunidad de recibir este tipo de retroalimentación en sus trabajos de portafolio o en la elaboración y presentación de proyectos.

En cuanto al interés y la disposición de los estudiantes para leer los comentarios de los profesores, es importante hacer notar que la mayoría de los alumnos de primero y

tercero sólo en ocasiones demuestran ese interés, mientras la mayoría de segundo mostró un mayor interés en leer los comentarios de su maestra.

Resulta importante constatar el reconocimiento absoluto del valor de la retroalimentación, que de una forma u otra reciben de los docentes, para mejorar tanto las calificaciones como el desempeño académico, así como para sentirse motivados para esforzarse. Igualmente destaca el acuerdo de los estudiantes sobre la permanente disposición de sus profesores para aclarar dudas cuando éstas se presentan.

En el contexto del presente estudio y frente al hecho de que son los estudiantes, actores principales y primeros beneficiados de las prácticas de evaluación de sus profesores, se reproduce aquí una muestra significativa de las opiniones de los alumnos expresadas en entrevistas:

“Por ejemplo, cuando es un error pienso “en esto me equivoqué, entonces necesito repasar un poco más o aprender un poco más”. Cuando son trabajos que lo hiciste bien, me siento bien. Sé que di un esfuerzo.”
(Apéndice 4. Entrevista1).

“Sí me siento motivada y sí mejoro.” (Apéndice 4. Entrevista2).

“Me pone feliz eso que me pone y me siento bien. Entonces sigo haciendo mi trabajo lo mejor posible. Me siento muy agradecida, muy completa y feliz.” (Apéndice 4. Entrevista 5).

“Me siento bien y me ha ayudado mucho en mis calificaciones.”
(Apéndice 4. Entrevista 6).

“Sí me ayuda porque me inspira.” (Apéndice 4. Entrevista 7).

“Sí, porque así aprendo de mis errores. Así aprendo a escribir mejor y a enseñarme al inglés más rápido. Cada vez en clase el profe me corrige en lo que tengo mal. El profe no se va de conmigo hasta que me enseñe a escribir. Sí, porque el primer bimestre me saqué 6 en el examen y ya en el segundo me saqué 8, me parece. Sí, animado para seguir estudiando inglés, para en el futuro ser ‘alguien’.” (Apéndice 4. Entrevista 12).

“Sí me ayudan mucho por ejemplo para el futuro. Si acaso hay un trabajo en inglés, aunque es lo básico, sí me ayuda mucho que él nos explique todo.” (Apéndice 4. Entrevista 9).

Estas constituyen las evidencias más significativas del valor de las prácticas de evaluación formativa. De su importancia para guiar a los estudiantes en su camino hacia la independencia en el aprendizaje. De la función invaluable de los docentes como guías en ese trayecto.

El análisis de los datos obtenidos en los dos estudios permite constatar que una práctica evaluativa formativa es un fenómeno complejo de estudiar y de constituirse como parte del quehacer cotidiano de los docentes. Si bien existe ya un camino andado en este sentido, el que este proceso logre establecerse requiere del conocimiento técnico de los docentes. Esto se manifiesta en la falta de un dominio en cuanto a las técnicas de valoración propias de las diversas formas del conocimiento que se busca evaluar: declarativo, procedimental y actitudinal, dándose un mayor énfasis al primero de éstos. Así mismo, destaca la limitación respecto al nivel de desarrollo del pensamiento que los docentes buscan promover en sus estudiantes, mediante la realización de diversos trabajos y en los reactivos que conforman los exámenes.

Por otro lado, se puede notar la carencia de un trabajo colegiado que coadyuve en la propuesta de acciones concretas para el mejoramiento de las prácticas educativas, en general, y del proceso de evaluación de manera específica. No obstante, es importante reconocer que en lo individual, los profesores realizan un esfuerzo por ajustar sus

estrategias de enseñanza en función de la información obtenida por medio de la evaluación que realizan a sus estudiantes.

También es importante mencionar que la retroalimentación que se ofrece a los alumnos, al menos por escrito en los trabajos que se realizan en clase o en las tareas, atienden más al aspecto afectivo-emocional que a sugerencias para el mejoramiento de contenidos. Sin embargo, como se puede constatar en la opinión de los alumnos, esta forma de retroalimentación constituye una motivación para el aprendizaje.

Capítulo 5. Conclusiones

En el presente capítulo se esbozan algunas conclusiones generales derivadas de la investigación. Posteriormente se da respuesta a cada una de las preguntas específicas que sirvieron como aspectos a indagar, para finalmente proponer algunas recomendaciones para futuras investigaciones y otras que buscan apoyar a los profesores en su camino hacia una mejor práctica de evaluación.

1. Conclusiones generales

El acercamiento con la realidad cotidiana del aula a través de este estudio exploratorio permitió constatar en primer término que efectivamente las prácticas de evaluación, particularmente las de evaluación formativa, impactan de manera positiva en el mejoramiento académico de los alumnos. Por un lado los docentes entienden que al informar a sus estudiantes sobre los resultados obtenidos, ellos analizan sus errores y áreas de oportunidad, lo que coadyuva a mejorar su desempeño. Por su parte, los propios estudiantes manifestaron que al recibir retroalimentación de sus profesores tienen la oportunidad de mejorar su desempeño y sus calificaciones.

A la luz de los resultados obtenidos a lo largo del presente estudio, se concluye que la evaluación formativa enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes pueden contar con información no sólo de los resultados de su práctica educativa, sino de las estrategias más efectivas para guiar a sus alumnos hacia la autonomía en el aprendizaje. Información que es útil además como punto de partida para la planeación didáctica. Sin embargo, es importante puntualizar que esta práctica aún no está presente en todos los casos, ya que mientras 90% de los profesores ajustan su planeación conforme a los resultados de la evaluación, sólo la mitad de ellos utiliza estos resultados para ofrecer una retroalimentación cualitativa a sus alumnos (Tabla 3 y Figura 5).

En cualquier caso, se trate de una retroalimentación cuantitativa o cualitativa, por escrito u oral, los estudiantes muestran una actitud positiva hacia el aprendizaje y se

sienten motivados para mejorar su desempeño académico. De igual manera, el resultado de la evaluación permite informar a los padres y el resto de la sociedad sobre el logro de las metas de desempeño de los educandos. Hecho que coadyuva en la participación y corresponsabilidad con la microsociedad del estudiante.

Integrar la evaluación formativa como un elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje y convertirla en parte de la práctica educativa requiere de los docentes el conocimiento técnico y la convicción. A lo largo del estudio quedó de manifiesto que si bien en muchos casos los profesores buscan cumplir con los lineamientos sugeridos por la Secretaría de Educación (SEP), en muchas ocasiones no cuentan con la capacitación suficiente respecto a las estrategias, métodos y técnicas derivadas de dichas propuestas. Así, no obstante el interés por diversificar las formas de evaluación, superando la evaluación tradicional limitada a la aplicación de exámenes, mediante la revisión de cuadernos y trabajos, la observación del docente, la elaboración de portafolios y proyectos, en la realidad se observó que los profesores no han logrado adoptar plenamente las prácticas de evaluación formativa.

Así, si bien los docentes tratan de ajustar sus estrategias de enseñanza reforzando aquellos temas en donde los alumnos manifiestan tener dudas, no se realizan modificaciones en la programación de contenidos. Ello debido a que la política educativa obliga a concluir con los programas diseñados para cada asignatura. En este sentido, se constató que la saturación de contenidos curriculares se erige como impedimento para una educación con verdadero sentido y calidad (Coll, 2006). Más aún, se comprobó que este hecho genera sentimientos de frustración e incompetencia, especialmente entre los docentes, quienes ven superados sus propósitos de lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo.

Como resultado de la investigación, se encontró que los exámenes aún constituyen el medio más utilizado y con mayor significación dentro de la composición y asignación de calificaciones. Asimismo, no obstante que el diseño de estos instrumentos se correlaciona con los objetivos de aprendizaje de las diferentes asignaturas, el tipo de

reactivos que los conforman corresponde a niveles limitados de desarrollo del pensamiento de los alumnos (Figura 4). De igual forma, con base en los resultados del estudio, se encontró que los docentes carecen del conocimiento técnico para diseñar exámenes con índices de confiabilidad y validez adecuados.

Por otro lado, se puede concluir que si bien existe un trabajo colegiado, en el marco de los Consejos Técnicos Escolares, éste se enfoca principalmente al análisis de los índices de aprobación o reprobación de los estudiantes. No existe un intercambio de experiencias respecto a estrategias concretas para ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. De acuerdo con las respuestas de los docentes entrevistados, se concluye que los profesores planean y ponen en práctica sus estrategias de evaluación conforme a criterios individuales.

En cuanto al uso de métodos y técnicas de evaluación formativa, la investigación permite establecer que los docentes empiezan a poner en práctica algunas de estas herramientas. Tales son los casos del portafolio y el trabajo por proyectos. Cabe destacar, sin embargo, que la retroalimentación que se brinda es aún limitada. Después de revisar los productos académicos de los estudiantes, se puede concluir que los comentarios expresados en los trabajos, en su mayoría se refieren a aspectos de forma, más que de contenido. De igual manera, los símbolos y mensajes de aliento, es decir aquellos que se refieren al aspecto emocional-motivacional, casi siempre están presentes en la evaluación (Tabla 5).

La evaluación formativa es un medio para motivar el interés del estudiante por su aprendizaje y la mejoría en su desempeño académico (Heritage, 2007; Quiñones, 2004; Stiggins, 2002). Después de conocer la percepción de los estudiantes respecto a la evaluación y retroalimentación que sus profesores les ofrecen, se pudo constatar que efectivamente al conocer sus errores y corregirlos, los jóvenes adquieren seguridad respecto a su capacidad para el aprendizaje. Aunque como se ha dicho la retroalimentación hasta ahora se basa más en aspectos afectivo-emocionales y algunos

comentarios verbales, los estudiantes afirman que la mejora en su desempeño académico se ha traducido, en algunos casos, en un aumento en la calificación.

Un aspecto inherente a la práctica evaluadora consiste en dar a conocer a los estudiantes los objetivos de aprendizaje sujetos a la valoración. En este sentido López (2009) va más allá al definir que la evaluación democrática tiene implicaciones no sólo técnicas, sino éticas y que implica estrategias de actuación tales como: “transparencia, explicitación, información, participación, negociación, diálogo, igualdad, codecisión, justicia, co-responsabilidad, compartición del poder, metaevaluación” (p. 31). Como resultado de este estudio se concluye que la información sobre el desempeño esperado contribuye a dar certeza y confianza a los estudiantes. Sin embargo, también se encontró que los docentes no promueven la participación de los alumnos en la toma de decisiones respecto a las formas de la evaluación. Hecho que pudiera explicarse por la tradición que continúa colocando al profesor como centro del proceso educativo y que ve en la participación del estudiante un cuestionamiento a estructuras de poder aún no superadas. En el mismo sentido se encontró que en algunos casos, la evaluación aún es una fuente para el control de la disciplina.

La autoevaluación y coevaluación constituyen también elementos del proceso de evaluación formativa. Permiten al aprendiz valorar el avance en cuanto a su aprendizaje y reflexionar respecto a las estrategias que contribuyen de manera más eficiente en este proceso. De igual forma, la participación de sus pares en la valoración ayuda al estudiante a contar con otra perspectiva, adicional a la del docente. Para llevar a cabo el proceso de auto y coevaluación es necesario que el profesor establezca un ambiente de respeto en su aula (Tobón, 2006). En el presente estudio se encontró que sólo la mitad de los maestros contemplan estas formas de valoración en su práctica. El resto de los profesores percibe la existencia de dificultades para integrar esta estrategia, derivadas precisamente de la falta de una actitud responsable y respetuosa de sus alumnos.

Igualmente resulta válido afirmar que el método de investigación resultó adecuado para estudiar las tendencias generales en cuanto a las prácticas de evaluación, así como el

profundizar en cuanto a la percepción particular de algunos docentes y sus alumnos. En este sentido, se puede considerar que el método puede servir a las instituciones educativas interesadas en autoevaluar la eficacia y pertinencia de sus prácticas de evaluación. De igual manera, puede constituir una prueba de que no obstante las dificultades para integrar la evaluación formativa en el quehacer cotidiano del aula, con el compromiso y el esfuerzo del docente esto es posible.

2. Respuesta a las preguntas específicas

Una vez esbozadas las conclusiones respecto a las prácticas de la evaluación formativa y su impacto en el aprovechamiento de los estudiantes, en las siguientes líneas se da una respuesta concreta a las preguntas derivadas de la pregunta general de la investigación.

1. ¿Cuáles son las diferentes formas de evaluación formativa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje?

No hay consistencia en el uso de los métodos y técnicas propias de la evaluación formativa. En algunos casos se inicia el trabajo con portafolios y proyecto, pero la mitad de los profesores continúa limitándose a proporcionar la calificación, sin llevar a cabo una reflexión a profundidad con sus alumnos.

2. Aunque se supone que la evaluación formativa es un proceso continuo, en la práctica no siempre ocurre así. ¿Con qué frecuencia se llevan a cabo los procesos de evaluación formativa?

En las entrevistas a profundidad, los profesores mencionaron que ésta se realiza diariamente de manera verbal, es decir, lo que se caracteriza como evaluación informal.

3. En ocasiones, en los procesos de evaluación intervienen grupos de profesores quienes toman decisiones conjuntas sobre la manera de evaluar el aprendizaje de los alumnos. Más allá de simplemente proponer exámenes departamentales,

¿cómo este trabajo colegiado tiene un impacto en la parte formativa de la evaluación?

No obstante que cada bimestre se realiza reuniones de Consejo Técnico Escolar, en éstas el análisis sobre el proceso de evaluación se limita conocer el índice de aprobación y reprobación, sin ahondar sobre propuestas concretas que coadyuven en una práctica de evaluación más efectiva.

4. ¿Cómo se relacionan las prácticas de evaluación formativa con los objetivos de aprendizaje en sus distintos niveles?

De acuerdo con las respuestas de los docentes, se concluye que sí existe una relación entre los instrumentos que diseñan para la evaluación del conocimiento y los objetivos de aprendizaje contemplados en los programas de estudio.

5. ¿Cómo los profesores utilizan su tiempo para llevar a cabo los procesos de evaluación formativa?, ¿qué tanto tiempo le dedican y qué tanto este tiempo está relacionado con la calidad de retroalimentación que ofrecen?

Este es uno de los problemas expresados por los docentes. Si bien ellos consideran que cuentan con el tiempo suficiente para elaborar sus exámenes, éste resulta limitado para realizar una evaluación verdaderamente formativa.

6. ¿Cómo usan los profesores diversos recursos tecnológicos (si es que los usan) en el proceso de evaluación formativa?

Aunque los docentes no diseñan sus propias actividades, los profesores de inglés cuentan con un laboratorio de idiomas con recursos tecnológicos como el video, el audio y la computadora. Este espacio permite integrar la tecnología al proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

7. ¿Cómo se traduce la evaluación formativa a calificaciones que los profesores reportan?

Los profesores toman en cuenta la participación, el cumplimiento de los trabajos y ejercicios en clase, tareas y, en algunos casos, el portafolio y el proyecto. La suma de estas notas equivale al 30% de la calificación. Por políticas de la institución, los exámenes bimestrales conforman el restante 70% de la calificación global.

8. ¿Cómo los profesores analizan los resultados de un proceso evaluativo y toman decisiones orientadas a facilitar los procesos de aprendizaje de los alumnos?

Con base en la información derivada del proceso de evaluación, los profesores deciden los temas que es necesario reforzar. Sin embargo, la posibilidad de dedicar mayor tiempo al reforzamiento de estos temas se ve limitada por la necesidad de concluir con los contenidos y programas establecidos para cada materia en los programas de estudios oficiales.

9. ¿Cómo se comunican los resultados de la evaluación formativa?

En la mayoría de los casos, esto se hace verbalmente. En los productos académicos realizados por los estudiantes, es decir, ejercicios en los cuadernos, exámenes y otros trabajos, no se profundiza sobre aspectos de contenido, sólo se utilizan símbolos que contemplan aspectos afectivo-emocionales.

10. ¿Cómo se difunden los resultados derivados del proceso de evaluación formativa a la comunidad escolar?

Cada profesor de grupo asienta la calificación en las listas que para tal efecto les son proporcionadas. Posteriormente, se realiza una reunión con padres de familia en la que el profesor tutor entrega las boletas. Cuando alguno de los padres tiene dudas respecto al desempeño de sus hijos en alguna asignatura en particular, acuden con el docente quien les proporciona información detallada.

11. ¿Cómo impacta la evaluación diagnóstica en la forma de evaluación formativa, y cómo la evaluación formativa determina la manera en que se realiza la evaluación sumativa?

Aunque los profesores no realizaron una prueba diagnóstica debido a que les fueron designados los mismos grupos del ciclo escolar precedente, sí realizaron un repaso de los temas previos antes de dar inicio al programa del ciclo escolar vigente. Por lo que respecta a la evaluación sumativa, conforme a los lineamientos establecidos en el sistema educativo público, la calificación sumativa se obtiene a partir del promedio de los cinco bimestres en que se divide el año escolar.

12. ¿Qué diferencias existen entre las técnicas de evaluación formativa que obedecen a contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales?

En la mayoría de los casos, la evaluación sólo se enfoca a los contenidos declarativos. Aún no existe la práctica de evaluación de las habilidades y actitudes de los alumnos.

13. ¿Cómo impactan los resultados de la evaluación formativa en modificaciones que el profesor haga sobre su propio proceso de enseñanza?

A partir de la información derivada del proceso de evaluación formativa, los profesores tratan de reforzar aquellos temas en donde se presentan dudas. Sin embargo, dada la necesidad de abordar todo el programa, esta tarea se ve limitada.

14. ¿Cómo lidian los profesores con la deshonestidad académica en los procesos de evaluación formativa?

En su mayoría los profesores informan a los estudiantes sobre las consecuencias de la deshonestidad al resolver exámenes. En el caso de los trabajos, cuando los profesores encuentran que los estudiantes cometieron alguna falta, dan a sus estudiantes la oportunidad de realizar y presentar nuevamente dichos trabajos.

15. Aunque el profesor tiene un papel determinante en los procesos de evaluación formativa, también existen otras alternativas evaluativas como son la autoevaluación y la coevaluación, en la que los estudiantes toman un papel más activo. ¿Cómo se llevan a cabo estos procesos de autoevaluación y coevaluación desde una perspectiva formativa?

La mitad de los profesores no promueven la autoevaluación y la coevaluación, debido a que sus estudiantes suelen ser muy duros a la hora de evaluar su trabajo o mostrar actitudes poco respetuosas cuando se trata de coevaluar a sus compañeros.

4. Recomendaciones

A partir de los resultados y conclusiones derivadas del presente trabajo surgen algunos temas que resultan interesantes indagar en futuras investigaciones. Como se ha expresado, el realizar evaluación formativa requiere la puesta en juego de las competencias docentes. Como resultado del cuestionario de preguntas cerradas se encontró que sumado a factores tales como el amplio número de alumnos por grupo, la ausencia de un trabajo colegiado de donde surjan propuesta concretas en el campo de la evaluación y la obligación de concluir los contenidos programáticos, la falta de un conocimiento técnico profundo constituye uno de los factores que limita la práctica de la evaluación formativa. En este sentido, resulta interesante indagar a profundidad cuál es el conocimiento de los docentes respecto a las estrategias y técnicas propias de esta modalidad de la evaluación y cómo ellos las ponen en práctica.

También como parte de los resultados del estudio realizado con los docentes, se encontró que el uso de los instrumentos de evaluación del conocimiento varía de acuerdo con las diferentes asignaturas. Por lo tanto, parece necesario indagar a profundidad sobre las técnicas e instrumentos más adecuados para cada una de esas asignaturas.

Por otro lado, el trabajo con los estudiantes permitió confirmar que ellos valoran la evaluación como un medio para mejorar su desempeño académico. Sin embargo, no fue posible determinar a profundidad cómo es que este proceso se da. Es decir, sería interesante conocer cuáles son las estrategias de aprendizaje que los estudiantes desarrollan a partir del proceso de evaluación.

Finalmente, es importante recordar el propósito prioritario de esta investigación: constituirse como un diagnóstico para la sugerencia de opciones que contribuyan a la innovación y mejora de la práctica educativa. A fin de colaborar en este proceso, en las siguientes líneas se esbozan algunas ideas que se espera sean de utilidad, reiterando que no se pretende ni es posible generalizar.

