



Universidad Virtual
Escuela de Graduados en Educación

Título de la Tesis

“Evaluación Formativa desde la Perspectiva del Maestro”

Tesis que para obtener el grado de:

Maestra en Educación

presenta:

Mónica Martín Villasana

Asesor tutor:

Dra. Dora Elia Valdés Lozano

Asesor titular:

Dra. Katherina Edith Gallardo Córdova

León, Guanajuato, México

Diciembre, 2010



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

Título de la Tesis

“Evaluación Formativa desde la Perspectiva del Maestro”

Tesis que para obtener el grado de:

Maestra en Educación

presenta:

Mónica Martín Villasana

Asesor tutor:

Dra. Dora Elia Valdés Lozano

Asesor titular:

Dra. Katherina Edith Gallardo Córdova

León, Guanajuato, México

Diciembre, 2010

Dedicatoria

- Dedico este trabajo a mi esposo que me ha apoyado y motivado para seguir preparándome.
- A mis hijos, que me han soportado en mis momentos de agobio y exceso de trabajo, y también han comprendido que el esfuerzo realizado es en beneficios de ellos y de la familia.
- A mis padres que han creído en mí, confían en mí y me han apoyado incondicionalmente.

Agradecimiento

- Agradezco a Dios que me ha permitido concluir esta etapa de mi vida, me ha dado la paciencia, fortaleza y sabiduría para concluir
- A mi familia que me ha acompañado en este camino y ha soportado con paciencia tanto empeño y esfuerzo, además de haberme brindado su comprensión y apoyo.
- A mis amigas, por alentarme en los momentos de cansancio y apoyarme en las adversidades
- A mi asesora titular la Dra. Katherina Edith Gallardo Córdova por compartir este proyecto conmigo, además de compartir sus conocimientos y experiencias
- A mi asesora tutora Dra. Dora Elia Valdés Lozano por sus comentarios, sugerencias y consejos
- A la Institución donde realicé la investigación, por brindarme la oportunidad de realizar mi investigación
- A mis profesores y consejeros académicos, por acompañarme en esta oportunidad de aprendizaje.

Resumen

El objetivo general de la presente investigación es conocer en qué medida las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa impactan en el rendimiento académico de los alumnos de primer año del nivel medio superior que cursan la materia de Matemáticas I en la Preparatoria de la Universidad de la Salle Bajío campus Juan Alonso de Torres. Para ello se plantearon dos objetivos específicos: la indagación de las prácticas alrededor de la evaluación formativa por parte del docente que laboran en la Preparatoria y la indagación del posible impacto que puedan tener las prácticas de evaluación formativa en el desempeño académico de los alumnos en el continuo del proceso de aprendizaje. Para la investigación se planteó una pregunta general y otras específicas, derivadas de la misma, con el objetivo de indagar mejor en el tema. La pregunta general es: ¿En qué medida las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa impactan en el rendimiento académico de los alumnos? Así, para la recolección de datos en esta investigación cuyo carácter fue mixto (cualitativo y cuantitativo) se utilizó la técnica de la entrevista, cuestionario y listas de cotejo, se aplicó cuestionario a 10 profesores para conocer la manera en que llevan a cabo el proceso de evaluación del aprendizaje en las materias que imparten, se entrevistó a 3 profesores del primer año de preparatoria de la materia de matemáticas I, para conocer las prácticas de evaluación formativa de estos profesores, También se solicitó a 147 alumnos de los 3 profesores entrevistados que contestaran un cuestionario para indagar la percepción de los alumnos sobre prácticas alrededor de la evaluación formativa, posteriormente, los 3 profesores proporcionaron, diversas tareas, trabajos o exámenes, para ser analizadas las revisiones y retroalimentaciones que hacen los docentes a sus alumnos, dichos análisis se realizaron en listas de cotejo, en total fueron 60 listas de cotejo, por último, se hizo una entrevista a cada uno de los 12 alumnos seleccionados por los tres profesores, mismos alumnos a los que se revisó las tareas. La investigación realizada permitió concluir que existen motivos de satisfacción por los resultados obtenidos, ya que se comprobó que sí impactan las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa en el rendimiento académico del alumno.

Tabla de contenido

Dedicatoria.....	2
Agradecimiento.....	3
Resumen.....	4
Tabla de contenido	5
Índice de figuras.....	7
Introducción	8
Capítulo 1. Planteamiento del problema.....	10
Contexto.	10
Definición del problema.	12
Preguntas de investigación.	14
Objetivos.	15
Justificación.....	16
Beneficios esperados.	18
Capítulo 2. Revisión de la literatura	19
Objetivos de la Evaluación del Aprendizaje	19
Tipos de Evaluación.	19
Diagnóstica.	20
Sumativa	21
Formativa.....	22
Evaluación Formativa.....	23
Objetivo.	23
En el proceso de aprendizaje o formación.....	23
En el proceso de enseñanza	24
Papel de la evaluación formativa.....	25
Características.....	25
Utilidad y ética	26
1.- Desde la perspectiva del docente.....	26
2. - Desde la perspectiva del estudiante	29
Toma de decisiones según conocimiento que se busca evaluar	30
Declarativo.....	30

Procedimental	31
Actitudinal	32
Prácticas alrededor de la evaluación formativa en el nivel medio superior	34
Vinculación prácticas propias de la evaluación formativa con objetivos de aprendizaje.....	34
Productos solicitados	35
Formas de trabajo alrededor de los productos	37
Resultados obtenidos	38
Retroalimentación	38
Difusión de los resultados.....	39
Toma de decisiones en torno a la didáctica	42
Participación del alumnado en estrategias de evaluación	
Formativa	43
Autoevaluación del aprendizaje.....	43
Coevaluación del aprendizaje.....	44
Vinculación de la evaluación formativa con otros tipos de evaluación .	45
Estado del arte de la evaluación formativa.....	46
Experiencias Internacionales	46
1.- Postura de organizaciones internacionales sobre la evaluación	
Formativa	46
2.- Hallazgos a partir de investigaciones educativas	47
Estudios y Experiencias Nacionales	51
1.- Concepción sobre el proceso de evaluación formativa.....	51
2.- Investigaciones sobre el tema en el territorio nacional.....	54
Capítulo 3. Método	57
Universo	57
Participantes.....	58
Enfoque metodológico	59
Instrumentos.....	62
Procedimiento	63

Capítulo 4. Análisis de resultados.....	65
Capítulo 5. Conclusiones	81
Referencias.....	86
Apéndice A. Instrumentos utilizados.....	90
Apéndice B. Carta de consentimiento de uso de la información por parte de los participantes	108
Apéndice C. Estudio 1.	109
Apéndice D. Estudio 1.	113
Apéndice E. Estudio 1.....	124
Apéndice F. Estudio 2.....	127
Apéndice G. Estudio 2.	131
Apéndice H. Evidencias de Grupos.	137
Curriculum Vitae	140

Índice de Figuras

<i>Figura 1. Incidencia de respuestas de la pregunta 1 a la 31.</i>	<i>67</i>
<i>Figura 2. Respuestas de reactivos de factibilidad.....</i>	<i>68</i>
<i>Figura 3. Incidencia de respuestas a los reactivos de Precisión.</i>	<i>69</i>
<i>Figura 4. Porcentaje de respuestas a los reactivos de utilidad.....</i>	<i>69</i>
<i>Figura 5. Porcentajes de respuesta a los reactivos de Ética.....</i>	<i>70</i>
<i>Figura 6. Respuestas a los reactivos de evaluación diagnóstica.</i>	<i>71</i>
<i>Figura 7. Porcentaje de respuestas de evaluación formativa.</i>	<i>71</i>
<i>Figura 8. Porcentaje de incidencia de respuestas de evaluación final</i>	<i>72</i>

Introducción

La evaluación es la reunión sistemática de evidencias, a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios (aprendizajes), en los alumnos y controlar, también el estadio del aprendizaje en cada estudiante (Chadwick y Rivera, 1997). Además, la información que emerge del proceso ejerce una influencia importante sobre la planeación y la didáctica, permitiendo realizar revisiones y ajustes permanentes conforme a las características del alumnado, del contexto, de la naturaleza del contenido, así como de las características del proceso didáctico (Wormeli, 2006; De Vincenzi y Angelis, 2008).

Existen diferentes propuestas de clasificación de la evaluación del proceso enseñanza aprendizaje, la evaluación diagnóstica, evaluación sumativa y evaluación formativa. La evaluación Diagnóstica es aquella realizada antes de cualquier ciclo o proceso educativo, con la intención de obtener información valiosa respecto a valorar las características de ingreso de los alumnos, comentan Díaz-Barriga y Hernández (2002). La evaluación sumativa se realiza al término de una situación, ciclo o proceso de enseñanza aprendizaje, con el propósito de determinar si el alumno ha desarrollado los aprendizajes establecidos en los objetivos y con el propósito de asignar una calificación, afirman Chadwick y Rivera (1997). Y La evaluación formativa es aquella que ocurre simultáneamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje, (Díaz-Barriga y Hernández, 2002), exige un nivel mínimo de los análisis de los procesos de interactividad entre la situación de enseñanza y los procesos de aprendizaje que realizan los alumnos sobre unos contenidos curriculares determinados.

La evaluación formativa está llamada a satisfacer las necesidades de los maestros, los estudiantes y la disciplina que se enseña, además, desde el punto de vista de la administración también presenta ventajas ya que de aplicarse correctamente la evaluación formativa exige suficiente cantidad de inversión en tiempo y análisis. No obstante, la información con la que se cuenta sobre las prácticas de evaluación formativa en aulas mexicanas (relación con los objetivos de aprendizaje, forma de elección de los productos académicos, implementación de las diferentes técnicas, retroalimentación, cambios que se realizan en estrategias didácticas, calificación, difusión, etc.) es escasa. Es por tal motivo que se ha pensado en hacer esta investigación cuyo objetivo general es

conocer en qué medida las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa impactan en el rendimiento académico de los alumnos de primer año del nivel medio superior que cursan la materia de Matemáticas I en la Preparatoria de la Universidad de la Salle Bajío campus Juan Alonso de Torres.

El desarrollo de esta investigación esta estructurada en cinco capítulos: en el capítulo I, se exponen los aspectos generales de la investigación como: contexto en dónde se llevó a cabo la investigación, definición del problema y preguntas de investigación, los objetivos a alcanzar y la justificación de porqué se realizó esta investigación, así como los beneficios esperados de la misma.

Se presenta la revisión de la literatura, en el Capítulo II, estando constituido por el marco teórico que comprende los antecedentes relacionados con el tema de investigación, así como la definición de los términos usados en el desarrollo del informe. En el capítulo III, presenta los datos relacionados con la metodología empleada para llevar a cabo la investigación: universo, enfoque metodológico, participantes, instrumentos utilizados y procedimiento de aplicación.

El capítulo IV, comprende la exposición de resultados obtenidos tanto de las entrevistas y encuestas, como de las listas de cotejo, se describe asimismo el tipo de análisis que se realizó en la presentación de los datos obtenidos en la investigación. En el capítulo V, se presenta la conclusión de los hallazgos encontrados, además en otro apartado se presenta la lista de referencias, y por último, los anexos, es decir, materiales empleados en la realización de la investigación.

1. Planteamiento del problema

Contexto

La investigación “Evaluación Formativa desde la Perspectiva del Maestro” se llevó a cabo en una institución privada del centro del país, en la preparatoria Juan Alonso de Torres de la Universidad de la Salle Bajío, en la ciudad de León, Guanajuato. Dicha Universidad tiene 40 años de presencia en la región y su preparatoria tiene 19 años de laborar.

La misión de la universidad está inspirada en la herencia Lasallista de fe, fraternidad y servicio, cuyo principal objetivo es la formación integral de la persona. Con este fin, orienta a sus estudiantes hacia la búsqueda constante de la verdad acerca de la naturaleza, del hombre y de Dios mediante la docencia, la investigación y la comunicación del saber para el bien de la sociedad, (Universidad de la Salle Bajío, 2009)

De modo especial, la Universidad, se propone la búsqueda de significado del rápido y constante progreso de la ciencia y de la tecnología en el mundo globalizado. Su inspiración cristiana le permite incluir en dicha búsqueda la dimensión ética, espiritual y religiosa para valorar y dirigir el progreso en la perspectiva integral del ser humano.

La visión 2011 de la universidad, es tener reconocimiento nacional e internacional:

- por la riqueza de su formación integral
- por su contribución a la equidad educativa
- por la amplitud y diversidad de su oferta académica de calidad acreditada
- por el desarrollo del posgrado, la educación continua, la investigación y diversas modalidades educativas
- por su estrecha vinculación con el sector público y privado, así como con la sociedad en general.

Particularmente en la preparatoria, se busca como perfil del alumno, que sea una persona participativa que se encuentra en proceso de formación integral y está dispuesta a dar respuesta a las interrogantes decisivas de la vida. Por otra parte el egresado de la preparatoria debe tener los elementos básicos para emprender sus estudios de licenciatura, y pueda incorporarse al mercado laboral como auxiliar en las áreas: físico–matemáticas, económico–administrativas, químico–biológicas, humanidades y ciencias sociales. Por tanto, las aptitudes requeridas en los alumnos son: deseos de estudiar, seriedad para cumplir el propio proyecto educativo y responsabilidad personal, como se comenta en la página web de la Universidad de la Salle Bajío (2009).

La preparatoria, cuenta con 32 grupos de alumnos, 10 pertenecen al primer año (I y II semestre), 11 al segundo (III y IV semestre) y 11 al tercer año (V y VI semestre). Existiendo un coordinador por año, un subdirector y un director de la preparatoria, además del vicerrector y rector de la universidad.

La preparatoria tiene instalaciones amplias, modernas y funcionales. Cuentan con salas audiovisuales, laboratorio de física, química, y biología, también con biblioteca y centro de cómputo, espacios deportivos: cancha de fútbol uruguayo y rápido, básquetbol, voleibol y béisbol, así como cafetería, capilla, enfermería y auditorio. En general espacios en donde los jóvenes pueden realizar sus múltiples actividades tanto escolares como extraescolares.

El plan de estudios está apegado a los lineamientos de la Dirección General de Bachilleratos, y se cuenta con el reconocimiento de escuela de calidad, otorgado por la Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP) en el año 2006.

En esta escuela del nivel medio superior asisten cerca de 1479 alumnos, los cuales ingresan cuando tienen entre 15 y 16 años de edad, y egresan entre los 18 y 19 años, aproximadamente. Aunque para la presente investigación se trabajó con los alumnos de primer semestre de preparatoria, específicamente de la materia de Matemáticas I, cuyas edades oscilan entre 15 y 16 años.

La planta docente está formada por profesionales de la educación y profesionistas de diversas áreas, además el cuarenta por ciento tiene el grado de maestría. Cabe mencionar que en la Universidad dentro de sus líneas estratégicas, se ocupa por la capacitación constante de los profesores, a través de su modelo de docencia, así como de cursos y diplomados en el área docente, didáctica y pedagógica.

El trabajo se desarrolló en una institución sólida, con visión y misión claramente establecidas y cuyo objetivo primordial es formar íntegramente al alumno, como lo refieren en la página web de la institución, (Universidad de la Salle Bajío, 2009).

Definición del problema

En el ámbito educativo, la evaluación se considera como un proceso fundamental, por ello se ha puesto especial interés a nivel mundial en éste. Así, se han creado organizaciones internacionales, con el fin de estandarizar las evaluaciones y los criterios de calidad en esta área, como por ejemplo la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) que ha creado un Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) en donde se examina el rendimiento de alumnos de 15 años en áreas temáticas clave y estudian igualmente una gama amplia de resultados educativos, entre los que se encuentran: la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje, (OECD, 2006).

También se ha propuesto el proyecto INES (Sistema internacional de indicadores educativos) del Centro para la Investigación e Innovación Educativas (CERI) dependiente de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el cual tiene como objetivo la producción de indicadores educativos sobre los sistemas de sus países miembros, que incluyen indicadores comparativos internacionales del rendimiento escolar de los alumnos, (INCE, 2000). Este proyecto está dirigido al establecimiento de un sistema internacional de indicadores de la situación de la educación.

En términos generales, se pretende tener información mundial sobre los estudiantes y sobre los aciertos o deficiencias que se tienen en un país en sus procesos educativos y por ende en el rendimiento académico de sus educandos. Pero desafortunadamente de acuerdo a la investigación teórica del tema en cuestión, la autora de esta investigación llegó a la conclusión de que, se tiene un deficiente nivel de desempeño académico.

Por ello las autoridades educativas de este país se han preocupado por proponer reformas en este rubro, que permitan responder a las necesidades y demandas de la sociedad del conocimiento y de la globalización, con ese fin se ha promovido la evaluación educativa en varios sentidos, con todos los actores (alumnos, maestros, padres de familia, directivos y autoridades educativas) y en todos los procesos. Proponiendo instrumentos innovadores, que proporcionen información útil para la toma de decisiones, con los cuáles se puedan ratificar los logros y detectar, para corregir, los desaciertos.

Dentro de la reforma educativa planteada en el Programa sectorial de educación de la Secretaría de Educación Pública 2007-2012 (SEP, 2007) se han definido diferentes objetivos, así como indicadores, metas, estrategias y líneas de acción, además, en dónde se ha planteado adecuar e instrumentar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), la cual provea de información al sistema educativo y a las escuelas, para la toma de decisiones, difundiendo sus resultados.

También se han llevan a cabo varias pruebas en diversas instituciones del país para medir el nivel académico de los estudiantes del nivel medio superior, como la prueba ENLACE-NMS (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares del Nivel Medio superior) y la prueba que realiza el CENEVAL (Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, A.C.)

Pero dichas evaluaciones, están orientadas a proporcionar información en cuanto al rendimiento académico: conocimiento, destrezas y competencias de los estudiantes en lectura, matemáticas o ciencias, por lo que se detectó en esta investigación, es que hace

falta estudiar con más profundidad e identificar lo que hace falta hacer para que los alumnos logren alcanzar los niveles que los objetivos de aprendizaje establecen.

Esta carencia de difusión de la información puede ocasionar que los esfuerzos que se realizan a través de las diversas políticas públicas que atañen a la educación no tengan los efectos esperados. Sin duda, se requiere indagar más y mejor en el proceso formativo.

Considerando lo anteriormente expuesto, se puede afirmar que una de las prácticas que podría hacer falta estudiar con más profundidad, dentro del proceso de evaluación del aprendizaje, es la evaluación formativa.

Sin embargo en México, se han hecho pocos estudios e investigaciones sobre la evaluación formativa, aún cuando se ha reconocido que es importante estudiarlas con detenimiento, ya que ayudaría a tener un mejor desempeño académico y en consecuencia un mejor posicionamiento mundial.

Preguntas de investigación.

Para la presente investigación se planteó una pregunta general y otras más específicas, derivadas de la misma, con el objetivo de indagar mejor en el tema. La pregunta general es: ¿En qué medida las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa impactan en el rendimiento académico de los alumnos?

Y las preguntas específicas son: ¿Cuáles son las diferentes formas de evaluación formativa dentro de un proceso de enseñanza aprendizaje? 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 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?, ¿Cómo se relacionan las prácticas de

evaluación formativa con los objetivos de aprendizaje en sus distintos niveles?, ¿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?, ¿Cómo usan los profesores diversos recursos tecnológicos (si es que lo usan) en el proceso de evaluación formativa?

Otras preguntas específicas son: ¿Cómo se traduce la evaluación formativa a calificaciones que los profesores reportan?, ¿Cómo los profesores analizan los resultados de un proceso evaluativo y toman decisiones orientadas a facilitar los procesos de aprendizaje de los alumnos?, ¿Cómo se comunican los resultados de la evaluación formativa a los alumnos?, ¿Cómo se difunden los resultados derivados del proceso de evaluación formativa a la comunidad escolar?, ¿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?, ¿Qué diferencias existen entre las técnicas de evaluación formativa que obedecen a contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales?, ¿Cómo impactan los resultados de la evaluación formativa en modificaciones que el profesor haga sobre su propio proceso de enseñanza? y ¿Cómo lidan los profesores con la deshonestidad académica en los procesos de evaluación formativa?

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?

Objetivos

El objetivo general de la presente investigación es conocer en qué medida las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa impactan en el rendimiento académico de los alumnos de primer año del nivel medio superior que

cursan la materia de Matemáticas I en la Preparatoria de la Universidad de la Salle Bajío campus Juan Alonso de Torres.

También se han planteado dos objetivos específicos: la indagación de las prácticas alrededor de la evaluación formativa por parte del docente que laboran en la Preparatoria y la indagación del posible impacto que puedan tener las prácticas de evaluación formativa en el desempeño académico de los alumnos en el continuo del proceso de aprendizaje.

Con estos objetivos se pretende conocer las prácticas más usadas de evaluación formativa, el tiempo de diseño de este tipo de evaluación, la forma de calificarla, la manera como se planea la evaluación formativa, el tiempo dedicado a la aplicación de esta evaluación, los cambios didácticos que se producen, también se pretende conocer cómo se evidencia la evaluación formativa, qué productos se les solicita a los alumnos, cuáles son los cambios que se hacen para facilitar procesos de aprendizaje, la manera de difundir los resultados, pero sobre todo la forma de retroalimentar.

De igual manera, se quiere conocer la relación de la evaluación diagnóstica y formativa, el impacto del trabajo colegiado, del uso de la tecnología, de la participación del alumno en el proceso de evaluación (auto y coevaluación), y la evaluación de contenido conceptual, procedimental, actitudinal.

Justificación

Atendiendo a esta nueva visión mundial de evaluación escolar, en dónde se han creado organizaciones internacionales, con el fin de estandarizar las evaluaciones y los criterios de calidad en esta área, y aunado a los desafortunados resultados que ha tenido México en estas evaluaciones, se ha puesto interés en la evaluación formativa, ya que no sólo se evalúa qué tanto sabe el estudiantes (evaluación sumativa), sino la manera en que se pueden replantear las estrategias, métodos y prácticas de enseñanza-aprendizaje, para lograr un mejor aprovechamiento escolar.

Así la evaluación formativa ofrece un doble beneficio para ayudar a obtener éxito académico. Un beneficio directo sobre los profesores y otro sobre los alumnos, al respecto comentan De Vincenzi y Angelis (2008) que desde la perspectiva del docente, al evaluar formativamente a sus alumnos, el profesor puede reflexionar sobre su acción docente, sobre las estrategias de enseñanzas utilizadas, el tipo de contenidos desarrollados, las habilidades y actitudes a desarrollar en el educando, los criterios de evaluación empleados y demás aspectos que le permitan mejorar

Y desde la perspectiva de los alumnos, le ayuda a reconocer que él es el principal actor en el proceso de aprendizaje, y que debe prepararse para usar esos conocimientos y habilidades que ha desarrollado, para resolver problemas de manera práctica. Además con la evaluación formativa el alumno puede indicarle al profesor si es que se va por la línea correcta o si hay que redireccionar.

Una ventaja de la evaluación formativa del aprendizaje, comenta Rosales (1988), es que se puede tener conocimiento preciso de la evolución del alumno de manera que se puedan tomar decisiones al detectarse cualquier situación especial, como disfuncionalidades del aprendizaje o aspectos positivos que puedan potencializarse para alcanzar los objetivos previstos, aunque se hayan tenido que realizar modificaciones.

De esta forma, puede apreciarse que la ganancia obtenida con la evaluación formativa es útil para encauzar el quehacer docente hacia el logro de objetivos planteados, y hacia la culminación de cursos de manera exitosos, pero sobre todo, resultados favorables en el nivel académico de los educandos, razón por la cual se ha optado por realizar esta investigación, en donde se pretende conocer en qué medida las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa impactan en el rendimiento académico de los alumnos de la Preparatoria antes mencionada..

Beneficios esperados

Con la presente investigación se pretende aportar información relevante y útil para los docentes, directivos escolares y autoridades educativas, de manera que al conocer en qué medida las prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa impactan en el rendimiento académico de los alumnos de Preparatoria, se puedan tomar medidas correctivas para lograr un mejor rendimiento en los pupilos.

Las experiencias, estudios e investigaciones internacionales muestran una tendencia favorable respecto a que sí influye la evaluación formativa que hace el docente en el rendimiento del joven, aunque en ocasiones, ese impacto no se vea directamente reflejado en su calificación. Por ello se espera proporcionar información beneficiosa, para que los profesores conozcan las estrategias de evaluación formativa de otros colegas y la percepción de los alumnos con respecto al beneficio que aportan o no esas estrategias para tener un mejor aprovechamiento escolar.

También se espera ofrecer información del trabajo colegiado de otros docentes y del beneficio obtenido al usar tecnología en la evaluación formativa, así como de utilizar autoevaluación y coevaluación como estrategia de evaluación formativa.

De igual manera, se pretende que esta investigación sirva de peldaño para futuras investigaciones alrededor de la evaluación formativa, y no solo desde la óptica del docente, sino también de la del alumno.

2. Revisión de la literatura

Objetivos de la Evaluación del Aprendizaje

La evaluación es la reunión sistemática de evidencias, a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios (aprendizajes), en los alumnos y controlar, también el estadio del aprendizaje en cada estudiante (Chadwick y Rivera, 1997).

Además, la evaluación puede describirse como un proceso continuo de reflexión sobre la enseñanza y debe considerarse como una parte integral de ella, es decir debe verificarse que en el estudiante se ha producido un cambio. Esta verificación la realiza el docente que debe conocer la capacidad que el alumno tenía al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje y la que se requiere que el alumno llegue a tener.

Cabe destacar que, evaluar es atribuir valor a las cosas, es afirmar algo sobre su mérito, por ello Quiñones (2004) refiere que se evalúa, para comprender, alcanzar un cambio y mejorar. Así, las escuelas deben de aprovechar la evaluación para tomar decisiones y para tener algunas evidencias de la calidad en la formación de los educandos.

Tipos de Evaluación.

Existen diferentes propuestas de clasificación de la evaluación del proceso enseñanza aprendizaje, pero para efectos de esta investigación, se tomarán en cuenta en cuenta la evaluación diagnóstica, evaluación sumativa y evaluación formativa, las cuales se describirán brevemente en los siguientes apartados.

Evaluación Diagnóstica

La evaluación diagnóstica es aquella realizada antes de cualquier ciclo o proceso educativo, con la intención de obtener información valiosa respecto a valorar las características de ingreso de los alumnos menciona Díaz-Barriga y Hernández (2002).

La información obtenida puede utilizarse para hacer ajustes y acomodos a la planeación de un curso, y adaptar el mismo, a las necesidades y expectativas de los alumnos, sin perder de vista los objetivos generales y particulares establecidos por la institución y el propio currículo escolar, establecido por las autoridades y adaptado por los profesores que imparten la materia.

La evaluación diagnóstica cumple con dos finalidades, afirman Chadwick y Rivera (1997), la de proporcionar antecedentes para que cada alumno comience su proceso de enseñanza aprendizaje y la de identificar las causas de deficiencias en el logro de aprendizajes.

Es por ello que se considera importante, que cualquier curso escolar comience con una evaluación diagnóstica, en donde se pueda percibir el conocimiento del alumno, así como su motivación y competencias cognitivas, es decir, que el facilitador del curso conozca a cada uno de los alumnos que componen el grupo.

Puede afirmarse, que la evaluación diagnóstica tiene como propósito, desarrollar información acerca de la naturaleza de algún tipo de problema, proceso, componente, etc. dentro del sistema escolar, razón por la cual se le conoce con otros nombres; refieren Chadwick y Rivera (1997), como estimación de necesidades, prueba de colocación inicial, evaluación de entrada y análisis de sistema.

Cabe destacar que este tipo de evaluación no debe dar origen a calificaciones, puesto que lo que se pretende es obtener información útil para tomar decisiones respecto al desarrollo del curso, tanto a corto como a largo plazo

Evaluación Sumativa

La evaluación sumativa se realiza al término de una situación, ciclo o proceso de enseñanza aprendizaje, con el propósito de determinar si el alumno ha desarrollado los aprendizajes establecidos en los objetivos y con el propósito de asignar una calificación Chadwick y Rivera (1997).

Esta evaluación, debe de cumplir con varios objetivos, como el de avalar que un aprendiz tiene las competencias necesarias para acceder a otros grados y niveles educativos, es decir que está capacitado para seguir aprendiendo. Además, el de asignar una calificación o decir que un alumno está acreditado o no (función social).

Pero sobre todo, y es el objetivo que en ocasiones menos se toma en cuenta, debe proporcionar información acerca de la eficacia, suficiencia y éxito de un curso para tomar decisiones importantes sobre la continuación del mismo y de sus estrategias de enseñanza-aprendizaje o su modificación, y quizá, reestructuración del curso.

Para llevar a cabo la evaluación sumativa, debe considerarse un conjunto de situaciones de evaluación que mida cada objetivo, así como establecer el tipo de pruebas y número de reactivos que deben ser resueltos correctamente para estimar que el alumno ha alcanzado el objetivo (Chadwick y Rivera, 1997).

Puede, entonces, afirmarse que la evaluación sumativa atiende, principalmente, a los productos del aprendizaje como consecuencia del aprendizaje global.

Evaluación Formativa

La evaluación formativa es aquella que ocurre simultáneamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje (Díaz-Barriga y Hernández, 2002) Además, exige un nivel mínimo de los análisis de los procesos de interactividad entre la situación de enseñanza y los procesos de aprendizaje que realizan los alumnos sobre unos contenidos curriculares determinados.

La información obtenida a partir de la evaluación formativa permite a su vez proporcionar una ayuda ajustada a los procesos de construcción que realizan los alumnos, y el progreso logrado en la solución de problemas.

Este tipo de evaluación tiene como propósito la modificación y continuo mejoramiento del alumno que se está evaluando. Además, de tener consecuencias como: retroalimentar al alumno y al profesor y descubrir problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje Chadwick y Rivera (1997).

Así, la idea principal de la evaluación formativa, para Boyd (2001) es, ofrecer retroalimentación para dar a conocer, tanto al profesor como al alumno, el progreso que se ha tenido en el logro de los aprendizajes, y detectar dificultades que el alumno encuentra en su aprendizaje, con el objetivo de proponer actividades, que ayuden al logro de los objetivos.

Además, la evaluación formativa da pie a que el docente reflexione (apoyado en su experiencia y los instrumentos teóricos o técnicos de naturaleza evaluativo) sobre la situación didáctica a la que se enfrenta y sobre si sus estrategias son las adecuadas para el logro de metas, y a su vez, establecer acciones y modificaciones que conlleven al logro de los objetivos.

Este tipo de evaluación no debe ser calificada, ya que su razón fundamental es proporcionar antecedentes sobre el grado de avance y de logros obtenidos, para mantener el proceso o para tomar las medidas que sean necesarias para asegurar el éxito de una unidad o de un curso. Así al hablar de la evaluación formativa, se habla de un conjunto de

aspectos a evaluar mismos que se tratarán con mayor profundidad en el siguiente apartado.

Evaluación Formativa

El aprendizaje formativo es un proceso personalizado y consciente de apropiación de la experiencia histórico-social que ocurre en cooperación con el maestro y el grupo, en el cuál el alumno transforma la realidad y se transforma a sí mismo Bermúdez (2001).

Siendo este tipo de aprendizaje un proceso personalizado, quien manifiesta si ha adquirido o no, es el educando, pero a quien le toca evaluar este tipo de aprendizajes, es al facilitador, por eso en la presente investigación se enfocará más a la función del docente como evaluador, sin dejar de lado, desde luego, la función del principal actor del proceso de aprendizaje formativo, el alumno.

Objetivo

Existen diferentes objetivos a alcanzar con la evaluación formativa, como, ayudar al alumno y al docente a enfocarse y unir los esfuerzos para el logro de objetivos, ayudando a mejorar y enriquecer el proceso educativo, pero sobre todo a comprender las estrategias que el alumno utiliza para aprender y de qué manera se pueda incidir positivamente en las mismas Escudero (2003).

En el proceso de aprendizaje o formación

Con la evaluación del aprendizaje formativo realizada al alumno, el profesor recibe información para ir ajustando la ayuda que prestará al educando, durante su proceso de aprendizaje, centrándose en la perspectiva de la actividad humana, mencionan Artiles, Mendoza y De la Caridad (2008).

También con la evaluación del aprendizaje formativo, se debe buscar desarrollar en el educando la responsabilidad por el estudio, la honestidad y solidaridad, pero sobre todo, que se convierta en un agente de cambio, investigador, que reconozca los errores y sea capaz de replantear nuevas soluciones o estrategias de mejora.

Una ventaja de la evaluación formativa del aprendizaje, para Rosales (1988), es que se puede tener conocimiento preciso de la evolución del alumno de manera que se puedan tomar decisiones al detectarse cualquier situación especial, como disfuncionalidades del aprendizaje o aspectos positivos que puedan potencializarse para alcanzar los objetivos previstos, aunque se haya tenido que realizar modificaciones.

Para llevar a cabo esta evaluación, se pueden usar técnicas tradicionales como test y exámenes, incluyendo demandas cognitivas, como el ensayo amplio, en el cuál el alumno selecciona sus propios patrones y vías, para ofrecer respuesta a las demandas de aprendizaje, también se pueden solicitar proyectos en donde los alumnos pongan en práctica lo aprendido, demostrando una auténtica comprensión, expresan Artiles et al. (2008).

En el proceso de enseñanza

La evaluación de la enseñanza está compuesta por diversas acciones u operaciones relativas a la determinación de los objetivos, la obtención y procesamiento de la información, evaluación de un juicio evolutivo, la retroinformación y toma de decisiones, su aplicación y valoración de los resultados, además supone diversos medios, procedimientos, fuentes y agentes de evaluación, aseveran Artiles et al. (2008).

La evaluación de la enseñanza ha evolucionado de ser una mera reproducción de conocimientos, hacia una evaluación más cualitativa, hacia evaluar el proceso formativo del sujeto, tratando de investigar cómo el alumno es capaz de identificar y comprender y qué estrategias necesita aprender para poder vencer, de manera que se faculte y capacite al estudiante para pensar y actuar de forma autónoma, independiente y articulada.

Así, en el contexto actual de la evaluación de la enseñanza, es importante que el profesor tenga control sobre las actividades de evaluación y registro de los resultados, de manera que el docente pueda manejar los múltiples enfoques que tengan los alumnos, pero sobre todo, comenta Pollard (2008), que utilice estrategias de evaluación que promuevan la reflexión y el desarrollo de posturas personales.

Algo preponderante que deben tener presente los docentes es que la evaluación formativa, no es el final del proceso de enseñanza, sino más bien es la continuación del proceso educativo.

Papel de la evaluación formativa

Características

Las características que debe tener la evaluación formativa, para Artiles et al. (2008) son: adoptar una epistemología del proceso, concebir esta evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, en relación con los objetivos, habilidades, contenidos y estrategias metodológicas y, adoptar un enfoque activo por parte del estudiante, creando sus propias valoraciones respecto a su proceso, implicándose, buscando elementos valorativos.

Aunque hay otras características que se considera oportuno mencionar, como que el docente establezca claramente cuáles son los criterios que considerará para valorar positivamente a un alumno, reunir además de los resultados, otros aspectos relevantes que influyen en el aprendizaje (metodología, recursos, actividades, etc.), evaluar al educando desde otras dimensiones, no únicamente desde la intelectual, sino también desde la humana, emocional, ética y social.

También se deben de evaluar habilidades, actitudes y valores, así como, inducir a que el alumno sea más participativo, tome conciencia de su desempeño educativo y tenga

la capacidad de proponer alternativas de mejora. Así mismo, otras características son, la continuidad, debe de haber una estrecha relación entre el docente y el aprendiz, ofrecer una retroalimentación, utilizar métodos que promuevan la evaluación integral.

Utilidad y ética

La evaluación formativa es de gran utilidad en el ámbito educativo, para conocer qué objetivos se han alcanzado, saber qué capacidades y habilidades se han adquirido y desarrollado, y a su vez, que carencias se tienen de aprendizajes, para orientar el proceso de aprendizaje y algo muy trascendental, que los alumnos se autoconozcan y desarrollen su autoestima.

1.- Desde la perspectiva del docente

Como ya se ha mencionado, el profesor es el principal evaluador del aprendizaje, tanto diagnóstica, sumativa, como formativamente, pero en ocasiones los profesores no se encuentran capacitados para realizar estos tipos de evaluaciones, ya que desde su propia formación solo están familiarizados con la evaluación sumativa, y que aunque en ocasiones por disposiciones institucionales tienen que aplicar un examen diagnóstico, no le encuentran la utilidad requerida, así, de igual manera no reconocen el sentido, e incluso en ocasiones ni siquiera saber qué aspectos deben considerar en la evaluación formativa.

Por ello, es necesario capacitar al docente para tener las competencias necesarias para realizar este tipo de evaluaciones, y mejor aún, para que sean capaces de utilizar eficazmente la información que se genera a partir de la evaluación formativa.

También, hay que crear conciencia en el docente de que la evaluación formativa, no se trata de trabajar más, sino de trabajar mejor, dice Stiggins (2002), es decir, de que al hacer este tipo de evaluación y conocer a los alumnos, en diversos aspectos, como formas y estilos de aprendizaje, comportamientos y actitudes, etc., se puede encontrar la manera de motivar al alumno para aprender más, para que lleguen a comprender lo que

significa estar a cargo de su propio aprendizaje y logren un aprendizaje significativo que les servirá para toda la vida.

Además, los docentes, con el afán de motivar a los educandos, deben tener presente que algunos, traen a cuesta diferentes antecedentes históricos académicos, y una expectativa de éxito distorsionada, o con un marcado fracaso doloroso, y que a través de la evaluación formativa, puede detectar este tipo de infortunios, los cuales puede ayudar a superar y en el mejor de los casos a alentarlos en su camino y evitar la deserción escolar.

Así, el docente al reconocer las bondades y ventajas que ofrece la evaluación formativa, se verá motivado a realizarla frecuentemente en el aula, pero ¿Cómo realizar una evaluación formativa, cuando su experiencia y capacitación al respecto son muy pobres o nulas?

De esta forma, los profesores rara vez tienen la oportunidad de capacitarse en el rubro de la evaluación, de hecho, cuando los administradores se preocupan por capacitar a su cuerpo docente, por lo general lo hacen en el campo de la enseñanza y técnicas o modelos docentes, pero pocas veces se capacita para ver en la evaluación, una herramienta de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, puede afirmarse que tanto los administradores como los profesores, deben prestar más atención a la evaluación formativa, y no verla como una práctica externa a sus prácticas cotidianas, refiere Heritage (2007), sino más bien utilizar diferentes estrategias para llevarla a cabo, al respecto, este autor, menciona tres tipos generales de estrategias: Sobre la marcha, planeada y embebida en el curriculum.

La evaluación sobre la marcha se lleva espontáneamente en el transcurso de una lección, la evaluación planeada es en la que el profesor decide con anterioridad cómo se recabará la información y la embebida en el curriculum es la propuesta en el plan de estudio.

Además, hay 4 elementos fundamentales en la evaluación formativa, dice Heritage (2007), identificar la “brecha”, los comentarios, la participación de los estudiantes y el aprendizaje progresivo de los alumnos.

Al identificar la brecha, el docente debe percatarse de que cercanos o no están, el aprendizaje y los objetivos del alumno. También, deben tomarse en cuenta los comentarios del pupilo, ya que tienen un sentido de percepción de sí mismos y de cómo se sienten acerca de sus capacidades, además la participación del estudiante es importante, tanto en la autoevaluación como en la coevaluación. Y la progresión del aprendizaje debe articular claramente los pequeños objetivos, con el objetivo general del curso.

Otro aspecto importante, es el conocimiento que debe tener el profesor, para poder llevar con éxito la evaluación formativa son: de los contenidos, pedagógicos, conocimiento anterior de los estudiantes y conocimiento de evaluación Heritage (2007).

Los docentes al tener el dominio de los contenidos, pueden evaluar al alumno para determinar si han alcanzado los objetivos de aprendizaje, además al tener conocimientos pedagógicos, estará familiarizado con los modelos de enseñanza y la manera en que los estudiantes logran un conocimiento específico. Aunado a esto, los profesores, deben de tener un conocimiento previo de los alumnos y la forma en que ha ido evolucionando su aprendizaje, de igual forma al conocer las diversas estrategias de evaluación formativa, podrán maximizar las oportunidades de obtención de pruebas y evidencias, para dicha evaluación.

Además de una base de conocimientos, el facilitador debe tener ciertas habilidades, como son: crear las condiciones en el aula que permitan una evaluación exitosa, enseñar a los estudiantes para evaluar su propio aprendizaje y el aprendizaje de otros, saber interpretar las evidencias y hacer que la brecha entre conocimientos y objetivos de reduzca.

Asimismo, al evaluar formativamente a sus alumnos, el profesor debe reflexionar sobre su acción docente, sobre las estrategias de enseñanzas utilizadas, el tipo de contenidos desarrollados, las habilidades y actitudes a desarrollar en el educando, los criterios de evaluación empleados y demás aspectos que le permitan mejorar De Vincenzi y Angelis (2008).

2. - Desde la perspectiva del estudiante

Para algunos alumnos, el simple hecho de escuchar la palabra examen les aterra, incluso hasta les produce un bloqueo mental, a otros, al realizar una evaluación, lo primero que preguntan es ¿cuándo recibiré mi calificación? asociándolo a un valor numérico, pero son pocos los que realmente tiene una concepción clara de que la evaluación es un conjunto de aspectos que son observados y evidenciados, con el objeto de emitir un juicio de valor y una calificación.

Y es que quizá, de los primeros pasos del proceso de enseñanza-aprendizaje, es precisamente, concientizar al alumno de que no debe de pensar cómo complacer al docente, no debe de esforzarse sólo para el examen, sino que debe de tener claro que lo que se pretende es formarlo, desarrollar una postura activa y autogestionadora del aprendizaje Artiles et al. (2008).

Es necesario, inculcar en el alumno que él es el principal actor en el proceso de aprendizaje, y que debe prepararse para que use esos conocimientos y habilidades que ha desarrollado, para resolver problemas de manera práctica, generar proyectos, informes, ideas y opiniones, también que desarrolle la capacidad para compartir sus proyectos y resultados de investigación, pero una habilidad muy importante, que debe tener es, que necesita tener un pensamiento crítico y saber comunicar sus ideas, reflexiones y razonamientos, respetando desde luego, la opinión de otras personas.

Toma de decisiones según conocimiento que se busca evaluar

La época en que las evaluaciones eran de tipo memorístico han quedado en el pasado, ya que actualmente se ha planteando una nueva conceptualización y recuperación de la evaluación, pues no basta con tener saberes culturales sino que más bien es necesario apropiarse de ellos, para que el alumno tenga un buen desarrollo y una adecuada socialización Coll (2006).

De forma que estos saberes culturales han sido recientemente tipificados en tres grupos de contenidos: declarativos, procedimentales y actitudinales (de los cuales se hablará en los siguientes apartados). También se le ha dado la denominación de contenidos a los aspectos afectivos o valorativos, considerando con ello que éstos debieran ser tratados en el aula y a nivel de todo el establecimiento educativo.

Declarativo

Al hablar de contenidos declarativos, se está refiriendo a los aprendizajes de hechos específicos, datos y conceptos. Se considera conveniente hablar de las diferencias entre estos aspectos, ya que los hechos son conocimientos acabados, es decir que ya pasaron y los conceptos son conocimientos que están cambiando y evolucionando, también para aprender los hechos, el alumno solo debe memorizarlos, y para aprender conceptos el alumno debe comprenderlos, aplicarlos pero sobre todo conceptualizarlos o hacer un análisis de dicho concepto.

Por tanto al tratar de enseñar-aprender un hecho es conveniente tener en cuenta que: se debe exigir memorización solo cuando el hecho sirva para explicar otro hecho y dar antecedentes que sirvan para ubicar el hecho y sea más fácil de recordar. Además para enseñar-aprender un concepto, se recomienda: delimitar los conceptos a trabajar por unidades de aprendizaje y analizar el concepto para llegar a asimilarlo.

Cabe mencionar que la evaluación de conceptos declarativos, se puede hacer de tipo reproductivo, de “todo o nada” y de tipo cuantitativo, comentan Díaz-Barriga y Hernández (2002), y que se pueden usar pruebas objetivas como: respuesta simple o

breve, de componentes, de ordenamiento o de jerarquización, de asociación de hechos, de falso-verdadero, de completar frases, de términos pareados y de elección múltiple. Mientras que también se pueden utilizar otro tipo de técnicas para este tipo de evaluación como: resúmenes, monografías, ensayos, mapas conceptuales o redes semánticas.

Por tanto, puede recalcarse que sea cual sea el instrumento, estrategia, técnica o método de evaluación, es importante que el docente deje en claro a los alumnos, cuál es el tema que se quiere evaluar.

Procedimental

Los procedimientos pueden ser definidos como un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia la consecución de una meta determinada, afirman Coll y Valls (1992), de manera que el saber procedimental es de tipo práctico, porque está basado en la realización de varias acciones u operaciones Díaz-Barriga y Hernández (2002).

Por tanto al hacer una evaluación de contenidos procedimentales debe tomarse en cuenta que se evalúa en forma cualitativa en cuanto al modo de su ejecución, y que para tener una valoración integral de los procedimientos, se debe tener presente, la adquisición de la información sobre el procedimiento, el uso o conocimiento y el grado de comprensión de los pasos involucrados en el procedimiento, el sentido otorgado al procedimiento, la ejecución de los pasos involucrados en el procedimiento, la precisión de la aplicación del procedimiento, el uso funcional y flexible del procedimiento, la generalización y transferencia a otros contextos de aplicación y su grado de permanencia.

Así, con la evaluación procedimental debe averiguarse, si el alumno posee el conocimiento referente al proceso, a través de preguntas concretas sobre cómo se realiza el procedimiento, y también debe averiguarse si el alumno aplica y utiliza el procedimiento en situaciones específicas, a través de trabajos elaborados por el alumno. Por ello, Díaz-Barriga y Hernández (2002), recomiendan que este tipo de evaluación deba

hacerse, preferentemente, de forma individual, ya que cada procedimiento es llevado a cabo de distintas maneras en cada individuo.

Lo que es evidente, es que el docente debe tener claro el grado de dominio que quiere que los educandos tengan y en base a ello elegir el tipo de estrategias o instrumentos de evaluación, para llevar a cabo este tipo de evaluación, como pueden ser: pruebas tipo cuestionario, exposiciones temáticas, entrevistas, identificación de procedimientos, autoevaluación, inventarios, autoinformes u observaciones.

Actitudinal

En el ámbito educativo, es difícil referirse a valores, normas y actitudes en términos de contenidos, sin embargo es importante evaluar este tipo de contenidos actitudinales, sin dejar de lado que una actitud involucra tres tipos diferentes de componentes: el cognitivo (conocimientos y creencias) permite saber cómo piensan los alumnos y qué piensan acerca de la actitud que se enseña, el afectivo ayuda a conocer que sentimiento y preferencia expresa respecto a la actitud y el conductual (declaración de intenciones o acciones manifiestas) que permite conocer con qué acción expresa la actitud.

Anteriormente se utilizaban entrevistas colectivas, cuestionarios masivos, etc., creyendo que este tipo de contenidos se percibían de la misma manera por todos los alumnos, por eso usaban en sus instrumentos diferentes escalas, cuya información no siempre permitía tener una adecuada interpretación de los resultados.

Pero por fortuna, actualmente se siguen procedimientos evaluativos en los que se expresan las intenciones evaluativas y el alumno reconoce determinados comportamientos no solo en el ámbito escolar, sino en otros contextos, como el familiar y comunitario, utilizándose diferentes métodos y técnicas de evaluación.

Así pues, este tipo de evaluación se ha hecho extensiva a las instituciones educativas, en donde se evalúa si se están dando las condiciones y posibilidades para que los alumnos alcancen valores, asuman el cumplimiento de normas o se efectúen en ellos cambios actitudinales significativos.

Se considera preciso señalar que, con la evaluación actitudinal, se busca indagar sobre las acciones manifiestas del alumno, que se valoran con la observación directa, así también las manifestaciones verbales del alumno que se valoran a través de escalas de actitud y de cuestionarios. Para llevar a cabo este tipo de evaluación, se debe determinar una escala de valores, para poder tener parámetros de evaluación, que expresen lo que se quiere evaluar y las circunstancias en las que se manifiesta la actitud.

Bolívar (1995, citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2002) ha propuesto recientemente una clasificación de técnicas e instrumentos para la evaluación de este tipo de contenidos, como son: observación directa (registro anecdótico, rúbricas, listas de control, escalas de observación, diarios de clase, triangulación). Cuestionarios e instrumentos de autoinforme (escalas de actitudes: escalas tipo Likert, Thurstone y Gutman, escalas de diferencial semántico, escalas ex profeso y escalas de valores). El análisis del discurso y la solución de problemas (entrevistas, intercambios orales incidentales, debates en clase, cine-forum, solicitud de redacciones sobre temas elegidos, técnica del role playing, tareas de clarificación de valores, resolución de dilemas morales, sociometría, contar historias vividas)

Como puede apreciarse, existen una gran variedad de técnicas e instrumentos para realizar la evaluación actitudinal, pero queda en cada profesor el llevarla como una práctica común, de manera que los educandos reconozcan el valor de este tipo de evaluación, que a juicio de algunos autores, son tan relevantes como los otros tipos de evaluaciones, y que además da pie a realizar autoevaluaciones, que hará posible que ellos logren un mayor autoconocimiento y exploración de sí mismos y de sus relaciones con los demás.

Prácticas alrededor de la evaluación formativa en el nivel medio superior.

Vinculación prácticas propias de la evaluación formativa con objetivos de aprendizaje

En el nivel medio superior, los alumnos deben de recibir una preparación para la vida, tomando en cuenta que algunos jóvenes continuará sus estudios profesionales y otros no, por ello deben de tenerse presentes, que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben girar alrededor de los objetivos establecidos por los currículos, que rigen en cada institución educativa.

Dichos objetivos, fueron planteados en concordancia con el nivel de conocimientos, destrezas y habilidades que se desean alcanzar en el alumnado. Pero, para poder determinar y acreditar , si un alumno alcanzó dichos objetivos se necesita que la evaluación sea planeada adecuadamente, que sea congruente entre el objetivo y el tiempo de evaluación, dicen Chadwick y Rivera (2007), de forma que: la evaluación debe dirigirse a conductas observables, considerando la estructura interna que esa conducta supone, además, debe ofrecer las condiciones específicas bajo las cuales el alumno tendrá que mostrar la conducta y debe basarse en el nivel de desempeño requerido por el objetivo.

Por otra parte, en el nivel medio superior, se está optando por aplicar diferentes tipos de evaluación, resaltando, para esta investigación las evaluaciones formativas, las cuales debe cumplir con algunas características, para garantizar que sea confiable, como tener claro el propósito de la evaluación y los objetivos de aprendizaje, teniendo presente que el aprendizaje se basa en objetivos pero expresado en conductas observables, es decir, la evaluación debe ser pensada para brindar las condiciones adecuadas que permitan al alumno mostrar sus destrezas.

Además, en preparatoria, los objetivos tienen diferentes desempeños requeridos, ya que un mismo objetivo puede presentar la intención de formar estructuras internas diferentes. En consecuencia, debe cuidarse que no se intente evaluar al mismo tiempo

dos o más estructuras, sino que, es aconsejable que la evaluación sea diseñada inmediatamente junto con los objetivos.

También , los docentes deben tomar en cuenta el tiempo, tanto de aplicación de una prueba como de periodo de enseñanza-aprendizaje a evaluar (semanal, mensual, bimestral, etc.), ya que al aplicar una evaluación o prueba, debe considerarse, que dependiendo del dominio que tenga el educando sobre la materia, es el tiempo que tardará en contestar o responder, y que este tiempo variará de alumno a alumno; respecto al periodo de enseñanza-aprendizaje, es importante considerar que el alumno tiene más oportunidades de aprender si se le permite disponer del tiempo necesario hasta dominar una materia. Además, es prudente, que los docentes, tomen conciencia de que el tiempo de evaluación varía en los pupilos, por ejemplo, al evaluar el dominio verbal, puede influir la capacidad de memoria de los alumnos, pero donde resulta más palpable la diferencia de tiempos, es al resolver problemas, ya que en ese caso, depende de la destreza intelectual que tiene cada alumno.

Productos solicitados

Como ya se ha mencionado, la evaluación formativa en el nivel medio superior, debe ser planeada pensando en que el aprendizaje se basa en objetivos pero expresado en conductas observables, por ello, algunos criterios de evaluación formativa pueden ser: la recuperación de experiencias y conocimientos previos, para adquirir la capacidad de relacionar conocimientos previos con nuevos, desarrollar la capacidad para utilizar la información del contenido del curso para comprender su propio proceso de desarrollo y, mostrar una actitud positiva, hacia la búsqueda constante de información.

Así, teniendo presente el objetivo de la evaluación formativa, los educadores, pueden utilizar diferentes instrumentos, para llevar a cabo esta evaluación, como: pruebas informales, interrogatorios, cuestionarios, exámenes prácticos, entrevistas, registros de desempeño o simples observaciones.

Aunque por cuestiones prácticas, por lo general los docentes se basan en observaciones diarias de clase, y en ocasiones llevan un registro grupal en un diario escolar, siendo poco común llevar un registro por alumno. ¿Por qué se hace esta afirmación? por que cuando un grupo es muy numeroso (más de 35 alumnos), resulta complicado hacer anotaciones por alumno, ¿cuánto tiempo invertiría un profesor, en hacer anotaciones de más de 35 alumnos? Si tardará en promedio un minuto por alumno, por ende, ocupará más de 35 minutos en un grupo; además, debe considerarse que hay profesores que atienden a más de un grupo, por ejemplo, si imparte clases en 4 grupos, tardaría más de 2 horas en hacer sus anotaciones por clase y por alumno, tiempo muy valioso que necesita ocupar en otras actividades. Por lo tanto, los profesores optan por llevar esas anotaciones de una manera más simplificada, que les consuma menos tiempo, como una bitácora o diario de clase.

Sin embargo, hay instituciones educativas con grupos pequeños, en los cuáles aplica perfectamente, el llevar un registro por alumno, y en dónde al docente le consumirá poco más de una hora llevar a cabo esa actividad.

Ahora bien, hay escuelas que tienen la capacidad de permitirle al docente horas no lectivas, para llevar a cabo trabajos extras relacionados con el mejoramiento de la práctica docente, y que al mismo tiempo le serán remuneradas, razón por la cual les exigen a sus profesores, que lleven un registro de los alumnos, pero en un contexto real, son pocas las escuelas que tienen contemplado remunerar a los docente este “trabajo extra”.