En primer término se considera que el trabajo colegiado podría enriquecerse en la medida que se logre establecer acciones concretas. Esto pudiera hacerse a partir del intercambio y el análisis de experiencias que hayan resultado exitosas para cada docente. Igualmente, el trabajo específico en academias pudiera contribuir a establecer lineamientos específicos por asignatura. Esto requiere sin duda de una actitud de colaboración por parte del personal académico de las instituciones.

Es imprescindible que la capacitación docente se refuerce con la propuesta de estrategias y técnicas específicas, que apoyen la práctica cotidiana y superen el análisis de las propuestas teóricas. Ya que, como se ha mencionado, si bien se han organizado equipos encargados de esta actualización, los profesores muestran carencias en cuanto al conocimiento técnico que les permita integrar y llevar a la práctica el proceso de evaluación formativa.

Tomando en consideración que el número de alumnos por grupo (que en la educación pública es de 30 a 40 estudiantes) en ocasiones dificulta la práctica de la evaluación formativa, es posible implementar algunas técnicas que a partir de esta investigación han demostrado su eficacia. Tal es el caso de las técnicas de evaluación informal (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). La evaluación informal es aquella que se

practica continuamente en el aula y que permite contar con evidencias del aprendizaje. Sin embargo, también es necesario que los alumnos obtengan información detallada e individualizada sobre su desempeño, que contribuya a la autorreflexión y al proceso de metacognición. Con este fin, el portafolio puede ser una opción valiosa. Sin duda este es un reto para el docente, ya que el establecimiento de los criterios de desempeño, el diseño de rúbricas y la revisión de los trabajos implican mayor tiempo y esfuerzo (Airasian, 2002). Al respecto sólo es posible decir que, en términos del aprovechamiento y crecimiento de los alumnos, el tiempo y el esfuerzo bien valen la pena.

El trabajo colaborativo ha demostrado sus bondades en el aprendizaje de los estudiantes. Al compartir sus conocimientos y experiencias, colaborar y apoyar a los compañeros, tener metas en común, la construcción del conocimiento adquiere mayor significado. Desafortunadamente, se encontró que en la realidad esta forma de trabajo es poco utilizada por los docentes. Esto quizá se deba a la desconfianza de los docentes sobre la responsabilidad y honestidad de sus alumnos. Por lo tanto, implica a su vez un proceso paulatino de educación de los estudiantes. En este sentido, el trabajo por proyectos provee oportunidades únicas para el desarrollo de las diversas competencias de los alumnos. Además, es un medio óptimo para la valoración no sólo del conocimiento declarativo, sino que permite la reflexión respecto a las habilidades y procedimientos involucrados en el proceso, así como de las actitudes y valores puestos en juego para la consecución de una meta de aprendizaje. Además, mediante el establecimiento de reglas claras y explícitas, plasmadas en forma de rúbricas, el docente puede fomentar una actitud crítica y responsable por parte de sus alumnos.

A modo de conclusión final, se espera que la investigación sirva como punto de partida para otros estudios. Que contribuya a la innovación y mejora de la profesión docente. Que invite a los profesores a repensar y revalorar su función dentro de la sociedad. Que los haga conscientes de su responsabilidad como formadores de seres humanos integrales y capaces de contribuir en el desarrollo de la humanidad. Tarea que en ocasiones no resulta sencilla o exenta de retos, pero que encierra una fuente inagotable de satisfacciones.

Referencias

- Airasian, P. (2002). *La evaluación en el salón de clases*. Distrito Federal, México: SEP/McGraw-Hill Interamericana.
- Artiles, I., Mendoza, A. y Yeras, M. (2008). La evaluación del aprendizaje: un indicador para evaluar la efectividad del tutor en el contexto de universalización de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 10 de diciembre de 2008 de <http://www.rieoei.org/2265.htm>
- Bermúdez, R. (2001). Aprendizaje formativo: una opción para el crecimiento personal [Versión electrónica], *Revista Cubana de Psicología*, 18, 3, 214-226.
- Boyd, B. (2001). Formative classroom assessment: learner focused [Versión electrónica], *The Agricultural Education Magazine*, 73, 5, 18-19.
- Calderón, D. (2009). Capítulo 1. Valoración General. En D. Calderón (Coord.). *Contra la pared. Estado de la Educación en México 2009*. México: Mexicanos Primero 2030.
- Campos, G. (2009). La evaluación de los docentes en educación superior. Asunto en manos de los *happy few*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 5, 1-9.
- Cázares, L. y Cuevas, J. (2007). *Planeación y evaluación basadas en competencias*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Chivite, M. y Romero, M. (2009). Experiencia 10. Evaluación de competencias con fuerte componente emocional y afectivo: un sistema de evaluación formativo y continuo. En V. M. López (Coord.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 204-207). Madrid, España: Narcea.

- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica [Versión electrónica],. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8, 1, 1-17. Recuperado el 01 de enero de 2009 de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>
- De Vincenzi A. y Angelis P. (2008). La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación [Versión electrónica], *Revista de Educación y Desarrollo*, 8, 17-22.
- Diario Oficial de la Federación (1994). Acuerdo número 200 por el que establecen las normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal [Versión electrónica]. Recuperado el 02 de marzo de 2010 de <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/asuntosjuridicos/6220.pdf>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (2da. Ed.). Distrito Federal, México: McGraw Hill.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9, 1, 11-43. Recuperado el 01 de enero de 2009 de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Esteve, J. (1998). La aventura de ser maestro [Versión electrónica], *Cuadernos de Pedagogía*, 47, 266, 45-50. Recuperado el 30 de agosto de 2009 de <http://www.uhu.es/mjose.carrasco/La%20aventura%20de%20ser%20maestro.pdf>
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas* (B. Álvarez, Trad.). (Trabajo original publicado en 2002). Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.

- Griffith, S. (2002). Improving secondary education in the Caribbean Region: The Contribution of the Caribbean examinations council (CXC). En A. L. Machado (Coord.), *The New Secondary Education: A Path Toward Human Development* (pp. 213-229). Santiago, Chile: The Regional Office of Education for Latin America and the Caribbean, UNESCO, Santiago. Recuperado el 30 de agosto de 2009 de <http://www.unesco.org/es/secondary-education/publications/>
- Guevara, G. (2004). La eficacia de la escuela secundaria vista a través del ingreso al CCH. *Educación 2001*. (Nueva época). Año IX, 107, 21-27
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? [Versión electrónica], *Phi Delta Kappan*. Bloomington, 89, 140-146.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª. ed.). Distrito Federal, México: McGraw-Hill.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). *Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. Recuperado el 01 de enero de 2009 de <http://oei.es/noticias/spip.php?article2455>
- Johnson, R. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come [Versión electrónica], *Educational Researcher*, 33, 7, 14-26.
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento*. México, D.F., México: McGraw Hill
- López, V. (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En V. M. López (Coord.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 19-43). Madrid, España: Narcea.

- Macdonald, R. (2006). The use of evaluation to improve practice in learning and teaching [Versión electrónica], *Innovations in Education and Teaching International*, 4, 1, 3-13.
- Macedo, B. y Katzkowicz, R. (2002). Rethinking secondary education. En A. L. Machado (Coord.), *The New Secondary Education: A Path Toward Human Development* (pp. 15-36). Santiago de Chile, Chile: The Regional Office of Education for Latin America and the Caribbean, UNESCO, Santiago de Chile, Chile. Recuperado el 30 de agosto de 2009 de <http://www.unesco.org/es/secondary-education/publications/>
- Mauricio, R. (2007). Técnicas de evaluación del aprendizaje: propuesta de taller para maestros para la revisión de contenidos en las diferentes modalidades de la evaluación. En M. S. Ramírez y M. A. Murphy (Coords.), *Educación e investigación. Retos y oportunidades*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Mayan, M. J. (2001). Una Introducción a los Métodos Cualitativos: Módulo de Entrenamiento para Estudiantes y Profesores (C. A. Cisneros, Trad.) [Versión electrónica]. Alberta, Canadá: Qual Institute Press. Recuperado el 15 de octubre de 2009, de <http://www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion/pdf>
- McDonald, R., Boud, D., Francis, J. y Gonczi, A. (1995). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. Sección para la Educación Técnica y Profesional. UNESCO, Paris 1995 [Versión electrónica], *Boletín CINTERFOR-OIT*, 149, mayo-agosto del 2000. Recuperado el 15 de octubre de 2009, de <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/149/pdf/rodajog.pdf>
- Mortera, J. y Escamilla, J. (2009). La iniciativa knowledge hub: Un aporte del Tecnológico de Monterrey al mundo [Versión electrónica]. *Revista*

Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED), 12, 2, 83-112. Recuperado el 12 de febrero de 2010, de <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol12N2/iniciativaknowledge.pdf>

Paniagua, M. (2002). Initial and in-service training of secondary teachers: tools for change in education. En A. L. Machado (Coord.), *The New Secondary Education: A Path Toward Human Development* (pp. 101-116). Santiago de Chile, Chile: The Regional Office of Education for Latin America and the Caribbean, UNESCO, Santiago de Chile, Chile. Recuperado el 30 de agosto de 2009 de <http://www.unesco.org/es/secondary-education/publications/>

Quiñones, D. (2004). Evaluar para que aprendan más. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 10 de diciembre de 2008 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/649Quinones.PDF>

Secretaría de Educación Pública (2004). Reforma integral de la educación Secundaria. Documentos presentados por el Secretario de Educación Pública y los titulares de Educación de los estados en la reunión de trabajo de la educación secundaria en Nuevo Vallarta, Nayarit del 3 al 5 de marzo de 2004. Dossier educativo 31. *Educación 2001*. (Nueva época). Año IX, 107, 7.

Secretaría de Educación Pública (2006). *Plan de Estudios 2006. Educación básica. Secundaria*. Distrito Federal, México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2007). Programa de sectorial de educación. Secretaría de Educación Pública 2007-2012. Recuperado el 01 de enero de 2009 de http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf

Shute, V. (2008). Focus on formative feedback [Versión electrónica], *Review of Educational Research*, 78, 1, 153-189.

- Stiggins, R. (2005). Assessment crisis: The absence of assessment for learning [Versión electrónica], *Phi Delta Kappan*. Bloomington, 89, 758-768.
- Ureña, N., Valles, C. y Ruiz E. (2009). La respuesta del alumnado en los procesos de evaluación formativa y compartida. En V. M. López (Coord.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 105-126). Madrid, España: Narcea.
- Wiliam, D. Lee, C., Harrison, C. y Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement [Versión electrónica], *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice*. Online publication. Recuperado el 01 de enero de 2009 de <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713404048>
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia: ECOE.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid, España: Narcea.
- Zambrano, G. (2004). *La evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje del inglés*. Tesis doctoral no publicada, Universitat Rovira I Virgili, Universidad de los Andes, Departamento de Pedagogía. Tarragona, España.

Apéndice 1

Instrumentos del Estudio 1

001. Autoevaluación sobre las propias prácticas en evaluación del aprendizaje

Propósito:

Este instrumento tiene como propósito coleccionar información que puedas proporcionarnos acerca de la manera en que tú, profesor, llevas a cabo el proceso de evaluación del aprendizaje en la(s) materia(s) que impartes en la institución donde laboras. Si no tienes una materia a cargo en este momento, puedes hacer alusión a las prácticas que realizabas para evaluar las materias que anteriormente hayas impartido.

Instrucciones:

Este instrumento consta de dos partes. La primera contiene una serie de preguntas de índole demográfica. Deberás llenar o marcar la información correspondiente. En la segunda parte existen una serie de afirmaciones y preguntas en torno a ciertas prácticas comunes para evaluar el aprendizaje de los alumnos. Marca con una “X” el valor que más se acerque a la frecuencia con que realiza las prácticas descritas. No deje ninguna afirmación sin contestar.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

I. Datos generales del docente:

Nombre(s):

Apellido paterno:

Apellido materno:

Fecha de nacimiento (dd/mm/aaaa):

Género:

Masculino Femenino

País en el que vive:

Estado en el que vive:

Área de formación profesional (licenciatura estudiada):

Ciencias políticas Derecho Educación/Normal Enseñanza idiomas
extranjeros

Filosofía Física Geografía Historia

Ingeniería Lingüística Matemáticas Medicina

Psicología Sociología Química Veterinaria

Otro

Número de años cumplidos de experiencia de trabajo en el campo educativo:

Nivel educativo en el que trabaja (puede señalar más de uno si es necesario)

Pre-escolar Primaria Secundaria Preparatoria Licenciatura

Posgrado y/o capacitación

Número de años que tiene trabajando en el o los niveles educativos señalados

Nivel..... =..... años

Nivel..... =..... años

Nivel..... =..... años

Área temática (principal) en la que participa como docente

Matemáticas Español Ciencias naturales Ciencias sociales y
humanidades

Inglés y otros idiomas extranjeros

II. Prácticas en torno a la evaluación del aprendizaje

Afirmaciones sobre la evaluación del aprendizaje en general. Marca con una “X” el valor que más se acerque a la frecuencia con que realiza las prácticas descritas

1. Preparo con suficiente anticipación los instrumentos de evaluación de tal forma que puedo revisarlos con calma antes de aplicarlos.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

2. Diseño los instrumentos de medición teniendo en cuenta que su aplicación esté acorde con la duración de la clase. De esta forma que los alumnos tiene el tiempo suficiente para responder.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

3. Tengo contemplado, dentro de mis funciones docentes, el tiempo que me va a llevar calificar los trabajos realizados por mis alumnos, bien sean tareas o exámenes.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

4. Saco provecho de los recursos que se encuentran disponibles en mi institución **para elaborar** los instrumentos de evaluación

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

5. Saco provecho de los recursos que se encuentran disponibles en mi institución **para aplicar** los instrumentos de evaluación

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

6. Me siento capaz de diseñar instrumentos de evaluación apropiados para la(s) materia(s) que imparto.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

7. Diseño los instrumentos de evaluación de mi curso en función de los objetivos de aprendizaje definidos para mi materia.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

8. Diseño los instrumentos de evaluación con base en la construcción de una tabla de especificaciones que dé un peso relativo a los objetivos de aprendizaje de mi materia.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

9. Hago una elección adecuada de los instrumentos de evaluación en función de aquellos objetivos de aprendizaje que quiero evaluar.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

10. Superviso que el salón de clases esté lo más adecuado posible (acomodo de pupitres, ventilación, iluminación, etc.) para la aplicación de instrumentos de evaluación.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

11. Declaro las reglas claras de lo que se considera copiar antes de la aplicación de los instrumentos de evaluación.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

12. Calculo coeficientes de confiabilidad (por ejemplo la Alfa de Cronbach) una vez que he calificado los instrumentos de evaluación aplicados a mis alumnos.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

13. Recorro a la opinión de algún colega de la misma disciplina cuando tengo duda sobre qué calificación asignarle a un alumno.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

14. Trato de inferir qué tanto mis alumnos han aprendido mi materia a partir de los resultados de aplicar los instrumentos de evaluación.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

15. Tengo en mente que cada calificación que asigno a un alumno es una constancia que le dice a la sociedad (padres de familia, empleadores u otras instituciones educativas) el grado de aprendizaje que ha logrado.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

16. Doy información cualitativa a mis estudiantes sobre los aciertos y fallas que se presentaron en los instrumentos de evaluación que les aplico.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

17. Doy información cualitativa a mis estudiantes sobre los aciertos y fallas que tuvieron durante el proceso de aprendizaje.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

18. Ajusto mis prácticas de enseñanza en función de los resultados que mis alumnos obtienen al aplicarles los instrumentos de evaluación.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

19. Los cambios que propongo para mejorar a partir de los resultados de aplicar los instrumentos de evaluación a mis alumnos, impactan en la gestión de la institución educativa.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

20. Promuevo que mis alumnos, a partir de los resultados de los instrumentos de evaluación, utilicen estrategias metacognitivas y de autorregulación para mejorar sus procesos de aprendizaje.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

21. Mantengo el mismo nivel de exigencia, para todos mis alumnos, cuando solicito trabajos o aplico exámenes.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

22. Soy receptivo a las inquietudes particulares que me puedan presentar algunos alumnos en relación con la evaluación.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

23. Doy a conocer a los estudiantes los criterios que utilizo para evaluar sus trabajos y exámenes.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

24. Evito utilizar la evaluación como un medio de control disciplinario.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

25. Mantengo la confidencialidad de las calificaciones de mis estudiantes al momento de comunicar los resultados.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

26. Indico a mis alumnos, a partir de los resultados de la evaluación diagnóstica, qué tipo de medidas pueden tomar para reforzar los conocimientos previos que deben tener para la materia que van a estudiar.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

27. Ajusto los primeros temas del curso que voy a impartir en función de los resultados de la evaluación diagnóstica.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

28. Excluyo los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica de las calificaciones obtenidas por mis alumnos a lo largo mi curso.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

29. Infiero el nivel de progreso de mis alumnos en la materia a través de comparar las evaluaciones formativas que les aplico a lo largo del curso.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

30. Trato de identificar los errores que el grupo en su conjunto cometió para señalar las áreas débiles del aprendizaje de la materia.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

31. Tomo en cuenta los resultados de las evaluaciones finales como punto de partida para el rediseño del curso que impartiré en el siguiente periodo escolar.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

Con respecto al instrumento de evaluación denominado examen responde a las siguientes afirmaciones:

Marca con una “X” en el recuadro de la opción que más se acerque a la respuesta que quieres emitir. Sólo puedes elegir una de las opciones.

32. ¿Qué tipo de exámenes prefiero diseñar?

Opción 1) Exámenes de preguntas de respuesta abierta

Opción 2) Exámenes de preguntas de respuesta cerrada.

33. ¿Qué tipo de exámenes normalmente aplico a los alumnos?

Opción 1) Exámenes de preguntas de respuesta abierta

Opción 2) Exámenes de preguntas de respuesta cerrada.

34. Cuando en un examen llego a incluir preguntas de respuesta abierta, ¿cuál tipo de preguntas es el que empleo con mayor frecuencia? (Califique con 1 el tipo de preguntas que plantea con mayor frecuencia y con 2 el segundo en frecuencia y así sucesivamente). Si el profesor no asigna alguno de estos tipos de trabajo, dejar la opción sin contestar (sin jerarquizar). Escribe dentro de los recuadros el número correspondiente a cada espacio.

Preguntas de respuesta corta

- Preguntas de desarrollo de un tema (monografía)
- Resolución de problemas
- Preguntas de desarrollo de un ensayo (análisis crítico, juicio de valor, etc.)
- Preguntas de desarrollo creativo

35. Cuando en un examen llego a incluir preguntas de respuesta cerrada ¿cuál tipo de preguntas es el que empleo con mayor frecuencia? (Califique con 1 el tipo de preguntas que plantea con mayor frecuencia y con 2 el segundo en frecuencia y así sucesivamente). Si el profesor no asigna alguno de estos tipos de trabajo, dejar la opción sin contestar (sin jerarquizar). Escribe dentro de los recuadros el número correspondiente a cada espacio.

- Opción múltiple (una sola opción correcta)
- Opción múltiple (dos o más opciones correctas)
- Verdadero-falso
- Correspondencia (parear o correlacionar opciones)
- Ordenamiento o jerarquización

36. ¿Qué tipo de exámenes prefiero aplicar?

Opción 1) Exámenes a libro abierto

Opción 2) Exámenes sin posibilidad de consulta de materiales

37. ¿Qué tipo de exámenes prefiero aplicar?

Opción 1) Exámenes escritos

Opción 2) Exámenes orales

Opción 3) Exámenes de desempeño psicomotriz

38. Considerando el nivel educativo de mis alumnos y la naturaleza de la materia que imparto, ¿con base en qué nivel de objetivos de aprendizaje (según la taxonomía de Bloom) diseño las preguntas del examen? Califique con 1 el tipo de preguntas que plantea con mayor frecuencia y con 2 el segundo en frecuencia y así sucesivamente. Si el profesor no asigna alguno de estos tipos de trabajo, dejar la opción sin contestar (sin jerarquizar). Escribe dentro de los recuadros el número correspondiente a cada espacio.

- Conocimiento (memoria)
- Comprensión
- Aplicación
- Análisis
- Síntesis
- Evaluación (juicio de valor)

39. ¿Qué tipo de exámenes prefiero aplicar?

Opción 1) Exámenes cortos (menos de 10 minutos)

Opción 2) Exámenes largos (cerca de una hora)

40. ¿Qué tipo de exámenes prefiero aplicar?

Opción 1) Exámenes sorpresa (no se le avisa a los alumnos con anticipación)

Opción 2) Exámenes programados (sí se les avisa a los alumnos con anticipación)

41. De los siguientes tipos de trabajos escolares, ¿cuáles son los que asigno con mayor frecuencia a mis alumnos? Califique con 1 el tipo de preguntas que plantea con mayor frecuencia y con 2 el segundo en frecuencia y así sucesivamente. Si el profesor no asigna alguno de estos tipos de trabajo, dejar la opción sin contestar (sin jerarquizar). Escribe dentro de los recuadros el número correspondiente a cada espacio.

- Organizadores de información (mapa conceptual, cuadro sinóptico, tabla comparativa, mapa mental)
- Cuestionarios (preguntas por responder)
- Reportes (de laboratorio, de visitas a museos etc.)
- Ensayos
- Proyectos
- Monografía

Ejercicios/ solución de problemas

42. ¿Qué tipo de trabajos prefiero asignar?

Opción 1) Trabajos individuales

Opción 2) Trabajos por equipo

43. ¿Tomo en cuenta la participación de los alumnos en clase como una componente de la calificación?

Opción 1) Sí

Opción 2) No

44. En caso de haber respondido **sí a la pregunta 43**, ¿cuál de las siguientes opciones se ajusta mejor a mi práctica?

Opción 1) Dejo que los alumnos participen de manera voluntaria.

Opción 2) Obligo a que todos los alumnos, sin excepción, participen en la clase.

45. En caso de haber respondido **sí a la pregunta 43**, ¿cuál de las siguientes opciones se ajusta mejor a mi práctica?

Opción 1) Llevo un registro sistemático de las participaciones de los alumnos

Opción 2) Con una apreciación global de quiénes son los que más participan, asigno puntos extras a los alumnos

46. ¿Cuál de las siguientes opciones se ajusta mejor a mi práctica?

Opción 1) Promuevo que los alumnos autoevalúen su aprendizaje

Opción 2) No promuevo que los alumnos autoevalúen su aprendizaje

47. En caso de haber respondido **sí a la pregunta 46**, ¿cuál de las siguientes opciones se ajusta mejor a mi práctica?

Opción 1) Tomo en cuenta la autoevaluación que realicen los alumnos al momento de emitir calificaciones.

Opción 2) No tomo en cuenta la autoevaluación que realicen los alumnos al momento de emitir calificaciones

48. ¿Cuál de las siguientes opciones se ajusta mejor a mi práctica?

Opción 1) Promuevo que los alumnos coevalúen su aprendizaje (que se califiquen unos a otros)

Opción 2) No promuevo que los alumnos coevalúen su aprendizaje

49. En caso de haber respondido **sí a la pregunta 48**, ¿cuál de las siguientes opciones se ajusta mejor a mi práctica?

Opción 1) Tomo en cuenta la coevaluación que realicen los alumnos al momento de emitir calificaciones.

Opción 2) No tomo en cuenta la coevaluación que realicen los alumnos al momento de emitir calificaciones

002. Entrevista sobre Prácticas alrededor de la Evaluación Formativa

Propósito:

Este instrumento tiene como propósito coleccionar información sobre las prácticas de los maestros alrededor de lo que se conoce como la evaluación formativa (evaluación continua del proceso de aprendizaje).

Instrucciones:

Este instrumento consta de preguntas semi-estructuradas. El entrevistador conducirá el planteamiento de preguntas y registrará las respuestas de manera escrita y también en formato de audio de preferencia. La entrevista puede durar de 45 minutos a 1 hora dependiendo de la conducción de la misma.

¡Muchas gracias por tu participación!

I. Datos generales del docente:

Nombre(s):

Apellido paterno:

Apellido materno:

Escuela en la que labora:

II. Preguntas:

1. ¿Realizas algún proceso de verificación del aprendizaje durante tu clase o al término de la misma?
2. ¿Cómo realizas la planeación de sus estrategias de evaluación continua? (te guías por su plan de clases, o por lo que dicta el libro, o tal vez por el avance curricular que debe cumplir)
3. ¿Cómo haces la verificación de lo que tus alumnos han aprendido habitualmente? *(Hace preguntas para ser respondidas oralmente, invita a resolver un cuestionario, pide que hagan algún escrito en especial, revisa avances a partir de las evidencias que se presentan en cuadernos y libros)* Explica por favor.
4. ¿Cada cuánto realizas este tipo de evaluación en clase? *(Diariamente, cada tercer día, semanalmente o no tiene un esquema definido para aplicar estas evaluaciones)*

5. ¿Quién diseña las preguntas o ejercicios que tú utilizas para evaluar constantemente el proceso de aprendizaje?

Si la respuesta a la pregunta 5 fue diferente a “sólo yo diseño mis preguntas o ejercicios”, ¿quién o quiénes colaboran en la elaboración de propuestas para evaluar el proceso de aprendizaje?

Si la respuesta a la pregunta 5 fue diferente a “sólo yo diseño mis preguntas o ejercicios”, ¿cómo se han organizado para compartir estos instrumentos o estrategias de evaluación?

Si la respuesta a la pregunta 5 fue diferente a “sólo yo diseño mis preguntas o ejercicios” ¿qué beneficios identificas? y ¿qué desventajas ha tenido esta manera colegiada de trabajar?

6. Al diseñar alguna de las estrategias (preguntas orales, cuestionarios, ejercicios a resolver en clase, etc.),

¿Tomas en cuenta los objetivos de aprendizaje que se deben alcanzar?

¿Tomas en cuenta los objetivos de aprendizaje que se tienen que reforzar?

De ser así, ¿cómo te das cuenta de cuáles tienes que reforzar?

7. Al aplicar alguna de las estrategias (preguntas orales, cuestionarios, ejercicios a resolver en clase, etc.), ¿mencionas a los alumnos qué objetivos de aprendizaje se están reforzando?

8. Usualmente, el diseño de la estrategia que vas a usar para evaluar el aprendizaje en el aula, ¿cuánto tiempo te toma? *(1 hora, 30 minutos, no se toma el tiempo para hacerlo porque lo tiene ya desarrollado en el libro)*

9. Usualmente, cuando realizas los ejercicios haces preguntas a los alumnos durante la clase, ¿cuánto tiempo le asigna a esta actividades? *(algunos minutos, tal vez 10 a 5 minutos, o depende de la actividad)*

10. ¿Provees información sobre los resultados del ejercicio, examen rápido o trabajo presentado con base en criterios previamente establecidos?

11. ¿Provees retroalimentación inmediatamente después de haber terminado la realización del ejercicio, examen rápido o trabajo?

12. ¿Cada cuánto provees retroalimentación a los alumnos sobre sus ejercicios, exámenes rápidos o trabajos? *(Siempre, a veces, cuando lo juzga necesario)*

13. ¿Utilizas un lenguaje sencillo para indicar dónde está el error o cuál o cuáles son las áreas del desempeño a mejorar?

14. La retroalimentación que les proporcionas a los alumnos ¿les permite mejorar las áreas de oportunidad señaladas de una manera autónoma?
15. ¿El valor que tienen los exámenes rápidos, ejercicios o trabajos en el mejoramiento de su aprendizaje es comprendido por el alumno?
16. ¿Has hecho uso de algún material auxiliar para el proceso de evaluación continua? Tal vez usa la computadora, o algún video o algún otro tipo de recurso que coadyuve a este proceso
17. ¿Qué tratamiento en términos de calificación le das a este tipo de actividades verificadoras?, ¿las cuenta como parte del cúmulo de calificaciones a promediar?, ¿cuentan como puntos extras cuando requieren algún apoyo al final del periodo? Explica tu práctica sobre el tratamiento de las calificaciones
18. ¿Cómo utiliza la información que le arrojan los resultados de la evaluación constante en el aula?
- ¿Realizas cambios en la programación de los contenidos?
- ¿Realizas refuerzos de algún tema donde detecta necesidad de más trabajo?
19. ¿Cómo transmites los resultados de los ejercicios, tareas, prácticas o exámenes rápidos a tus alumnos? (*se los dices verbalmente y/ o escribe alguna señal como o y/o escribe comentarios*)
20. ¿Cómo comunicas a los miembros de tu comunidad educativa (directores, coordinadores, otros maestros, padres de familia) los resultados de sus ejercicios, tareas, prácticas o exámenes rápidos?,
- ¿Lo haces de manera personal o pública?
- ¿Lo haces de manera verbal o escrita?
- ¿Compartes los resultados con otros profesores y/o autoridades de su escuela?
21. ¿Realizas algún tipo de evaluación antes de iniciar el año escolar o antes de empezar algún tema importante?
- ¿Cómo realizas esta evaluación?, ¿qué instrumentos utilizas?
22. ¿Cuenta la evaluación de inicio como una más de las calificaciones de la materia?, ¿cuál es el tratamiento que le das a esta calificación?
23. ¿Cómo utilizas la información que arroja la evaluación de inicio?, ¿los resultados de esta evaluación tienen alguna influencia en la conducción de tus clases durante el ciclo escolar?

24. Con respecto a los exámenes o trabajos finales que pides para evaluar tu materia, por favor explica:

¿Qué tipo de instrumentos solicitas como verificador del aprendizaje al final del curso (exámenes, ensayos, resúmenes, esquemas, etc.)?

¿Qué relación sostienen los ejercicios, tareas o cualquier otra estrategia de evaluación que utilizas diariamente con la evaluación final?

25. Tú has impartido clases en el área de _____ (*ciencias/humanidades*). En estos momentos estás dando las clases de _____, _____, _____. Con base en tu experiencia: ¿Cuáles son las estrategias que consideras han sido más efectivas para evaluar periódicamente el desempeño de tus alumnos en esta disciplina? (*En los espacios en blanco el entrevistador debe referirse a la información sobre el área o disciplina que el profesor imparte y las clases que está dando actualmente*)

26. ¿Cómo actúas cuando encuentras que los alumnos han cometido plagio durante el desarrollo de ejercicios o trabajos? (*cuando presentan la misma información en las tareas, se pasan las respuestas del examen, copian sus tareas de internet, etc.*)

¿Sancionas de alguna manera a los alumnos? De ser afirmativo ¿cómo lo haces?

¿Informas a los padres al respecto?

¿Informas a algún miembro de la comunidad educativa? (coordinador, director)

27. Como parte de las prácticas de evaluación del aprendizaje en clase, ¿preguntas a los estudiantes cómo consideran su propio desempeño y el desempeño de sus compañeros?

¿Qué mecanismos usas para que los alumnos se autoevalúen?

¿Cómo tomas en cuenta la autoevaluación en el proceso de enseñanza?

¿Tomas en cuenta la calificación que se adjudican los alumnos con la que consideras para emitir una calificación parcial o final?

28. Como parte de las prácticas de evaluación del aprendizaje en clase, ¿pides a los estudiantes que evalúen el trabajo de sus compañeros?

¿Qué mecanismos usas para que los alumnos se coevalúen?

¿Cómo tomas en cuenta la coevaluación en el proceso de enseñanza?

¿Tomas en cuenta la calificación que se adjudican los alumnos en la coevaluación para emitir una calificación parcial o final?

003. Evaluación de Productos Académicos: Retroalimentación y Calificación

Propósito:

Este instrumento que se presenta a manera de rúbrica de evaluación tiene como propósito medir el nivel de retroalimentación que el maestro ha expuesto a los alumnos en sus tareas o ejercicios en clase, las cuales pueden estar alojadas en la libreta o cuaderno de notas, hojas de ejercicios, libros de texto y ejercicios, etc.

Instrucciones:

Este instrumento será de uso exclusivo del aplicador. No será necesario que lo imprima, se puede manejar completamente en formato electrónico. Por lo tanto se recomienda que el aplicador pinte de color rojo el cuadro (□) que corresponda al valor que más se acerque a lo que se percibe durante el análisis de productos académicos retroalimentados por los docentes que son participantes en este estudio. Es igualmente importante escribir en las áreas donde se solicita así como incluir comentarios relevantes en torno a los productos académicos analizados.

Nota: El cuadro se puede poner de color rojo utilizando el mismo comando con el que se cambian las letras de color.

I. Datos generales

Nombre de la materia:

Nombre del alumno (a) que desarrolló el producto académico:

Edad:.....

Grado que cursa:

Nivel de rendimiento académico (promedio) actual del alumno (a):

Alto (promedio en la materia: entre 10-9) Medio alto (promedio en la materia: entre 8-7)

Medio (promedio en la materia: entre 6-5) Bajo (promedio en la materia: menor a 5)

De las 5 tareas a analizar, este producto académico corresponde al mes de:

septiembre 09 octubre 09 noviembre 09 diciembre 09 enero 10

El producto académico se encuentra en:

libreta de ejercicios el libro de texto otro lugar (especificar)

hoja de ejercicios/cuestionario hechos por el maestro

El tipo de producto académico es:

un conjunto de ejercicios

un escrito (ensayo, cuento, reflexión, opinión, artículo, etc.)

un examen rápido (corto)

un diagrama, esquema, mapa o cualquier producto de tipo gráfico

avances de un proyecto/ portafolio

una indagación o investigación

II. Prácticas en torno a la retroalimentación de productos académicos

Pinta de color rojo el cuadro () que más se acerca a la afirmación que se realiza sobre la retroalimentación a los productos escolares que ha emitido el docente:

Sobre la forma del producto académico:

1. Existen anotaciones hechas por el maestro en el producto académico revisado que hacen alusión al mejoramiento de la:

a) Redacción y/o cohesión entre ideas o párrafos

1 <input type="checkbox"/> Sí	2 <input type="checkbox"/> No	3 <input type="checkbox"/> No aplica para este caso
-------------------------------	-------------------------------	---

e) Creatividad/ originalidad

1 <input type="checkbox"/> Sí	2 <input type="checkbox"/> No	3 <input type="checkbox"/> No aplica para este caso
-------------------------------	-------------------------------	---

b) Ortografía

1 <input type="checkbox"/> Sí	2 <input type="checkbox"/> No	3 <input type="checkbox"/> No aplica para este caso
-------------------------------	-------------------------------	---

f) Extensión del producto (número de páginas, de palabras, etc.)

1 <input type="checkbox"/> Sí	2 <input type="checkbox"/> No	3 <input type="checkbox"/> No aplica para este caso
-------------------------------	-------------------------------	---

c) Caligrafía

1 <input type="checkbox"/> Sí	2 <input type="checkbox"/> No	3 <input type="checkbox"/> No aplica para este caso
-------------------------------	-------------------------------	---

g) Presentación y uso de gráficas o esquemas

1 <input type="checkbox"/> Sí	2 <input type="checkbox"/> No	3 <input type="checkbox"/> No aplica para este caso
-------------------------------	-------------------------------	---

d) Estilo o forma de la presentación

1 <input type="checkbox"/> Sí	2 <input type="checkbox"/> No	3 <input type="checkbox"/> No aplica para este caso
-------------------------------	-------------------------------	---

2. En el producto académico revisado, marca con una “X” las tres de las opciones de forma que se presentan con más frecuencia a lo largo de la retroalimentación dada por el docente:

- a) Redacción/cohesión entre ideas o párrafos b) Ortografía c) Caligrafía
- d) Estilo o forma de la presentación e) Creatividad/originalidad f) Extensión del producto (número de páginas, palabras, etc.)
- g) Presentación y uso de gráficas o esquemas

3. Si existe algún comentario importante sobre la retroalimentación efectuada por el maestro correspondiente a los criterios de forma, por favor anótalo en el siguiente recuadro.

--

Sobre el contenido del producto académico:

4. El docente utilizó un lenguaje de tipo descriptivo que señala puntualmente errores o áreas de oportunidad que haya encontrado en el producto revisado.

1 <input type="checkbox"/> Sí	2 <input type="checkbox"/> No	3 <input type="checkbox"/> No aplica para este caso
-------------------------------	-------------------------------	---

5. El docente realizó algún señalamiento relacionado con los estándares o metas previamente estipuladas que debía contener el producto, con base en los cuales se realizan las observaciones de mejor.

1 <input type="checkbox"/> Sí	2 <input type="checkbox"/> No	3 <input type="checkbox"/> No aplica para este caso
-------------------------------	-------------------------------	---

6. El docente realizó algún comentario relacionado con el cumplimiento global del producto con respecto a lo solicitado

1 <input type="checkbox"/> Sí	2 <input type="checkbox"/> No	3 <input type="checkbox"/> No aplica para este caso
-------------------------------	-------------------------------	---

7. El docente realizó algunos comentarios relacionados con el cumplimiento parcial de algunos puntos específicos del producto

1 <input type="checkbox"/> Sí	2 <input type="checkbox"/> No	3 <input type="checkbox"/> No aplica para este caso
-------------------------------	-------------------------------	---

8. El docente realizó comentarios sobre algunas alternativas para que el alumno mejore su desempeño o alguna habilidad en particular.

1 <input type="checkbox"/> Sí	2 <input type="checkbox"/> No	3 <input type="checkbox"/> No aplica para este caso
-------------------------------	-------------------------------	---

9. Si existe algún comentario importante sobre la retroalimentación efectuada por el maestro correspondiente a los contenidos, por favor anótalo en el siguiente recuadro.

--

Sobre el aspecto afectivo de la retroalimentación:

10. El docente incluyó símbolos o palabras que se pueden interpretar como aceptación y aliento a seguir trabajando bien a lo largo de su retroalimentación (*pueden ser caras felices, estrellas o expresiones cortas como excelente, muy bien, felicitaciones, etc.*)

1 <input type="checkbox"/> Sí	2 <input type="checkbox"/> No	3 <input type="checkbox"/> No aplica para este caso
-------------------------------	-------------------------------	---

11. El docente incluyó símbolos o palabras que se pueden interpretar como rechazo o desaliento a lo largo de su retroalimentación (*pueden ser caras tristes o expresiones cortas como muy mal, pésimo, etc.*)

1 <input type="checkbox"/> Sí	2 <input type="checkbox"/> No	3 <input type="checkbox"/> No aplica para este caso
-------------------------------	-------------------------------	---

12. ¿Cómo son los mensajes que ha dejado el maestro en el producto revisado?

1 <input type="checkbox"/> Largos	2 <input type="checkbox"/> Cortos	3 <input type="checkbox"/> No aplica para este caso
-----------------------------------	-----------------------------------	---

13. ¿Qué tipo de lenguaje usa el docente en sus mensajes?

1 <input type="checkbox"/> Descriptivo	2 <input type="checkbox"/> Imperativo	3 <input type="checkbox"/> No aplica para este caso
--	---------------------------------------	---

Sobre el valor del trabajo analizado:

14. ¿Se emitió calificación para este producto académico?

1 <input type="checkbox"/> Sí	2 <input type="checkbox"/> No	3 <input type="checkbox"/> No aplica para este caso
-------------------------------	-------------------------------	---

15. De haber respondido sí en la pregunta 14, ¿esta calificación cuenta para la emisión de la calificación final?

1 <input type="checkbox"/> Sí	2 <input type="checkbox"/> No	3 <input type="checkbox"/> No aplica para este caso
-------------------------------	-------------------------------	---

En resumen:

16. Según el análisis que acaba de hacer sobre la retroalimentación del producto académico seleccionado responda:

a) ¿A qué aspecto se le dio más importancia?

1 <input type="checkbox"/> A la forma	2 <input type="checkbox"/> Al contenido	3 <input type="checkbox"/> A lo afectivo
---------------------------------------	---	--

b) ¿Qué predominó en la retroalimentación?

1 <input type="checkbox"/> Mensajes cortos	2 <input type="checkbox"/> Mensajes largos	3 <input type="checkbox"/> Uso de símbolos
--	--	--

17. Si existe algún comentario importante o algo que resaltar sobre el análisis realizado, escríbelo en este recuadro.

--

004. Cuestionario sobre utilización de información alrededor de la evaluación del aprendizaje en el aula

Propósito:

Este instrumento tiene como propósito coleccionar información que puedas proporcionarnos acerca de la manera en que tú como alumno utilizas la información que tu profesor o profesora te brinda a partir de trabajos, tareas o exámenes breves (entre otros) que miden paulatinamente tu rendimiento académico.

Instrucciones:

Este instrumento consta de dos partes. La primera contiene una serie de preguntas de índole general. Deberás llenar o marcar con una “X” la información correspondiente.