Por otra parte, los docentes saben que tienen cargas excesivas de trabajo, ya que además de impartir cátedra, deben cumplir con documentación y procesos administrativos que les consume tiempo, aunado a este tiempo extraclase, deben de preparar material y las estrategias de didácticas de enseñanza-aprendizaje que emplearán en su clase, razón por la cual, procuran tener en su mente, la evaluación formativa de sus alumnos, y sólo en caso necesario, tener por escrito el resultado de esa evaluación, además cómo la evaluación formativa, por lo general, no lleva una calificación cuantitativa, es más fácil

recordar las conductas observables del aprendizaje del alumno, que estar evidenciándolas por escrito.

Por citar un ejemplo, si un docente usa como estrategia un cuestionario o interrogatorio escrito como instrumento de evaluación formativa, le resulta más fácil sólo leer el cuestionario y recordar a grandes rasgos lo que el alumno contestó, a estar revisando y anotando una calificación, alumno por alumno. Pero en ocasiones si se hace indispensable dedicar unas cuantas líneas a retroalimentar al alumno sobre su aprendizaje, aunque esa retroalimentación, también puede ser de forma verbal.

Formas de trabajo alrededor de los productos

En el nivel medio superior los docentes pueden utilizar los resultados de las evaluaciones formativas para tomar diferentes decisiones y acciones. Pueden retroalimentar al alumno sobre los logros alcanzados o los que le hagan falta alcanzar, pero a su vez, se pueden percatar si ellos mismos, facilitaron al alumno el logro de objetivos, es decir si sus estrategias de enseñanza son las adecuadas.

Además pueden saber si la selección de estrategias didácticas son las más convenientes para el grupo evaluado, y en el mejor de los casos si son las adecuadas para cada alumno. De esta manera poder redirigir al grupo al logro de los objetivos. También, puede orientar al profesor para valorar sus criterios de evaluación y determinar si quedaron claros para el alumno, es decir, si los criterios de evaluación, realmente se apegan a los objetivos, y si el alumno tenía claro cuáles eran esos criterios con los que sería evaluado.

Por otra parte, el docente puede determinar si el currículo formal, debe ser adaptado a la realidad educativa del grupo o en su defecto si se prosigue con el programa académico y el currículo real, como se había planeado.

En resumen, puede decirse, que la evaluación formativa en preparatoria, sirve para reorientar esfuerzos, entregar información y evaluar el programa, además, ayuda a redirigir el rumbo, oportunamente para alcanzar con éxito el logro de objetivos, al respecto Moreno (2003) comenta que, se puede comparar la evaluación formativa con los semáforos colocados a lo largo de un camino que pretendemos recorrer, ellos nos indican si podemos confiadamente seguir adelante (luz verde), si debemos recorrer con precaución (luz amarilla) o si definitivamente es necesario un paro para revisión (luz roja).

Resultados obtenidos

Se debe tener claro qué se quiere evaluar, comentan Macdonald (2006), pero sobre todo, saber cómo se van a utilizar los resultados de la evaluación, ya sea para aprender las lecciones del éxito, o ver las necesidades para obtener un mayor desarrollo, razón por la cual se recomienda usar las retroalimentaciones.

Retroalimentación

Es importante entender que un propósito de la evaluación formativa es retroalimentar al alumno con la información de su progreso durante el proceso de enseñanza aprendizaje, de tal manera que él pueda ir formándose, con el fin de alcanzar el máximo número de objetivos en una unidad de aprendizaje Chadwick y Rivera (1997).

De tal forma que la retroalimentación formativa debe abordar la precisión de la respuesta de un alumno a un problema o tarea y tocar muchos errores en particular y conceptos erróneos. La retroalimentación formativa debe permitir también la comparación de los resultados reales.

Debe tomarse en cuanto que el principal objetivo de la retroalimentación formativa es mejorar el aprendizaje y el rendimiento, dicen Shute (2008), generando la formación de la conceptualización precisa, específica y desarrollo de habilidades. Por

eso se dice que cada vez que se aprende algo, se están sentando las bases de un futuro aprendizaje. Esto hay que tenerlo en cuenta al determinar la práctica que el alumno necesita, así como la retroalimentación necesaria. Esto porque considerando el aprendizaje inmediato, es posible que parezca importante un número determinado de ejercicios de práctica o ítems, pero observando el objetivo inmediato o el objetivo general (de unidad) ese número podría variar.

El número de ítems, ejercicios o preguntas necesarios varían en los cuatro dominios de aprendizaje en evaluación formativa, refieren Chadwick y Rivera (1997), sugiriendo para evaluar la destreza verbal, pocas preguntas por objetivo, no más de uno o dos; para la destreza intelectual, se recomiendan varias preguntas, particularmente en la prueba de conceptos y también en reglas y resolución de problemas; para la evaluación de actitudes, varias oportunidades reales o simuladas para ver la elección de los alumnos y para las destrezas motrices, varias oportunidades reales de actuación.

Por tanto, al evaluar desde el punto de vista formativo, es necesario tener en cuenta, cuantas prácticas necesita el alumno y cuantas veces se le tienen que evaluar, de manera que, cuando llegue el momento de retroalimentar, si se está seguro de que ha dominado la información o las destrezas requeridas, se proceder a avanzar. Al respecto Chadwick y Rivera (1997) comentan que, si no se está seguros, se tiene que regresar a la situación de enseñanza-aprendizaje para una práctica mayor, hasta que cumpla con los objetivos establecidos.

Difusión de los resultados

Como ya se ha mencionado, la retroalimentación sirve para hacer mejoras y alcanzar los objetivos, entonces es importante aumentar la calidad de la retroalimentación, mejorar la información que se devuelve al alumno, para optimizar su condición.

Para retroalimentar, dicen Chadwick y Rivera (1997), es conveniente tomar en cuenta estos aspectos: enfocar la retroalimentación en la tarea, no en el aprendiz, proveer una retroalimentación elaborada para proponer mejorar al aprendiz, presentar retroalimentación elaborada en unidades manejables, ser específico y claro con los mensajes de la retroalimentación, mantener una retroalimentación lo más simple posible pero basado en las necesidades del alumno y de la institución, reducir la incertidumbre entre el desempeño y los objetivos, dar información imparcial por escrito o por vía computadora, promover un "aprendizaje" orientado hacia los objetivos a través de comentarios, proporcionar información después de que los estudiantes han intentado una solución.

Es muy importante evitar en las retroalimentaciones: no hacer comparaciones con otros estudiantes, ser cauto y no proporcionar información de otros niveles educativos, dar la retroalimentación en función del nivel académico, no hacer comentarios que desalientan al alumno o dañan su autoestima, utilizar con moderación los elogios, tratar de evitar los comentarios vía oral, no interrumpir al alumno con retroalimentaciones si el alumno está comprometido con las actividades.

Además, para retroalimentar, se recomienda ajustarse con el tiempo de la retroalimentación para cumplir con el resultado deseado, para tareas difíciles use retroalimentación inmediata, para tareas fáciles, puede usar retroalimentaciones retardadas, para la retención de los conocimientos, de procedimiento o conceptuales, usar retroalimentación inmediata, evitar el uso de retroalimentaciones que siempre termina con las respuestas correctas, no limitarse al presentar comentarios escritos y minimizar el uso de análisis y diagnósticos de errores, para promover la transferencia de aprendizaje, considerar retroalimentación retardada.

También, debe tenerse presente para retroalimentar, las características del alumno: para los estudiantes de alto desempeño, considere el uso de comentarios retrasados, para los estudiantes de bajo desempeño, considere el uso de retroalimentaciones inmediatas, para los estudiantes de bajo desempeño, considere el uso de retroalimentaciones directas,

para los estudiantes de alto desempeño, considere el uso de comentarios fáciles, para los estudiantes de bajo desempeño, considere el uso de andamiajes, para los estudiantes de alto desempeño, la retroalimentación por verificación puede ser suficiente, para los estudiantes de bajo desempeño, orientar para que tengan alto rendimiento.

Hay diferentes tipos de retroalimentar, para Shute (2008), se deben clasificar por complejidad: sin comentarios, no se hacen comentarios, en cambio se plantean preguntas que el alumno debe de responder, verificación, le informa al alumno sobre sus respuestas correctas y le da una retroalimentación de las mismas, respuestas correctas, le informa al alumno sobre sus respuestas correctas sin darle más comentarios, intentarlo de nuevo, este hace comentarios sobre las respuestas incorrectas, además de dar oportunidad de que se vuelva a hacer hasta que sea correcta, marcar errores, además de marcar los errores, da a conocer las respuestas correctas, elaborados, estas retroalimentaciones dan una explicación de por qué fueron o no correctas las respuestas y puede o no presentar las respuestas correctas, atributos, aislados, retroalimentaciones elaboradas que presentan información abordando centralmente atributos de los conceptos o habilidades objeto de estudio, tema importante, retroalimentación elaborada que proporciona al estudiante qué información se relaciona con el tema de estudio, qué necesita estudiar de nuevo, respuestas importantes, elaboradas retroalimentaciones centradas en las respuestas de los estudiantes que pueden describir que respuestas son incorrectas y cuáles son correctos, ésta no usa análisis de errores formales, sugerencias/señales/peticiones, retroalimentaciones elaboradas que guían al alumno en la dirección correcta, evitando presentar las respuestas correctas, errores/mal entendido, retroalimentación elaborada que requiere análisis y diagnóstico de errores, esta proporciona información de los errores específicos o malos entendidos, tutoría informativa, es la retroalimentación más elaborada, presenta comentarios y errores, además de consejos sobre cómo corregir, aunque las respuestas correctas, usualmente no se presentan.

Toma de decisiones en torno a la didáctica

Como se ha mencionado varias veces en este capítulo, la evaluación formativa sirve para evaluar si el alumno ha alcanzado los objetivos establecidos, tanto en conocimientos conceptuales, como en actitudes, habilidades y valores, por ello una parte muy importante es la retroalimentación, que permite tomar decisiones en torno a la didáctica a seguir.

Estas decisiones deben de seguir diferentes directrices: alumnos, profesores, directivos institucionales y autoridades educativas, entre otros, pero para el presente estudio se limitará a hablar de la toma de decisiones en los alumnos y principalmente en los docentes.

El docente al evaluar formativamente, debe tomar en cuenta que se evaluará en dos direcciones, al alumno y a él mismo. Al alumno le proporcionará una retroalimentación, ya sea verbal o escrita, pero de preferencia escrita, para que pueda cambiar el rumbo de su proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, si tiene que volver a estudiar lo que se supone tenía asimilado, o si tiene que cambiar de estrategias de aprendizaje.

Mientras que desde la perspectiva del profesor, éste tiene que reflexionar sobre su quehacer docente, sobre si sus estrategias ayudaron a que el alumno realmente se formara, si facilitó al alumno su proceso de aprendizaje, o si debe volver a replantear las estrategias didácticas del curso, con el objetivo de ser un verdadero facilitador, y no entorpecer la enseñanza del alumno.

Por tanto el docente debe de tener las suficientes habilidades y en el mejor de los casos, la experiencia para reconocer que es el alumno o él mismo, es el que está fallando en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y poder retroalimentar al alumno adecuadamente o retroalimentarse a sí mismo, sobre cuáles son los cambios y mejoras a seguir. Pudiendo destacarse, que el profesor debe de tener la suficiente humildad e inteligencia emocional, para poder discernir si la responsabilidad de no tener un adecuado aprendizaje es del alumno o de él, sin llegar a extremos paternalistas, ni autoritarios.

Participación del alumnado en estrategias de evaluación formativa

Autoevaluación del aprendizaje

La autoevaluación es una estrategia de evaluación que puede ayudar a educar en la responsabilidad, a valorar, criticar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumno y a reconocer las capacidades, estilos de aprendizaje, estrategias cognitivas, experiencias y conocimientos previos, motivación, atención, ajuste emocional y social, etc.

Puede decirse, que la autoevaluación es un componente esencial del aprendizaje, ya que los estudiantes pueden aprender a hacerse preguntas e intentar responderlas, sin embargo, para crear preguntas eficaces se pueden requerir recursos considerables y habilidades del pensamiento crítico, de manera que las preguntas necesitan una cuidadosa construcción para representar con precisión los resultados de aprendizaje previsto Siththisak, Gilbert, y Davis (2008).

En la actualidad la autoevaluación ha ido ganando reconocimiento y se ha vinculado a la adopción de un enfoque profundo de aprendizaje, refieren Nicola y Colleen (2007), favoreciendo al aprendizaje regulado y al desarrollo de habilidades metacognitivas.

Así al requerir a los educandos una autoevaluación, debe hacerse tomando en consideración, que lo importante es que el alumno conozca y tome conciencia de cuál es su progreso individual, además de que puede ayudar a la automotivación, autoesfuerzo, y autoconocimiento, también fomenta la autodirección y autonomía, y que al docente, le permitirá conocer cuál es la valoración que los pupilos hacen del aprendizaje, de los contenidos y de la metodología utilizada, en términos generales determinar el grado en que los alumnos realmente adquieren los conocimientos deseados Romero (2004).

Existen diversas técnicas de autoevaluación, siendo algunas de ellas: los portafolios, el diario, el plan semanal y la autoevaluación (¿qué sabía? ¿qué no sabía? ¿qué se ahora?).

Coevaluación del aprendizaje

La coevaluación es una técnica de evaluación, en dónde los miembros del grupo o clase evalúan a sus compañeros, con el objetivo de valorar su proceso de aprendizaje, su desempeño y dar retroalimentación a sus colegas. Es una estrategia muy confiable, siempre y cuando tenga una rúbrica bien estructurada y planeada, ya que en caso contrario, puede ser una experiencia desagradable y frustrante Hrairi y Sanmartino (2004).

Existen algunos aspectos a considerar para hacer una rúbrica eficiente de coevaluación, como, preguntar si el compañero estuvo pendiente de la elaboración de trabajos, participando activamente, comunicándose y aportando ideas de valor para la elaboración de trabajos; también preguntar si fue responsable y aportó conocimientos nuevos; cuestionar sobre si estuvo propiciando la reflexión y sobre todo, si tuvo una comunicación clara, concisa y cordial con los integrantes del equipo, aceptando los diferentes puntos de vista de los compañeros y emitiendo los propios.

De manera que la rúbrica, sea un instrumento para que los alumnos compartan su percepción sobre sus colegas, destacando sus aciertos y sus áreas de oportunidad, dando méritos justos, además, con la coevaluación se exhorta a que los educandos se sientan parte de una comunidad de aprendizaje, al participar en los procesos educativos, emitiendo juicios críticos, sobre el desempeño de sus compañeros Álvarez (2008).

Aunque la coevaluación, es un tanto complicada, ya que cada alumno tiene que revisar el trabajo de cada compañero para emitir un juicio o una valoración, es un efectivo medio para que el docente pueda también retroalimentar al alumno, tomando en cuenta las percepciones de los compañeros, y que quizá el docente no se había percatado.

También la coevaluación, es una oportunidad para evaluar la calidad del aprendizaje y para contribuir a su mejora, estimulando la autorregulación y el desarrollo de competencias.

Pero, debe de tenerse cuidado, al aplicar coevaluaciones, ya que puede darse el caso en que los compañeros, con el afán de no perjudicarse, no manifiesten las verdaderas evaluaciones que merezcan los compañeros, si no que por el contrario, se encubran emitiendo excelentes calificaciones o comentarios, para obtener la mejor calificación posible.

Vinculación de la evaluación formativa con otros tipos de evaluación

Además de la coevaluación (en dónde los evaluadores y evaluados participan) y la autoevaluación (participando los evaluados de forma individual), puede contemplarse otra alternativa de evaluación, la heteroevaluación, en dónde participan terceras personas, no involucradas directamente en la actividad que se está evaluando.

En el proceso de enseñanza, se considera relevante la heteroevaluación, ya que aporta datos útiles para mejorar este proceso, pero a su vez, es compleja por que se enjuicia la actuación de otras personas (su trabajo y su rendimiento).

De hecho, se recomienda incorporar las tres alternativas de evaluación, comentan Artiles et al. (2008), ya que es conveniente conocer diferentes puntos de vista ajenos a la institución, puesto que en ocasiones las personas involucradas en el proyecto de evaluación, no logran el distanciamiento necesario para lograr un juicio de valor sobre el trabajo realizado.

Estado del arte de la evaluación formativa

Experiencias Internacionales

1.- Postura de organizaciones internacionales sobre la evaluación formativa

Se han creado organizaciones internacionales, con el fin de estandarizar las evaluaciones y los criterios de calidad en esta área, como por ejemplo la OECD (Organization for economic co-operation and development) que ha creado un Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA, por sus siglas en ingles, Programme for Indicators of Student Achievement) en dónde se examinan el rendimiento de alumnos de 15 años en áreas temáticas clave y estudian igualmente una gama amplia de resultados educativos, entre los que se encuentran: la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje, (OECD,2006).

También se ha propuesto el proyecto INES (International Indicators of Education Systems) del Centro para la Investigación e Innovación Educativas (CERI) dependiente de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el cual tiene como objetivo la producción de indicadores educativos sobre los sistemas de sus países miembros, que incluyen indicadores comparativos internacionales del rendimiento escolar de los alumnos, (INCE, 2000).

Este proyecto está dirigido al establecimiento de un sistema internacional de indicadores de la situación de la educación. Los objetivos básicos del proyecto son: proporcionar a los países miembros de la OCDE un marco institucional que permita examinar la validez y relevancia de los indicadores educativos, definir los límites en los que se pueden desarrollar, comparar las experiencias relacionadas con la implantación de evaluaciones a gran escala y compartir las experiencias de mejora de la calidad de los sistemas educativos y producir indicadores que aporten información útil sobre los sistemas educativos, (INCE, 2000).

Por otra parte, en Segovia, España, recientemente (Septiembre de 2009) se ha llevado a cabo el IV Congreso Internacional de Evaluación Formativa en Docencia

Universitaria: La Evaluación Formativa en el Proceso de Convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior, cuyo objetivo es: promover el intercambio y la difusión de investigaciones, estudios y experiencias innovadoras relacionadas con la evaluación formativa en la docencia universitaria, presentar los resultados de proyectos de investigación sobre evaluación e innovación docente en el proceso de Convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior, facilitar el intercambio de experiencias, resultados de estudio y toma de decisiones sobre nuevas vías, analizar las implicaciones del proceso de convergencia hacia el desarrollo de los procesos de evaluación en las aulas universitarias, así como elaborar una serie de indicaciones sobre su uso y mejora.

2.- Hallazgos a partir de investigaciones educativas

Se han realizado diferentes investigaciones alrededor de la evaluación formativa, como la que realizó Stiggins (2002), titulado “La crisis de evaluación: La ausencia de evaluación para el aprendizaje”, en la que se externa la necesidad de renovarse en el área de evaluación de la educación, ya que se usan pruebas estandarizadas, pero elaboradas en décadas anteriores y que quizá no cumplen con las necesidades actuales, por ello en 2002, el presidente de Estados Unidos, firmó una reforma escolar que propone estandarizar la evaluación pruebas en todo el país, revelando, una vez más, la fe que se tiene en la evaluación como herramienta para mejora de la escuela.

También, Black y Dylan (1998, citados por Stiggins, 2002), realizaron investigaciones sobre la evaluación formativa, enfatizando en que la evaluación formativa tiene efectos de mejora en la puntuación de la evaluación sumativa. También resaltaron los beneficios de la autoevaluación de los alumnos, que lejos de ser un lujo, es en realidad un componente esencial de la evaluación formativa.

Por otra parte, Dylan, Lee, Harrison y Black (2004), comentan que el mayor uso de la evaluación formativa (o evaluación para aprendizaje) conduce a un aprendizaje de más alta calidad y que una planeación de estrategias de evaluación formativas redundan en un mejor logro de los estudiantes.

Al respecto, Natriello (1987, citado en Dylan et al., 2004) y Crooks (1988, citado por Dylan et al., 2004) y más recientemente por Black y William (1998, citado en Dylan et al., 2004) han demostrado que son sustanciales las ganancias sobre el aprendizaje cuando los profesores introducen evaluación formativa en su práctica de aula. Sin embargo, la introducción de ésta, tal como ahora existe en Inglaterra y la mayoría de los Estados en los Estados Unidos, hace que la aplicación efectiva de evaluación formativa sea difícil, esto es porque, aunque el trabajo por Nuthall y Alton-Lee (1995, citado en Dylan et al., 2004) ha demostrado que la enseñanza por entendimiento es más efectiva que la enseñanza repetitiva, los resultados en la retención a largo plazo, intentan maximizar el desempeño del estudiante y las puntuaciones en las escuelas. De hecho, hay una creencia generalizada de que la evaluación formativa es incompatible con aumentar la puntuación en las pruebas.

Igualmente Peat, Franklin, Devlin y Charles (2005), hicieron una investigación titulada “Revisión del Impacto de Oportunidades de Evaluación Formativa en el Aprendizaje Estudiantil”, la cual se desarrolló para determinar si existía una relación entre el uso de la evaluación formativa y el rendimiento, para ello se estudio un grupo de primer semestre de preparatoria, en el cuál se determinó que no había ninguna relación aparente entre los dos, a pesar de que los estudiantes informaron que encontraron la utilidad de la evaluación de los recursos de formación. Un año después se repitió la investigación, pero ahí se encontró que sí había una relación entre el uso de la evaluación formativa y el rendimiento del alumno, y se pudo concluir que sí se alienta a los jóvenes a realmente saber usar los resultados de las evaluaciones formativas, mejorará su aprendizaje y redundará en un mejor rendimiento.

Otra investigación fue la que llevaron a cabo, Yin, Shavelson, Ayala, Ruiz-Primo, Brandon, Furtak, Tomita & Young (2008), titulada “Sobre el Impacto de Evaluación Formativa en la Motivación de Estudiantes, el Logro y Cambio Conceptual”. Se partió del supuesto que que la evaluación formativa tiene un impacto positivo en el rendimiento de los estudiantes de ciencias y el cambio conceptual, ya sea directa o

indirectamente mediante el aumento de la motivación. Para esta investigación, se diseñaron e incrustaron evaluaciones formativas dentro de una unidad de ciencias de investigación. Los maestros notaron variaciones significativas en cuanto a su impacto en la motivación de los estudiantes, los logros, y el cambio conceptual. Pero el impacto de la evaluación formativa en estos resultados no fue estadísticamente significativo. Y se concluyó que la variación en la gestión de los profesores en el aula y el grado en que se utiliza la evaluación formativa informal, no repercutían en la evaluación cuantitativa del alumno.

También, Furtak, Ruiz-Primo, Shemwell, Ayala, Brandon, Shavelson & Yin (2008), llevaron a cabo la investigación “La Fidelidad de Aplicación de Evaluaciones Formativas y su Relación con el Aprendizaje Estudiantil”, en dónde se compara la forma y el alcance de un tratamiento experimental para el aprendizaje del estudiante. En el estudio participaron los profesores de ciencias físicas y sus estudiantes. Las lecciones fueron grabadas en video y codificadas de acuerdo a su alineación con la estructura dirigida, el tratamiento y los procesos, los resultados identificaron correlación entre la promulgación de maestros de la evaluación formativa y el aprendizaje de los estudiantes. Por ello, estos autores sugieren que los resultados del estudio pueden haberse debido, al menos en parte, al hecho de que muchos de los profesores del grupo experimental siguieron los pasos, aplicaron las pruebas y usaron los resultados, según el tratamiento que se había indicado.

También se llevó a cabo un simposio titulado “¿La Evaluación Formativa es una Manera Eficaz de Mejorar el Aprendizaje?”, comentan Cliff, Freeman, Hansen, Kibble, Peat & Wenderoth (2008). En dónde se pone de manifiesto que la efectividad de la evaluación formativa ayuda a mejorar el aprendizaje, el cuál fue presentado por la enseñanza de la Fisiología de la Sección de la American Physiological Society en la reunión de Experimental Biology 2008.

Por otra parte, Ginsburg (2009) dice en “El Reto de la Evaluación Formativa en Educación Matemática: Mente de los Niños, Mente de los Profesores”, que la psicología

del desarrollo del pensamiento matemático y el método de entrevista clínica puede hacer importantes contribuciones a la educación mediante la transformación del proceso de evaluación formativa. La entrevista clínica es un método poderoso para el aprendizaje de competencias cognitivas de los estudiantes de base. La teoría del desarrollo cognitivo es esencial porque la evaluación se basa en las ideas, sin embargo, las teorías actuales de las trayectorias de desarrollo deben ser completadas por el examen, un obstáculo que el alumno debe superar.

De igual manera en “La Evaluación Formativa: una Poderosa Influencia en la Enseñanza y el Aprendizaje”, Westerberg (2009) manifiesta que la evaluación formativa es un proceso planificado en el que los profesores o los estudiantes utilizan la evaluación basada en pruebas para ajustar lo que están haciendo actualmente. También asegura que las investigaciones más recientes sobre el poder de la evaluación formativa, han corroborado que proporciona una introducción a sus componentes y que es la mejor forma de emplear rubros para beneficio de los estudiantes. Hace hincapié en que la retroalimentación efectiva a los estudiantes en forma de frecuentes evaluaciones formativas, sirve para aclarar los objetivos de aprendizaje es una fuerza poderosa de instrucción. Por otra parte, diseñando adecuadamente escalas de puntuación o rubros servir para estructurar y guiar la enseñanza de la retroalimentación y la influencia y el aprendizaje de manera poderosa.

“Estudiando el Uso de la Evaluación Formativa en Clases: Un Estudio de Caso”, fue otra investigación hecha por Riley-Tillman, Methe, & Weegar (2009), en donde se encontró que la alta calidad de los datos de evaluación formativa son fundamentales para la aplicación exitosa de cualquier modelo para resolver problemas, y facilitar la adopción de decisiones eficaces sobre los apoyos necesarios de intervención y de respuesta. El propósito del estudio de caso fue proporcionar un examen de calificación directa de comportamiento en la clase evaluada. También se encontró que tanto la observación directa y sistemática del comportamiento directo se utilizan para evaluar.

En el presente año, Wylie, Lyon, & Goe (2009) hicieron una investigación sobre “El Desarrollo Profesional del Maestro Centrado en la Evaluación Formativa: Cambian los Profesores, Cambia la Escuela”, en esta investigación se esboza un enfoque para mejorar el aprendizaje y la enseñanza que combina dos bases de investigación fuerte: La investigación sobre la evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje que proporciona información acerca de qué cambiar y la investigación sobre el aprendizaje del profesor que guía las decisiones de las comunidades acerca de cómo cambiar. Así estos investigadores describen el contenido y el proceso para un modelo de desarrollo profesional docente.

Estudios y Experiencias Nacionales

1.- Concepción sobre el proceso de evaluación formativa

En México, se ha enfocado la educación en un desarrollo digno de la persona, que pueda desenvolver sus potencialidades, que le permita reconocer y defender sus derechos, y cumplir con sus responsabilidades, razón por la cual se ha planteado una reforma radical en este rubro.

Se ha propuesto una reforma educativa que permita responder a las necesidades y demandas de la sociedad del conocimiento y de la globalización, con ese fin se ha promovido la evaluación educativa en varios sentidos, con todos los actores (alumnos, maestros, padres de familia, directivos y autoridades educativas) y en todos los procesos. Proponiendo instrumentos innovadores, que proporcionen información, útil para la toma de decisiones, con los cuáles se puedan ratificar los logros y detectar, para corregir, los desaciertos.

Pero, la escuela, no es la única instancia educadora que debe someterse a esa reforma educativa, sino que debe reconocerse el rol fundamental que funge la familia, para que junto con las instituciones educativas, inculquen valores y buenos hábitos a los

alumnos. Pero para efectos de esta investigación, se enfocará la atención en las instituciones educativas, sin dejar de lado a la familia.