I. Datos generales del alumno o alumna:

Nombre(s):

Apellido paterno:

Apellido materno:

Fecha de nacimiento (día /mes/año):

Género:

Masculino (varón) Femenino (mujer)

País en el que vives:

Estado en el que vives:

Nombre de la escuela a la que asistes:

Grado escolar (marca la opción y escribe el grado o semestre que cursas):

Primaria Secundaria Preparatoria Profesional

Grado: _____ Grado: _____ Semestre: _____ Semestre: _____

-----*Sólo la persona que aplica este cuestionario debe llenar esta sección*-----

Nombre del profesor o profesora del grupo: _____

Materia que imparte: _____

II. Utilización de la información que te da tu profesor o profesora a partir de las diferentes formas en que evalúa tu aprendizaje

Esta es la segunda parte del instrumento. Lee muy bien cada oración o pregunta. Marca con una “X” el valor que más se acerque a la respuesta que quieres dar para cada caso.

1. Recibes por parte de tu profesor (a) trabajos, tareas o exámenes **corregidos y con observaciones** o **comentarios** para que mejores tus calificaciones y desempeño académico.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

2. Cuando recibes comentarios hechos a tus trabajos, tareas o exámenes por parte de tu profesor (a) los lees con detenimiento.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

3. Estás de acuerdo con lo que tu profesor(a) apunta como errores que encontró en tus trabajos o exámenes.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

4. Los mensajes de revisión y mejora que deja tu profesor(a) en tus trabajos y tareas son claros para ti.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

5. Cuando tienes alguna duda sobre los comentarios hechos a tus trabajos o tareas, preguntas a tu profesor (a) de inmediato o al día siguiente.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

6. Cuando recibes comentarios por parte de tu profesor (a) tratas de poner en práctica lo que se indica para mejorar la elaboración de tus tareas.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

7. Poner en práctica las sugerencias o comentarios que hace tu profesor (a) te ayuda a subir las calificaciones.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

8. Los mensajes que te deja tu profesor(a) al revisar tus tareas o ejercicios te motivan a seguir mejorando.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

9. Los comentarios u observaciones que hace tu profesor(a) a tus tareas sí te sirven para mejorar tus calificaciones y desempeño académico.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

¿Quisieras decir algo más sobre cómo utilizas las observaciones y comentarios que te hace tu profesor(a) sobre tus tareas? Escribe en las siguientes líneas qué haces normalmente con los comentarios que recibes.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

005. Entrevista sobre utilización de información alrededor de la evaluación del aprendizaje en el aula

Propósito:

Este instrumento tiene como propósito coleccionar información detallada sobre la utilización y percepciones de cuatro alumnos por grupo (total de 12 alumnos para este estudio) que pueda proporcionarnos mayor detalle acerca de la manera en que utilizan la información que su profesor profesora les brinda a partir de haber revisado trabajos, tareas, exámenes breves que miden su rendimiento académico paulatinamente. A continuación se plantean algunas preguntas abiertas que responderán los mismos alumnos a quienes se les están analizando las tareas o productos académicos.

Instrucciones:

Este instrumento consta de dos partes. La primera contiene una serie de preguntas de índole general. Deberás llenar la información correspondiente para cada caso:

I. Datos generales del alumno o alumna:

Nombre(s):

Apellido paterno:

Apellido materno:

Grado escolar (marca la opción y escribe el grado o semestre que cursas):

Primaria Secundaria Preparatoria Profesional

Grado: _____ Grado: _____ Semestre: _____ Semestre: _____

Información y calificaciones obtenidas en la materia del profesor que se ha elegido para el estudio:

Nombre de la materia: _____

Promedios o calificaciones obtenidas cada mes de septiembre 2009 a enero 2010

Septiembre: __	Octubre: _____	Noviembre: __	Diciembre: _____	Enero: _____
Promedio del alumno: _____				

II. Utilización de la información que emite el alumno sobre la utilización de la información y su percepción en torno a las prácticas de evaluación formativa.

La segunda parte contiene preguntas abiertas que deberás plantear a los alumnos que seleccionaste para el estudio (12 alumnos en total, 4 por cada grupo).

1. ¿Recibes por parte de tu profesor (a) trabajos, tareas o exámenes corregidos y con observaciones o comentarios para que mejores tus calificaciones y desempeño académico?, ¿qué tan frecuentemente las recibes?
2. ¿Qué haces cuando recibes comentarios hechos a tus trabajos, tareas o exámenes por parte de tu profesor (a)? (*las lees, las compartes con tus compañeros o padres, las guardas, etc.*)
3. ¿Estás de acuerdo con lo que tu profesor(a) apunta como errores que encontró en tus trabajos o exámenes?
4. ¿Crees que los mensajes de revisión y mejora que deja tu profesor(a) en tus trabajos y tareas son claros?
5. ¿Qué tan frecuente es que tengas dudas sobre los comentarios hechos a tus trabajos o tareas?
6. Cuando recibes comentarios para mejorar tus trabajos o ejercicios, ¿los tratas de poner en práctica?
7. Si la respuesta a la pregunta anterior fue sí, ¿poner en práctica los comentarios te ha ayudado a subir las calificaciones?
8. Cuando lees los comentarios que hace tu profesor(a) sobre las tareas que presentas, ¿te sientes motivado o animado a seguir mejorando en tu actividad escolar?
9. En general, ¿piensas que los comentarios u observaciones que hace tu profesor(a) a tus tareas sí te sirven para mejorar tus calificaciones y desempeño académico?
10. ¿Quisiera decir algo más sobre cómo utilizas los comentarios de tu profesor (a) sobre tus tareas o trabajos y cómo te sientes al leerlos?

Apéndice 2

Carta de consentimiento

Estimado profesor (a):

Por medio de la presente quiero invitarte a participar en un estudio que estoy realizando sobre la forma en que los maestros ponen en práctica la evaluación formativa, es decir, la evaluación que se da en el día a día en el aula. Yo soy alumna de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Este estudio está siendo realizado por mí como parte de mi tesis de maestría, con el respaldo de las autoridades del ITESM y la asesoría de profesores de dicha institución. Se espera que en este estudio participe una muestra de aproximadamente 3 profesores y sus alumnos.

Si tú decides aceptar esta invitación, tu participación consistirá básicamente en: (1) proporcionar un conjunto de datos personales para fines demográficos; (2) responder a un cuestionario que contiene preguntas sobre la forma en que tú evalúas a tus alumnos en general; (3) responder a una entrevista que tiene por objetivo especificar más algunas prácticas de la evaluación diaria y (4) permitirme acercarme a tus alumnos y a sus tareas. Esto me permitirá conocer cuál es su percepción con relación a la información que reciben de tu parte a través de las tareas o ejercicios que realizan y analizar el uso de sus trabajos escolares a favor de su desempeño académico. El proporcionar esta información toma un promedio de 4 horas.

Toda información obtenida en este estudio será estrictamente confidencial. Ni los profesores ni las autoridades del ITESM tendrán acceso a la información que cada uno de ustedes proporcione en lo particular. Todos los cuestionarios que ustedes hayan respondido serán llevados a mi casa y guardados bajo llave. Los nombres serán codificados, de tal forma que ningún nombre aparecerá en la base de datos que será analizada por mis asesores y por un servidor. Si los resultados de este estudio son

publicados, los resultados contendrán únicamente información global del conjunto de alumnos participantes.

Tu participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará en tu entorno laboral. Si tú decides participar ahora, pero más tarde deseas cancelar tu participación, lo puedes hacer cuando así lo desees sin que exista problema alguno. Si tú tienes alguna pregunta, por favor hazla. Si tú tienes alguna pregunta que quieras hacer más tarde, yo te responderé gustosamente. En este último caso, copia mi número telefónico 449-107-4695 o el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-58-2000 ext. 6619 para que nos llames. Si deseas conservar una copia de esta carta, solicítamela y te la daré.

Si tú decides participar en este estudio, por favor anota tu nombre, firma y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar tu aceptación y consentimiento a lo aquí estipulado. Recuerda que tú podrás cancelar tu participación en este estudio en cualquier momento que lo desees, aun cuando hayas firmado esta carta.

.....
Nombre del participante	Firma	Fecha
.....
Nombre del investigador	Firma	Fecha

Apéndice 3

Estudio 1

1. Entrevistas sobre Prácticas alrededor de la Evaluación Formativa

En esta sección se incluyen transcripciones de las entrevistas semi-estructuradas (Instrumento 002) realizadas a los docentes de inglés.

Entrevista 1

Escuela: Escuela Secundaria General No. 30 “Octavio Paz”

Grado en el que labora: 1°

Materias que imparte: Inglés y Tutoría.

Preguntas y respuestas:

1. ¿Realizas algún proceso de verificación del aprendizaje durante tu clase o al término de la misma?

“Si, lo hago preguntándoles por ejemplo si comprendieron la actividad que se está haciendo o por qué escribió tal o cual cosa. También al final de la clase, hago un recorrido rápido de lo que se hizo: qué se entendió y qué quedó inconcluso, sin ‘aterrizar’.”

2. ¿Cómo realizas la planeación de tus estrategias de evaluación continua? (Se guía por su plan de clases, o por lo que dicta el libro, o tal vez por el avance curricular que debe cumplir).

“A veces por medio de un ejercicio, según del tema de que se trate. A veces tomo un ejercicio, a veces tomo un ‘listening’ (actividad de audio) para cerrar la clase. De allí veo qué se comprendió. Si el tiempo me lo permite, trato de que no se vaya nada sin revisar. También los libros sugieren algunos ejercicios.

Más que planear, evalúo según se va presentando la situación.”

3. ¿Cómo haces la verificación de lo que tus alumnos han aprendido habitualmente? *(Hace preguntas para ser respondidas oralmente, invita a resolver un cuestionario, pide que hagan algún escrito en especial, revisa avances a partir de las evidencias que se presentan en cuadernos y libros).* Explica por favor.

“Sí hago preguntas, también ejercicios. A veces, antes de iniciar la sesión, doy un recorrido de preguntas de lo que hemos estado haciendo. También durante la clase pregunto constantemente: ¿se acuerdan por qué se hace esto? A partir de ello veo cómo han ido progresando.”

4. ¿Cada cuánto realiza este tipo de evaluación en clase? *(Diariamente, cada tercer día, semanalmente o no tiene un esquema definido para aplicar estas evaluaciones).*

“Diario.”

5. ¿Quién diseña las preguntas o ejercicios que usted utiliza para evaluar constantemente el proceso de aprendizaje?

Si la respuesta a la pregunta 5 fue diferente a “sólo yo diseño mis preguntas o ejercicios”, ¿quién o quiénes colaboran en la elaboración de propuestas para evaluar el proceso de aprendizaje?

Si la respuesta a la pregunta 5 fue diferente a “sólo yo diseño mis preguntas o ejercicios”, ¿cómo se han organizado para compartir estos instrumentos o estrategias de evaluación?

Si la respuesta a la pregunta 5 fue diferente a “sólo yo diseño mis preguntas o ejercicios” ¿qué beneficios identificas? y ¿qué desventajas ha tenido esta manera colegiada de trabajar?

“Yo sola diseño.”

6. Al diseñar alguna de las estrategias (preguntas orales, cuestionarios, ejercicios a resolver en clase, etc.),

¿Toma en cuenta los objetivos de aprendizaje que se deben alcanzar?

¿Toma en cuenta los objetivos de aprendizaje que se tienen que reforzar?

De ser así, ¿cómo se da cuenta de cuáles tiene que reforzar?

“Para hacer la evaluación me baso en el objetivo que tengo que alcanzar en cada clase. En eso baso mi evaluación. Me baso más en el objetivo de cada clase, pero

siempre que tengo oportunidad retomo objetivos anteriores.”

7. Al aplicar alguna de las estrategias (preguntas orales, cuestionarios, ejercicios a resolver en clase, etc.), ¿mencionas a los alumnos qué objetivos de aprendizaje se están reforzando?

“No.”

8. Usualmente, el diseño de la estrategia que vas a usar para evaluar el aprendizaje en el aula, ¿cuánto tiempo te toma? (*1 hora, 30 minutos, no se toma el tiempo para hacerlo porque lo tiene ya desarrollado en el libro*)

“Nunca he medido el tiempo que tomo para esta actividad.”

9. Usualmente, cuando realizas los ejercicios haces preguntas a los alumnos durante la clase, ¿cuánto tiempo asignas a estas actividades? (*algunos minutos, tal vez 10 a 5 minutos, o depende de la actividad*)

“No lo escribo en mi planeación, pero lo tomo como una rutina diaria. Entra junto con lo que es pase de lista. Como parte de todo lo que es la rutina que se hace antes de iniciar una clase, allí lo incluyo.”

10. ¿Provees información sobre los resultados del ejercicio, examen rápido o trabajo presentado con base en criterios previamente establecidos?

“Sí.”

11. ¿Provees retroalimentación inmediatamente después de haber terminado la realización del ejercicio, examen rápido o trabajo?

“Depende de la estrategia de evaluación que esté utilizando. Por ejemplo, si es un ejercicio que se llevaron a casa, entonces hasta que les regreso la tarea. Esa revisión la hago en forma escrita. Cuando es un ejercicio en clase, en ese momento les digo cuáles fueron los errores que tuvieron y qué deben corregir.”

12. ¿Cada cuánto provees retroalimentación a los alumnos sobre sus ejercicios, exámenes rápidos o trabajos? (*Siempre, a veces, cuando lo juzga necesario*).

“Cada vez que hago evaluación, o sea siempre.”

13. ¿Utilizas un lenguaje sencillo para indicar dónde está el error o cuál o cuáles son las áreas del desempeño a mejorar?

“Si, definitivamente uso el lenguaje que ellos entienden.”

14. La retroalimentación que les proporciona a los alumnos ¿les permite mejorar las áreas de oportunidad señaladas de una manera autónoma?

“Ese es mi objetivo. A lo mejor no todos lo hacen, pero algunos sí se empiezan a corregir ellos solos.”

15. ¿El valor que tienen los exámenes rápidos, ejercicios o trabajos en el mejoramiento de su aprendizaje es comprendido por el alumno?

“Si lo comprenden y si lo saben. Saben que no cumplir o sacarlo mal, los va a afectar en su calificación.”

16. ¿Has hecho uso de algún material auxiliar para el proceso de evaluación continua? Tal vez usas la computadora, o algún video o algún otro tipo de recurso que coadyuve a este proceso.

“Por lo general no, a excepción de los días que tenemos sesión en el ELC (English Learning Center. Laboratorio de inglés, exclusivo de las escuelas secundarias públicas del Estado de Aguascalientes).”

17. ¿Qué tratamiento en términos de calificación das a este tipo de actividades verificadoras?, ¿las cuentas como parte del cúmulo de calificaciones a promediar?, ¿cuentan como puntos extras cuando requieren algún apoyo al final del periodo? Explica tu práctica sobre el tratamiento de las calificaciones.

“De todo un poco. Hay cosas “de cajón”. Tienen que cumplir como parte de la calificación y también les doy otros trabajos que son para obtener un punto más en la calificación.”

18. ¿Cómo utilizas la información que arrojan los resultados de la evaluación constante en el aula?

¿Realiza cambios en la programación de los contenidos?

¿Realiza refuerzos de algún tema donde detecta necesidad de más trabajo?

“Utilizo los resultados para reforzar los temas donde siento que quedaron bien. Pero también a veces es difícil, porque también nos están exigiendo avance programático. Entonces allí es donde se me ponen difíciles las cosas. Porque o le doy a lo que no quedó bien comprendido o le doy seguimiento al programa, sea como sea.

Por eso a me gusta incluir los temas a reforzar en la planeación, pero sin descuidar el avance programático.”

19. ¿Cómo transmites los resultados de los ejercicios, tareas, prácticas o exámenes rápidos a sus alumnos? (Se los dice verbalmente y/ o escribe alguna señal como o y/o escribe comentarios).

“A veces les pongo calificación numérica, otras veces nada más firmo, otras veces sello, como me lo vaya dando el tiempo. Yo quisiera ponerles una calificación numérica en cada trabajo, porque así nos lo piden en la Dirección, pero a veces no se puede. Más bien, la mayoría de las veces no se puede. Entonces yo sí utilizo mucho el intercambio de cuadernos, checar o la autoevaluación, porque una hora no me ajusta para revisar 40 ejercicios.”

20. ¿Cómo comunicas a los miembros de tu comunidad educativa (directores, coordinadores, otros maestros, padres de familia) los resultados de sus ejercicios, tareas, prácticas o exámenes rápidos?,

¿Lo haces de manera personal o pública?

¿Lo haces de manera verbal o escrita?

¿Compartes los resultados con otros profesores y/o autoridades de tu escuela?

“Están registrados en las listas y en mis registros personales. O sea están disponibles para los padres de familia que me preguntan ¿cómo va mi hijo? Saco todo su récord y allí les voy diciendo cómo ha ido progresando cada muchacho individualmente.

Lo hago de manera verbal y privada. Solamente que me pidan la información.”

21. ¿Realizas algún tipo de evaluación antes de iniciar el año escolar o antes de empezar algún tema importante?

¿Cómo realiza esta evaluación?, ¿qué instrumentos utiliza?

“Anteriormente, cada año la Dirección nos pedía el examen de diagnóstico. Este año ya no nos lo pidieron. Nos dijeron que cada quien de manera personal e individual viera desde qué punto íbamos a iniciar y de qué manera íbamos a trabajar. Sin aplicar ningún examen de diagnóstico, si no lo queríamos así.

Entonces lo que yo hago es tomar temas importantes y temas en donde yo sé que tienen dificultad. Con base en eso les hago un repaso rápido y de allí partimos.”

22. ¿Cuenta la evaluación de inicio como una más de las calificaciones de la materia?, ¿cuál es el tratamiento que das a esta calificación?

“No, no tiene nada que ver.”

23. ¿Cómo utilizas la información que arroja la evaluación de inicio?, ¿los resultados de esta evaluación tienen alguna influencia en la conducción de sus clases durante el ciclo escolar?

“Sí, porque es mi punto de partida.”

24. Con respecto a los exámenes o trabajos finales que pide para evaluar su materia, por favor explique:

¿Qué tipo de instrumentos solicita usted como verificadorio del aprendizaje al final del curso (exámenes, ensayos, resúmenes, esquemas, etc.)?

¿Qué relación sostienen los ejercicios, tareas o cualquier otra estrategia de evaluación que utilice diariamente con la evaluación final?

“La calificación final es el promedio de los cinco bimestres. Para aprobar el muchacho tiene que acumular 30 puntos. En la escuela no se aplica examen final.”

25. Tú has impartido clases en el área de inglés. En estos momentos estás dando las clases de inglés y tutoría. Con base en tu experiencia: ¿Cuáles son las estrategias que consideras han sido más efectivas para evaluar periódicamente el desempeño de sus alumnos en esta disciplina?

“El hecho de sostener conversaciones cortitas, aunque sean muy básicas. El hecho de que el muchacho te sepa contestar o se sepa desenvolver de manera muy básica. Eso ya me da una buena pauta para saber si el muchacho está realmente aprovechando y si está aprendiendo.”

26. ¿Cómo actúas cuando encuentra que los alumnos han cometido plagio durante el desarrollo de ejercicios o trabajos? (cuando presentan la misma información en las tareas, se pasan las respuestas del examen, copian sus tareas de internet, etc.)

¿Sancionas de alguna manera a los alumnos? De ser afirmativo ¿cómo lo hace?

¿Informas a los padres al respecto?

¿Informas a algún miembro de la comunidad educativa? (coordinador, director).

“Depende de la situación. Cuando se les deja un trabajo y se nota que copiaron y pegaron información de internet, entonces es un trabajo que no es válido, porque no tengo nada de ellos y no tengo nada que evaluar. Entonces, no los sanciono, pero se los regreso y les pido que me hagan algo que realmente sea de ellos, aunque esté muy básico y aunque esté lleno de errores. Lo prefiero así.

En el caso de que si haya plagio de tareas, si sanciono a las dos personas: al que copió y al que lo permitió. Allí no recibo tareas, hasta que me las traiga cada quien de manera diferente y de manera individual. No los sanciono poniéndoles un cero e invalidando el trabajo. Se los regreso y tienen que volver a hacerlo.

No informo a los miembros de la comunidad educativa, pero llevo una bitácora de estos incidentes. Entonces, si viene un papá viene a preguntar algo, saco la bitácora y le digo todo lo que ha sucedido con su hijo durante todo el periodo de que se trate.”

27. Como parte de las prácticas de evaluación del aprendizaje en clase, ¿les pregunta a los estudiantes cómo consideran su propio desempeño y el desempeño de sus compañeros?

¿Qué mecanismos usa para que los alumnos se autoevalúen?

¿Cómo toma en cuenta la autoevaluación en el proceso de enseñanza?

¿Toma en cuenta la calificación que se adjudican los alumnos con la que considera para emitir una calificación parcial o final?

“Si practico la autoevaluación, pero la coevaluación no, porque suelen “amolar” o favorecer a sus compañeros. Entonces, no lo hago.”

28. Como parte de las prácticas de evaluación del aprendizaje en clase, ¿pides a los estudiantes que evalúen el trabajo de sus compañeros?

¿Qué mecanismos usas para que los alumnos se coevalúen?

¿Cómo tomas en cuenta la coevaluación en el proceso de enseñanza?

¿Toma en cuenta la calificación que se adjudican los alumnos en la coevaluación para emitir una calificación parcial o final?

“No tomo en cuenta esta calificación.”

Entrevista 2

Escuela: Escuela Secundaria General No. 30 “Octavio Paz”

Grado en el que labora: 2°

Materias que imparte: inglés.

Preguntas y respuestas:

1. ¿Realizas algún proceso de verificación del aprendizaje durante tu clase o al término de la misma?

“Sí, entre la clase. Siempre que les dejo un ejercicio voy verificando, pasando entre las filas, para ver que están trabajando y entendiendo el tema.”

2. ¿Cómo realizas la planeación de sus estrategias de evaluación continua? (te guías por su plan de clases, o por lo que dicta el libro, o tal vez por el avance curricular que debe cumplir)

“Con el examen, y en ocasiones les hago un pequeño examen oral, o a veces los dejo exponer para dividir la evaluación.”

3. ¿Cómo haces la verificación de lo que tus alumnos han aprendido habitualmente? (Hace preguntas para ser respondidas oralmente, invita a resolver un cuestionario, pide que hagan algún escrito en especial, revisa avances a partir de las evidencias que se presentan en cuadernos y libros) Explica por favor.

“Les pregunto sobre el tema, los dejo que participen. Al principio de cada clase, les pregunto sobre el tema anterior.”

4. ¿Cada cuánto realizas este tipo de evaluación en clase? (Diariamente, cada tercer día, semanalmente o no tiene un esquema definido para aplicar estas evaluaciones)

“En cada clase.”

5. ¿Quién diseña las preguntas o ejercicios que tú utilizas para evaluar constantemente el proceso de aprendizaje?

Si la respuesta a la pregunta 5 fue diferente a “sólo yo diseño mis preguntas o ejercicios”, ¿quién o quiénes colaboran en la elaboración de propuestas para evaluar el proceso de aprendizaje?

Si la respuesta a la pregunta 5 fue diferente a “sólo yo diseño mis preguntas o ejercicios”, ¿cómo se han organizado para compartir estos instrumentos o estrategias de evaluación?

Si la respuesta a la pregunta 5 fue diferente a “sólo yo diseño mis preguntas o ejercicios” ¿qué beneficios identificas? y ¿qué desventajas ha tenido esta manera colegiada de trabajar?

“Yo sola diseño mis ejercicios, porque cada quien tiene su grado. Entonces no compartimos ni el grado, yo tengo nada más los grupos de segundo. Entonces, yo sola.”

6. Al diseñar alguna de las estrategias (preguntas orales, cuestionarios, ejercicios a resolver en clase, etc.),

¿Tomas en cuenta los objetivos de aprendizaje que se deben alcanzar?

¿Tomas en cuenta los objetivos de aprendizaje que se tienen que reforzar?

De ser así, ¿cómo te das cuenta de cuáles tienes que reforzar?

“Sí tomo en cuenta los objetivos de aprendizaje, por medio de ejercicios. Este año estoy trabajando mucho con exposiciones, para que se animen a hablar en inglés. Entonces así me doy cuenta de en qué están fallando y los refuerzo con otros ejercicios.”

7. Al aplicar alguna de las estrategias (preguntas orales, cuestionarios, ejercicios a resolver en clase, etc.), ¿Mencionas a los alumnos qué objetivos de aprendizaje que se están reforzando?

“Sí tienen conocimiento.”

8. Usualmente, el diseño de la estrategia que vas a usar para evaluar el aprendizaje en el aula, ¿cuánto tiempo te toma? (1 hora, 30 minutos, no se toma el tiempo para hacerlo porque lo tiene ya desarrollado en el libro)

“Busco ejercicios en varios libros. Entonces realizar un examen me toma una hora u hora y media.”

9. Usualmente, cuando realiza los ejercicios haces preguntas a los alumnos durante la clase, ¿cuánto tiempo le asigna a estas actividades? (*algunos minutos, tal vez 10 a 5 minutos, o depende de la actividad*)

“Sí trato de darles tiempo para contestar, aunque me desespero un poco si se tardan en dar respuesta. Pero en cuanto explico el tema, les dejo un ejercicio y pregunto. Ya casi al final de la clase es cuando yo pregunto sobre el tema para ver qué entendieron.”

10. ¿Provees información sobre los resultados del ejercicio, examen rápido o trabajo presentado con base en criterios previamente establecidos?

“Sí les informo.”

11. ¿Provees retroalimentación inmediatamente después de haber terminado la realización del ejercicio, examen rápido o trabajo?

“Trato de hacerlo inmediatamente, aunque a veces no alcanzo porque es muy corto el tiempo de la sesión, pero sí trato de hacerlo. Yo necesito “aterrizar” en el tema en cada sesión, pero no siempre alcanza el tiempo.”

12. ¿Cada cuánto provees retroalimentación a los alumnos sobre sus ejercicios, exámenes rápidos o trabajos? (*Siempre, a veces, cuando lo juzga necesario*)

“Casi no alcanzo, la verdad casi nunca me da tiempo para hacerla, pero sí trato de hacerla.”

13. ¿Utilizas un lenguaje sencillo para indicar dónde está el error o cuál o cuáles son las áreas del desempeño a mejorar?

“A veces, porque a veces sí cometo el error de hacerles la traducción, pero ya aprendí que no debe ser así. Considero que sí. Trato de hacerles dibujos para que ellos me entiendan.”

14. La retroalimentación que les proporcionas a los alumnos ¿les permite mejorar las áreas de oportunidad señaladas de una manera autónoma?

“Sí.”

15. ¿El valor que tienen los exámenes rápidos, ejercicios o trabajos en el mejoramiento de su aprendizaje es comprendido por el alumno?

“Sí, les doy tiempo para que ellos lo analicen y si no entienden algo, me preguntan.”

16. ¿Has hecho uso de algún material auxiliar para el proceso de evaluación continua? Tal vez usa la computadora, o algún video o algún otro tipo de recurso que coadyuve a este proceso

“Sí. Uso el laboratorio de idiomas y también lo tomo como parte de la evaluación.”

17. ¿Qué tratamiento en términos de calificación le da a este tipo de actividades verificadoras?, ¿las cuenta como parte del cúmulo de calificaciones a promediar?, ¿cuentan como puntos extras cuando requieren algún apoyo al final del periodo? Explica tu práctica sobre el tratamiento de las calificaciones

“Aquí en la escuela todo el personal tiene que tomar el mismo porcentaje para el examen, que es el 70%. El 30% restante lo tenemos que dividir como nosotros lo consideremos, pero el examen vale el 70% aquí.”

18. ¿Cómo utiliza la información que le arrojan los resultados de la evaluación constante en el aula?

¿Realizas cambios en la programación de los contenidos?

¿Realizas refuerzos de algún tema donde detecta necesidad de más trabajo?

“Yo no cambio el programa. Yo sigo al pie de la letra el programa de inglés.”

19. ¿Cómo transmites los resultados de los ejercicios, tareas, prácticas o exámenes rápidos a tus alumnos? (se los dices verbalmente y/ o escribes alguna señal como o y/o escribes comentarios)

“Hago un poco de todo. Por medio de palomitas, a veces por medio de sus mismas participaciones que yo anoto en mi lista.”

20. ¿Cómo comunicas a los miembros de tu comunidad educativa (directores, coordinadores, otros maestros, padres de familia) los resultados de sus ejercicios, tareas, prácticas o exámenes rápidos?,

¿Lo hace de manera personal o pública?

¿Lo hace de manera verbal o escrita?

¿Compartes los resultados con otros profesores y/o autoridades de su escuela?

“Por medio de la lista. Tengo mi lista y tengo aparte donde anoto sus participaciones que es una evidencia para demostrar de dónde sacaron la calificación.”

La información a los padres se realiza por medio de los asesores, por medio de la boleta. Sólo si van mal, mando a llamar a los papás, pero casi nunca hago esto.”

21. ¿Realizas algún tipo de evaluación antes de iniciar el año escolar o antes de empezar algún tema importante?

¿Cómo realizas esta evaluación?, ¿qué instrumentos utilizas?

“Aquí en la escuela nos exigen un examen diagnóstico, que es escrito.”

22. ¿Cuenta la evaluación de inicio como una más de las calificaciones de la materia?, ¿cuál es el tratamiento que le das a esta calificación?

“Yo no cuento el examen diagnóstico para la calificación. Nada más es para darme cuenta desde dónde voy a empezar a poder darles clase. Les tengo que hacer ese examen para saber desde dónde voy a empezar a dar mis clases.”

23. ¿Cómo utiliza la información que arroja la evaluación de inicio?, ¿los resultados de esta evaluación tienen alguna influencia en la conducción de tus clases durante el ciclo escolar?

“Sí.”

24. Con respecto a los exámenes o trabajos finales que pide para evaluar su materia, por favor explica:

¿Qué tipo de instrumentos solicita usted como verificadorio del aprendizaje al final del curso (exámenes, ensayos, resúmenes, esquemas, etc.)?

¿Qué relación sostienen los ejercicios, tareas o cualquier otra estrategia de evaluación que utilice diariamente con la evaluación final?

“Nada más con el examen les califico. Este examen incluye sólo los contenidos del último bimestre. Además, la calificación final es el promedio de todos los bimestres.”

25. Usted ha impartido clases en el área de inglés. En estos momentos usted está dando las clases de inglés. Con base en su experiencia: ¿Cuáles son las estrategias que usted considera han sido más efectivas para evaluar periódicamente el desempeño de sus alumnos en esta disciplina?

“Pues con sus participaciones, me gusta mucho que ellos lo hablen. Casi no me gusta ponerlos a escribir. Más bien me gusta que vean cómo se hace el ejercicio, para que ellos se animen a hablarlo. Yo le doy más peso a que hablen inglés a que lo escriban.”

26. ¿Cómo actúas cuando encuentras que los alumnos han cometido plagio durante el desarrollo de ejercicios o trabajos? (cuando presentan la misma información en las tareas, se pasan las respuestas del examen, copian sus tareas de internet, etc.)

¿Sancionas de alguna manera a los alumnos? De ser afirmativo ¿cómo lo hace?

¿Informas a los padres al respecto?

¿Informas a algún miembro de la comunidad educativa? (coordinador, director)

“Primero los sanciono. Si los dos se copiaron, a ninguno le evalúo el trabajo. Ya después mando hablar a su papá o a su mamá, pero primero sí me dirijo con el subdirector, para que él aconseje qué hacer: si es tan grave para hablar con sus papás o solamente hablar con el alumno.”

27. Como parte de las prácticas de evaluación del aprendizaje en clase, ¿les preguntas a los estudiantes cómo consideran su propio desempeño y el desempeño de sus compañeros?

¿Qué mecanismos usas para que los alumnos se autoevalúen?

¿Cómo toma en cuenta la autoevaluación en el proceso de enseñanza?

¿Tomas en cuenta la calificación que se adjudican los alumnos con la que considera para emitir una calificación parcial o final?

“No lo he hecho.”

28. Como parte de las prácticas de evaluación del aprendizaje en clase, ¿les pides a los estudiantes que evalúen el trabajo de sus compañeros?

¿Qué mecanismos usas para que los alumnos se coevalúen?

¿Cómo tomas en cuenta la coevaluación en el proceso de enseñanza?

¿Tomas en cuenta la calificación que se adjudican los alumnos en la coevaluación para emitir una calificación parcial o final?

“No, tampoco lo he hecho hasta ahora.”

Entrevista 3

Escuela: Escuela Secundaria General No. 30 “Octavio Paz”

Grado en el que labora: 3°

Materias que imparte: Inglés y Tecnologías (dibujo técnico).

Preguntas y respuestas:

1. ¿Realizas algún proceso de verificación del aprendizaje durante tu clase o al término de la misma?

“Generalmente sí lo hago, pero cuando se presta el tiempo, porque hay ocasiones en que la actividad de desarrollo se lleva toda la sesión y no me es posible en la misma sesión realizar alguna evaluación de cómo se trabajó en la clase.”

2. ¿Cómo realizas la planeación de sus estrategias de evaluación continua? (te guías por su plan de clases, o por lo que dicta el libro, o tal vez por el avance curricular que debe cumplir)

“Pues básicamente las planeo con base en los resultados que estoy teniendo de los alumnos. Es decir, si veo que algún tema no quedó muy claro, busco otra manera para exponer el tema. ¿Cómo lo evalúo? Por medio de preguntas directas a los alumnos que veo que tienen una cara de que no les quedó muy claro el tema. Son a los que les hago el cuestionamiento. Si ellos me contestan de acuerdo a lo que debería de ser, corroboro que quedó claro el tema.

Básicamente no manifiesto por escrito las preguntas, sino que primero hago caso de las sugerencias de libro. Si veo que me funcionan, así le sigo. Si veo que no están funcionando, según va el desarrollo de la clase, cambio la forma de evaluarlos.”

3. ¿Cómo haces la verificación de lo que tus alumnos han aprendido habitualmente? (Hace preguntas para ser respondidas oralmente, invita a resolver un cuestionario, pide que hagan algún escrito en especial, revisa avances a partir de las evidencias que se presentan en cuadernos y libros) Explica por favor.

“Generalmente hago ejercicios escritos y según como se vaya dando el resultado, me doy cuenta si ya quedó claro el tema. Primero hago el ejercicio escrito y luego hago las preguntas en forma oral y así me voy dando cuenta si en verdad les quedó claro. Si

no les quedó claro, trato de buscar otra manera de evaluarlos para que no quede el tema en el aire.”

4. ¿Cada cuánto realizas este tipo de evaluación en clase? (*Diariamente, cada tercer día, semanalmente o no tiene un esquema definido para aplicar estas evaluaciones*)

“Básicamente, si me es posible, en cada sesión. Si no me es posible, al menos cada tres o cuatro sesiones realizo una actividad de este tipo. Una mini evaluación, aunque no sea propiamente de lápiz y papel, pero por medio de preguntas y ejercicios prácticos.”

5. ¿Quién diseña las preguntas o ejercicios que tú utilizas para evaluar constantemente el proceso de aprendizaje?

Si la respuesta a la pregunta 5 fue diferente a “sólo yo diseño mis preguntas o ejercicios”, ¿quién o quiénes colaboran en la elaboración de propuestas para evaluar el proceso de aprendizaje?

Si la respuesta a la pregunta 5 fue diferente a “sólo yo diseño mis preguntas o ejercicios”, ¿cómo se han organizado para compartir estos instrumentos o estrategias de evaluación?

Si la respuesta a la pregunta 5 fue diferente a “sólo yo diseño mis preguntas o ejercicios” ¿qué beneficios identificas? y ¿qué desventajas ha tenido esta manera colegiada de trabajar?

“Pudiera decirse que es un 50% de ejercicios de libros de texto y libros de trabajo. Otro 50% los diseño yo de acuerdo al tema que se vio, porque en ocasiones el nivel de tema que se da en el libro es más avanzado que el nivel real que tienen los alumnos. Entonces, muchas veces yo adapto los ejercicios que sugiere el libro de texto al nivel que tiene el grupo.

No nos hemos puesto como Academia en forma a compartir ejercicios, ni compartir exámenes. Se intentó en una ocasión que se aplicara el mismo examen por grado, pero debido a las diferencias en el calendario, diferencia en estilos de enseñanza, no se continuó con esa práctica. Entonces cada maestro va diseñando sus propios exámenes, sus propios ejercicios al estilo de cada maestro y de acuerdo al estilo de aprendizaje de la mayoría de los alumnos. En mi caso, trato de incorporar ejercicios que abarquen la mayor cantidad de estilos de aprendizaje de los alumnos.”

6. Al diseñar alguna de las estrategias (preguntas orales, cuestionarios, ejercicios a resolver en clase, etc.),

¿Tomas en cuenta los objetivos de aprendizaje que se deben alcanzar?

¿Tomas en cuenta los objetivos de aprendizaje que se tienen que reforzar?

De ser así, ¿cómo te das cuenta de cuáles tienes que reforzar?

“Al diseñar los instrumentos trato de que contengan los objetivos de aprendizaje. Quizá en ocasiones no lo cumpliré al 100 por ciento, pero sí trato de que se cumpla al mayor porcentaje posible el objetivo a lograr.

Sí trato de tomar en cuenta los objetivos a reforzar. Igual no siempre al 100 por ciento, pero sí trato de reforzar algunos temas. Aunque no sea como instrumento de evaluación, pero a manera de revisión o repaso, para que si hubo alguna duda los alumnos lo manifiesten.

A veces al maestro el tema le parece muy sencillo y en realidad es todo lo contrario. Entonces según las características del propio grupo, voy viendo qué temas hay que repasar y cuáles son los que ya quedaron bien comprendidos. Me doy cuenta de los temas a reforzar por medio de cuestionamientos individuales en clase: pregunto directamente a algún alumno alguna cosa del tema, y si me la sabe contestar quiere decir que sí comprendió él. Entonces pregunto al grupo en general si tienen alguna duda sobre el tema. Aunque generalmente dicen que no tienen duda, trato de identificar la cara que ponen los alumnos al escuchar de lo que se está hablando. Si se ven caras de duda, de que no están comprendiendo, trato de resolver dudas.”

7. Al aplicar alguna de las estrategias (preguntas orales, cuestionarios, ejercicios a resolver en clase, etc.), ¿Mencionas a los alumnos qué objetivos de aprendizaje que se están reforzando?

“Generalmente no lo hago.”

8. Usualmente, el diseño de la estrategia que vas a usar para evaluar el aprendizaje en el aula, ¿cuánto tiempo te toma? (1 hora, 30 minutos, no se toma el tiempo para hacerlo porque lo tiene ya desarrollado en el libro)

“Si estamos hablando del examen, me toma alrededor de dos o tres tardes, porque es un poco difícil seleccionar los ítems adecuados. Dada la manera en que les presento el examen, trato de que el examen sea de varias opciones. Entonces es un poco laborioso estar tratando de que en realidad quien sí haya estudiando sepa la respuesta. Entonces es laborioso elaborar los reactivos, no para confundir, sino para esconder la respuesta correcta. En tiempo efectivo, elaborar el examen me toma como seis horas.”

9. Usualmente, cuando realiza los ejercicios haces preguntas a los alumnos durante la clase, ¿cuánto tiempo le asigna a estas actividades? (algunos minutos, tal vez 10 a 5 minutos, o depende de la actividad)

“Sí lo plasmo en la planeación y dedico de cinco a diez minutos para el cierre de la

clase, para la retroalimentación, para resolver dudas, para checar que todo se haya comprendido. Pero como dije anteriormente, hay ocasiones en que está así planeado pero se presentan situaciones imprevistas y se reduce o, a veces, se suprime esa actividad.”

10. ¿Provees información sobre los resultados del ejercicio, examen rápido o trabajo presentado con base en criterios previamente establecidos?

“Desgraciadamente no lo hago de esa manera. No planteo a los alumnos cuál fue el objetivo, debido básicamente a la falta de tiempo en la clase. Hay ocasiones en que se invierte mucho tiempo de la clase en otras actividades y esas cuestiones que son administrativas, para mí nada más, no las comunico a los alumnos.”

11. ¿Provees retroalimentación inmediatamente después de haber terminado la realización del ejercicio, examen rápido o trabajo?

“Pues en ocasiones sí y en ocasiones no. Si el tiempo lo permite sí lo puedo hacer, y hay ocasiones se va el tiempo de la clase y no alcanzo a hacer una retroalimentación de los ejercicios o del examen mismo.”

12. ¿Cada cuánto provees retroalimentación a los alumnos sobre sus ejercicios, exámenes rápidos o trabajos? (Siempre, a veces, cuando lo juzga necesario)

“A veces.”

13. ¿Utilizas un lenguaje sencillo para indicar dónde está el error o cuál o cuáles son las áreas del desempeño a mejorar?

“Básicamente yo pienso que sí me dirijo a ellos con un lenguaje que ellos puedan comprender, que ellos pueden comprender acerca de lo que ellos tienen que mejorar.”

14. La retroalimentación que les proporcionas a los alumnos ¿les permite mejorar las áreas de oportunidad señaladas de una manera autónoma?