Así, la escuela, en su papel de formar personas libres, con ética y valores, responsables, creativas y respetuosas de la diversidad cultural, ha adoptado la cultura de la evaluación en todas sus modalidades, diagnóstica, sumativa y formativa, siendo esta última la que coadyuva al cumplimiento de las metas de los alumnos y los grandes objetivos de la educación del país, puesto que permite redirigir el rumbo para lograr los objetivos.

Dentro de esta reforma educativa, planteada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), se han definido diferentes objetivos, así como indicadores, metas, estrategias y líneas de acción. En donde se ha planteado adecuar e instrumentar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), la cual provea de información al sistema educativo y a las escuelas, para la toma de decisiones, difundiendo sus resultados.

Otras de las acciones del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), mencionadas por el Instituto Nacional de Evaluación de Educación (2007, p. 57), son:

- Realizar evaluaciones que empleen instrumentos y metodologías que permitan hacer mediciones válidas y confiables de la calidad del sistema educativo mexicano.
- Desarrollar y promover actividades de investigación de carácter metodológico para producir o perfeccionar instrumentos, técnicas y procedimientos de evaluación.
- Diseñar, construir y validar indicadores confiables sobre el desempeño del sistema educativo, integrando resultados de evaluaciones de aprendizaje, recursos, procesos y contexto social.
- Fomentar la investigación educativa, tanto básica como aplicada, orientada a la innovación pedagógica que desarrolle estudios explicativos y trabajos teóricos.

- Crear un mecanismo de acopio y difusión de resultados de investigación, así como de diálogo entre investigadores, tomadores de decisión y docentes, para que la investigación sea la base del mejoramiento de la calidad.
- Evaluar los recursos humanos, materiales y organizativos con que cuentan las escuelas, así como los procesos escolares y de aula.
- Enriquecer cualitativamente la difusión de las evaluaciones a padres de familia, autoridades educativas federales y estatales, docentes, directivos y alumnos, con el fin de que los resultados sean aprovechados para mejorar la calidad de la educación.
- Comparar los resultados con otros países a través de la participación de México en proyectos internacionales.

De este modo, en el nivel medio superior, el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), debe cubrir diferentes objetivos de evaluación, y establecer mecanismos de selección y certificación, citados por el Instituto Nacional de Evaluación de Educación (2007, p. 58): Conformar comités técnicos de expertos en educación media superior que sean responsables de la definición operación del sistema integral de evaluación y desarrollar actividades de capacitación orientadas a la evaluación del sistema en sus distintos componentes y modalidades, así como para interpretar sus resultados y utilizarlos.

También se propone establecer un sistema de indicadores que permita evaluar continuamente la gestión escolar y retroalimentar a cada uno de los directivos con información oportuna para la toma de decisiones y el mejoramiento de la calidad: diseñar un Sistema de Mejora de Continua de la Gestión de la Educación Media Superior, el cual incluirá tres módulos: i) los indicadores de gestión, ii) la ponderación de prioridades y iii) la definición de metas. Este sistema constituirá la principal herramienta de mejora continua y de reconocimiento de los esfuerzos de los directores de plantel, como se menciona por el Instituto Nacional de Evaluación de Educación (2007).

Al igual que se pretende diseñar, aplicar y consolidar los instrumentos de evaluación del desempeño académico de los estudiantes como insumo para reorientar la

acción pedagógica y para integrar los programas de nivelación académica: Aplicar la Evaluación Nacional de Logro Académico en la Educación Media Superior (ENLACE-EMS), cuyo propósito es determinar en qué medida los jóvenes son capaces de aplicar los conocimientos y habilidades que les permitan hacer un uso apropiado del idioma – comprensión lectora– y las matemáticas, así como difundir sus resultados, Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (2009).

Así mismo, se ambiciona, establecer mecanismos para evaluar la pertinencia de los planes y programas de estudios: Diseñar un sistema de indicadores que permita valorar la calidad y la pertinencia de los contenidos y habilidades que este tipo educativo busca desarrollar, como se manifiesta por el Instituto Nacional de Evaluación de Educación (2007).

2.- Investigaciones sobre el tema en el territorio nacional

En México se llevan a cabo varias pruebas para medir el nivel académico de los estudiantes del nivel medio superior, como la prueba ENLACE-NMS (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares del Nivel Medio superior) y la prueba que realiza el CENEVAL (Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, A.C.), también a nivel internacional, México participa en la prueba PISA (Programme for Indicators of Student Achievement) o Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos y en el proyecto INES (International Indicators of Education Systems) o sistema educativo internacional de indicadores.

Pero dichas evaluaciones, están orientadas a proporcionar información en cuanto al rendimiento académico: conocimiento, destrezas y competencias de los estudiantes en lectura, matemáticas o ciencias, pero hacer falta estudiar con más profundidad, dentro del proceso de evaluación del aprendizaje, la evaluación formativa.

En México se han realizado pocas investigaciones sobre la evaluación formativa, de hecho para García (2005), en materia de profesionalización de la evaluación educativa, México no muestra un avance considerable en este rubro, con respecto a otros países, como Costa Rica y Brasil.

Pero sí se han realizado algunos estudios de evaluación formativa como el que realizó Arbezú (2004), el cual tituló “Evaluación de la Docencia Universitaria: Una Propuesta Alternativa que Considera la Participación de los Profesores”, dicho estudio se llevó a cabo en la Universidad Autónoma Metropolitana-unidad Xochimilco. El propósito fue proponer y llevar a la práctica un tipo de evaluación de la docencia que prioriza el uso formativo. Los hallazgos muestran que es posible vincular la evaluación con procesos de análisis y mejora de la práctica educativa, ya que los profesores que colaboraron en el trabajo manifiestan que la decisión de mejorar su desempeño en el aula tuvo que ver con la retroalimentación que recibieron mientras participaron en esta investigación.

Por su parte Rocha (2001), comenta en “Evaluación Formativa sobre Variables Cognitivas en el Aprendizaje” que, los investigadores de distintas tendencias se han tomado el trabajo de descubrir y definir las condiciones que favorecen el proceso de enseñanza aprendizaje. Para llegar a proponer sus conclusiones, en cada situación experimental manipularon dos tipos de variables: una independiente y otra dependiente. La primera corresponde a la condición que se incluye en la situación experimental para averiguar si tiene algún efecto sobre el aprendizaje; la segunda, el aprendizaje en sí mismo. Las variables que ejercían un efecto positivo en el proceso se denominaron variables de aprendizaje. Las otras variables son las más importantes que presentan los investigadores identificados en la corriente cognoscitivista.

Por su parte Pérez (2001), realizó la investigación “Replanteamiento Sobre la Evaluación de la Docencia”, que consistió en dos partes, la primera es una revisión del fondo para la regularización de la educación superior, del programa para el mejoramiento del profesorado y la segunda parte, hace una propuesta para evaluación formativa del docente, proponiendo un sistema de evaluación para la docencia, los requerimientos y

demandas para concretarse, tipos de prácticas evaluativas que se generarán, también el objeto y rumbo de la evaluación y cambios políticos deseables.

En relación a este tipo de evaluación, en 2006 se llevó a cabo el Congreso Estatal de Investigación Educativa, en donde la Vera (2006), presentó la ponencia la evaluación formativa como pieza estratégica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, destacando que la evaluación formativa posibilita racionalizar la práctica educativa, regular las interacciones en el aula, y permite al alumno responsabilizarse de su aprendizaje a partir de la autorregulación.

3. Método.

Universo

En la institución del nivel medio superior, donde se realizó el presente estudio, la planta docente está formada por profesionales de la educación y profesionistas, de los cuales el cuarenta por ciento tiene el grado de maestría. En ella laboran 60 profesores, 10 dedicados a actividades deportivas, 10 a lenguas extranjeras y 40 catedráticos académicos.

Cabe señalar que 24 profesores tienen el grado de maestría en diversas ramas, como educación, administración educativa, psicología humanista, entre otras, los demás docentes son profesionistas en diversas ramas, como, diseñadores gráficos, ingeniero en sistemas computacionales, ingenieros civiles, psicólogos educativos y clínicos, licenciados en comunicación, abogados, contadores públicos, etc. y 4 docentes no son profesionistas titulados, pero están en vías de obtener su título, además de contar con una experiencia mayor a 10 años en el área docente.

Además de la formación profesional de cada profesor, la universidad dentro de sus líneas estratégicas, se ocupa por la capacitación constante de los profesores, a través de su modelo de docencia, así como de cursos y diplomados en el área docente, didáctica y pedagógica.

El modelo de docencia incluye cinco dimensiones que responden a: qué enseñar, cómo enseñarlo, quiénes participan, en qué contexto se enseña y para qué se enseña. Consta de 9 módulos que deberán cursarse en el orden propuesto en las siguientes fases. Fase 1: inducción al modelo de docencia, formación lasallista y fines de la educación, fase 2: comunidades de aprendizaje, planeación del proceso enseñanza – aprendizaje y diseño y elaboración de objetivos, fase 3: métodos facilitadores del proceso enseñanza aprendizaje, evaluación del aprendizaje y relación maestro alumno, (Universidad de la Salle Bajío, 2009)

Los catedráticos también tienen la opción de participar en cursos, diplomados, especialidades, maestrías y doctorados impartidos en la universidad o fuera de la misma, además de jornadas de trabajo y congresos nacionales e internacionales del área docente.

Por otra parte, en la preparatoria estudian 1479 alumnos cuyas edades oscilan entre los 15 y 19 años. En primer año (semestre I y II) hay 490 alumnos, distribuidos en 10 grupos de 49 alumnos, pero específicamente se trabajó con 3 grupos de primer año (A, E y J) de la materia de Matemáticas I, en total 147 alumnos, entre 15 y 16 años.

Los alumnos de primer año, son procedentes de 109 secundarias diferentes de la región, con una gran diversidad de estilos de aprendizaje, habilidades desarrolladas y experiencias académicas. Algunos pupilos, incluso, viven en otras ciudades y por asistir a esta preparatoria viven con algún familiar, casa de huéspedes o solos. Además, tienen acceso a diferentes medios de comunicación como internet y celulares, y a diversos dispositivos y aparatos electrónicos.

Puede considerarse que los grupos son muy heterogéneos, los alumnos tienen diferentes visiones, diversas formaciones valorales, incluso en estudios realizados en la preparatoria sobre conductas de riesgo, se ha detectado que principalmente viven bajo disfunciones familiares y un abandono parcial por parte de los padres que trabajan todo el día, y que tratan de suplir esta ausencia proporcionándoles objetos materiales.

Participantes

De la planta docente se solicitó a 10 profesores de cátedra que participaran en el presente proyecto de investigación, los cuáles tiene la siguiente formación: 3 ingenieros, 2 médicos, 2 licenciados en educación, 1 licenciado en derecho y otro en comunicación. 2 profesores no profesionistas únicamente con grado de nivel medio superior. Pero se trabajó con tres profesores, en particular, los cuales imparten la materia de Matemáticas I. El profesor Jorge, que no es profesionista pero que tiene una experiencia impartiendo cursos de matemáticas en diferentes niveles, de 40 años. La profesora Ney quien es

ingeniero en electrónica y maestra en tecnologías informáticas, contando con una experiencia de 3 años como docente y la profesora Anel, cuya formación es en el área de ingeniería con una experiencia en el aula de 6 años. Para efectos de esta investigación y en caso necesario, se nombrarán a los profesores únicamente por su nombre.

Se considera pertinente mencionar que los tres profesores, además de su formación profesional y experiencia docente, ya asistieron a todos los cursos del modelo de docencia y a diversas jornadas de trabajo y congresos nacionales del área docente.

Además de los docentes, participaron 147 alumnos de tres grupos, con una entrevista inicial, pero se trabajó específicamente con 12 alumnos, 4 de cada grupo, tomando como criterio de selección su desempeño académico. Así los jóvenes fueron elegidos por sus profesores, atendiendo a su alto (A), medio alto (MA), medio (M) y bajo (B) desempeño escolar y por las calificaciones acumuladas de septiembre del 2009 a enero del 2010.

Enfoque metodológico

Para la presente investigación se optó por usar el método mixto (Mixed method), ya que se considera el óptimo para el objetivo que se pretende alcanzar. Cabe mencionar que el enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema, comentan Hernández, Fernández y Baptista (2006).

Además, este tipo de método es actualmente muy utilizado por los investigadores, comentan Johnson y Onwuegbuzie (2004), ya que ofrece varias ventajas y bondades como la triangulación, que es cuando una hipótesis o resultado sobreviene a la confrontación de varios métodos, teniendo mayor validez que si se somete a un único método.

Así, la triangulación proporciona una visión holística, múltiple y sumamente enriquecedora, afirman Hernández et al. (2006), puesto que cada uno de los métodos genera un estudio completo en sí mismo.

Una de las ventajas que se tiene al usar el método mixto es que se pueden tener uno, dos o más planteamientos del problema, también se pueden utilizar diferentes instrumentos para recolectar datos cualitativos y cuantitativos, y dar prioridad a los datos, y trabajar en la aplicación de instrumentos, de forma paralela, así como también mostrar los resultados de forma conjunta o independientes.

Por tanto, se decidió separar la investigación en dos estudios para organizar mejor las intenciones de indagación y más adelante, la emisión de los resultados. El estudio 1: indagó las prácticas alrededor de la evaluación formativa por parte del docente. El Estudio 2: indagó el posible impacto que puedan tener las prácticas de evaluación formativa en el desempeño académico de los alumnos en el *continuum* del proceso de aprendizaje. Una vez realizados los dos estudios, se realizó los análisis a partir de resultados de ambos estudios.

Como se puede percibir, para analizar los estudios se utilizó el método mixto, es decir el enfoque cualitativo y cuantitativo combinados, el cualitativo (instrumentos 2, 3 y 5 que se anexan en Apéndice A), que dan un panorama estadístico de ciertas prácticas de evaluación formativa, mientras que los instrumentos cualitativos aportan información mucho más profunda y/o detallada de dichas prácticas (instrumentos 1 y 4 anexados en Apéndice A).

Los instrumentos 1 y 2 comparten las mismas preguntas de investigación. No obstante, puede decirse que el instrumento 2 complementa lo que el 1 ofreció de manera general con detalles específicos sobre las diferentes prácticas.

De tal forma que, el instrumento 3 ayuda a clarificar cómo se traduce el trabajo del profesor en una de las modalidades más comunes de la evaluación formativa que es a través de las tareas académicas que el alumno realiza en casa

Por su parte el instrumento 4 ayuda a clarificar cómo percibe el alumno el apoyo del profesor específicamente en cuanto a la comunicación de los resultados (qué hace con esa información, cómo percibe la labor de su maestro como apoyo para mejorar su desempeño) y el impacto que tiene la tarea en el mismo.

Mientras que el instrumento 5 ayuda a profundizar, con los alumnos de diferente nivel académico cómo se traduce el trabajo del profesor a través de las tareas académicas y qué es lo que el alumno hace con esa información (cómo la aprovecha, qué significado tiene para él o ella lo que el maestro le comunica para mejorar su desempeño)

En resumen, la investigación de tipo cualitativo, se da a través de los instrumentos 1 y 4, por tanto la información obtenida es tratada y manipulada por el siguiente tratamiento estadístico: medidas de tendencia central (media, mediana y moda), medidas de dispersión (desviación estándar y varianza) y confiabilidad del instrumento por áreas (Alfa de Cronbach).

Mientras que, por su parte, la investigación de tipo cualitativo se da por los resultados arrojados en los instrumentos 2,3 y 5, cuyo tratamiento permitió identificar: prácticas y posturas ante la evaluación en general y en la evaluación formativa por parte del docente, prácticas de retroalimentación como una medida de comunicación con el alumno sobre su desempeño en actividades propias de la evaluación formativa (a través de tareas escolares: tendencias, percepciones, aprovechamiento del recurso, función en el proceso de enseñanza – aprendizaje) y elementos comunes alrededor de la percepción de los alumnos sobre la influencia de las prácticas de evaluación formativa en su desempeño académico.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados son la encuesta, entrevista, y listas de cotejo. La encuesta puede tomar la forma de un cuestionario o de una entrevista, aunque en ambos se busca formular una serie de preguntas a las personas, el cuestionario usualmente es auto administrado, mientras que la entrevista es administrada verbalmente por el investigador. La entrevista permite profundizar en el pensamiento de una persona, únicamente está dirigida a algunos participantes y difiere de uno a otro (Giroux y Tremblay, 2004). La lista de cotejo es un instrumento de evaluación conformado por un listado de reactivos, es decir de criterios de desempeño que permite al evaluador comprobar la ejecución competente de un objetivo, (Manual para la elaboración de reactivos de opción múltiple y listas de cotejo, 2004)

Para el primer estudio, se aplicaron los instrumentos 1, 2 y 3 a docentes, y para el segundo estudio los instrumentos 4 y 5 a alumnos. Instrumento 1 (apéndice A), Autoevaluación Evaluación del Aprendizaje, este instrumento tiene como propósito coleccionar información que al menos 10 profesores puedan proporcionar a acerca de la manera en que llevan a cabo el proceso de evaluación del aprendizaje en la(s) materia(s) que imparten en la institución donde se eligió hacer la investigación. Este cuestionario está conformado por preguntas cerradas y sirvieron para el análisis de datos de tipo cuantitativo.

Instrumento 2 (apéndice A), Entrevista Evaluación Formativa, este instrumento tiene como propósito coleccionar información específica sobre las prácticas de evaluación formativa de al menos 3 profesores. Esta entrevista está conformada por preguntas abiertas y sirvió para el estudio de tipo cualitativo.

Instrumento 3 (apéndice A), Análisis Sobre Evaluación de Productos Académicos, este instrumento tiene como propósito medir el tipo y nivel de retroalimentación que el maestro ha expuesto a los alumnos en sus tareas o ejercicios en clase. Este análisis se hizo aproximadamente a 60 trabajos escolares, tomando en cuenta que son 5 trabajos por cada niño (4 niños de alto, medio alto, medio y bajo rendimiento escolar que trabajan con 3

maestros distintos). Este instrumento contiene preguntas cerradas y sirvió para el estudio de tipo cuantitativo.

Instrumento 4 (apéndice A) Cuestionario para Alumnos, este instrumento tiene como propósito coleccionar información del grupo de estudiantes de los maestros (de los tres seleccionados) con los cuales se hizo un estudio más detallado sobre prácticas alrededor de la evaluación formativa. Este cuestionario tiene preguntas cerradas y su información contribuyó al estudio cuantitativo.

Instrumento 5 (apéndice A) Entrevista a Alumnos, este instrumento tiene como propósito coleccionar información mucho más detallada del grupo de estudiantes de los maestros (12 en total, 4 por cada maestro) con los cuales se hizo un estudio más detallado sobre prácticas alrededor de la evaluación formativa. Esta entrevista contiene preguntas abiertas y coadyuvó al estudio cualitativo.

Procedimiento

Antes de comenzar a aplicar los instrumentos se solicitó la autorización para realizar esta investigación al Director de la Preparatoria de la Universidad de la Salle Bajío campus Juan Alonso de Torres, también a cada uno de los doce profesores que participaron en este estudio. De igual manera se pidió a tres profesores que imparten la materia de Matemáticas I, que proporcionarán el nombre de 4 alumnos para hacer el segundo estudio, es decir, se eligieron 12 alumnos, 4 por cada profesor con diferente desempeño académico.

El estudio se dividió en dos, con el primero se pretendió indagar las prácticas alrededor de la evaluación formativa por parte del docente, y con el segundo se pretendió indagar el posible impacto que puedan tener las prácticas de evaluación formativa en el desempeño académico de los alumnos en el *continuum* del proceso de aprendizaje.

Primero se aplicó el cuestionario (instrumento 1) a 10 profesores para conocer la manera en que llevan a cabo el proceso de evaluación del aprendizaje en las materias que imparten. Después se entrevistó a 3 profesores (instrumento 2) del primer año de preparatoria (I y II semestre) de la materia de matemáticas I, para conocer las prácticas de evaluación formativa de estos profesores (apéndice D).

También se solicitó a 147 alumnos que pertenecían al grupo A, E y J que contestarán el cuestionario (instrumento 4), en donde daban clase los 3 profesores entrevistados, el propósito de dicho cuestionario fue indagar la percepción de los alumnos sobre prácticas alrededor de la evaluación formativa.

Posteriormente, los 3 profesores proporcionaron, diversas tareas, trabajos o exámenes, para ser analizadas las revisiones y retroalimentaciones que hacen los docentes a sus alumnos, dichos análisis se realizaron en listas de cotejo, en total fueron 60 listas de cotejo (instrumento 3), 5 por cada uno de los 12 alumnos que se seleccionaron. Algunas listas de cotejo se muestran en el apéndice E. Estas listas de cotejo tenían como objetivo medir el tipo y nivel de retroalimentación que el maestro ha expuesto a los alumnos en sus tareas o ejercicios en clase

Por último, se hizo una entrevista (instrumento 5) a cada uno de los alumnos seleccionados por los tres profesores, mismos alumnos que se les revisaron las tareas, es decir los alumnos del grupo A, E y J, que fueron el alto, medio alto, medio y bajo rendimiento académico, en total 12 alumnos, 4 de cada grupo. Con esta entrevista se arrojó información detallada, con los cuales se llegó a conocimientos sobre prácticas alrededor de la evaluación formativa. Algunas de las entrevistas se encuentran en el apéndice G.

4. Análisis de resultados

Una vez concluida la etapa de aplicación de instrumentos a los profesores y alumnos de la materia de Matemáticas II en segundo semestre de la Preparatoria de la Universidad de la Salle Bajío, de la ciudad de León Guanajuato, se procedió a hacer el análisis de los resultados, dicho análisis se realizó en dos partes: estudio 1 y el estudio 2. El primero: pretendió indagar las prácticas alrededor de la evaluación formativa por parte del docente y el segundo: el posible impacto que puedan tener las prácticas de evaluación formativa en el desempeño académico de los alumnos en el *continuum* del proceso de aprendizaje.

Con la finalidad de lograr el objetivo planteado en al presente investigación, se realizaron 10 encuestas a profesores de la planta docente de la institución en dónde se llevó a cabo la investigación, pero se trabajó con tres profesores en particular, los cuales imparten la materia de Matemáticas y a quienes se les realizó una encuesta, además de que se evaluaron las revisiones de tareas que hicieron dichos profesores a 12 alumnos.

Además de los docentes, participaron 147 alumnos de tres grupos, con una entrevista inicial, pero se trabajó específicamente con 12 alumnos, 4 de cada grupo, tomando como criterio de selección su desempeño académico.

Análisis estudio 1

Análisis de los cuestionarios.

En este apartado se presenta el análisis de los datos obtenidos a través de los cuestionarios aplicados a 10 profesores, con el objetivo de recolectar información de la manera en que llevan a cabo el proceso de evaluación del aprendizaje en la(s) materia(s) que imparten en la institución.

Se encontró que el 80 % de los docentes dijeron que siempre preparan con suficiente anticipación los instrumentos de evaluación de tal forma que pueden revisarlos con calma antes de aplicarlos. Además, el 80 % de los profesores mencionaron que se sienten capaces de diseñar instrumentos de evaluación apropiados para la (s) materia (s) que imparten (Apéndice C).

Por otra parte, en donde se presentaron una variabilidad de respuestas, fue al preguntarle si recurren a la opinión de algún colega de la misma disciplina cuando tienen duda sobre qué calificación asignarle a un alumno, ya que sólo el 20% admitió que siempre, mientras el 40 % mencionó que a veces (Apéndice C), en virtud de lo cuál, se deduce que algunos profesores asignan colegiadamente las calificaciones o se comparten opiniones, mientras que la minoría no solicita opinión para asignar calificación.

También, al preguntarles si dan información cualitativa a sus estudiantes sobre los aciertos y fallas que se presentaron en los instrumentos de evaluación que les aplican, los docentes tuvieron respuestas diversas, puesto que el 60% siempre dan esta información y el 30 % dijo que a veces (Apéndice C).

Además, se encontró que casi todos los profesores casi siempre dan información cualitativa a sus estudiantes sobre los aciertos y fallas que tuvieron durante el proceso de aprendizaje, sólo el 40 % dijo que siempre (Apéndice C). Así pues, puede percibirse, que el 50% de los docentes siempre mantiene la confidencialidad de las calificaciones de sus estudiantes al momento de comunicar los resultados y el otro 40 % casi siempre, por lo que puede inferirse que los docentes procuran ser discretos con las calificaciones de los alumnos.

En cuanto a la evaluación diagnóstica, el 50% de los docentes casi siempre ajusta los primeros temas del curso que va a impartir en función de los resultados de la evaluación diagnóstica, mientras que el 40 % siempre, por lo que en términos generales, casi todos los docentes usan la evaluación diagnóstica para hacer ajustes (Apéndice C).

Cuado se les preguntó que si tratan de identificar los errores que el grupo en su conjunto cometió para señalar las áreas débiles del aprendizaje de la materia, la opción de siempre tuvo una incidencia del 40 %, por su parte las de casi siempre y a veces una de 30% respectivamente (Apéndice C), es decir, en general, sí tratan de identificar los errores del grupo para señalar las áreas débiles, ya que ningún profesor seleccionó las opciones de casi nunca, ni nunca.

En dónde tuvieron una coincidencia del 80% (Apéndice C), fue al cuestionarles ¿qué tipo de exámenes prefieren aplicar? ya que contestaron que exámenes escritos, y sólo 2 profesores dijeron que examen de desempeño psicomotriz, profesores que imparten las materias de taller de diseño gráfico y materias afines con el área de Ciencias Naturales (laboratorio).

Un punto de convergencia del 60 % fueron los exámenes largos (cerca de una hora) ya que los profesores dijeron preferirlos, en divergencia con los exámenes cortos (10 minutos) que los eligieron el 40 % de los docentes (Apéndice C). Pero en dónde casi todos los profesores concordaron fue en el tipo de examen que prefieren aplicar, puesto que 90% eligieron exámenes programados (sí se les avisa a los alumnos con anticipación) y sólo 1 profesor prefirió exámenes sorpresa (no se le avisa a los alumnos con anticipación) (Apéndice C).

También son interesantes los resultados obtenidos en el tipo de trabajos que prefieren asignar, por que el 50% de los profesores (Apéndice C) prefiere solicitar trabajos individuales y el otro 50% trabajos por equipo, no habiendo una tendencia general definida.

Además en la encuesta se tomaron en consideración, varias categorías, las cuales se mencionaran a continuación.

Categoría A: Factibilidad

Esta categoría se indagó a través de 6 reactivos, de los cuales se obtuvo una respuesta de siempre en el 56% de las respuestas de esta categoría, y de casi siempre en el 32% (figura 2). Por lo cuál se concluye que desde el punto de vista de los profesores, ellos realizan los instrumentos de evaluación conforme a la factibilidad, teniendo en cuenta el tiempo de la clase, tiempo para calificar trabajos, atendiendo que estas características no influyen en el diseño propio de los instrumentos así como el de utilizar los recursos disponibles con los que cuenta esta institución para la aplicación de los mismos.