“Yo creo que sí. No me he puesto a reflexionar en ese tema. Nada más en ocasiones les doy la retroalimentación, pero hasta allí queda. No me he dado a la tarea de investigar si en realidad les funcionó lo que yo les retroalimenté o no.”

15. ¿El valor que tienen los exámenes rápidos, ejercicios o trabajos en el mejoramiento de su aprendizaje es comprendido por el alumno?

“Básicamente yo pienso que sí. Yo se los hago ver como si fuera trabajo en clase y pues ellos se dan cuenta. Al principio del año escolar se establecen los porcentajes de evaluación y ellos se dan cuenta del porcentaje que el trabajo les representa de su calificación final.”

16. ¿Has hecho uso de algún material auxiliar para el proceso de evaluación continua? Tal vez usa la computadora, o algún video o algún otro tipo de recurso que coadyuve a este proceso

“Desgraciadamente no cuento con los medios. Sí he tenido la intención de hacerlo, pero no lo he llevado a la práctica. En la escuela tenemos televisión en los salones, lo que nos falta es un reproductor de video. Y con este medio poder auxiliarnos en la evaluación. Yo creo que estamos en proceso de hacer uso de estas herramientas para poder evaluar un poco más acorde a los tiempos.”

17. ¿Qué tratamiento en términos de calificación le da a este tipo de actividades verificadoras?, ¿las cuenta como parte del cúmulo de calificaciones a promediar?, ¿cuentan como puntos extras cuando requieren algún apoyo al final del periodo? Explica tu práctica sobre el tratamiento de las calificaciones

“Todos estos trabajos se toman en cuenta como actividades de clase. Se van registrando en la lista la actividad que se realizó y la calificación que se haya alcanzado de acuerdo a cada estudiante. En ocasiones tratamos que no sea trabajo en clase, sino más bien como un punto extra para mejorar el promedio a cada estudiante.”

18. ¿Cómo utiliza la información que le arrojan los resultados de la evaluación constante en el aula?

¿Realizas cambios en la programación de los contenidos?

¿Realizas refuerzos de algún tema donde detecta necesidad de más trabajo?

“Básicamente no se hacen cambios en la programación. Más bien trato de reforzar las actividades, ya sea con más ejercicios o con más explicaciones hasta que se vea que hay un avance. ¿Cómo veo el avance? Hago preguntas individuales y con el tiempo que tenemos de experiencia, nos vamos dando cuenta en cuanto en cómo están ellos trabajando, o sea la cara que ponen ellos al explicar. Si les quedó claro o no les quedó claro, se da uno cuenta por las expresiones faciales que ellos van

manifestando.”

19. ¿Cómo transmites los resultados de los ejercicios, tareas, prácticas o exámenes rápidos a tus alumnos? (*se los dices verbalmente y/ o escribe alguna señal como o y/o escribe comentarios*)

“Cuando son ejercicios en forma escrita, con una palomita. Cuando son en forma oral, felicitándolos, incitándolos a que sigan mejorando, que sigan participando. Que a la mejor no lo hicieron al 100 por ciento como debería de ser, pero se les reconoce el esfuerzo que hicieron en cuanto a haber participado en dicha actividad.”

20. ¿Cómo comunicas a los miembros de tu comunidad educativa (directores, coordinadores, otros maestros, padres de familia) los resultados de sus ejercicios, tareas, prácticas o exámenes rápidos?,

¿Lo hace de manera personal o pública?

¿Lo hace de manera verbal o escrita?

¿Compartes los resultados con otros profesores y/o autoridades de su escuela?

“La forma como comunicamos los resultados es a través de las listas, de la calificación que se plasma al final del bimestre. Esa sería la forma de comunicarlo al subdirector, y él a su vez a los padres de familia.

En la escuela sí compartimos los resultados que se van teniendo bimestre con bimestre. Vamos viendo los promedios de aprobación y reprobación que se tuvo en ese periodo, y en forma oral manifestamos algunos acuerdos para mejorar el aprovechamiento y reducir el porcentaje de reprobación que se tiene en la escuela.”

21. ¿Realizas algún tipo de evaluación antes de iniciar el año escolar o antes de empezar algún tema importante?

¿Cómo realizas esta evaluación?, ¿qué instrumentos utilizas?

“En años anteriores sí realizábamos un examen de diagnóstico. Con base en los resultados de ese examen partíamos para el inicio del ciclo escolar. En esta ocasión se nos dio la libertad de que, como teníamos los mismos grupos que el año pasado, no hiciéramos examen diagnóstico. Esto bajo el supuesto de que nosotros sabíamos hasta dónde se había alcanzado el programa anterior, conocíamos hasta qué nivel habían llegado nuestros alumnos y qué necesitábamos reforzar. Es por eso que este año no se hizo el examen de diagnóstico, porque ya teníamos el grupo del año pasado.”

22. ¿Cuenta la evaluación de inicio como una más de las calificaciones de la materia?, ¿cuál es el tratamiento que le das a esta calificación?

“El examen de diagnóstico, yo no lo cuento como si fuera una calificación. No se ve reflejada en el promedio del bimestre porque en realidad los muchachos no van a contestar correctamente, por el periodo de vacaciones o de cualquier otra índole.”

23. ¿Cómo utiliza la información que arroja la evaluación de inicio?, ¿los resultados de esta evaluación tienen alguna influencia en la conducción de tus clases durante el ciclo escolar?

“Anteriormente, cuando se aplicaba, trataba de iniciar con los temas más débiles que salían en el examen de diagnóstico. A partir de allí, que yo creía que ya estaba generalizado el nivel, ya partía con el programa del ciclo que se estaba trabajando.”

24. Con respecto a los exámenes o trabajos finales que pide para evaluar su materia, por favor explica:

¿Qué tipo de instrumentos solicita usted como verificadorio del aprendizaje al final del curso (exámenes, ensayos, resúmenes, esquemas, etc.)?

¿Qué relación sostienen los ejercicios, tareas o cualquier otra estrategia de evaluación que utilice diariamente con la evaluación final?

“Voy sumando las calificaciones de cada clase y al final se promedia el total de calificaciones. No se hace un examen con los contenidos de todo el año. Yo considero que sería muy injusto hacer un examen de todo lo que se trabajo en el año. Si ya se lo calificué una vez, no tendría por qué calificarlo dos veces. Si demostró en una ocasión que sí lo domina, pues ya se da por hecho que sí lo va a seguir dominando.”

25. Usted ha impartido clases en el área de inglés y tecnología. En estos momentos usted está dando las clases de inglés y tecnología. Con base en su experiencia: ¿Cuáles son las estrategias que usted considera han sido más efectivas para evaluar periódicamente el desempeño de sus alumnos en esta disciplina?

“Creo que en este caso es la evaluación de trabajos en clase. No tanto el examen bimestral porque un alumno que estuvo trabajando durante todo el bimestre con buena actitud, con buenos resultados puede tener un evento desafortunado en el periodo de exámenes. Entonces no sería justo a que al examen bimestral se le diera mayor peso. Entonces para mí es mejor promediar los trabajos que se está elaborando día con día, y de esa manera dar la calificación del bimestre.”

26. ¿Cómo actúas cuando encuentras que los alumnos han cometido plagio durante el desarrollo de ejercicios o trabajos? (cuando presentan la misma información en las tareas, se pasan las respuestas del examen, copian sus tareas de internet, etc.)

¿Sancionas de alguna manera a los alumnos? De ser afirmativo ¿cómo lo hace?

¿Informas a los padres al respecto?

¿Informas a algún miembro de la comunidad educativa? (coordinador, director)

“En este caso, sanciono a los alumnos removiéndoles su trabajo, porque no hicieron ningún trabajo, sino que copiaron el trabajo de otra persona. Entonces lo que yo hago es: no tomo en cuenta ese trabajo, sino que lo tienen que volver a elaborar. Si me doy cuenta de que hubo un contubernio entre el dueño original y el que lo copió, pues a los dos les pido que realicen de nuevo el trabajo, o un trabajo extra más elaborado, para resarcir esa falta. Si es primera vez no lo informo, pero si es reincidencia lo informo al subdirector o a la directora. Pero afortunadamente no me he dado cuenta de alguna cosa de ese tipo.”

27. Como parte de las prácticas de evaluación del aprendizaje en clase, ¿les preguntas a los estudiantes cómo consideran su propio desempeño y el desempeño de sus compañeros?

¿Qué mecanismos usas para que los alumnos se autoevalúen?

¿Cómo toma en cuenta la autoevaluación en el proceso de enseñanza?

¿Tomas en cuenta la calificación que se adjudican los alumnos con la que considera para emitir una calificación parcial o final?

“Desgraciadamente no lo hago porque se suscitan muchas perspicacias. Algunos alumnos no tienen el desempeño adecuado, sin embargo si se les pregunta qué calificación merecen, ellos dicen que diez. También se dan casos de alumnos que son muy buenos, pero son muy duros al juzgarse ellos mismos y se dan una calificación muy baja. Sería ideal que se tomara en cuenta la evaluación que ellos se dan, pero no lo he realizado.”

28. Como parte de las prácticas de evaluación del aprendizaje en clase, ¿les pides a los estudiantes que evalúen el trabajo de sus compañeros?

¿Qué mecanismos usas para que los alumnos se coevalúen?

¿Cómo tomas en cuenta la coevaluación en el proceso de enseñanza?

¿Tomas en cuenta la calificación que se adjudican los alumnos en la coevaluación para emitir una calificación parcial o final?

“Desgraciadamente por la materia, yo pienso que es difícil hacer esa coevaluación, porque los alumnos son muy duros con ellos mismos y en ocasiones desanimarían a los alumnos que tienen dificultades. Es decir, si algún alumno con trabajos participó y sabemos que es lo más que él puede lograr, pero los compañeros no toman en cuenta eso, sino que le dan una calificación muy baja, pues lo va a desanimar a seguir participando. Entonces en ese sentido no hago coevaluación, para no inhibir la participación de los alumnos que tengan problemas en la comprensión de los temas o que sean tímidos para participar. De por sí en inglés no quieren participar por el temor a la burla que hacen sus compañeros, entonces por eso no propicio la coevaluación.”

2. Productos académicos

Trabajo 1

ESCUELA SECUNDARIA GENERAL No 30
"OCTAVIO PAZ"
EXAMEN DE INGLES, BIMESTRE 2
PRIMER GRADO

30 ac
excellent!
10

Name: Montserrat Alejandra
Ulloa Romero
 N.L. 39
 Date: 03/12/09
 Teacher: Patricia Ivonne Hernández Solís

LABEL THE CLOTHING ITEMS:

~~cap~~ ~~skirt~~ ~~jacket~~
~~shoes~~ ~~blouse~~ ~~socks~~
~~pants~~ ~~T-shirt~~

 blouse
 pants
 jacket
 socks
 skirt
 shoes
 T-shirt
 cap

CHOOSE: THIS, THESE, THAT, THOSE
Singular

 These are my sandals.

 That is a nice hat.

 Those pants are blue.

 This is an elegant tie.

FILL IN THE BLANKS USING: HIS, HER, MY, YOUR

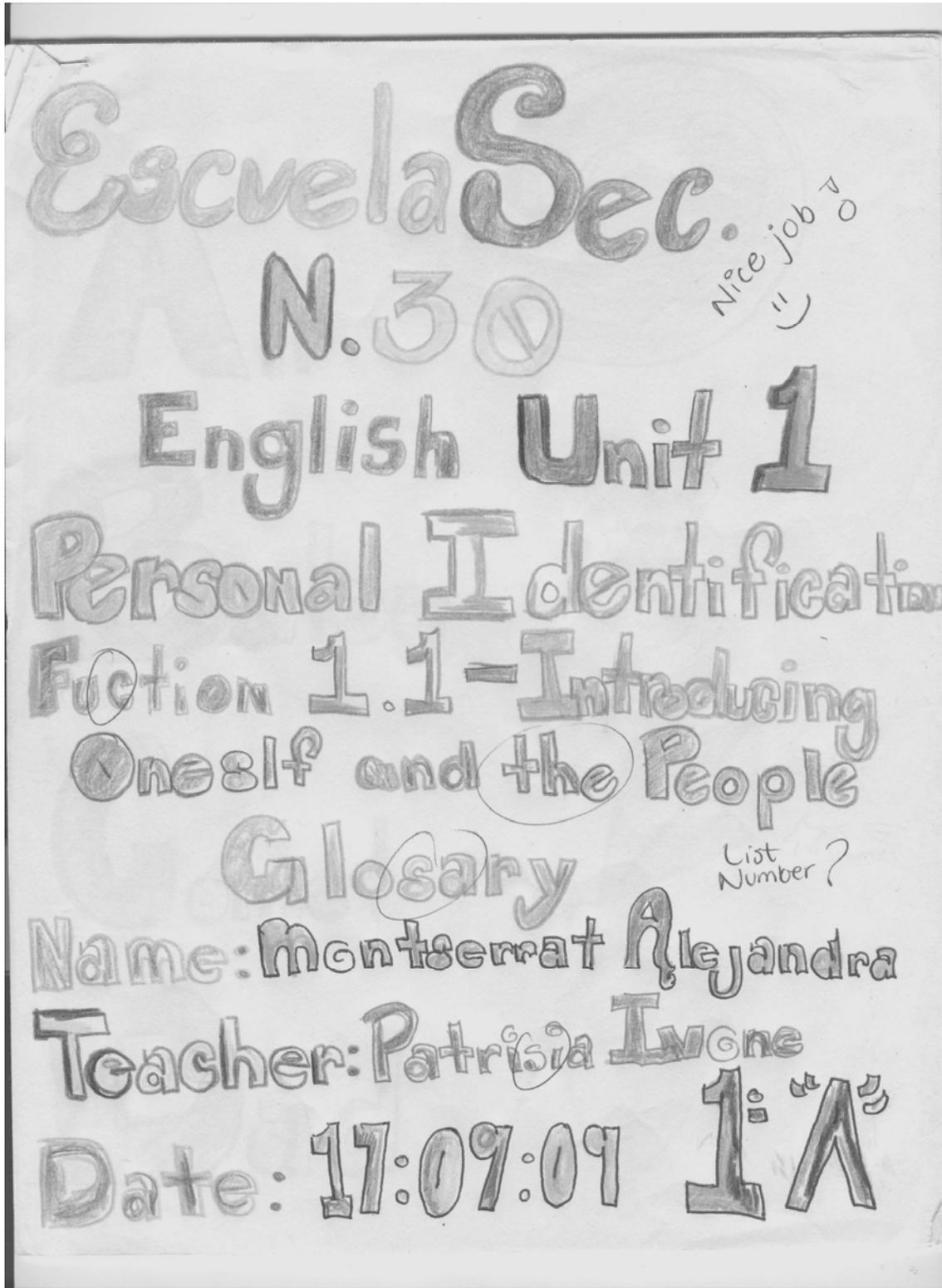
- 1.-She is a new girl at school, her name is Lillian.
- 2.-Hey, Pedro! May I borrow your book?
- 3.- Hello, my name is Sofia.
- 4.- That boy is Luis, his father is a doctor.

COMPLETE THE SENTENCES USING THE CORRECT VERB.

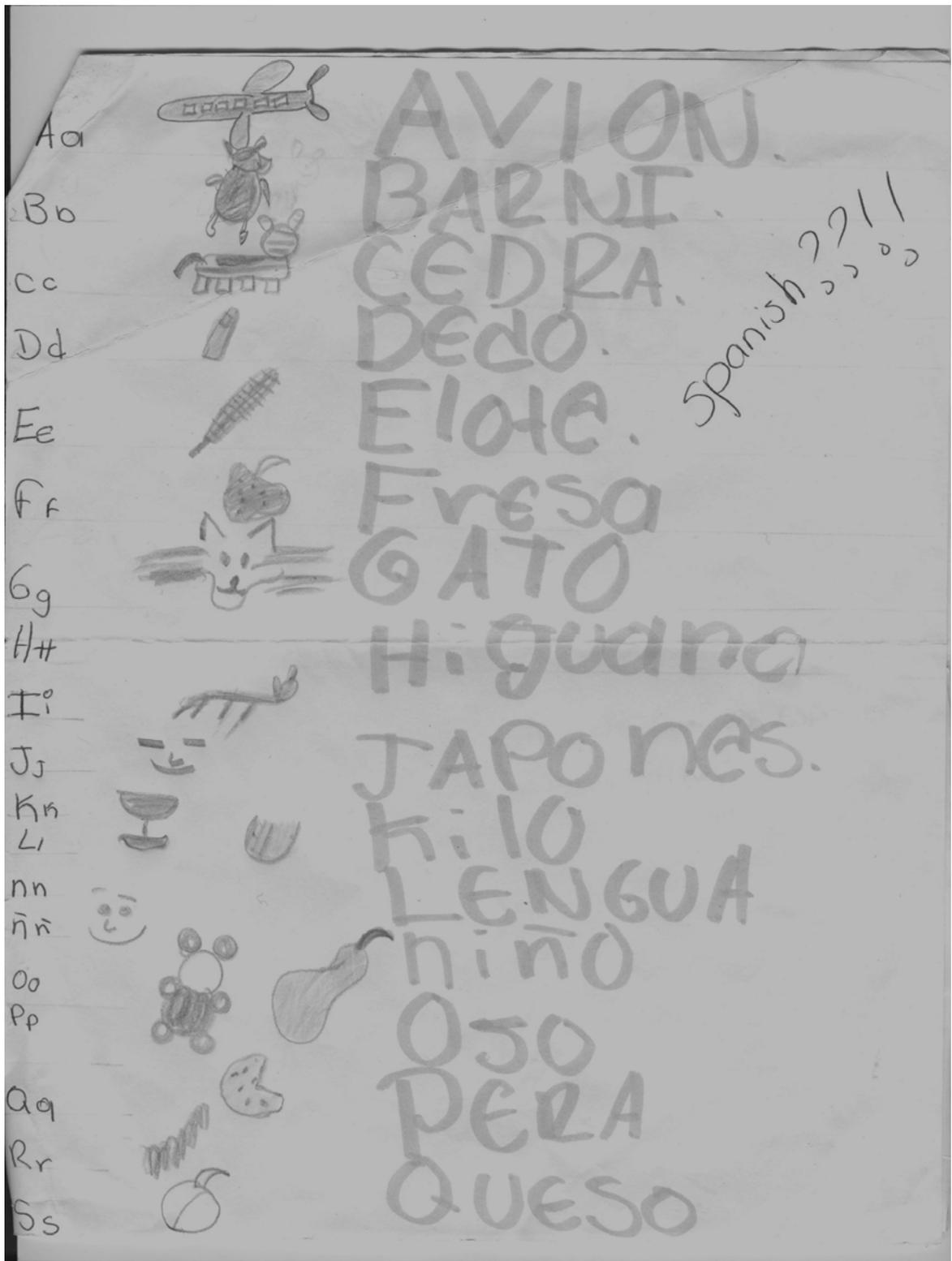
swinging ~~working~~ ~~sleeping~~
 fixing ~~pulling~~ ~~washing~~
~~studying~~

 Jimmy is pulling his little car.

 Mr. Anderson is fixing his car.



Trabajo 3



Trabajo 4

Today Thursday
October 20th 2009

EXERCISE

Substitute the underline part Use
his and her

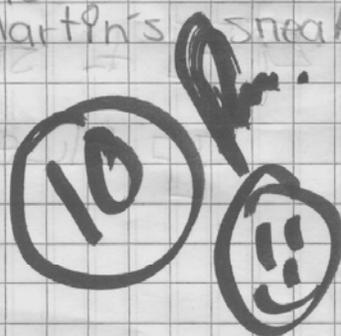
His
Luis hat is gray

her
Helen's dress is black

his
Tonia's T-shirt is green

his
Robert boots are blue

his
Martin's sneakers are yellow



Trabajo 5

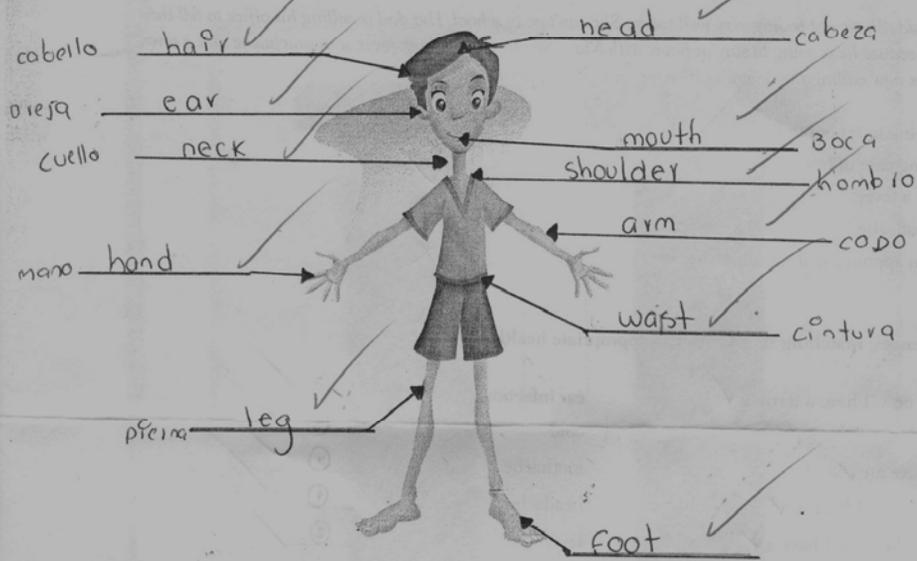
INSTITUTO DE EDUCACION DE AGUASCALIENTES
 ESCUELA SECUNDARIA GENERAL · 30 "OCTAVIO PAZ"
 SEGUNDO EXAMEN BIMESTRAL
 MATERIA: INGLES

wensday
 2th December
 2009

NAME: Diego Fernando Ortiz GROUP: 2aB
 DATE: _____ TEACHER: Priscila Zacarias Franco.

A=28
 catif. 8
 eight
 ☺

Write the body parts on the appropriate lines.



Match the pictures with the health problem.

- Sore throat
- Cold
- Headache
- Toothache
- Stomachache

- ⑤ ✓
- ④ ✓
- ① ✓
- ③ ✓
- ② ✓

①



②



③



④



⑤



Trabajo 6

Good evening ladies and gentlemen and welcome to the annual celebration of STRAIGHT fashion and TO-NIGHT we have TOP models of México!!! EUA!!! and more.



Our first model is Lizzie, she is wearing a pink pants, green blouse and a dark pin with brown shoes. Her hair is straight and blond. Perfect for a beach day. VERRY casual.



For a more elegant look, the model number two Penélope, is wearing a long and pink dress. Her dress is decorated with a purple stripes. Her hair is black curly and long.



The model three, Bloom, is wearing a blue miniskirt and green with blue top and boots. She is wearing a blue with the gloves, and a green with blue wing. Her hair is red, wavy and long.

Cesiah Rhode Bautista H $\frac{1}{2}$ 2
Sharon Hefsiba M. Reyes $\frac{1}{2}$ 24.

Trabajo 7

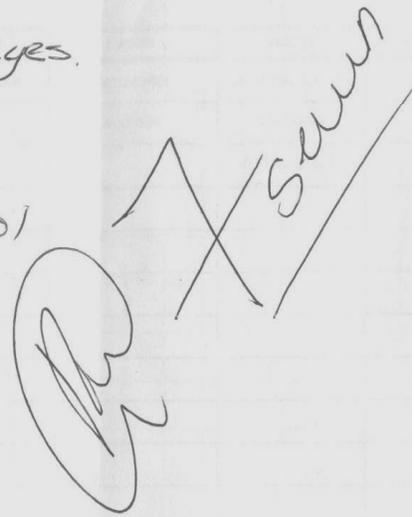
Enrique Alejandro Reyes Moro.

+ am Enrique Alejandro Reyes.

+ am medium height.

+ can student in the school

+ am is man.



Trabajo 8

ESCUELA SECUNDARIA GENERAL No. 30
"OCTAVIO PAZ"
CLAVE 01DES00030J
EXAMEN BIMESTRAL DE INGLES 3° C.
PROFR. RAYMUNDO LUNA LÓPEZ

22

NAME Jesús Andrés Jiménez Rdz. N/L 17 CAL. 10

I.-CHOOSE THE CORRECT OPTION TO DESCRIBE WHAT HAPPENED IN THE PICTURE.

1.  a) Mary was eating in front of the TV when the phone rang.
b) Mary was watching TV when the phone rang. ✓
c) The phone rang when Mary watched TV.
d) The girl watched TV when the phone rang.

2.  a) It started to rain when Juan played soccer.
b) It was raining when Juan started to play soccer.
c) Juan played soccer when it rained.
d) Juan was playing soccer when it started to rain. ✓

3.  a) Rose and Jane were fighting when the bell rings.
b) Rose and Jane were talking when the bell rang. ✓
c) Rose and Jane were eating when the bell ring.
d) Rose and Jane talked when the bell was ringing.

4.  a) Raul and Pedro were eating when the earthquake began.
b) The earthquake was hitting when Raul and Pedro played poker.
c) Raul and Pedro were playing chess when the earthquake ended.
d) Raul and Pedro were playing chess when the earthquake began. ✓

5.  a) They were playing the guitar when the lights went out. ✓
b) They were playing the drums when the lights went out.
c) They weren't playing the guitar when the lights went out.
d) They was playing the guitar when the lights went out.

Trabajo 9

TODAY'S Monday Oct 6th 2009

NOMBRE Zermeño Murillo Adhed E. NL 34

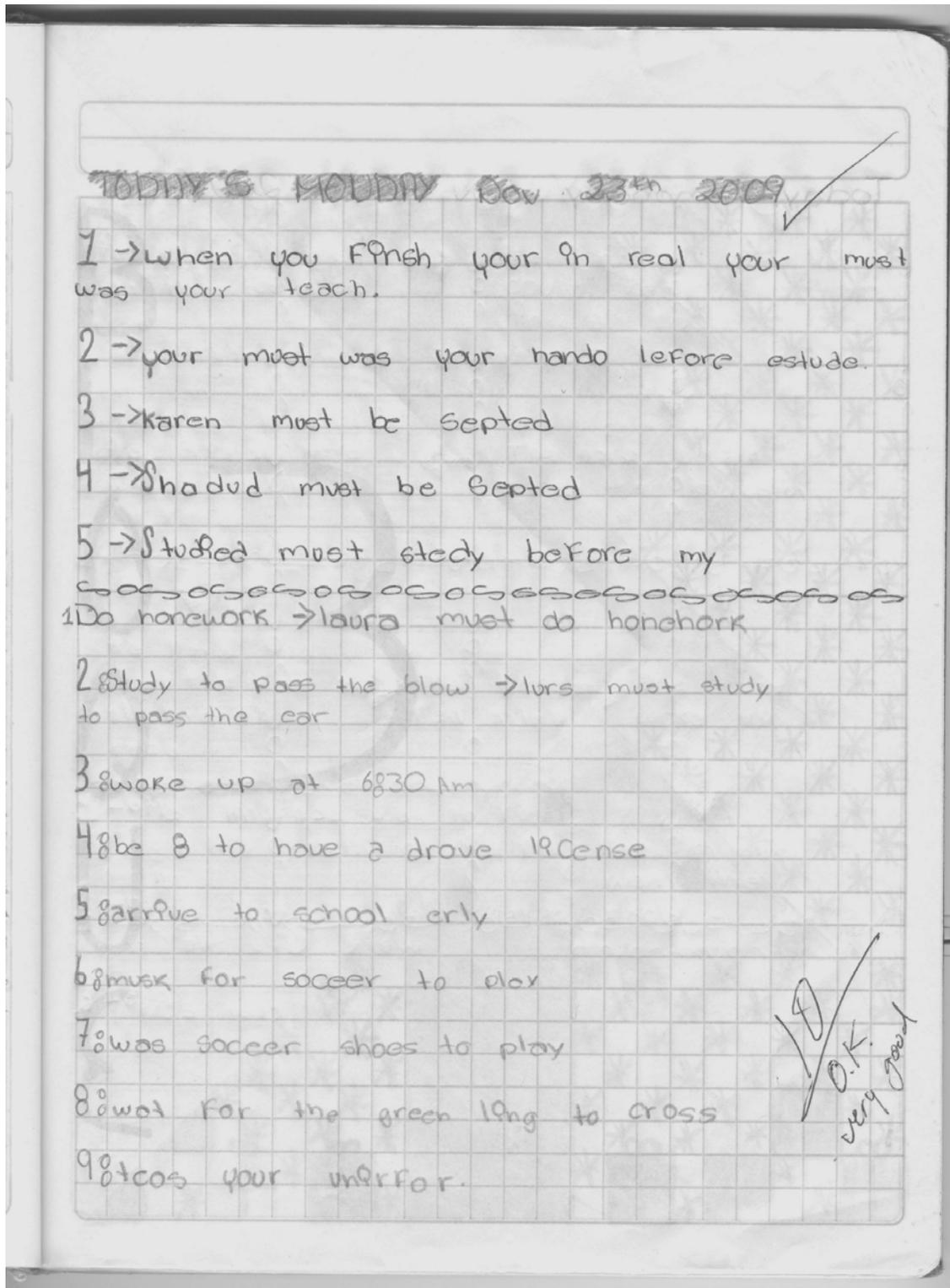
ENCUENTRA DENTRO DEL BUSCAPALABRAS LA FORMA EN PASADO DE LOS VERBOS EN LA PARTE INFERIOR

A	T	E	B	N	D	T	O	X	V	G	N	A	R	I	G	P	U	C	R	C	T	R	D
E	R	Q	A	E	D	R	G	K	J	A	E	D	B	C	A	Z	L	P	S	V	S	A	X
Q	W	E	F	E	R	T	Y	U	J	V	M	N	G	F	A	Q	Z	S	E	D	C	V	D
I	L	M	D	F	T	U	H	N	M	E	K	M	B	C	F	G	Y	E	S	A	X	C	B
J	I	P	O	Y	R	E	D	V	S	X	B	V	G	J	Y	R	C	V	D	J	K	B	V
R	C	B	H	V	C	S	D	D	E	R	T	Y	I	Y	T	G	A	N	M	B	T	E	A
Y	R	E	W	S	E	G	A	C	E	T	Y	U	J	H	G	F	M	E	C	A	D	E	Q
T	Y	U	T	W	S	D	D	C	D	R	F	G	H	Y	I	L	E	D	F	T	J	H	E
B	F	R	Y	U	E	S	E	R	T	Y	I	S	D	F	R	Y	U	B	D	S	X	Z	M
K	M	J	U	N	H	Y	B	G	T	V	F	F	R	C	D	E	X	S	W	Z	A	Q	A
L	O	P	O	U	Y	T	R	E	W	A	O	S	D	F	F	G	B	V	R	F	T	X	D
I	T	O	O	K	G	H	Y	Y	H	N	U	H	T	B	G	V	F	R	D	F	E	W	E
Y	R	R	F	G	H	U	I	O	K	H	N	T	G	F	D	C	X	S	E	R	T	G	B
H	N	J	U	I	P	I	L	O	L	K	D	N	K	M	B	Y	E	D	V	F	G	H	Y
T	Y	U	T	G	T	R	F	D	X	C	W	S	X	W	D	C	S	E	W	E	R	Q	T
F	I	P	O	B	L	F	G	Y	T	G	V	C	X	Z	A	Q	W	E	R	T	Y	U	R
J	U	T	G	D	B	A	K	E	D	F	R	D	I	Y	T	R	W	R	T	R	U	I	T
Y	R	T	G	B	N	H	J	U	I	O	P	O	L	L	I	K	J	G	N	A	S	H	S
Q	A	W	E	D	S	C	H	A	W	M	U	N	T	Y	U	V	B	N	K	L	R	Y	
T	Y	U	I	E	O	P	L	K	M	N	B	V	U	C	X	S	D	F	G	H	J	K	L
R	E	S	V	Q	A	Z	S	X	W	E	C	W	B	O	U	G	H	T	S	D	R	Y	W
O	I	O	W	E	E	R	T	O	I	U	T	G	H	J	U	Y	T	R	E	W	Q	W	A
W	R	Q	W	E	R	T	T	Y	U	I	O	P	L	I	M	N	H	Y	G	B	V	F	R
D	C	C	F	V	F	R	F	G	B	N	J	U	Y	U	T	D	E	W	O	L	L	O	F

- BAKE ✓
- BUY ✓
- BUILD ✓
- COME
- GIVE
- RING ✓
- MAKE
- MOVE
- DRIVE ✓
- EAT ✓
- DO ✓
- DIE ✓
- FIND
- FOLLOW ✓
- TAKE
- SING

Good Work!
 Date: _____
 Prof. Reynaldo Lima López

Trabajo 10



3. Fotografías

Fotografía 1



Fotografía 2

Teams.	Exposition.	Material	Pronunciation	Volumen.	Promedio.
T1 → Eva Lucia.	10	10	9	8	
T2 → Mauro Oscar Dilan	5	5	5	5	(5)
T3 → Herzon Ricardo Heiron	5	5	5	5	(5)
T4 → * Darlela * Karla * Celina * Ericka	5	5	5	5	(5)
T5 → Cassandra Lizbeth Carolina.	8	8	7	8	
T6 → Daniel Isid	9	9	7	7	
T7 → Lydia Fernanda Enrique A.	10	10	10	8	
T8 → Cesiah Sharon.	10	10	10	10	
T9 →					
T10 →					

Fotografía 3



Fotografía 4



Apéndice 4

Estudio 2. Percepción de los alumnos sobre la evaluación formativa

1. Entrevistas a los alumnos de primer grado.

Entrevista 1.

Escuela: Escuela Secundaria General No. 30 “Octavio Paz”

Grado que cursa: 1°

Promedio: Alto

Preguntas y respuestas:

1. ¿Recibes por parte de tu profesora trabajos, tareas o exámenes corregidos y con observaciones o comentarios para que mejores tus calificaciones y desempeño académico?, ¿qué tan frecuentemente las recibes?

“Sí los recibimos así. Por ejemplo, qué tenemos algo mal o en qué nos equivocamos, allí nos corrige. En el trabajo nos pone que si lo hicimos bien, que si lo hicimos mal o que falta algo. Esto lo hace en los exámenes y cuando nos pide trabajo de portafolio.”

2. ¿Qué haces cuando recibes comentarios hechos a tus trabajos, tareas o exámenes por parte de tu profesora? (las lees, las compartes con tus compañeros o padres, las guardas, etc.)

“Depende del trabajo. Si lo hice bien me siento bien porque sí hice mi esfuerzo. Pero cuando tengo un error reflexiono que necesito saber más cosas. Casi no comparto mis trabajos. Sólo cuando un trabajo es muy bonito se comparto a mi familia.”

3. ¿Estás de acuerdo con lo que tu profesora apunta como errores que encontró en tus trabajos o exámenes?

“Sí estoy muy de acuerdo, porque los hace muy específicamente.”

4. ¿Crees que los mensajes de revisión y mejora que deja tu profesora en tus trabajos y tareas son claros?

“Para mí sí son muy claros, y para mis compañeros yo creo que también.”

5. ¿Qué tan frecuente es que tengas dudas sobre los comentarios hechos a tus trabajos o tareas?

“Casi no tengo dudas porque sí lo explica bien. Si uno no entiende lo vuelve a explicar. Pero para mí sí son muy claras las explicaciones que ella da.”

6. Cuando recibes comentarios para mejorar tus trabajos o ejercicios, ¿los tratas de poner en práctica?

“Si los trato de poner en práctica. Si tengo un error, lo mejoro.”

7. Si la respuesta a la pregunta anterior fue sí, ¿poner en práctica los comentarios te ha ayudado a subir las calificaciones?

“Si me ha ayudado mucho.”

8. Cuando lees los comentarios que hace tu profesora sobre las tareas que presentas, ¿te sientes motivado o animado a seguir mejorando en tu actividad escolar?

“Pues, tanto, tanto, animada, no. Pero por una parte sí, porque pienso ‘vamos a seguirle’.”

9. En general, ¿piensas que los comentarios u observaciones que hace tu profesora a tus tareas sí te sirven para mejorar tus calificaciones y desempeño académico?

“Sí, siento que me ayuda mucho para el desempeño académico.”

10. ¿Quisieras decir algo más sobre cómo utilizas los comentarios de tu profesor (a) sobre tus tareas o trabajos y cómo te sientes al leerlos?

“Por ejemplo, cuando es un error pienso “en esto me equivoqué, entonces necesito repasar un poco más o aprender un poco más”. Cuando son trabajos que lo hiciste bien, me siento bien. Sé que di un esfuerzo.”

Entrevista 2.

Escuela: Escuela Secundaria General No. 30 “Octavio Paz”

Grado que cursa: 1°

Promedio: Medio-alto

Preguntas y respuestas:

1. ¿Recibes por parte de tu profesora trabajos, tareas o exámenes corregidos y con observaciones o comentarios para que mejores tus calificaciones y desempeño académico?, ¿qué tan frecuentemente las recibes?

“Sí recibo comentarios. A veces nos dice en lo que estamos mal y nos corrige.”

2. ¿Qué haces cuando recibes comentarios hechos a tus trabajos, tareas o exámenes por parte de tu profesora? (*las lees, las compartes con tus compañeros o padres, las guardas, etc.*)

“Los leo o a veces lo comparto con los compañeros que me quedan más cerca.”

3. ¿Estás de acuerdo con lo que tu profesora apunta como errores que encontró en tus trabajos o exámenes?

“Sí”.

4. ¿Crees que los mensajes de revisión y mejora que deja tu profesora en tus trabajos y tareas son claros?

“Sí me queda claro.”

5. ¿Qué tan frecuente es que tengas dudas sobre los comentarios hechos a tus trabajos o tareas?

“Algunas veces sí tengo dudas, pero la mayoría de las veces sí tengo dudas.”

6. Cuando recibes comentarios para mejorar tus trabajos o ejercicios, ¿los tratas de poner en práctica?

“Sí trato.”

7. Si la respuesta a la pregunta anterior fue sí, ¿poner en práctica los comentarios te ha ayudado a subir las calificaciones?

“Sí me ayuda un poco.”

8. Cuando lees los comentarios que hace tu profesora sobre las tareas que presentas, ¿te sientes motivado o animado a seguir mejorando en tu actividad escolar?

“Sí me siento motivada y sí mejoro.”

9. En general, ¿piensas que los comentarios u observaciones que hace tu profesora a tus tareas sí te sirven para mejorar tus calificaciones y desempeño académico?

“Sí me sirven.”

10. ¿Quisieras decir algo más sobre cómo utilizas los comentarios de tu profesora sobre tus tareas o trabajos y cómo te sientes al leerlos?

“Me sirve porque aprendo de lo que sale en los exámenes.”

Entrevista 3.

Escuela: Escuela Secundaria General No. 30 “Octavio Paz”

Grado que cursa: 1°

Promedio: Medio

Preguntas y respuestas:

1. ¿Recibes por parte de tu profesora trabajos, tareas o exámenes corregidos y con observaciones o comentarios para que mejores tus calificaciones y desempeño académico?, ¿qué tan frecuentemente las recibes?

“Nos dice que nos pongamos a trabajar y al final nos revisa. En el portafolio nos pone que no lo quiere así y nos lo regresa para que lo hagamos mejor. Y ya sobre de eso nos pone la calificación.”

2. ¿Qué haces cuando recibes comentarios hechos a tus trabajos, tareas o exámenes por parte de tu profesora? (las lees, las compartes con tus compañeros o padres, las guardas, etc.)

“Lo leo primero para ver en qué salí mal y luego lo comparto con alguno de mis compañeros.”

3. ¿Estás de acuerdo con lo que tu profesora apunta como errores que encontró en tus trabajos o exámenes?

“Sí, porque nos hace bien para nosotros que nos diga en qué estamos mal para corregirlo.”

4. ¿Crees que los mensajes de revisión y mejora que deja tu profesora en tus trabajos y tareas son claros?

“Los comentarios sí son claros, pero si hay alguna duda preguntamos.”

5. ¿Qué tan frecuente es que tengas dudas sobre los comentarios hechos a tus trabajos o tareas?

“Le preguntó por qué me hizo ese comentario. Luego que me dice porqué, ya corrijo.”

6. Cuando recibes comentarios para mejorar tus trabajos o ejercicios, ¿los tratas de poner en práctica?

“Sí trato de poner los comentarios en práctica.”

7. Si la respuesta a la pregunta anterior fue sí, ¿poner en práctica los comentarios te ha ayudado a subir las calificaciones?

“Sí.”

8. Cuando lees los comentarios que hace tu profesora sobre las tareas que presentas, ¿te sientes motivado o animado a seguir mejorando en tu actividad escolar?

“Sí.”

9. En general, ¿piensas que los comentarios u observaciones que hace tu profesora a tus tareas sí te sirven para mejorar tus calificaciones y desempeño académico?