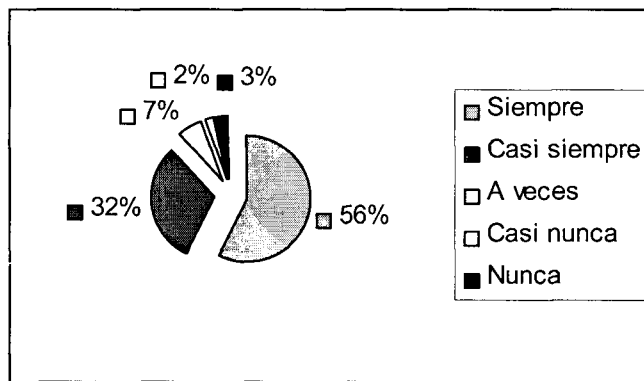


Figura 2. Respuestas de reactivos de factibilidad

Categoría B: Precisión

En cuanto a precisión, los resultados arrojados exponen que el 38% de los docentes (figura 3) realizan los instrumentos que diseñan para que evalúen los objetivos del aprendizaje enseñanza, así como la utilización del coeficiente de confiabilidad que le permita la calificación de los instrumentos aplicados y la verificación de qué tanto han aprendido los alumnos en su clase, esto a partir de los resultados obtenidos, esta medición se hizo a través de 8 reactivos.

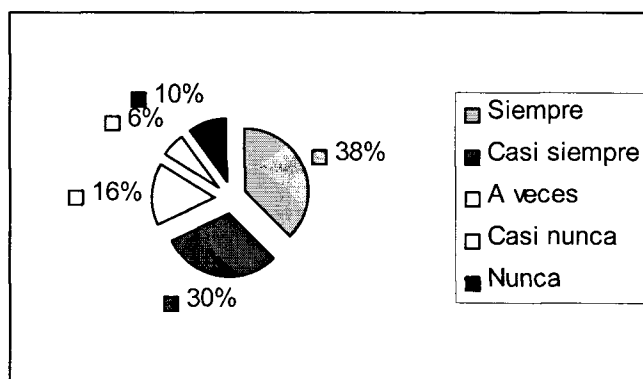


Figura 3. Incidencia de respuestas a los reactivos de Precisión

Categoría C: Utilidad

En esta categoría de utilidad se contempló si el docente emite las fallas y los aciertos que tuvo el estudiante al momento de responder a este instrumento, ya que esto a su vez le da a conocer al docente si tiene que ajustar sus prácticas del proceso enseñanza-aprendizaje, así el de mejorar algunas estrategias cognitivas para ayudar al alumno. Y de las encuestas se obtuvo que 83% de los docentes siempre o casi siempre toman en consideración estos aspectos al momento de obtener los resultados del instrumento (figura 4).

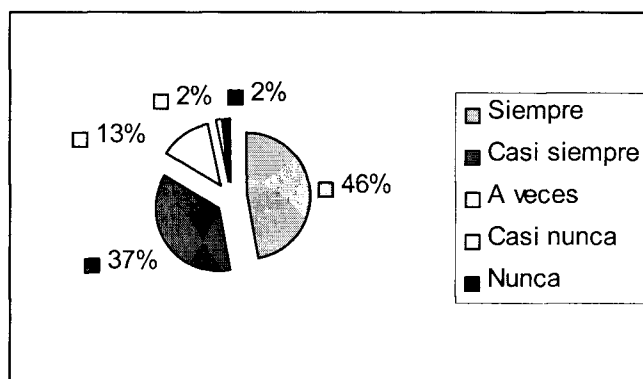


Figura 4. Porcentaje de respuestas a los reactivos de utilidad

Categoría D: Ética

En esta categoría de Ética, el 66% de los docentes dijeron tener en mente el mantener el mismo nivel de exigencia para todos los alumnos, así como dar a conocer sus criterios de valoración, manteniendo la confidencialidad de los resultados de una manera individual (Figura 5).

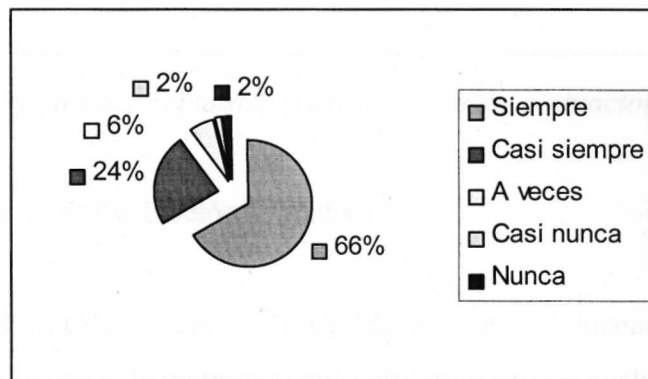


Figura 5. Porcentajes de respuesta a los reactivos de Ética

Categoría E: Evaluación diagnóstica

En esta categoría se consideró, que sí a partir de los resultados de la evaluación diagnóstica se toman para reforzar los conocimientos previos que deben tener para la materia que van a estudiar, sí se ajustan los primeros temas del curso que van a impartir en función de los resultados de la evaluación diagnóstica y sí se excluyen los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica de las calificaciones obtenidas por los alumnos a lo largo del curso y se encontró que 77% de los docentes dicen que sí utiliza la evaluación diagnóstica (figura 6).

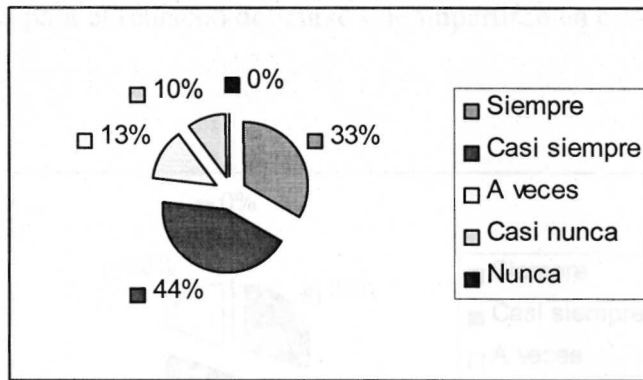


Figura 6. Respuestas a los reactivos de evaluación diagnóstica

Categoría F: Evaluación formativa

Con esta categoría se pretende indagar si el docente infiere el nivel de progreso de sus alumnos en la materia a través de comparar las evaluaciones formativas que les aplica a lo largo del curso y si tratan de identificar los errores que el grupo en su conjunto cometió para señalar las áreas débiles del aprendizaje de la materia, a lo que el 85 % de los docentes contestaron que siempre y casi siempre (figura 7).

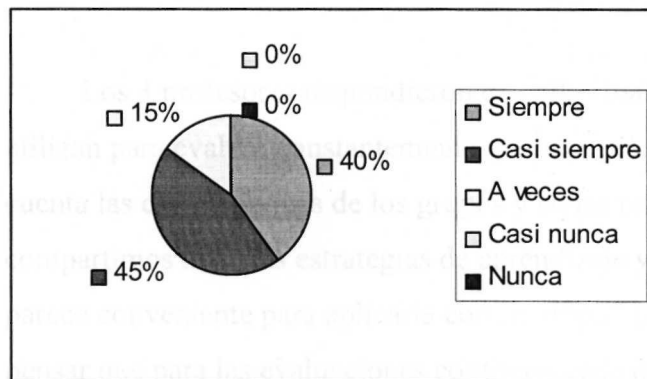


Figura 7. Porcentaje de respuestas de evaluación formativa

Categoría G: Evaluación final

Los resultados arrojados en este rubro, indican que el 80% de los docentes siempre o casi siempre toman en cuenta los resultados de las evaluaciones finales como punto de

partida para el rediseño del curso que impartirán en el siguiente periodo escolar (figura 8).

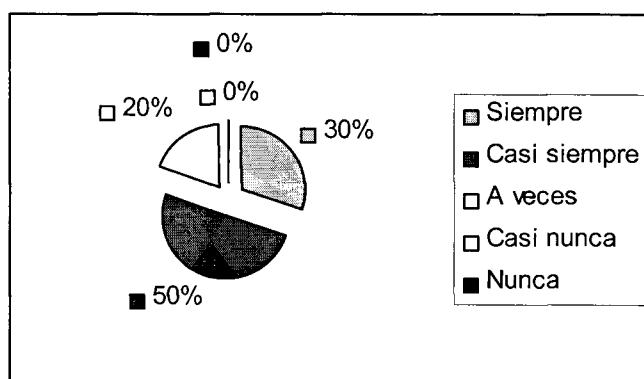


Figura 8. Porcentaje de incidencia de respuestas de evaluación final

Análisis de los datos de la entrevista

En este apartado se presenta el análisis de los datos obtenidos a través de entrevistas a 3 docentes que imparten la materia de Matemáticas, con el objetivo de recolectar información específica sobre las prácticas de evaluación formativa, Apéndice D.

Los 3 profesores respondieron que ellos realizan las preguntas o ejercicios que utilizan para evaluar constantemente, pero un profesor resalta que además toma “en cuenta las características de los grupos y en las reuniones de academia algunas veces compartimos nuestras estrategias de aprendizaje y cada uno adopta la técnica que le parece conveniente para aplicarla con su grupo” (Apéndice D), lo cual puede hacer pensar que para las evaluaciones continuas cada quien diseña sus instrumentos de evaluación, pero que se comunican en academias para compartir experiencias.

También, los profesores refieren que usualmente, cuando realiza los ejercicios hacen preguntas a los alumnos durante la clase, pero que cada profesor le toma diferente tiempo la evaluación, como puede apreciarse en la Tabla 1 (Apéndice D), que hay profesores que necesitan toda la clase y hay profesores que necesitan menos tiempo entre

5 y 10 minutos, además los docentes utilizan diferentes instrumentos y técnicas para evaluar o hacer preguntas.

Los docentes manifestaron que continuamente o siempre proveen retroalimentación a los alumnos sobre sus ejercicios, exámenes rápidos o trabajos, incluso un profesor expresa que “procura hacerlo a la mayor brevedad” (Apéndice D), además, por el comentario de los profesores, puede resaltarse que hay quienes quieren tenerlos trabajando o quienes además de ponerlos a trabajar, los retroalimentan para tener actividades exitosas, que les “dará la tranquilidad que lo hicieron bien, y que los exámenes se revisaron conforme a los procedimientos vistos en clase”, con lo cuál queda expuesto que los educandos se retroalimentan de diferente manera.

Los profesores expresan que utilizan la información que les arrojan los resultados de la evaluación constante en el aula, en dos vertientes, una para evaluar el desempeño del grupo y otra para autoevaluarse, aunque para otro profesor, le sirve para “planear mis clases, en función de las necesidad del grupo y así llegar a cubrir los objetivos” (Apéndice D).

En dónde ningún profesor coincidió es en que realiza cambios en la programación de los contenidos, ya que dijeron que no, que algunas veces y que sí (Apéndice D), quedando de manifiesto que el realizar cambios depende del criterio del profesor, caso contrario pasó cuando se les preguntó ¿Realizas refuerzos de algún tema donde detecta necesidad de más trabajo?, y es que los educadores coincidieron en que sí, aunque cada uno lo hace con diferente fin, tener claridad para cumplir objetivos, reforzar temas difíciles y que los alumnas adquieran el conocimiento, fueron los comentarios que hicieron.

Los docentes no realizan de la misma manera la forma de comunicar a los miembros de la comunidad educativa (directores, coordinadores, otros maestros, padres de familia) los resultados de los ejercicios, tareas, prácticas o exámenes rápidos, ya que

un profesor lo anota en el examen, otro lo hace de forma verbal al coordinador y uno más lo hace verbal y/o escrita a director, subdirector y padres de familia.

Al respecto los educadores, también aseveran que comunican los resultados a los alumnos de manera personal y pública, según sea el caso, publica cuando es de manera general del grupo y privada los casos particulares, de igual forma los tres docentes respondieron que comunican de manera tanto verbal, como escrita los resultados obtenidos.

Nuevamente en la pregunta ¿Compartes los resultados con otros profesores y/o autoridades de su escuela?, los profesores externaron que lo hacen a diferentes personas, unos al coordinador, otros a titulares y a colegas que imparten al misma materia y están en la misma academia docente

Análisis sobre evaluación de productos académicos

En este apartado se presenta análisis sobre evaluación de productos académicos, el cuál se aplicó con el propósito de medir el tipo y nivel de retroalimentación que el maestro ha expuesto a los alumnos en sus tareas o ejercicios en clase. Este análisis se hizo en 60 trabajos escolares, tomando en cuenta que son 5 trabajos por cada alumno (de alto, medio alto, medio y bajo rendimiento escolar que trabajan con los 3 maestros que imparten la materia de Matemáticas).

Del total de 60 evaluaciones de tareas revisadas el 100% se encontraban en el cuaderno (Apéndice E), además el tipo de trabajo revisado fue: 92% conjunto de ejercicios, y el 8% en exámenes rápidos y avances de proyectos o portafolios.

Puede apreciarse que en cuanto a la forma los docentes ponen mayor énfasis en la caligrafía (22%) y el estilo (23%), después a la ortografía (17%), redacción (13%) y creatividad (11%) y por último, a presentación y extensión (Apéndice 3).

En cuanto al contenido de las tareas, los docentes procuran usar un lenguaje descriptivo que señale puntualmente errores o áreas de oportunidad (24%), el 22% pone señalamiento sobre el cumplimiento parcial del producto sobre criterios señalados, también el 21% incluye señalamientos relacionados con estándares o metas previamente estipuladas que deberían contener el producto, y en menor frecuencia, incluyen señalamiento sobre el cumplimiento global del producto sobre criterios señalados y señalamiento de algunas alternativas para mejorar el producto o sobre el desarrollo de alguna habilidad en particular (Apéndice E)

Respecto al aspecto afectivo, el 19% de los docentes incluye símbolos que se puedan interpretar como aceptación/ aliento (Apéndice E), mientras que destaca que ningún docente incluye símbolos que se puedan interpretar como desaprobación/ rechazo. Además, prefieren los mensajes cortos sobre los largos y utilizan un lenguaje descriptivo sobre el imperativo.

En lo que hubo una incidencia del 100% fue en que aparece calificación obtenida y cuenta para la calificación final

Análisis estudio 2

Análisis de los cuestionarios.

En este apartado se presenta el análisis de los datos obtenidos a través de cuestionario aplicado a 147 alumnos, este instrumento tiene como propósito coleccionar información del grupo de estudiantes de los maestros (de los tres seleccionados) con los

cuales se hizo un estudio más detallado sobre prácticas alrededor de la evaluación formativa.

En los resultados de esta encuesta se puede percibir el 68% de los alumnos indican que siempre o casi siempre reciben observaciones o comentarios por parte de su profesor (a) a trabajos, tareas o exámenes corregidos y con observaciones o comentarios para que mejoren tus calificaciones y desempeño académico (Apéndice F).

Por otra parte, 76 % de los encuestados dicen que siempre o casi siempre, están de acuerdo con lo que el profesor(a) apunta como errores que encontró en tus trabajos o exámenes (Apéndice F). Así también, para el 81 % de los alumnos siempre o casi siempre son claros los mensajes de revisión y mejora que deja su profesor(a) en los trabajos y tareas (Apéndice F).

En contraste, casi todos los alumnos difirieron en sus comentarios, ya que el 27 % de los encuestados manifiestan que cuando reciben comentarios por parte del profesor (a) tratas de poner en práctica lo que se indica para mejorar la elaboración de tus tareas, el 43 % casi siempre, concluyéndose por tanto que en ocasiones sí toman en cuenta las indicaciones (Apéndice F).

Además, el 76% de los alumnos sí quisiera decir algo más sobre cómo utilizar las observaciones y comentarios que le hace su profesor(a) sobre sus tareas, mientras que el resto de alumnos prefirió no comentar nada. Cabe destacar que los comentarios son en general poco relevantes, para este estudio.

Análisis de los datos de la entrevista

En este apartado se presenta el análisis de los datos obtenidos a través de entrevista a 12 alumnos (4 por cada maestro), este instrumento tiene como propósito coleccionar

información mucho más detallada del grupo de estudiantes sobre prácticas alrededor de la evaluación formativa.

Cabe destacar que la mayoría de los alumnos tuvo buena disposición al aceptar participar en esta investigación, ya que con agrado prestaron sus cuadernos, libros y evidencias para revisar, pero a la hora de ser entrevistados, fueron cortantes, sus frases fueron breves y aunque se estableció un ambiente confortable, los alumnos no se exhibieron en sus respuestas, no tenían prisa, pero fueron muy escuetos en sus comentarios.

Los alumnos manifiestan, en general, que casi siempre recibieron observaciones o comentarios en sus trabajos o tareas recibidas, pero en la frecuencia hubo grandes divergencias, ya que las respuestas fueron desde diario, cuando hay trabajos, hasta nunca. No pudiéndose establecer una frecuencia definida, como puede apreciarse en el apéndice G, en donde se muestran los comentarios textuales de los alumnos entrevistados

Por otra parte, casi todos los alumnos entrevistados coinciden y están de acuerdo con lo que su profesor(a) apunta como errores que encontró en sus trabajos o exámenes, algunos dijeron que “sí por que tiene razón”, “sí esta incorrecto mi resultado”, “sí, por que es una forma de corregir nuestros errores”. En términos generales, puede apreciarse un ambiente de agrado, el que se les apunten mensajes y solamente un alumno estuvo en desacuerdo (Apéndice G).

De igual forma los alumnos comentaron que sí o que algunas veces sí, creen que los mensajes de revisión y mejora que deja su profesor(a) en sus trabajos y tareas son claros, pero curiosamente, los alumnos de alto rendimiento académico, dijeron que “casi nunca” o que “no son muy específicos” (Apéndice G), lo que pudiera llevar a pensarse que, como por lo general, tienen pocas fallas en sus trabajos, no hay muchos comentarios que hacerseles, y quizá por esa razón el profesor sea muy corto o poco específico en sus comentarios.

Cuándo, se les preguntó que si ¿tratan de poner en práctica los comentarios recibidos para mejorar sus trabajos o ejercicios?, la gran mayoría de alumnos dijeron que sí (Apéndice G), pero se puede percibir que hay diferentes utilidades que se le da a estos comentarios, ya que algunos no especificaron cómo los ponen en práctica, otros lo toman como un comentario imperativo y otros como un comentario declarativo, algo así, como un recurso para sacar mejores calificaciones.

Algo destacable sucedió, cuando se les preguntó si ¿Quisiera decir algo más sobre cómo utilizas los comentarios de tu profesor (a) sobre tus tareas o trabajos y cómo te sientes al leerlos? Los alumnos externaron que sí les produce un sentimiento diferente al que estaban sintiendo, que va desde el enojo, disgusto, reconocimiento, intención de mejora, palabras de aliento, satisfacción (Apéndice G), en conclusión, para los alumnos entrevistados sí impactan los comentarios hechos por sus profesores en su aspecto afectivo

Triangulación de Información

De los cinco instrumentos aplicados, y tomando en consideración el objetivo de la investigación , que es, en qué medida las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa impactan en el rendimiento académico de los alumnos, se puede concluir lo siguiente.

Los docentes realizan algún proceso de verificación del aprendizaje durante su clase o al término de la misma, ya que se hacen revisiones de trabajo en clase y retroalimentan ejercicios y al término de la misma se hacen preguntas orales. Esta evaluación formativa se lleva a cabo con una frecuencia casi diaria, ya que sólo un profesor refirió que lo hace cada término de parcial.

Otro hallazgo interesante es el que se refiere al trabajo colegiado, ya que los profesores diseñan las preguntas o ejercicios de evaluación formativa diaria, tomando en

cuenta las características de los grupos y en las reuniones de academia se comparten estrategias de enseñanza-aprendizaje, pero cada uno adopta la técnica que le parece conveniente para aplicarla con su grupo. Solamente las evaluaciones parciales son las que se hacen de forma colegiada, las demás evaluaciones continuas son elaboradas por cada profesor.

También se detectó que los docentes toman en cuenta los objetivos de aprendizaje para diseñar las estrategias de enseñanza-aprendizaje, ya que hacen sus planeaciones en base a los objetivos a alcanzar y también adecuan las estrategias a los objetivos que deben reforzar, ya que cuando detectan que un objetivo no ha sido alcanzado y sobre todo que es necesario para la obtención de nuevos conocimientos, ponen énfasis en él y facilitan el proceso para alcanzarlo.

Para planear las estrategias que van a usar para evaluar el aprendizaje en el aula, los profesores usan entre 30 y 60 minutos para esta actividad, y al momento de evaluar, usan diferentes tiempos para esta actividad, hay docentes que lo hacen en 10 minutos si la evaluación es oral o una hora si es escrita, pero para la retroalimentación ocupan muy poco tiempo. Por lo que cabe destacar que se da retroalimentación a la mayor brevedad, cuando son ejercicios en clase, inmediatamente después de terminar el mismo, para los exámenes breves a la siguiente clase, cuando son exámenes orales después de terminar el examen y cuando son exámenes parciales una o dos clases después, como máximo.

En la preparatoria, en dónde se realizó este estudio, se encontró como área de oportunidad el incorporar diversos recursos tecnológicos en el proceso de evaluación formativa, ya que los docentes no los usan para esta evaluación y en general, tampoco como recurso didáctico.

Los profesores, dijeron que sí toman en cuenta las actividades realizadas en clase o las tareas, como parte de las calificaciones, pero no se especificó en que medida la evaluación formativa, conforma la calificación otorgada a un alumno. Lo que sí

manifestaron los docentes es que analizan los resultados de un proceso evaluativo y toman decisiones orientadas a facilitar los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, comunican los resultados de la evaluación formativa a los alumnos de forma personal y una breve reflexión de forma grupal, cuidando la confidencialidad de las calificaciones. Además comunican al coordinador, subdirector, director y padres de familia de diversas maneras, verbalmente o de forma escrita.

Algo destacable, es que el impacto de los resultados de la evaluación formativa, es sobre las estrategias de enseñanza- aprendizaje y no sobre los objetivos del curso. También los educandos confían poco, para este nivel medio superior, en las diferentes alternativas evaluativas como autoevaluación y coevaluación desde la perspectiva formativa, ya que los alumnos de primer año de preparatoria son algo inmaduros y poco objetivos a la hora de evaluar.

5. Conclusiones

Discusión de los resultados

La evaluación formativa es aquella que ocurre simultáneamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Siendo precisamente una de las afirmaciones que se ratificaron con esta investigación, ya que para los docentes, les queda claro que esta evaluación se usa y aplica a lo largo de todo el proceso de E-A,

Además, tiene consecuencias como: retroalimentar al alumno y al profesor y descubrir problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, refiere Chadwick y Rivera (1997). Afirmación que fue ratificada por los profesores de la Preparatoria de la Universidad de la Salle Bajío campus Juan Alonso de Torres, ya que les queda claro que esta evaluación actúa en doble sentido, hacia los alumnos y hacia los profesores.

También, quedó de manifiesto que los docentes de esta preparatoria procuran ofrecer información de los resultados obtenidos por la evaluación formativa, a los miembros de la comunidad educativa, tanto a alumnos y coordinadores como a directores, no haciéndolo de manera directa a los padres de familia, sino a través de los titulares de grupo, confirmando lo enunciado por Heritage (2007), que tanto los administradores como los profesores, deben de prestar más atención a la evaluación formativa, y no verla como una práctica externa a sus prácticas cotidianas.

Asimismo, para poder determinar y acreditar, si un alumno alcanzó dichos objetivos se necesita que la evaluación sea planeada adecuadamente, que sea congruente entre el objetivo y el tiempo de evaluación, dicen Chadwick y Rivera (2007), razón por la cual los docentes de esta institución dedican alrededor de 50 minutos para planear sus instrumentos de evaluación formativa, tomando en consideración el tiempo y trabajo que implica revisar y retroalimentar a los pupilos.

Igualmente se debe tener claro qué se quiere evaluar, comentan Macdonald (2006), pero sobre todo, saber cómo se van a utilizar los resultados de la evaluación, siendo éste

uno de los hallazgos sobresalientes en esta investigación, ya que los docentes de esta escuela reconocen la importancia de saber utilizar los resultados de este tipo de evaluación, admitiendo que los usan para planear sus clases y estrategias de enseñanza.

Aunque los docentes de esta preparatoria coinciden con Nicola y Colleen (2007), sobre que la evaluación favorece el aprendizaje regulado y al desarrollo de habilidades metacognitivas y que la coevaluación, es una estrategia muy confiable, siempre y cuando tenga una rúbrica bien estructurada y planeada, ya que en caso contrario, puede ser una experiencia desagradable y frustrante, comentan Hrairi y Sanmartino (2004), no utilizan esta estrategia de evaluación, por que no confían en la madurez y objetividad de los alumnos.

En esta investigación y la realizada por Black y Dylan (1998, citados por Stiggins, 2002) sobre la evaluación formativa, se corrobora que la evaluación formativa tiene efectos de mejora en la puntuación de la evaluación sumativa, ya que los educadores de esta escuela si le dan una calificación a los trabajos que realizan los alumnos, la cual forma parte de la calificación definitiva.

Tanto en el simposio, titulado “¿La evaluación formativa es una manera eficaz de mejorar el aprendizaje?” realizado por Cliff, Freeman, Hansen, Kibble, Peat & Wenderoth (2008), como en la presente indagación, se pone de manifiesto que la efectividad de la evaluación formativa ayuda a mejorar el aprendizaje. De igual manera en “La evaluación formativa: una poderosa influencia en la enseñanza y el aprendizaje”, Westerberg (2009), manifiesta que la evaluación formativa es un proceso planificado en el que los profesores o los estudiantes utilizan la evaluación basada en pruebas para ajustar lo que están haciendo actualmente.

Validez interna y externa

La presente investigación se realizó en la Preparatoria de la Universidad de la Salle Bajío campus Juan Alonso de Torres, los datos mostrados y utilizados para el análisis de resultados son fidedignos y bajo ninguna circunstancia fueron alterados o modificados, además, aunque se necesitó de muchas horas de trabajo, se realizaron a cabalidad tanto las encuestas, como las entrevistas y el análisis de productos académicos. Por tanto se consideran validos los datos mostrados en el estudio cuantitativo, pero en el caso del estudio cualitativo, cabe la posibilidad de que pudieron haberse manipulado las respuestas por parte de los profesores o alumnos entrevistados, dependiendo de su honestidad.

Pero puede tenerse la certeza de que por parte de la autora de este escrito, los datos mostrados y utilizados, así como la información que se presenta son validos y confiables y que se asumió la postura de ser objetiva en la interpretación de dichos resultados, sin el afán de ser tendenciosos, sino teniendo presente el profesionalismo y ética que se merece esta investigación, que además de aceptar o refutar la hipótesis planteada, proporcionará un aporte a la institución en cuestión y en general al campo de la educación.

Alcances y limitaciones

Se tuvo la fortuna de que tanto los profesores como los alumnos involucrados en esta investigación, aceptaron con agrado participar. Los 10 profesores encuestados dijeron que era largo el instrumento utilizado, pero que les había dejado un aprendizaje y sobre todo, la autoevaluación de su quehacer docente. Pero en el caso de los 3 docentes entrevistados, aunque habían aceptado colaborar, se les hizo muy larga la entrevista, no tanto por la dificultad de las preguntas, sino más bien por el tiempo empleado y que los estaba distraendo de sus actividades docentes, razón por la cuál fueron en ocasiones, un poco breves en sus respuestas.

Además, fue complicado recabar las 147 encuestas, ya que los alumnos faltaban a clase y después estarlos localizando consumió mucho tiempo, pero afortunadamente se pudieron reunir todas y cada una las encuestas. También los 12 alumnos seleccionados,

fueron muy concretos en sus respuestas, aunque sí participaron con agrado y prestaron sus cuadernos, trabajos y exámenes, para ser analizados.