“Sí.”

10. ¿Quisieras decir algo más sobre cómo utilizas los comentarios de tu profesora sobre tus tareas o trabajos y cómo te sientes al leerlos?

“Yo siento que cuando la maestra nos dice que sacamos una buena calificación es una alegría para nosotros. Por ejemplo, cuando sacas un 9 tratas de subir a 10, pero cuando bajas se siente tristeza.”

Entrevista 4.

Escuela: Escuela Secundaria General No. 30 "Octavio Paz"

Grado que cursa: 1°

Promedio: Bajo

Preguntas y respuestas:

1. ¿Recibes por parte de tu profesora trabajos, tareas o exámenes corregidos y con observaciones o comentarios para que mejores tus calificaciones y desempeño académico?, ¿qué tan frecuentemente las recibes?

"A veces."

2. ¿Qué haces cuando recibes comentarios hechos a tus trabajos, tareas o exámenes por parte de tu profesora? (*las lees, las compartes con tus compañeros o padres, las guardas, etc.*)

"Los guardo y los estudio. No los comparto con nadie."

3. ¿Estás de acuerdo con lo que tu profesora apunta como errores que encontró en tus trabajos o exámenes?

"Sí."

4. ¿Crees que los mensajes de revisión y mejora que deja tu profesora en tus trabajos y tareas son claros?

"Sí me queda claro."

5. ¿Qué tan frecuente es que tengas dudas sobre los comentarios hechos a tus trabajos o tareas?

"A veces tengo dudas. Le pregunto a la maestra y ellas me las aclaran."

6. Cuando recibes comentarios para mejorar tus trabajos o ejercicios, ¿los tratas de poner en práctica?

“Si lo trato de corregir.”

7. Si la respuesta a la pregunta anterior fue sí, ¿poner en práctica los comentarios te ha ayudado a subir las calificaciones?

“Sí he sacado mejor calificación cuando corrijo.”

8. Cuando lees los comentarios que hace tu profesora sobre las tareas que presentas, ¿te sientes motivado o animado a seguir mejorando en tu actividad escolar?

“Me siento animado para seguir estudiando.”

9. En general, ¿piensas que los comentarios u observaciones que hace tu profesora a tus tareas sí te sirven para mejorar tus calificaciones y desempeño académico?

“Sí.”

10. ¿Quisiera decir algo más sobre cómo utilizas los comentarios de tu profesora sobre tus tareas o trabajos y cómo te sientes al leerlos?

“Puedo utilizar la información que me da la maestra para corregir y para echarle ganas.”

2. Entrevistas a los alumnos de segundo grado.

Entrevista 5.

Escuela: Escuela Secundaria General No. 30 “Octavio Paz”

Grado que cursa: 2°

Promedio: Alto

Preguntas y respuestas:

1. ¿Recibes por parte de tu profesora trabajos, tareas o exámenes corregidos y con observaciones o comentarios para que mejores tus calificaciones y desempeño académico?, ¿qué tan frecuentemente las recibes?

“Si pone comentarios en los exámenes. Pone comentarios como ‘Good job’ (Buen trabajo), ‘Excellent’ (Excelente)...”

2. ¿Qué haces cuando recibes comentarios hechos a tus trabajos, tareas o exámenes por parte de tu profesora? (las lees, las compartes con tus compañeros o padres, las guardas, etc.)

“Se los muestro a mis papás y a veces a mis amigos.”

3. ¿Estás de acuerdo con lo que tu profesora apunta como errores que encontró en tus trabajos o exámenes?

“Sí, la mayoría de las veces.”

4. ¿Crees que los mensajes de revisión y mejora que deja tu profesora en tus trabajos y tareas son claros?

“Sí son claros.”

5. ¿Qué tan frecuente es que tengas dudas sobre los comentarios hechos a tus trabajos o tareas?

“No me quedan dudas.”

6. Cuando recibes comentarios para mejorar tus trabajos o ejercicios, ¿los tratas de poner en práctica?

“Sí, porque sé que eso me ayuda a ser mejor.”

7. Si la respuesta a la pregunta anterior fue sí, ¿poner en práctica los comentarios te ha ayudado a subir las calificaciones?

“Sí.”

8. Cuando lees los comentarios que hace tu profesora sobre las tareas que presentas, ¿te sientes motivado o animado a seguir mejorando en tu actividad escolar?

“Sí.”

9. En general, ¿piensas que los comentarios u observaciones que hace tu profesora a tus tareas sí te sirven para mejorar tus calificaciones y desempeño académico?

“Me pone feliz eso que me pone y me siento bien. Entonces sigo haciendo mi trabajo lo mejor posible.”

10. ¿Quisiera decir algo más sobre cómo utilizas los comentarios de tu profesora sobre tus tareas o trabajos y cómo te sientes al leerlos?

“Me siento muy agradecida, muy completa y feliz.”

Entrevista 6.

Escuela: Escuela Secundaria General No. 30 “Octavio Paz”

Grado que cursa: 2°

Promedio: Medio-alto

Preguntas y respuestas:

1. ¿Recibes por parte de tu profesora trabajos, tareas o exámenes corregidos y con observaciones o comentarios para que mejores tus calificaciones y desempeño académico?, ¿qué tan frecuentemente las recibes?

“Pocas veces me ponen revisión en la libreta.”

2. ¿Qué haces cuando recibes comentarios hechos a tus trabajos, tareas o exámenes por parte de tu profesora? (*las lees, las compartes con tus compañeros o padres, las guardas, etc.*)

“Lo reviso y trato de corregir lo que tengo mal.”

3. ¿Estás de acuerdo con lo que tu profesora apunta como errores que encontró en tus trabajos o exámenes?

“Sí.”

4. ¿Crees que los mensajes de revisión y mejora que deja tu profesora en tus trabajos y tareas son claros?

“Sí.”

5. ¿Qué tan frecuente es que tengas dudas sobre los comentarios hechos a tus trabajos o tareas?

“Sólo pocas veces tengo dudas.”

6. Cuando recibes comentarios para mejorar tus trabajos o ejercicios, ¿los tratas de poner en práctica?

“Sí.”

7. Si la respuesta a la pregunta anterior fue sí, ¿poner en práctica los comentarios te ha ayudado a subir las calificaciones?

“Sí, mucho.”

8. Cuando lees los comentarios que hace tu profesora sobre las tareas que presentas, ¿te sientes motivado o animado a seguir mejorando en tu actividad escolar?

“Sí.”

9. En general, ¿piensas que los comentarios u observaciones que hace tu profesora a tus tareas sí te sirven para mejorar tus calificaciones y desempeño académico?

“Sí.”

10. ¿Quisieras decir algo más sobre cómo utilizas los comentarios de tu profesora sobre tus tareas o trabajos y cómo te sientes al leerlos?

“Me siento bien y me ha ayudado mucho en mis calificaciones.”

Entrevista 7.

Escuela: Escuela Secundaria General No. 30 “Octavio Paz”

Grado que cursa: 2°

Promedio: Medio

Preguntas y respuestas:

1. ¿Recibes por parte de tu profesora trabajos, tareas o exámenes corregidos y con observaciones o comentarios para que mejores tus calificaciones y desempeño académico?, ¿qué tan frecuentemente las recibes?

“Sí hace comentarios. Por ejemplo, en los exámenes cuando tengo una palabra mal escrita, me pone que esa palabra no se escribe así.”

2. ¿Qué haces cuando recibes comentarios hechos a tus trabajos, tareas o exámenes por parte de tu profesora? (*las lees, las compartes con tus compañeros o padres, las guardas, etc.*)

“Los comparto con mis papás y los leo para corregir.”

3. ¿Estás de acuerdo con lo que tu profesora apunta como errores que encontró en tus trabajos o exámenes?

“Sí estoy de acuerdo.”

4. ¿Crees que los mensajes de revisión y mejora que deja tu profesora en tus trabajos y tareas son claros?

“Sí son claros, porque cuando me lo explica ya hago el trabajo bien.”

5. ¿Qué tan frecuente es que tengas dudas sobre los comentarios hechos a tus trabajos o tareas?

“Casi nunca, porque casi nunca tengo errores.”

6. Cuando recibes comentarios para mejorar tus trabajos o ejercicios, ¿los tratas de poner en práctica?

“Sí.”

7. Si la respuesta a la pregunta anterior fue sí, ¿poner en práctica los comentarios te ha ayudado a subir las calificaciones?

“Sí, porque me pongo a estudiar con eso que me explica y ya saco mejores calificaciones.”

8. Cuando lees los comentarios que hace tu profesora sobre las tareas que presentas, ¿te sientes motivado o animado a seguir mejorando en tu actividad escolar?

“Si me ayuda porque me inspira.”

9. En general, ¿piensas que los comentarios u observaciones que hace tu profesora a tus tareas sí te sirven para mejorar tus calificaciones y desempeño académico?

“Sí, porque me ayuda verbalmente y escribiéndome en los cuadernos.”

10. ¿Quisieras decir algo más sobre cómo utilizas los comentarios de tu profesora sobre tus tareas o trabajos y cómo te sientes al leerlos?

“Bien, porque me ayudan con los idiomas y con la educación mayor.”

Entrevista 8.

Escuela: Escuela Secundaria General No. 30 “Octavio Paz”

Grado que cursa: 2° grado

Promedio: Bajo

Preguntas y respuestas:

1. ¿Recibes por parte de tu profesora trabajos, tareas o exámenes corregidos y con observaciones o comentarios para que mejores tus calificaciones y desempeño académico?, ¿qué tan frecuentemente las recibes?

“Ella sí pone observaciones en mis trabajos y lo hace cada vez que le entrego trabajos.”

2. ¿Qué haces cuando recibes comentarios hechos a tus trabajos, tareas o exámenes por parte de tu profesora? (*las lees, las compartes con tus compañeros o padres, las guardas, etc.*)

“Los comparto con mis padres.”

3. ¿Estás de acuerdo con lo que tu profesora apunta como errores que encontró en tus trabajos o exámenes?

“Sí estoy de acuerdo.”

4. ¿Crees que los mensajes de revisión y mejora que deja tu profesora en tus trabajos y tareas son claros?

“Sí son claros.”

5. ¿Qué tan frecuente es que tengas dudas sobre los comentarios hechos a tus trabajos o tareas?

“De los comentarios que me ha dado no me ha quedado duda.”

6. Cuando recibes comentarios para mejorar tus trabajos o ejercicios, ¿los tratas de poner en práctica?

“A veces, porque la materia de inglés no me gusta.”

7. Si la respuesta a la pregunta anterior fue sí, ¿poner en práctica los comentarios te ha ayudado a subir las calificaciones?

“Sí.”

8. Cuando lees los comentarios que hace tu profesora sobre las tareas que presentas, ¿te sientes motivado o animado a seguir mejorando en tu actividad escolar?

“Sí.”

9. En general, ¿piensas que los comentarios u observaciones que hace tu profesora a tus tareas sí te sirven para mejorar tus calificaciones y desempeño académico?

“Sí.”

10. ¿Quisieras decir algo más sobre cómo utilizas los comentarios de tu profesor (a) sobre tus tareas o trabajos y cómo te sientes al leerlos?

“Me siento motivada para seguir mejorando en mis calificaciones.”

3. Entrevistas a los alumnos de tercer grado.

Entrevista 9.

Escuela: Escuela Secundaria General No. 30 “Octavio Paz”

Grado que cursa: 3°

Promedio: Alto

Preguntas y respuestas:

1. ¿Recibes por parte de tu profesor trabajos, tareas o exámenes corregidos y con observaciones o comentarios para que mejores tus calificaciones y desempeño académico?, ¿qué tan frecuentemente las recibes?

“Siempre, porque cuando nos entrega los exámenes nos va explicando cuáles fueron los errores. Siempre revisamos los errores entre todos.”

2. ¿Qué haces cuando recibes comentarios hechos a tus trabajos, tareas o exámenes por parte de tu profesor? (las lees, las compartes con tus compañeros o padres, las guardas, etc.)

“Yo los leo, los utilizo para estudiar y a veces sí se los explico a mis padres y a mis hermanos.”

3. ¿Estás de acuerdo con lo que tu profesora apunta como errores que encontró en tus trabajos o exámenes?

“Sí son errores y me explica cómo escribirlo correctamente.”

4. ¿Crees que los mensajes de revisión y mejora que deja tu profesora en tus trabajos y tareas son claros?

“Sí me queda claro todo lo que explica.”

5. ¿Qué tan frecuente es que tengas dudas sobre los comentarios hechos a tus trabajos o tareas?

“Pocas veces. Pero cuando tengo dudas se las comunico y él me las contesta.”

6. Cuando recibes comentarios para mejorar tus trabajos o ejercicios, ¿los tratas de poner en práctica?

“Sí los pongo. Por ejemplo, también siempre nos pone un glosario para saber las palabras y sí nos sirve de mucho.”

7. Si la respuesta a la pregunta anterior fue sí, ¿poner en práctica los comentarios te ha ayudado a subir las calificaciones?

“Sí me han ayudado mucho.”

8. Cuando lees los comentarios que hace tu profesor sobre las tareas que presentas, ¿te sientes motivado o animado a seguir mejorando en tu actividad escolar?

“Sí.”

9. En general, ¿piensas que los comentarios u observaciones que hace tu profesor a tus tareas sí te sirven para mejorar tus calificaciones y desempeño académico?

“Sí.”

10. ¿Quisieras decir algo más sobre cómo utilizas los comentarios de tu profesor (a) sobre tus tareas o trabajos y cómo te sientes al leerlos?

“Si me ayudan mucho por ejemplo para el futuro. Si acaso hay un trabajo en inglés, aunque es lo básico, si me ayuda mucho que él nos explique todo.”

Entrevista 10.

Escuela: Escuela Secundaria General No. 30 “Octavio Paz”

Grado que cursa: 3°

Promedio: Medio-alto

Preguntas y respuestas:

1. ¿Recibes por parte de tu profesor trabajos, tareas o exámenes corregidos y con observaciones o comentarios para que mejores tus calificaciones y desempeño académico?, ¿qué tan frecuentemente las recibes?

“Cuando saco algún trabajo mal, él me dice o me explica para que a la próxima ya sepa.”

2. ¿Qué haces cuando recibes comentarios hechos a tus trabajos, tareas o exámenes por parte de tu profesor? (*las lees, las compartes con tus compañeros o padres, las guardas, etc.*)

“Trato de yo ponerlos en juego para ver en qué me equivoqué.”

3. ¿Estás de acuerdo con lo que tu profesor apunta como errores que encontró en tus trabajos o exámenes?

“Sí.”

4. ¿Crees que los mensajes de revisión y mejora que deja tu profesor en tus trabajos y tareas son claros?

“En ocasiones no le entiendo, pero la mayoría de las veces sí entiendo por qué está mal.”

5. ¿Qué tan frecuente es que tengas dudas sobre los comentarios hechos a tus trabajos o tareas?

“Muy pocas veces tengo dudas.”

6. Cuando recibes comentarios para mejorar tus trabajos o ejercicios, ¿los tratas de poner en práctica?

“Sí.”

7. Si la respuesta a la pregunta anterior fue sí, ¿poner en práctica los comentarios te ha ayudado a subir las calificaciones?

“Sí, desde que los empecé a poner en práctica, me ayudaron.”

8. Cuando lees los comentarios que hace tu profesor sobre las tareas que presentas, ¿te sientes motivado o animado a seguir mejorando en tu actividad escolar?

“Sí, porque yo sé que si pongo en práctica lo que me puso, puedo subir de calificación.”

9. En general, ¿piensas que los comentarios u observaciones que hace tu profesor a tus tareas sí te sirven para mejorar tus calificaciones y desempeño académico?

“Sí.”

10. ¿Quisieras decir algo más sobre cómo utilizas los comentarios de tu profesor sobre tus tareas o trabajos y cómo te sientes al leerlos?

“A lo mejor para mí es una ayuda para yo aprender más y sacar mejor calificación.”

Entrevista 11.

Escuela: Escuela Secundaria General No. 30 "Octavio Paz"

Grado que cursa: 3°

Promedio: Medio

Preguntas y respuestas:

1. ¿Recibes por parte de tu profesor trabajos, tareas o exámenes corregidos y con observaciones o comentarios para que mejores tus calificaciones y desempeño académico?, ¿qué tan frecuentemente las recibes?

"Sí, muchos comentarios para empezar a ver mejor."

2. ¿Qué haces cuando recibes comentarios hechos a tus trabajos, tareas o exámenes por parte de tu profesor? (*las lees, las compartes con tus compañeros o padres, las guardas, etc.*)

"Los comparto con mis compañeros."

3. ¿Estás de acuerdo con lo que tu profesor apunta como errores que encontró en tus trabajos o exámenes?

"Sí."

4. ¿Crees que los mensajes de revisión y mejora que deja tu profesor en tus trabajos y tareas son claros?

"Sí, muy claros."

5. ¿Qué tan frecuente es que tengas dudas sobre los comentarios hechos a tus trabajos o tareas?

"Muy poco."

6. Cuando recibes comentarios para mejorar tus trabajos o ejercicios, ¿los tratas de poner en práctica?

“Sí, seguido.”

7. Si la respuesta a la pregunta anterior fue sí, ¿poner en práctica los comentarios te ha ayudado a subir las calificaciones?

“Sí.”

8. Cuando lees los comentarios que hace tu profesor sobre las tareas que presentas, ¿te sientes motivado o animado a seguir mejorando en tu actividad escolar?

“Sí, muy motivado.”

9. En general, ¿piensas que los comentarios u observaciones que hace tu profesor a tus tareas sí te sirven para mejorar tus calificaciones y desempeño académico?

“Sí.”

10. ¿Quisiera decir algo más sobre cómo utilizas los comentarios de tu profesor sobre tus tareas o trabajos y cómo te sientes al leerlos?

“No, ninguno.”

Entrevista 12.

Escuela: Escuela Secundaria General No. 30 “Octavio Paz”

Grado que cursa: 3°

Promedio: Bajo

Preguntas y respuestas:

1. ¿Recibes por parte de tu profesor (a) trabajos, tareas o exámenes corregidos y con observaciones o comentarios para que mejores tus calificaciones y desempeño académico?, ¿qué tan frecuentemente las recibes?

“Cada vez que nos toca clase, él nos revisa la tarea y nos la corrige, para que nos enseñe cómo se escribe y todo.”

2. ¿Qué haces cuando recibes comentarios hechos a tus trabajos, tareas o exámenes por parte de tu profesor? (*las lees, las compartes con tus compañeros o padres, las guardas, etc.*)

“Las repaso en mi casa para ver si se me “pega” cómo se escribe.”

3. ¿Estás de acuerdo con lo que tu profesor apunta como errores que encontró en tus trabajos o exámenes?

“Sí, porque así aprendo de mis errores. Así aprendo a escribir mejor y a enseñarme al inglés más rápido.”

4. ¿Crees que los mensajes de revisión y mejora que deja tu profesor en tus trabajos y tareas son claros?

“Sí, el profe se da su momento para explicarnos todo. Por ejemplo, un párrafo se tarda mucho para explicarnos cómo se escribe todo.”

5. ¿Qué tan frecuente es que tengas dudas sobre los comentarios hechos a tus trabajos o tareas?

“Cada vez en clase el profe me corrige en lo que tengo mal. El profe no se va de conmigo hasta que me enseñe a escribir.”

6. Cuando recibes comentarios para mejorar tus trabajos o ejercicios, ¿los tratas de poner en práctica?

“Sí, en mi casa trato de ponerlos en práctica como dos veces.”

7. Si la respuesta a la pregunta anterior fue sí, ¿poner en práctica los comentarios te ha ayudado a subir las calificaciones?

“Sí, porque el primer bimestre me saqué 6 en el examen y ya en el segundo me saqué 8, me parece.”

8. Cuando lees los comentarios que hace tu profesor sobre las tareas que presentas, ¿te sientes motivado o animado a seguir mejorando en tu actividad escolar?

“Sí, animado para seguir estudiando inglés, para en el futuro ser ‘alguien’.”

9. En general, ¿piensas que los comentarios u observaciones que hace tu profesor a tus tareas sí te sirven para mejorar tus calificaciones y desempeño académico?

“Sí, porque siguiendo sus comentarios, yo voy aprendiendo más y más de lo que nos está explicando.”

10. ¿Quisieras decir algo más sobre cómo utilizas los comentarios de tu profesor (a) sobre tus tareas o trabajos y cómo te sientes al leerlos?

“El profe si nos enseña más, pues uno va aprendiendo más de él.”