Lo que resultó un poco tedioso fue llenar los instrumentos de análisis de revisión de productos académicos, puesto que fueron 60 documentos, pero afortunadamente se terminó en tiempo, para seguir avanzando con el análisis de resultados.

Sugerencias para estudios futuros

Se sugiere que este estudio sea ampliado y se aplique en varias instituciones del nivel medio superior, tanto del sector privado como público y de diferentes entidades geográficas, para poder conjuntar los hallazgos y tener un aporte al campo de la educación.

También se recomienda que a la evaluación formativa se le dé el debido interés e importancia en las instituciones educativas, procurando sistematizar este proceso en academias docentes y mejor aún, institucionalmente.

Se propone que se compartan colegiadamente los resultados y hallazgos de las evaluaciones formativas, para poder replantear estrategias de enseñanza-aprendizaje acorde a las necesidades de la institución, así como también para innovar en este tipo de evaluación y buscar métodos más efectivos.

De igual manera, se hace la invitación, a que la retroalimentación, sea continua, sencilla y clara, para que sea tomada en cuenta por los alumnos, y comprendan que ellos mismos son los principales responsables de su aprendizaje.

Igualmente, se convoca a proponer métodos e instrumentos que coadyuven a evaluar formativamente, como la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Conclusiones

La investigación realizada permite concluir que existen motivos de satisfacción por los resultados obtenidos, ya que se comprobó que sí impactan las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa en el rendimiento académico del alumno, también se detectó que es continuo el proceso de evaluación formativa y que sí trabajan colegiadamente los profesores que imparten la misma materia, para elaborar instrumentos de evaluación y compartir resultados obtenidos, pero hace falta que ese trabajo se realice en todos los procesos de evaluación formativa y no sólo en algunos.

Se tienen todavía áreas de oportunidad, que poco a poco se irán cubriendo, como el uso de recursos tecnológicos para la evaluación formativa en la materia de Matemáticas, pero se puede tener la certeza que pronto se abordarán, ya que los docentes se encuentran en constante capacitación y actualización, sobre prácticas docentes.

Lo destacable en esta investigación es que, los profesores están conscientes de la importancia de la evaluación formativa, de la manera en que se deben utilizar los resultados y de cómo repercuten éstos en la toma de decisiones. También perciben que la retroalimentación es parte importante del proceso de evaluación formativa, ya que en gran medida, depende de ésta, el que el alumno continúe avanzando en su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, aunque ya se conozcan y manejen las técnicas y procesos de evaluación formativa, queda siempre la posibilidad de mejora, y de replantear nuevas o reestructuradas estrategias, que contribuyan a recopilar y analizar información, para coadyuvar a un mejor desempeño docente y por ende, mejor aprendizaje de los pupilos.

Referencias

- Álvarez, I. (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 63(1), 124-140. Consultado el 30 de Agosto de 2009 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2863059>.
- Arbezú, M. (2004). Evaluación de la docencia universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 9(23), 863-890. Consultado el 19 de septiembre de 2009 en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00129&criteria=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n023/pdf/rmiev09n23scB02n03es.pdf>
- Artiles, I., Mendoza, A. y De la Caridad, M. (2008). La evaluación del aprendizaje: un indicador para elevar 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.rioei.org/2265.htm>
- Bermúdez, R. (2001). Aprendizaje formativo: una opción para el crecimiento personal. *Revista Cubana de Psicología*, 18, 3, 214-226.
- Boyd, B. (2001). Formative classroom assessment: learner focused. *The Agricultural Education Magazine*, 73, 5, 18-19.
- Chadwick, C.B. y Rivera, N. (1997). *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona, España : Paidós.
- Cliff, W., Freeman, S., Hansen, P., Kibble, J., Peat, M., & Wenderoth, M. (2008). Is formative assessment an effective way to improve learning? A symposium at Experimental Biology 2008. *Advances in Physiology Education*, 32(4), 337. Retrieved September 6, 2009, from ProQuest Education Journals. (Document ID: 1609311701).
- Coll, E. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Recuperado el 01 de enero de 2009 de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>
- Coll, C. y Valls, E. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos. Madrid, España: Santillana.
- De Vincenzi, A. y Angelis, P. (2008). La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación. *Revista de Educación y Desarrollo*, 8, 17-22.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (2da. Ed.). Distrito Federal, México: McGraw Hill.
- Dylan, W., Lee, C., Harrison, C. y Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement. *Assessment in Education. Principles, Policy and Practice*. Online publication. Recuperado el 01 de enero de 2009 de <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713404048>

- 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
- Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (2009). *Enlace en educación Media Superior*. Recuperado el 7 de Septiembre de 2009 de: <http://enlacemedia.sep.gob.mx/ms/>
- Furtak, E., Ruiz-Primo, M., Shemwell, J., Ayala, C., Brandon, P., Shavelson, R., & Yin, Y. (2008). On the Fidelity of Implementing Embedded Formative Assessments and Its Relation to Student Learning. *Applied Measurement in Education*, 21(4), 360. Retrieved September 6, 2009, from ProQuest Education Journals. (Document ID: 1574124631).
- García, J. (2005). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de investigación educativa*. 10(27), 1275-1283. Consultado el 19 de Septiembre de 2009 en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14002721&iCveNum=2843>
- Ginsburg, H.. (2009). The Challenge of Formative Assessment in Mathematics Education: Children's Minds, Teachers' Minds. *Human Development*, 52(2), 109-128. Retrieved September 6, 2009, from ProQuest Education Journals. (Document ID: 1675591771).
- Giroux, S. y Tremblay, G.(2004). Metodología de las Ciencias Humanas. *La investigación en acción*. Fondo de Cultura económica. México.
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*. Bloomington, 89, 140-146.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial McGraw-Hill.
- Hrairi, S. y Sanmartino, M. (2004). Self-evaluation, inter-evaluation, and co-evaluation: do they change the relationship of students with knowledge? The case of biological evolution. *Journal of Science Education*, 5(1), 19-20. Retrieved August 31, 2009, from ProQuest Education Journals. (Document ID: 978201901).
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (2007). *Indicaciones del sistema educativo nacional*. Recuperado el 01 de enero de 2009 de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2455>
- Instituto Nacional de Calidad y Educación. Consultado el 17 de Septiembre de 2009 en: http://www.ince.mec.es/pub/pisa.htm#N_1
- Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*. 33, 7. ProQuest Education Journals
- Macdonald, R. (2006). The use of evaluation to improve practice in learning and teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 43, 1, 3-13
- Manual para la elaboración de reactivos de opción múltiple y listas de cotejo. (2004). Consultado el 22 de Noviembre de 2009 en: http://www.sems.gob.mx/Extranet/asp/Archivos/Manual_para_la_Elaboraci%C3%B3n_de_Reactivos_de_Opci%C3%B3n_M%C3%BAltiple_y.doc
- Moreno, M. (2003). *Didáctica, fundamentación y práctica*. México: Editorial Progreso.

- Nicola, F. y Colleen, T. (2007). Self-assessment and the disadvantaged student: potential for encouraging self-regulated learning? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(4), 475. Retrieved August 30, 2009, from ProQuest Education Journals. (Document ID: 1292322161).
- Organization for economic co-operation and development. (2006). Consultado el 17 de Septiembre de 2009 en:
http://www.pisa.oecd.org/document/25/0,3343,en_32252351_32235731_3973346_5_1_1_1_1,00.html
- Peat, M., Franklin, S., Devlin, M. y Charles, M. (2005). Revisión del impacto de Oportunidades de Evaluación formativa en el aprendizaje estudiantil. *Australasian Journal of Educational Technology*, 21 (1), 102 (EJ847676)
- Pérez, Y. (2001). Replanteamiento sobre la evaluación de la docencia. *Revista de humanidades: Tecnológico de Monterrey*. 11, 201-220. Consultado el 19 de Septiembre de 2009 en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/384/38401114.pdf>
- Pollard, A. (2008). *Reading for reflecting teaching*. Oxford, Inglaterra: Continuum.
- 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>
- Riley-Tillman, C., Methe, S. & Weegar, K. (2009). Examining the Use of Direct Behavior Rating on Formative Assessment of Class-Wide Engagement: A Case Study. *Assessment for Effective Intervention*. 34(4), 224 (EJ850447)
- Rocha, E. (2001). Evaluación formativa sobre variables cognitivas en el aprendizaje. Consultado el 19 de Septiembre de 2009 en:
http://www.google.com.mx/search?hl=es&rlz=1T4ACAW_esMX340MX341&q=investigaci%C3%B3n+sobre+evaluaci%C3%B3n+formativa&btnG=Buscar&meta=cr%3DcountryMX
- Romero, C. (2004). *La escuela media en la sociedad del conocimiento : ideas y herramientas para la gestión educativa, autoevaluación y planes de mejora*. Argentina: Novedades Educativas.
- Rosales, C. (1988). *Criterios para una evaluación formativa: objetivos, contenidos, aprendizaje y recursos*. Distrito Federal, México: Narcea.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Plan de estudios 2006*. Recuperado el 15 de diciembre de 2008 de <http://www.telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/formacion/planestudios2006.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa 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. *Review of Educational Research*. 78, 1, 153-189.
- Stiggins, R.J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*. Bloomington, 89, 758-768.
- Sitthisak, O., Gilbert, L. y Davis, H. (2008). An evaluation of pedagogically informed parameterised questions for self-assessment. *Learning, Media and Technology*, 33(3), 235. Retrieved August 30, 2009, from ProQuest Education Journals. (Document ID: 1568103821).

- Universidad de la Salle Bajío. (2009). Preparatoria Juan Alonso de Torres, consultado el 20 de Octubre de 2009 en:
http://bajio.delasalle.edu.mx/web3/contenidos/oferta_academica/preparatoria/juan_alonso_de_torres/index.php
- Vera, M. (2006). La evaluación formativa como pieza estratégica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Congreso estatal de investigación educativa*. Consultado el 19 de Septiembre de 2009 en: <http://portalsej.jalisco.gob.mx/investigacion-educativa/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.investigacion-educativa/files/pdf/Evaluaci%C3%B3n%20Formativa%20VERA%20CASTELL%C3%93.pdf>
- Westerberg, T.. (2009, March). FORMATIVE ASSESSMENT: A Powerful Influence on Teaching and Learning. *Today's Catholic Teacher*, 42(5), 14. Retrieved September 6, 2009, from ProQuest Education Journals. (Document ID: 1664819191).
- Wylie, E., Lyon, C. & Goe, L. (2009). Teacher Professional Development Focused on Formative Assessment: Changing Teachers, Changing Schools. Research Report. ETS RR-09-10 *Educational Testing Service*. (ED505558)
- Yin, Y., Shavelson, R., Ayala, C., Ruiz-Primo, M., Brandon, P., Furtak, E., Tomita, M., & Young, D. (2008). On the Impact of Formative Assessment on Student Motivation, Achievement, and Conceptual Change. *Applied Measurement in education*, 21(4), 335. Retrieved September 6, 2009, from ProQuest Education Journals. (Document ID: 1574124621).

Apéndice A: Instrumentos utilizados

Instrumento 1. 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 autoregulación 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 responda 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

Instrumento 2. 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 su 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 que 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 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*)
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 da a este tipo de actividades verificatorias?, ¿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 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?
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 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?
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?
25. Usted ha impartido clases en el área de _____ *(ciencias/humanidades)*. En estos momentos usted está dando las clases de _____ 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? *(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 hace?
 - ¿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, ¿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?
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?

Instrumento 3. 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 08
- octubre 08
- noviembre 08
- diciembre 08
- enero 09

El producto académico se encuentra en:

- la 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 examen rápido (corto)
- avances de un proyecto/ portafolio
- otro tipo (especificar)
- un escrito (ensayo, cuento, reflexión, opinión, artículo, etc.)
- un diagrama, esquema, mapa o cualquier producto de tipo gráfico
- una indagación o investigación

Este es uno de los productos que voy a escanear e incluiré en el documento de tesis

- 1 Sí
- 2 No

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
-------------------------------	-------------------------------	---

b) Ortografía

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
-------------------------------	-------------------------------	---

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
-------------------------------	-------------------------------	---

e) Creatividad/ originalidad

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
-------------------------------	-------------------------------	---

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
-------------------------------	-------------------------------	---

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
-------------------------------	-------------------------------	---

Instrumento 4. 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
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

¿Quisiera 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.

.....
.....
.....

Instrumento 5. 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 2008 a enero 2009

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 B: Carta de consentimiento de uso de la información por parte de los participantes

Apéndice C: Estudio 1.

Resultados de instrumento 001

Encuesta a 10 profesores

En términos generales en el total de las encuestas a 10 profesores puede notarse una tendencia marcada hacia la opción siempre, ya que fue la opción que mayor incidencia tuvo, del 46% (Figura 1), continuándole la de casi siempre con el 34%, y en menor escala de elección la de a veces (12%), siendo muy poco significativas la de casi nunca y nunca, con un 4% respectivamente.

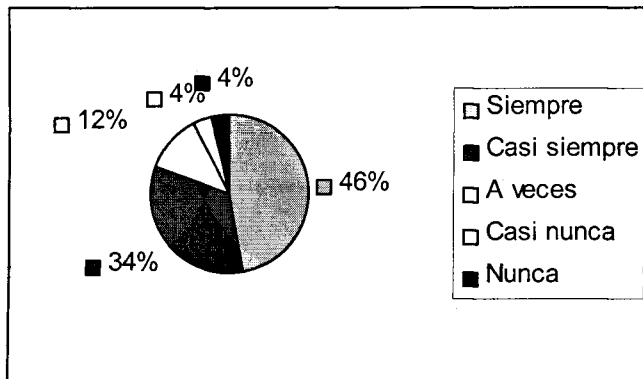


Figura 1. Incidencia de respuestas de la pregunta 1 a la 31

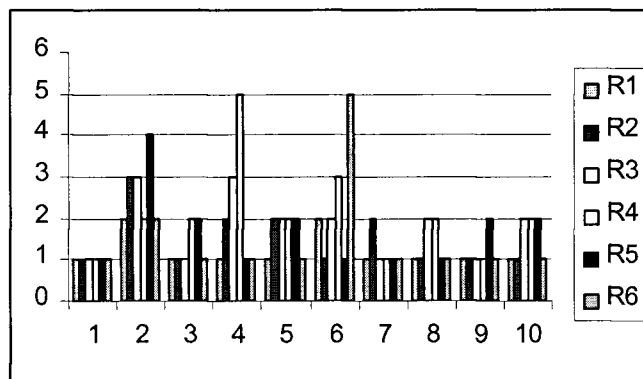


Figura 9. Respuestas a preguntas 1 a 6

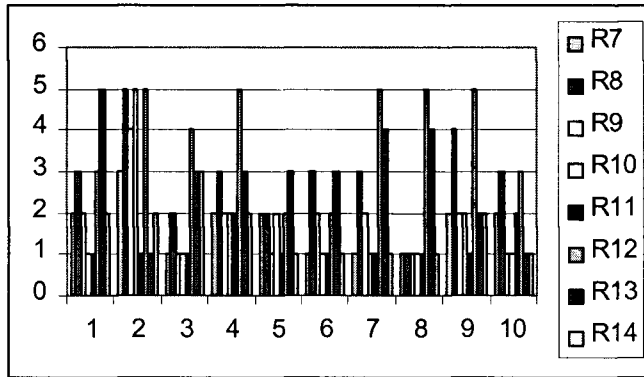


Figura 10. Respuestas de preguntas 7 a 14

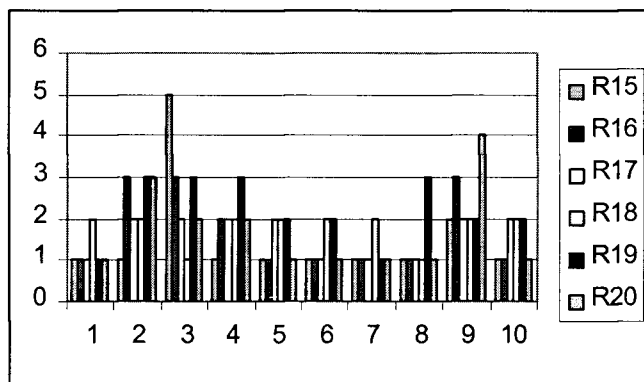
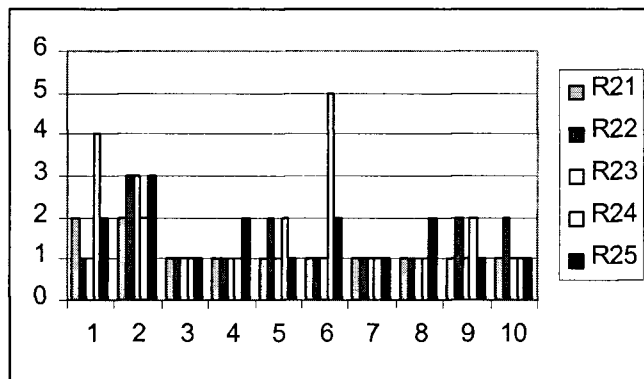


Figura 11. Respuestas a preguntas 15 a 20



Figuras 12. Respuestas a preguntas del 21 a 25

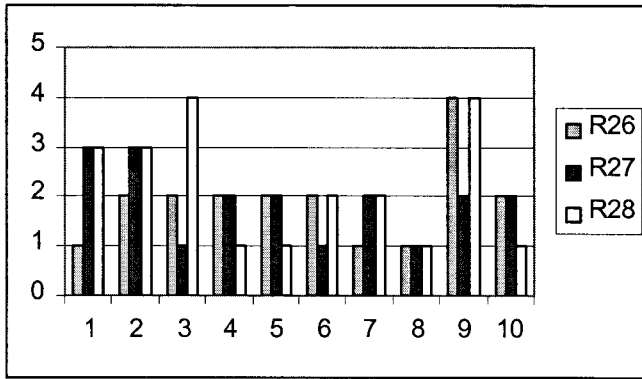


Figura 13. Respuestas de preguntas de la 26 a la 28

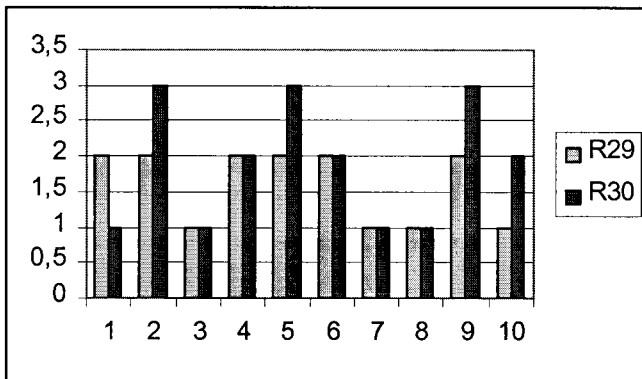


Figura 14. Respuesta de preguntas de la 29 a la 30

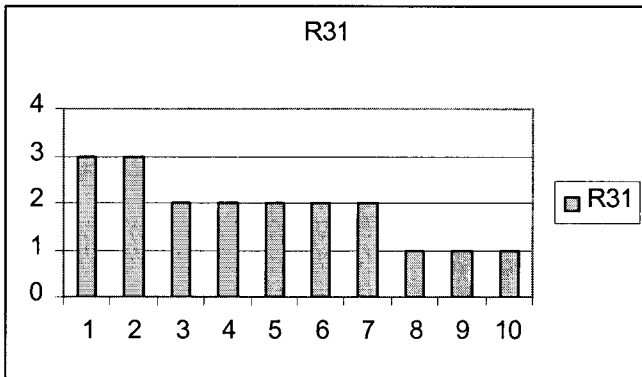


Figura 15. Respuesta a la pregunta 31

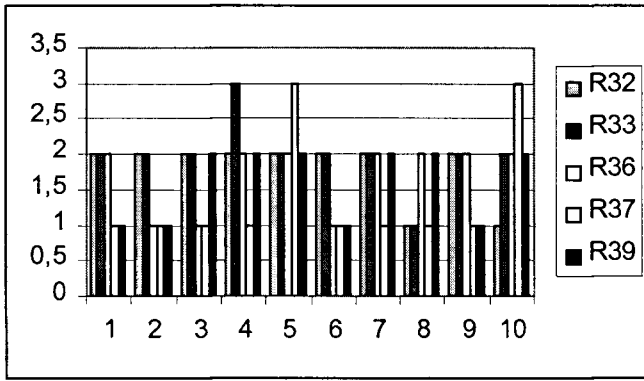


Figura 16. Respuesta a las preguntas 32, 33, 36, 37 y 39

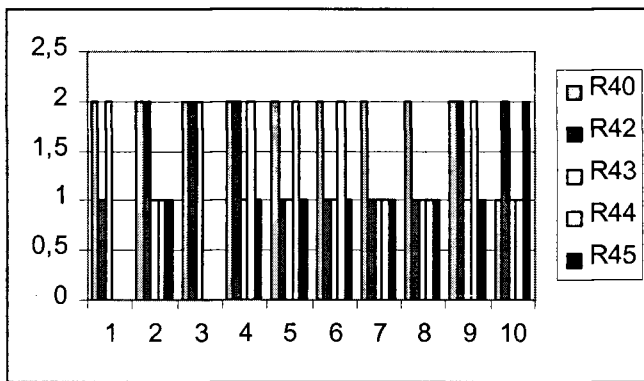


Figura 17. Respuesta a las preguntas 40, 42, 43, 44 y 45

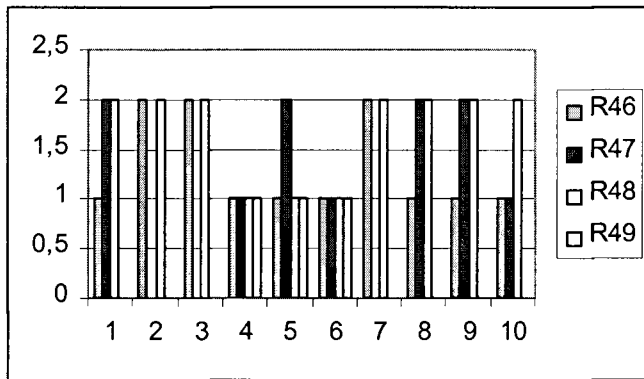


Figura 18. Respuesta a las preguntas 46 a la 49

Apéndice D: Estudio 1.

Resultados de instrumento 002

Entrevista a 3 profesores

Entrevista sobre Prácticas alrededor de la Evaluación Formativa

Nombre del entrevistado: Anel Córdova Jurado (A), Ney Angélica Guillen Cañaverl (N), Jorge Emilia Rivera Bendezú (B)

Escuela: _Preparatoria de la Universidad de la Salle Bajío Campus Juan alonso de Torres

Grado en el que labora: 2º Semestre

Materia(s) que imparte: Matemáticas

Preguntas y respuestas:

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

- A. Si, Durante la clase, se explican los temas, y se deja una actividad o tarea, y en la próxima clase, se revisa esa actividad o tarea, para corroborar que sí entendieron el tema. Además durante la clase se hacen preguntas a los alumnos para ir detectando que sí se logran los objetivos.
- N. Si, con la revisión y retroalimentación de algunos ejercicios de aprendizaje.
- B. Durante la clase y al término de la misma, haciendo preguntas orales

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)

- A. Me guío por el plan de clases, ya que la evaluación es en función de los objetivos y de los temas que se han visto.
- N. Tomo de referencia mi plan de clases, dependiendo del tema a evaluar que se indica en la planeación semestral.
- B. Por mi planeación de clase, poniendo énfasis en lo los temas que considero más relevantes,

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.

- A. Hago preguntas en durante la clase, procurando preguntar a todos los alumnos, además reviso todas las tareas y trabajos, ya que son la evidencia directa de que entendieron y se apropiaron del conocimiento.
- N. Realizo un ejercicio de repaso y evaluación en una especie de competencias en el pizarrón, así verifico lo aprendido, y puedo retroalimentar de una manera directa y fomento la participación grupal e individual.
- B. Durante las clases, hago preguntas oralmente, además al inicio de cada parcial, dicto un cuestionario que van respondiendo como se van avanzando en los temas, de manera que al final del parcial se les hace un examen oral en base al cuestionario, además cada semana se hace un examen escrito, como evaluación continua, además del examen parcial escrito.

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*)

- A. Por lo general diario hago preguntas, pero también realizo dos evaluaciones continuas durante el parcial, es decir los temas abarcados durante el parcial los divido en tres parte, cuidando que sean afines esos temas, y realizo un examen al terminar la primer tercera parte de temas, otro examen al terminar la segunda tercera parte de temas y el examen parcial que abarca todos los temas.
- N. Cada término del parcial, que es aproximadamente cada mes
- B. Durante todas las clases se hace evaluación a los alumnos, es decir unas clases se evalúan a unos y otra clase se evalúan a los restantes, de manera que todos y cada uno de los alumnos sean

evaluados, además para la evaluación oral del cuestionario, se evalúa al final del parcial, pero durante clase también se hacen preguntas del cuestionario. Y cada semana se hace un examen para la evaluación continua

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?

A. Yo diseño los instrumentos de evaluación y las preguntas que hago oralmente.

N. Sólo yo diseño mis preguntas o ejercicios, tomando en cuenta las características de los grupos y en las reuniones de academia algunas veces compartimos nuestras estrategias de aprendizaje y cada uno adopta la técnica que le parece conveniente para aplicarla con su grupo.

B. Yo, dedico un tiempo prudente a planear la evaluación, tanto las orales como las escritas.

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?

De hecho me baso en los objetivos de aprendizaje, tomando en cuenta los temas vistos.

Sí, tengo que definir que nivel de aprendizaje mínimo estoy esperando observar en mis alumnos, de lo contrario tomar otras medidas para reafirmar los conocimientos.

Desde luego, en base a los objetivos, se hace la planeación por clase, así como se diseñan las estrategias a utilizar y las evaluaciones a explicar.

Si, hay temas que son necesarios reforzar, ya sea por que son complejos o por que son indispensables dominar para otros temas o cursos

Si, desde luego

Por supuesto, se le da mayor énfasis a los temas más importantes, sin descuidar, desde luego, todos los temas, pero lo primordial es cubrir los objetivos establecidos, tanto en la planeación semestral como en el programa de la materia

Pues, reconociendo los que les cuesta trabajo de asimilar al grupo y tomando en consideración en la secuencia que siguen los temas, es decir, hay temas que son prerrequisitos para otros temas.

Ciertamente tenemos varios tipos de alumnos los cuales alcanzan diferentes niveles de conocimiento, no debería ser así pero en la realidad pasa, entonces al realizar la dinámica puedo tomar alumnos de los diferentes niveles de conocimiento y al evaluar, observar cuanto se les complica resolver determinados ejercicios de acuerdo a su nivel alcanzado, y de ahí tomar la decisión de cuales debo retomar.

Francamente, la experiencia de tantos años, impartiendo clases en varios niveles, me da la pauta para saber que temas tengo que reforzar y resaltar, ya que les servirá en sus cursos posteriores y en la vida cotidiana.

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

Si, de hecho, al comenzar la clase, se les informa que tema se verá y se da la referencia de la página del libro en dónde vienen dicho tema, para que les sirva para reforzar sus conocimientos.

Si claro, les informo cuales son los temas para que los preparen y puedan tener una buena

participación.

Por su puesto, para lograr cumplir los objetivos, los alumnos, tienen que saber hacia dónde van, que se pretende alcanzar, y por qué se refuerzan esos temas.

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)

Como 1 hora o más, ya que además de diseñarlo, lo contesto para corroborar el tiempo que tardo en contestarlo y estimar el tiempo que tardaran los alumnos en contestarlo. Pero bueno, considero que tardo como 45 minutos en diseñarlo y 15 minutos en contestarlo, digamos que en promedio 1 hora. 30 minutos

Una hora, ya que se usan varios tipos de evaluaciones, y se busca que esas evaluaciones, realmente determine lo que el alumno sabe

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)

Si hago preguntas durante la clase, les pregunto, a menar de repaso que vimos la clase pasas, y sobre todo ¿Qué aprendiste?, esta actividad me lleva como 5 minutos, pero durante la clase hago varias preguntas para sondear si se va comprendiendo el tema.

Toda esta actividad me toma 50 minutos

Cuando la evaluación es oral, unos 10 minutos, cuando es escrita 50 minutos y cuando es el examen oral como 1 minuto por alumno.

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

Siempre, procuro dar los resultados en el pizarrón sobre cualquier tarea o trabajo, de manera que no queden dudas de la actividad. Lo mismo ocurre con las evaluaciones, después de que las contestan, les escribo en el pizarrón los resultados correctos para que corroboren que este bien calificado su examen y detecten sus errores o aciertos, de hecho los alumnos me piden, que les explique tal o cual ejercicio o reactivo que tuvieron duda. Sobre los criterios de evaluación, quedan estipulados por escrito desde el inicio del semestre para que no se preste a dificultades

Si, para fomentar la participación y motivarlos se van registrando los resultados en un rotafolio en el que todos pueden observarlos.

Desde luego, el alumno debe conocer sus errores y aciertos, y sobre todo retroalimentar para que no vuelvan a cometer esos errores. Y por su puesto que se respetan los criterios de evaluación, por ello se establecieron desde el principio del semestre.

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

Si, siempre, es decir después de cada ejercicio o actividad revisada y a la clase siguiente de realizada una evaluación.

Si, señalándoles los puntos en los que deben tomar más atención y practicar.

Así es, para no perder la ilusión de los temas

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

Continuamente, me gusta que tarea o trabajo que deje, los alumnos tengan la tranquilidad que lo hicieron bien, y que los exámenes se revisaron conforme a los procedimientos vistos en clase Siempre que se hace una actividad

Cuando son exámenes breves, a la siguiente clase, cuando son exámenes orales, inmediatamente después de terminar el examen y cuando son exámenes parciales una o dos clases como máximo,

ya que después del examen parcial se les tiene que dar su calificación definitiva del parcial, es decir hace la sumatoria de todos los examen breves, orales, tareas, trabajos, etc.

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

Así, es para los adolescentes con los que trabajo, mientras más te pongas a su nivel en cuanto lenguaje se refiere, mejor empatía hay. Así que trato de resaltar sus aciertos y sus áreas de oportunidad para que mejoren, esto lo hago con un lenguaje demasiado coloquial. Si, trato de señalarles los errores lo mas sencillo posible y les pregunto si quedo claro. Así es, el alumno debe de comprender cuales son sus fallas y además como puede mejorar, así que debe de explicársele de manera que entienda.

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

Si, me gusta que ellos mismos detecten que les falta, ya sea dedicación, empeño, horas de estudio, etc. ya que ellos están concientes de su falla, es más fácil que este mas dóciles y dispuestos a escuchar la retroalimentación, incluso, busco que ellos solitos detecten sus errores, pero sobre todo que propongan la solución. Sí, si deben intentarlo si tuvieran otra complicación les sugiero que regresen. Si, permitiéndole al alumno que detecte sus errores y sepa mejorarlos

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

Sí, ellos exigen lo que se estipulo desde el inicio del semestre, incluso cuando estamos cortos de tiempo ellos mismos y se ha omitido algún examen de evaluación continua, los alumnos piden que se le s aplique por que saben que servirá para su calificación. Sí, porque de esa forma me demuestran que están aprendiendo al mismo ritmo. Si, desde el inicio del semestre se deja en claro cuales son los criterios de evaluación y el por que se evalúa de esa manera.

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

No, en la institución no contamos con recursos de apoyo para las ciencias exactas, y es complicado que nos cedan una hora de centro de cómputo para ir con los alumnos. Sí, un manual que yo misma elabore en base a mi experiencia. No

17. ¿Qué tratamiento en términos de calificación le da a este tipo de actividades verificatorias?, ¿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

Realmente no utilizo las TIC' s como recursos de apoyo. La tomo como la participación del mes, sin hacer ningún trabajo extra para los más destacados. No he utilizado materiales tecnológicos adicionales.

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?

Para retroalimentar al alumno sobre sus áreas de oportunidad pero sobre todo, para reconsiderar si mis estrategias o métodos están llevando al alumno a cumplir con los objetivos establecidos, y en caso de no ser así, redirigir el rumbo hacia el logro de los objetivos.

Me sirve para autoevaluarme y saber como va el avance en cada grupo y cada alumno.
Para planear mis clases, en función de las necesidades del grupo y así llegar a cubrir los objetivos

En la programación de los objetivos no, pero si en las estrategias de Enseñanza Aprendizaje para llegar a cumplir con esos objetivos.

Algunas veces adecuo, pero me baso en el orden de la planeación.

Si, buscando que los alumnos lleguen al objetivo establecido, pero sin salirme de los temas establecidos en la planeación del curso

Si, es importante que los alumnos tengan claro los conocimientos para llegar a cumplir los objetivos

Si, al final del periodo reforzamos los temas en los que observé que tenían mas dificultad.

Si, me detengo a explicar y a verificar que los alumnos tengan el conocimiento que deben de tener

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)

En el examen, sólo pongo palomitas, los que no tengan palomitas los alumnos ya saben que están mal, no que me haya faltado revisar, les pongo notas de felicitación, si lo amerita pero de forma verbal los estimulo a que trabajen más para obtener un mejor resultado.

Verbalmente, mientras ellos observan sus resultados en el rotafolio

Se les dice verbalmente, se les pone una palomita o tacha, según sea el caso, y también se les pone notas en los exámenes

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?

Le informo al coordinador si un alumno no trabaja adecuadamente, además si veo que tienen una conducta inadecuada o de riesgo le comento al coordinador que sería bueno enviarlo con la psicóloga, de igual manera de forma verbal le digo al titular del grupo, que un alumno o unos alumnos no están trabajando para que platique con ellos.

En el examen se les anotan los rubros que se toman en cuenta para evaluarlos y cuanto porcentaje obtuvieron.

De forma oral se le comunica al coordinador, de forma escrita (con las listas) al coordinador, subdirector y director y también se les manda una circular a los padres de familia de forma que estén enterados del bajo desempeño académico de los alumnos o del grado de deficiencia que tiene su hijo, para que tomen cartas en el asunto.

Cuando se entregan las evaluaciones, no se hace ningún comentario en particular de nadie, solo digo que felicito a los que se esforzaron y que tienen reflejado en su calificación ese esfuerzo, y a los que no les fue también, les pido que me pregunten cualquier duda o que pregunten a los alumnos que dan asesorías académicas, pero esto se hace de forma pública pero impersonal. Además de forma personal si felicito a los que obtuvieron mejores notas y a los que les hace falta esforzarse más, les digo que sé que para la próxima evaluación les va ir mejor que necesitan esforzarse un poco más, pero estos comentarios no los hago delante de todos los alumnos.

Personal, y cuando es para felicitarlos públicamente.

Por lo general, hago una reflexión pública con todo el grupo, sobre su desempeño grupal, y felicito a algunos alumnos sobresalientes, y cuando un alumno tiene un deficiente desempeño, entonces lo hago de manera personal, para no apenarlos y ridiculizarlo frente al grupo

Por lo general son de manera verbal, pero los que obtienen una calificación de nueve o diez, si les pongo en el examen "felicidades"

Ambas

De manera escrita, pero más ampliamente de manera verbal.

Si, con el coordinados, los profesores que damos la misma materia, el titular del grupo, y con otros compañeros profesores que también le dan clase a ese grupo, desde luego cuidando no dejar en mal a ningún alumno.

Si, con mi coordinador.

Desde luego, en la academia de Matemáticas y con los profesores que imparten esta materia, así como los titulares del grupo.

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?

Si, la evaluación diagnóstica

Si, una evaluación diagnostica para conocer el nivel que tienen al inicio y conocer los temas básicos que tengo que reforzar antes de iniciar.

Si, la evaluación diagnóstica

Esta evaluación es un examen escrito, que sirve para determinar como esta el grupo, es decir, que conocimientos requeridos tienen o cuales les hacen falta.

Un examen escrito

Se hace un examen escrito y se hace un examen breve de 10 preguntas aproximadamente

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?

No, no tiene calificación esta evaluación diagnostica, es solo para detectar las deficiencias que pudiera tener el grupo, en cuanto a conocimientos previos y requeridos para cursar la materia.

No, no cuenta sólo es una referencia para mi.

No cuenta, es para diagnosticar el nivel de conocimientos que tiene el grupo y poder determinar que habilidades tienen o carecen los alumnos.

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?

Esta información arrojada por la evaluación diagnóstica, sirve para detectar los temas que les hace falta dominar a los alumnos, y poder planificar las clases, en función de los temas que se deben reforzar y los que de deben ver como propios de la materia que cursan

Si, ya lo mencioné, para reforzar los temas básicos que tengo que reforzar antes de iniciar.

Si, si tiene influencia sobre la conducción de la clase, ya que al detectar que en algún tema hay fallas, hay que detenerse a explicar ese tema, para poder continuar.

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?

Al final del parcial se pide a los alumnos la actividad ¿Qué aprendí?, para que el alumno recuerde lo que vio durante el parcial, así también se les da la guía de estudio, siendo esta una serie de problemas representativos de los temas vistos durante el parcial. De igual forma, para el examen final se les pide que en un rota folio (para que no se limiten) escriban su actividad ¿qué aprendí? Durante todo el semestre y también realicen otra guía de estudio pero ahora de todos los temas vistos durante el semestre.

Exámenes escritos, trabajos con ejercicios de repaso, y la participación acumulada en las clases.

Al final de cada periodo parcial y antes del examen, se les pide un conjunto de problemas como guía de estudio, así se solicita durante cada parcial y antes de examen final se solicita otra guía de estudio mucho más extensa.

Una relación muy estrecha, ya que las evaluaciones están conformadas de ejercicios muy parecidos a los que se ven en clase.

Mucha relación, en cuantos más ejercicios elaboren mejor preparados están y esto se refleja en los resultados de los exámenes escritos.

Una relación directa, ya que en los exámenes se incluyen ejercicios equivalentes a los vistos en clase.

25. Usted ha impartido clases en el área de (físico – matemáticas). En estos momentos usted está dando las clases de aritmética y álgebra. 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? *(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)*

Hacer la actividad ¿Qué aprendí? que ayuda a la metacognición, también que resuelvan la guía de estudio entre compañeros, ya que si uno tiene duda el otro le explica, de manera que se aplica el aprendizaje social.

Repaso en clases.

Exámenes orales, exámenes continuos escritos y exámenes parciales. Es importante que se le pregunte diario a los alumnos, para fomentar el estudio diario, y no solo el estudio para los exámenes.

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 ese sentido soy muy inflexible, ya que anulo la tarea del que copio y del que dejó copiar, pero sobre todo reflexiono con ellos de que los únicos que se hacen "tontitos" y se engañan son ellos mismos, ya que aparte de ser deshonestos e irresponsables, pierden credibilidad y no aprenden y por ende en el examen les irá mal.

Sí, si los sancionó, anulando sus trabajos y notificando al coordinador

Si, les anulo el trabajo a ambos. Y hablo con ellos para que entiendan la importancia de la honestidad y el trabajo colaborativo.

Si, se les hace ver su falta de honestidad y ética, se anulan los dos trabajos y se levanta un reporte que queda en su expediente y se llevan con el coordinador.

No, le informo al titular y este es el que se encarga de citar a los papas, para hablar con ellos sobre esta situación, en ocasiones el coordinador es quien cita a los padres

Algunas veces, cuando es muy grave o se trata de un trabajo muy importante o muy significativo en su evaluación general.

Directamente yo a los padres de familia no, pero si a su titular, para que este informe directamente a sus padres. Es que es complicado estar en relación directa con tantos padres de familia, pero se busca estarlo a través del titular.

Si, al coordinador y al titular.

Si, al coordinador

Si al coordinador, al titular y en faltas graves al subdirector y director.

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?

Sólo les pregunto sobre su desempeño, considero que a sus 15 años (en promedio), es difícil que tengan un criterio objetivo sobre sus compañeros
 Si, tanto para los estímulos como para las sanciones.
 Si, tienen que tener conciencia de su compromiso o de la falta que este para con el estudio

Para que se autoevalúen, que ellos solitos cuenten las actividades que han hecho, si son pocas es que se han esforzado poco, además cuando los paso al pizarrón y no saben me acerco a ellos y les digo, que si se dan cuenta de los que les hace falta estudiar.
 Ejercicios en el pizarrón con respuestas después de determinado tiempo para que ellos mismos se evalúen y verifiquen sus procesos.
 Cuando se entrega una retroalimentación se les hace la pregunta ¿Por qué crees que tuviste este resultado?, buscando que solos detecten sus fallas.

Realmente la auto evaluación es sólo para que detecten que les hace falta saber o hacer.
 Sólo para retroalimentarnos como alumnos y yo como maestro respecto al trabajo que estamos realizando
 No tiene un valor cuantitativo, sino realmente es para crear conciencia en el alumno

No, no tomo en cuenta la auto evaluación
 No
 No.

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, como ya mencioné, considero que los alumnos no tienen la capacidad de dar una evaluación objetiva sobre el trabajo de sus compañeros
 Si, como lo mencione anteriormente
 Si, pero buscando que no se agredan entre ellos, sino que sea una especie de motivación para que se esfuercen más.

No uso la coevaluación, sólo fomento el trabajo en equipo, para que se ayuden entre ellos, pero la evaluación es individual por cada alumno.
 Ejercicios en el pizarrón en el que el grupo califique si esta correcto o no
 Se revisen entre ellos tareas y se expliquen

No lo tomo en cuenta.
 Sólo como parte de la participación
 Realmente, no se toma en cuenta cuantitativamente.

No
 Sólo como parte de la participación

Tabla 1. Respuestas a pregunta 5

Profesor Pregunta	Profesor A	Profesor N	Profesor B
5. ¿Quién diseña las preguntas o ejercicios que tú utilizas para evaluar constantemente el proceso de aprendizaje?	Yo diseño los instrumentos de evaluación y las preguntas que hago oralmente.	Sólo yo diseño mis preguntas o ejercicios, tomando en cuenta las características de los grupos y en las reuniones de academia algunas veces compartimos nuestras estrategias de aprendizaje y cada uno adopta la técnica que le parece conveniente para aplicarla con su grupo.	Yo, dedico un tiempo prudente a planear la evaluación, tanto las orales como las escritas.

Tabla 2. Respuestas a pregunta 9

Profesor Pregunta	Profesor A	Profesor N	Profesor B
9. Usualmente, cuando realiza 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)	Si hago preguntas durante la clase, les pregunto, a menar de repaso que vimos la clase pasas, y sobre todo ¿Qué aprendiste?, esta actividad me lleva como 5 minutos, pero durante la clase hago varias preguntas para sondear si se va comprendiendo el tema.	Toda esta actividad me toma 50 minutos	Cuando la evaluación es oral, unos 10 minutos, cuando es escrita 50 minutos y cuando es el examen oral como 1 minuto por alumno.

Tabla 3. Respuestas a pregunta 12

Profesor Pregunta	Profesor A	Profesor N	Profesor B
12. ¿Cada cuánto provees retroalimentación a los alumnos sobre sus ejercicios, exámenes rápidos o trabajos? (Siempre, a veces, cuando lo juzga necesario)	Continuamente, me gusta que tarea o trabajo que deje, los alumnos tengan la tranquilidad que lo hicieron bien, y que los exámenes se revisaron conforme a los procedimientos vistos en clase	Siempre que se hace una actividad	Cuando son exámenes breves, a la siguiente clase, cuando son exámenes orales, inmediatamente después de terminar el examen y cuando son exámenes parciales una o dos clases como máximo, ya que después del examen parcial se les tiene que dar su calificación definitiva del parcial, es decir hace la sumatoria de todos los examen breves, orales, tareas, trabajos, etc.

Tabla 4. Respuestas a pregunta 18

Profesor Pregunta	Profesor A	Profesor N	Profesor B
18. ¿Cómo utiliza la información que le arrojan los resultados de la evaluación constante en el aula?	Para retroalimentar al alumno sobre sus áreas de oportunidad pero sobre todo, para reconsiderar si mis estrategias o métodos están llevando al alumno a cumplir con los objetivos establecidos, y en caso de no ser así, redirigir el rumbo hacia el logro de los objetivos.	Me sirve para autoevaluarme y saber como va el avance en cada grupo y cada alumno.	Para planear mis clases, en función de las necesidades del grupo y así llegar a cubrir los objetivos
¿Realizas cambios en la programación de los contenidos?	En la programación de los objetivos no, pero si en las estrategias de Enseñanza Aprendizaje para llegar a cumplir con esos objetivos.	Algunas veces adecuo, pero me baso en el orden de la planeación.	Si, buscando que los alumnos lleguen al objetivo establecido, pero sin salirme de los temas establecidos en la planeación del curso
¿Realizas refuerzos de algún tema donde detecta necesidad de más trabajo?	Si, es importante que los alumnos tengan claro los conocimientos para llegar a cumplir los objetivos	Si, al final del periodo reforzamos los temas en los que observé que tenían mas dificultad.	Si, me detengo a explicar y a verificar que los alumnos tenga el conocimiento que deben de tener

Tabla 5. Respuestas a pregunta 20

Profesor Pregunta	Profesor A	Profesor N	Profesor B
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?	Le informo al coordinador si un alumno no trabaja adecuadamente, además si veo que tienen una conducta inadecuada o de riesgo le comento al coordinador que seria bueno enviarlo con la psicóloga, de igual manera de forma verbal le digo al titular del grupo, que un alumno o unos alumnos no están trabajando para que platique con ellos.	En el examen se les anotan los rubros que se toman en cuenta para evaluarlos y cuanto porcentaje obtuvieron.	De forma oral se le comunica al coordinador, de forma escrita (con las listas) al coordinador, subdirector y director y también se les manda una circular a los padres de familia de forma que estén enterados del bajo desempeño académico de los alumnos o del grado de deficiencia que tiene su hijo, para que tomen cartas en el asunto.
¿Lo hace de manera personal o pública?	Cuando se entregan las evaluaciones, no se hace ningún comentario en particular de nadie, solo digo que felicito a los que se esforzaron y que tienen reflejado en su calificación ese esfuerzo, y a los que no les fue también, les pido que me pregunten cualquier duda o que pregunten a los alumnos que dan asesorías	Personal, y cuando es para felicitarlos públicamente.	Por lo general, hago una reflexión publica con todo el grupo, sobre su desempeño grupal, y felicito a algunos alumnos sobresalientes, y cuando un alumno tienen un deficiente desempeño, entonces lo hago de manera personal, para no apenarlos y ridiculizarlo frente al grupo

	académicas, pero esto se hace de forma pública pero impersonal. Además de forma personal si felicito a los que obtuvieron mejores notas y a los que les hace falta esforzarse más, les digo que sé que para la próxima evaluación les va ir mejor que necesitan esforzarse un poco más, pero estos comentarios no los hago delante de todos los alumnos.		
¿Lo hace de manera verbal o escrita?	Por lo general son de manera verbal, pero los que obtienen una calificación de nueve o diez, si les pongo en el examen "felicidades"	Ambas	De manera escrita, pero más ampliamente de manera verbal.
¿Compartes los resultados con otros profesores y/o autoridades de su escuela?	Si, con el coordinados, los profesores que damos la misma materia, el titular del grupo, y con otros compañeros profesores que también le dan clase a ese grupo, desde luego cuidando no dejar en mal a ningún alumno.	Si, con mi coordinador.	Desde luego, en la academia de Matemáticas y con los profesores que imparten esta materia, así como los titulares del grupo.

Apéndice E: Estudio 1.

Resultados de instrumento 003

Resultados del análisis de la evolución de 60 productos académicos

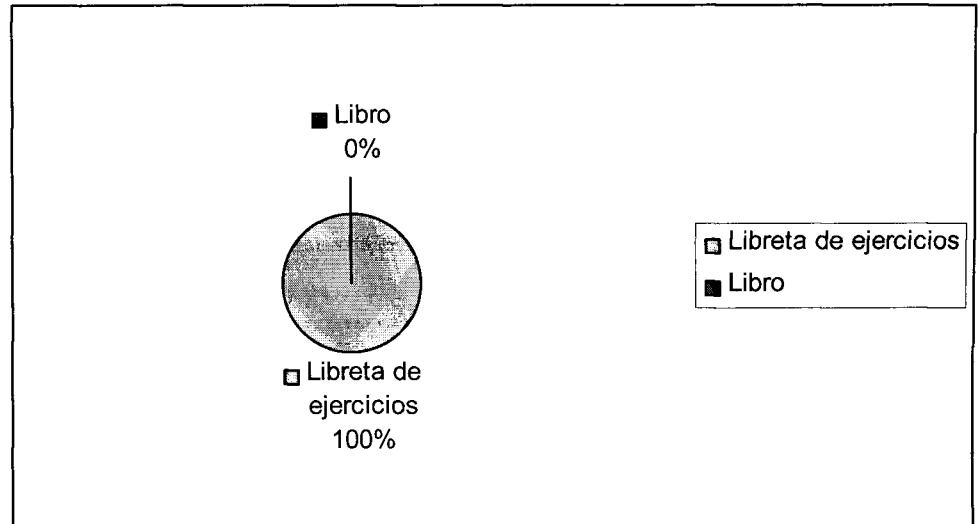


Figura 19. Ubicación de tareas revisadas

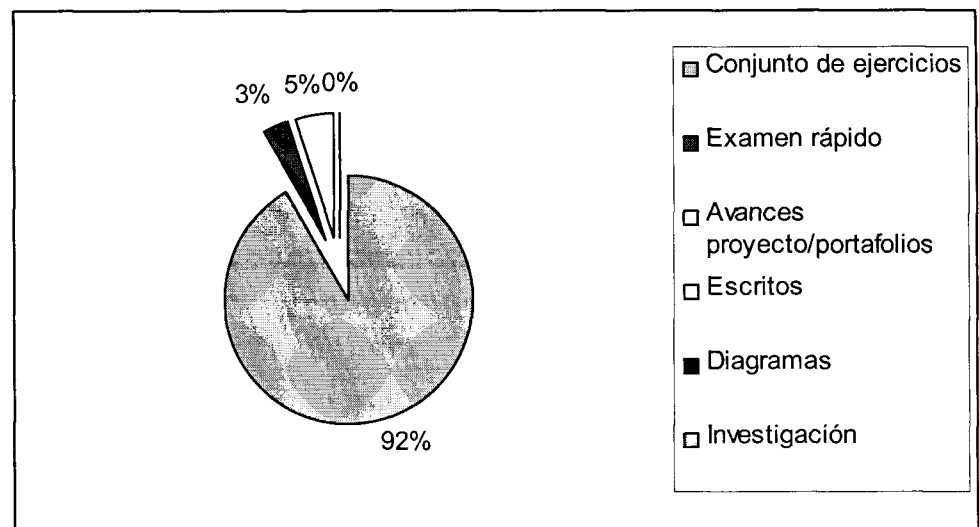


Figura 20. Tipo de tarea revisada

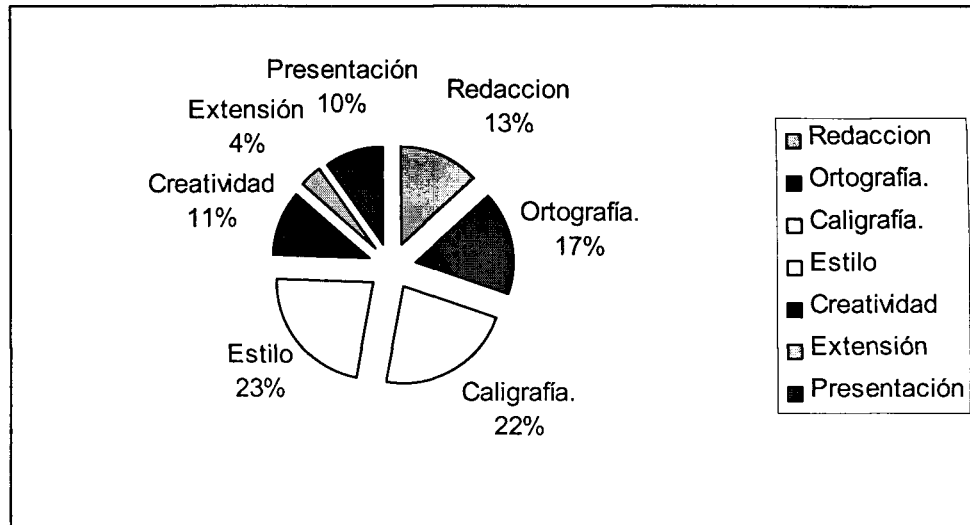


Figura 21. Frecuencia de aparición de mensajes de mejoramiento de ciertos aspectos

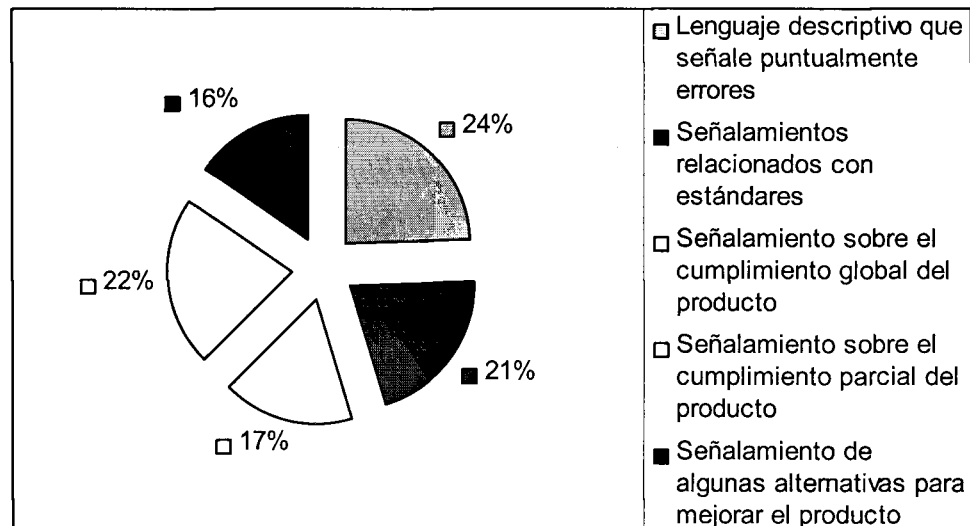


Figura 22. Frecuencia de aparición de mensajes de mejoramiento de ciertos aspectos

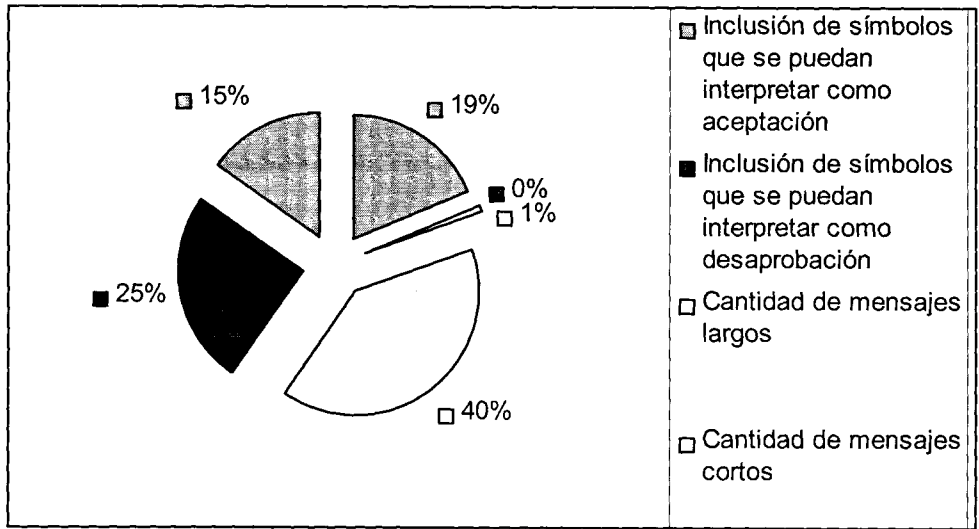


Figura 23. Frecuencia de aparición de mensajes de resultados de mejoramiento relacionado con el aspecto afectivo

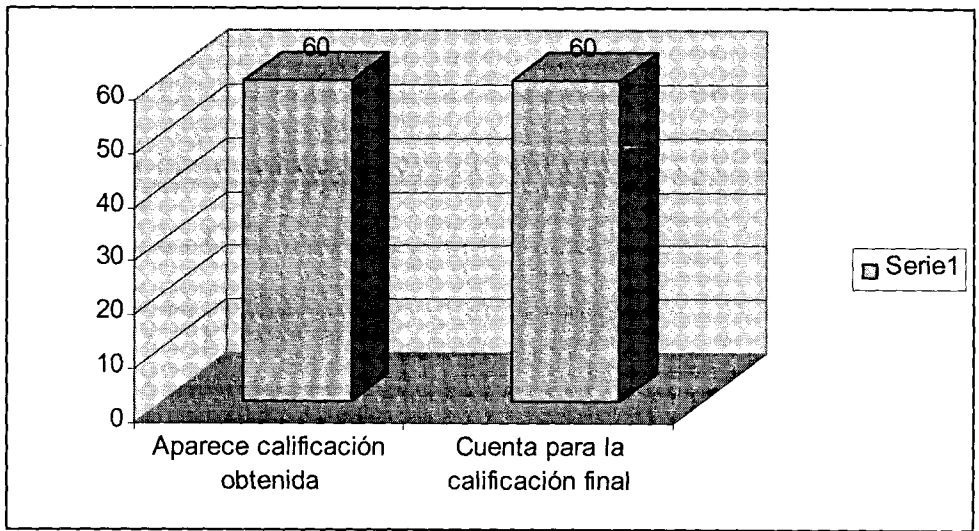


Figura 24. Frecuencia de aparición de mensajes de emisión y comunicación de la calificación obtenida

Apéndice F: Estudio 2.

Resultados de instrumento 004

Encuesta a 147 alumnos

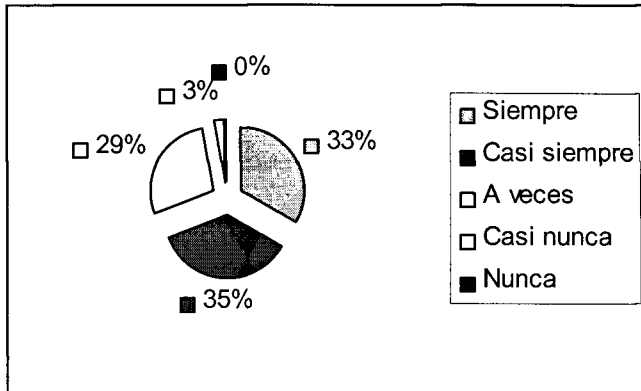


Figura 25 . Resultado de respuestas a pregunta 1

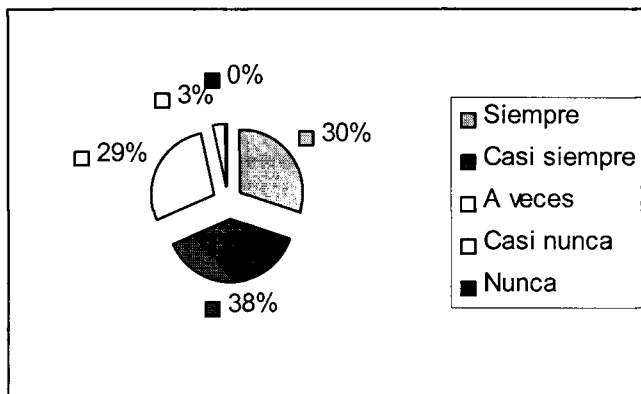


Figura 26. Resultados de respuestas a pregunta 2

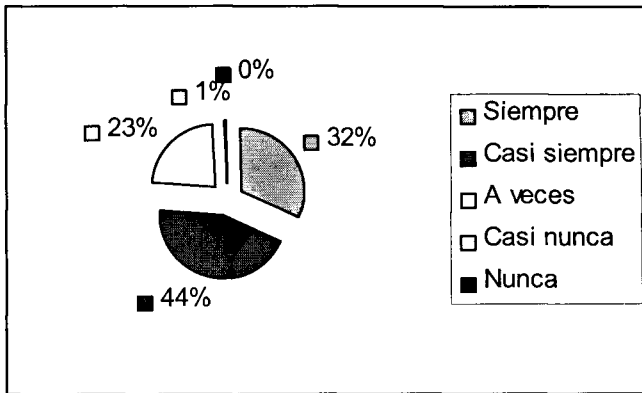


Figura 27. Resultados de respuestas a pregunta 3

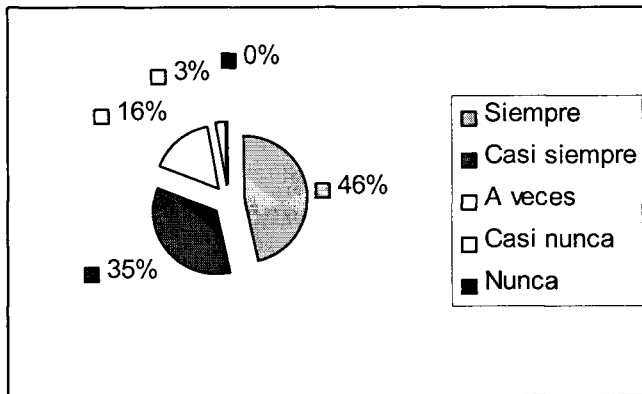


Figura 28. Resultados de respuestas a pregunta 4

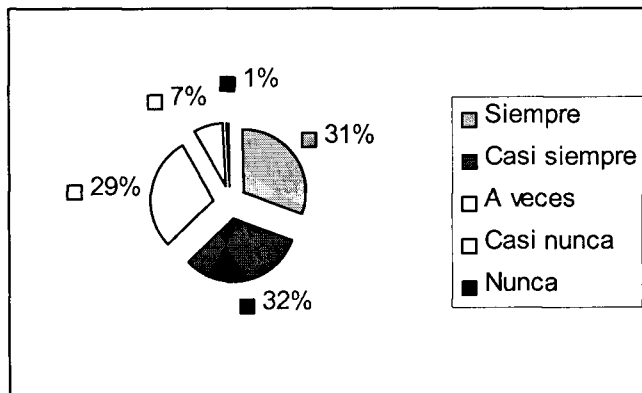


Figura 29. Resultados de respuestas a pregunta 5

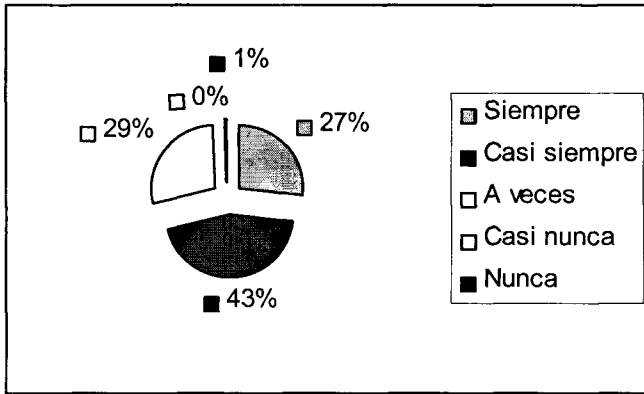


Figura 30. Resultado de respuestas a pregunta 6

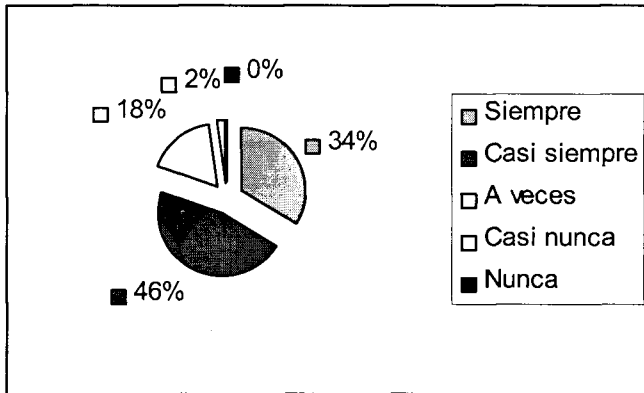


Figura 31. Resultados de respuestas a pregunta 7

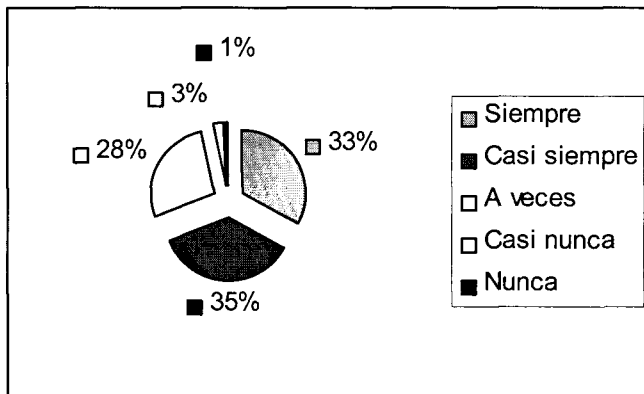


Figura 32. Resultados de respuestas a pregunta 8

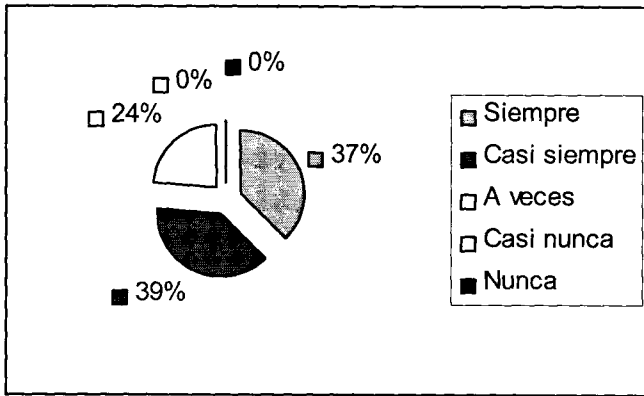


Figura 33. Resultados de respuestas a pregunta 9

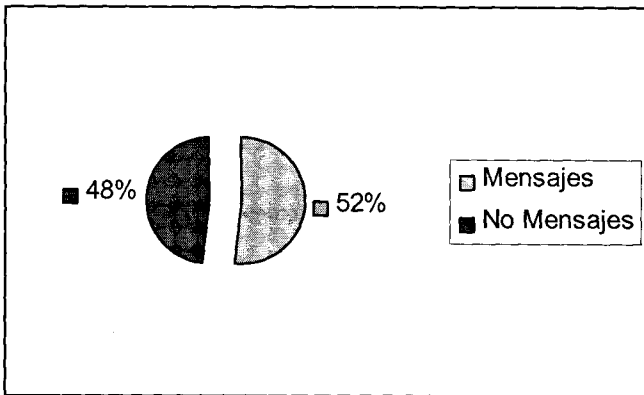


Figura 34. Frecuencias de mensajes incluidos en pregunta 10

Apéndice G: Estudio 2.

Resultado de instrumento 005

Entrevista a 12 alumnos

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

Nombre del entrevistado: Ana Yazmín Romero González, Enrique Sánchez de Aparicio Díaz, Paulina Larrazabal Carboney, Ericka Araceli Méndez Jasso, Ingrid Yazmín González Herrera, Víctor Josué Oliva Becerril, Ma. Abigail Alejandra Martínez Ocampo, Laura Natalia Casas Castillo, Elvia Isamar Macias Muñoz, Lizbeth Citali Abundez Campos, Javier Alejandro Vilchis Jasso, María Fernanda Uribe Cedeño

Escuela: Preparatoria de la Universidad de la Salle Bajío Campus Juan alonso de Torres

Grado que cursan: 2º Semestre

Materia que cursan: Matemáticas

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?

Algunas veces generalmente se revisa en grupo para poder hacer las correcciones necesarias y preguntar tus dudas pero no se especifica en cada trabajo

Sí, Cada que entregamos un trabajo o hacemos un examen

Sí, solo que a veces nos regaña mucho y no alcanza porque los alumnos no guardan silencio

Sí, diario recibo tareas y trabajos, y cada mes los exámenes corregidos algunas veces

Sí, cada vez que hay revisión de trabajos, tareas y exámenes

Sí, Cada vez que hay exámenes o me revisa una tarea o trabajo

A veces cuando tengo dificultades

Sí, seguido, corregimos todos en grupo, y en los exámenes escritos si hay correcciones

Casi nunca

Nos deja trabajos, tareas y exámenes; a veces nos checa las tareas y trabajos y nos dice nuestros errores pero ejercicios en clase no nos checa y no nos dice los errores

No

Sí

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.)

Los leo y después los comparto con mis compañeros y analizo si sus comentarios son correcto o no van con mi trabajo

Los leo para darme una idea de lo que me hace falta

Los leo, luego identifico mis errores, para corregirlos, los hago de nuevo y procuro que para la próxima no me falle lo mismo.

Los veo y los guardo.

Trato de mejorar en ese aspecto que me fue corregido.

Los leo y trato de poner más atención a la próxima

leerlo, y compartirlo con mis papas y amigos claro.

Los leo y los comparto con mis papas

Reviso en que estoy mal.

Los veo y los trato de corregir

Los leo

Los leo y después los guardo

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

La mayoría de las veces si y si no lo estoy voy y hablo con mi profesor para saber el motivo de sus comentarios
Si esta incorrecto mi resultado si
Si solo que se me hizo muy injusto que me mandaran a extra y no me ayudaran sabiendo que soy cumplida y que el acto no fue muy grave porque me levantaron falsos. Lo único bueno es que tome conciencia y eh aprendido a decir que "no"
Si
Si
Si, tiene la razón
Si por que me ayuda a ser mejor en esa materia y como persona
Si porque es una forma de corregir nuestros errores
No porque a veces se equivocaba y no corregía sus equivocaciones
Si
Si
Si

4. ¿Crees que los mensajes de revisión y mejora que deja tu profesor(a) en tus trabajos y tareas son claros?

Pues a veces ya que solo te dice así como que esta mal esto o le faltó esto pero muy especificado
no
Si
Regularmente si.
Algunas veces
Si
Si, me indica en dónde me equivoqué
Si algunas veces.
Si porque nos sacan de dudas.
Casi nunca deja comentarios
Si
Si
Si

5. ¿Qué tan frecuente es que tengas dudas sobre los comentarios hechos a tus trabajos o tareas?

Pocas veces
Casi nunca
No mucho, puesto que en las clases me gusta poner atención, aunque a mis compañeros no, a mi se me hace más fácil así ya que al realizar mis tareas no me surgen muchas dudas, y cuando me pase busco información en libros o le pido ayuda a mi hermano mayor
Algunas veces no siempre
Muy escasa vez
Nunca
Pues no tan seguido
Pocos y al principio de un tema.
Poco, como casi nunca deja comentarios
Nunca
Algunas veces, cuando mi trabajo está bien hecho
Muy pocas

6. Cuando recibes comentarios para mejorar tus trabajos o ejercicios, ¿los tratas de poner en práctica?

Si ya que si el maestro da esa opinión es por que el sabe o quiere que el trabajo se realice así

Si

Por supuesto que si, para que en un futuro aprenda a realizar un trabajo perfecto y obtenga muy buenas calificaciones que me lleven a ser algo muy grande en la vida

Si veo que estoy muy mal los practico, y si no pues no los practico

Si aunque a veces no me resultan

Si, para la próxima me fijo mejor

Si para cuando se presente el examen lo pueda hacer mejor

Si porque no los ponen para que mejoremos.

Si

Si

Algunas veces cuando se es necesario

Si

7. Si la respuesta a la pregunta anterior fue sí, ¿poner en práctica los comentarios te ha ayudado a subir las calificaciones?

Si

Si

Si, aunque no tuve muchos errores y a los maestros Gracias a Dios les parecían buenos mis trabajos que con tanto esfuerzo hacía

Si algunas veces.

No

Si, los pongo en práctica

Si

Si, hace que mis calificaciones se mantengan constantes.

En ocasiones

Si

Algunas veces

Si

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?

Si porque si te felicitan pues te da gusto.

Si

Regularmente si, solo que a veces no me gusta saber que me fui mal, porque decaigo, porque me gusta a mi todo perfecto, pero así logro mejorar en esos aspectos.

Si

Depende cual sea el mensaje de mi profesor

Si el comentario es positivo me siento mejorado, sino no

Animado así puedo ver cuales son mis errores y mis habilidades

Si porque nos animan.

Casi nunca deja comentarios

Si

Si

Si

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?

Si

Si

Si, más que nada para que no los vuelva a cometer y me sienta más segura de mi misma

Si

Si con ayuda de ellos puedo mejorar más en los errores que tengo
Si
Si por que puedo ver mis capacidades
Si, son muy útiles.
Casi nunca deja comentarios
Si
En algunas veces
Si

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?

Pues también sirven para darte cuenta si el maestro realmente presto atención a tu trabajo
No
Muy bien aunque si me disgusta tener errores me gusta aceptarlos y no volverlos a cometer
Pues si, siempre que los comentarios son positivos pues te sientes bien, pero cuando son negativos como que reprobaste te sientes mal, pero la verdad esta mejor repasar y comprender lo que no entendiste, y yo le agradezco al profesor que me haya reprobado por que la verdad no entendía nada, y gracias al curso la verdad siento que he mejorado mucho.
Los comprendo y trato de mejorar mis errores obtenidos y apoyarme en ellos para ser mejor cada día
Pues cuando los leo, a veces me enojo conmigo mismo, pero después me doy cuenta que son para que mejore y se me pasa
Bueno pues para mí es muy importante que los profesores me digan que es lo tengo mal para poderlo corregir y tenerlo bien en el examen y ponerlo en practica, me gusta que me digan que es lo que tengo bien para sentirme animado y poder seguir estudiando con ganas.
Es muy alentador leer los comentarios hechos por los profesores porque te hacen darte cuenta de cómo vas y que no solo se queda ahí el tema después de un examen si no que nos ayudan a seguir intentando lo que no nos fue muy bien y nos hacen sentir mejor.
La profesora nunca deja comentarios en los trabajos te dice que estas mal pero ni siquiera te dice en que.
No, creo q es correcto
Me siento bien con de salir adelante
No

Tabla 6 . Respuestas a pregunta 1

Alumno	Alto	Medio Alto	Medio	Bajo
Profesor B	Algunas veces generalmente se revisa en grupo para poder hacer las correcciones necesarias y preguntar tus dudas pero no se especifica en cada trabajo	Si, Cada que entregamos un trabajo o hacemos un examen	Si, diario recibo tareas y trabajos, y cada mes los exámenes corregidos algunas veces	Si, solo que a veces nos regaña mucho y no alcanza porque los alumnos no guardan silencio
Profesor A	Si, cada vez que hay revisión de trabajos, tareas y exámenes	Si, seguido, corregimos todos en grupo, y en los exámenes escritos si hay correcciones	A veces cuando tengo dificultades	Si, Cada vez que hay exámenes o me revisa una tarea o trabajo
Profesor N	Casi nunca	Nos deja trabajos, tareas y exámenes; a veces nos checa las tareas y trabajos y nos dice nuestros errores	No	Si

		pero ejercicios en clase no nos checa y no nos dice los errores		
--	--	---	--	--

Tabla 7. Respuestas a pregunta 3

Alumno Profesor	Alto	Medio Alto	Medio	Bajo
Profesor B	La mayoría de las veces si y si no lo estoy voy y hablo con mi profesor para saber el motivo de sus comentarios	Si esta incorrecto mi resultado si	Si	Si solo que se me hizo muy injusto que me mandaran a extra y no me ayudaran sabiendo que soy cumplida y que el acto no fue muy grave porque me levantaron falsos. Lo único bueno es que tome conciencia y eh aprendido a decir que "no"
Profesor A	Si	Si porque es una forma de corregir nuestros errores	Si por que me ayuda a ser mejor en esa materia y como persona	Si, tiene la razón
Profesor N	No porque a veces se equivocaba y no corregía sus equivocaciones	Si	Si	Si

Tabla 8. Respuesta a pregunta 4

Alumno Profesor	Alto	Medio Alto	Medio	Bajo
Profesor B	Pues a veces ya que solo te dice así como que esta mal esto o le falto esto pero muy especificado no	Si	Algunas veces	Regularmente si.
Profesor A	Si	Si porque nos sacan de dudas.	Si algunas veces.	Si, me indica en dónde me equivoqué
Profesor B	Casi nunca deja comentarios	Si	Si	Si

Tabla 9. Respuestas a pregunta 6

Alumno Profesor	Alto	Medio Alto	Medio	Bajo
Profesor B	Si ya que si el maestro da esa opinión es por que el sabe o quiere que el trabajo se realice así	Si	Si veo que estoy muy mal los practico, y si no pues no los practico	Por supuesto que si, para que en un futuro aprenda a realizar un trabajo perfecto y obtenga

				<i>muy buenas calificaciones que me lleven a ser algo muy grande en la vida</i>
Profesor A	<i>Si aunque a veces no me resultan</i>	<i>Si porque no los ponen para que mejoremos.</i>	<i>Si para cuando se presente el examen lo pueda hacer mejor</i>	<i>Si, para la próxima me fijo mejor</i>
Profesor N	<i>Si</i>	<i>Si</i>	<i>Algunas veces cuando se es necesario</i>	<i>Si</i>

Tabla 10. Respuestas a pregunta 10

Alumno	Alto	Medio Alto	Medio	Bajo
Profesor B	<i>Pues también sirven para darte cuenta si el maestro realmente presta atención a tu trabajo</i>	<i>No</i>	<i>Pues si, siempre que los comentarios son positivos pues te sientes bien, pero cuando son negativos como que reprobaste te sientes mal, pero la verdad esta mejor repasar y comprender lo que no entendiste, y yo le agradezco al profesor que me haya reprobado por que la verdad no entendía nada, y gracias al curso la verdad siento que he mejorado mucho.</i>	<i>Muy bien aunque si me disgusta tener errores me gusta aceptarlos y no volverlos a cometer</i>
Profesor A	<i>Los comprendo y trato de mejorar mis errores obtenidos y apoyarme en ellos para ser mejor cada día</i>	<i>Es muy alentador leer los comentarios hechos por los profesores porque te hacen darte cuenta de cómo vas y que no solo se queda ahí el tema después de un examen si no que nos ayudan a seguir intentando lo que no nos fue muy bien y nos hacen sentir mejor.</i>	<i>Bueno pues para mi es muy importante que los profesores me digan que es lo tengo mal para poderlo corregir y tenerlo bien en el examen y ponerlo en practica, me gusta que me digan que es lo que tengo bien para sentirme animado y poder seguir estudiando con ganas.</i>	<i>Pues cuando los leo, a veces me enoja conmigo mismo, pero después me doy cuenta que son para que mejore y se me pasa</i>
Profesor N	<i>La profesora nunca deja comentarios en los trabajos te dice que estas mal pero ni siquiera te dice en que.</i>	<i>No, creo q es correcto</i>	<i>Me siento bien con de salir adelante</i>	<i>No</i>

Apéndice H: Evidencias de grupos.

Fotos en formato digital que evidencien el trabajo del investigador

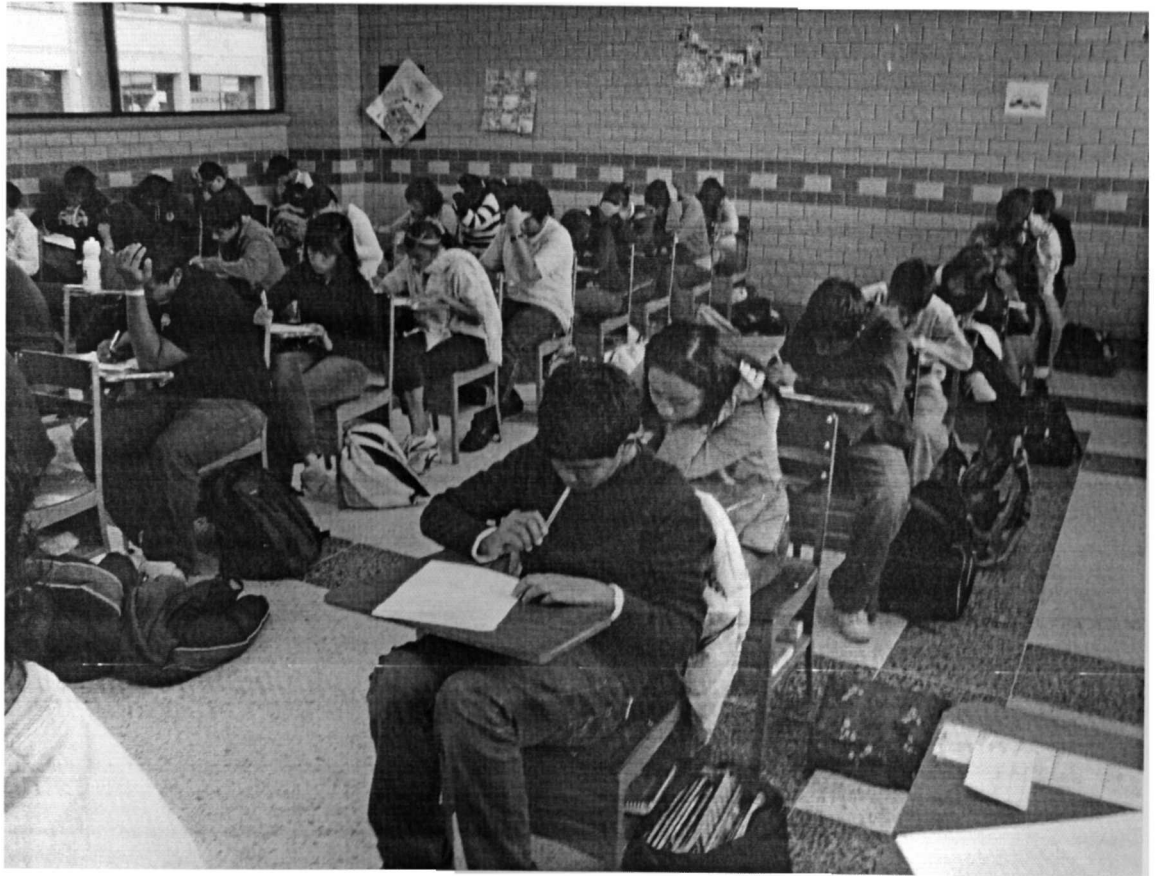


Figura 35. Grupo J

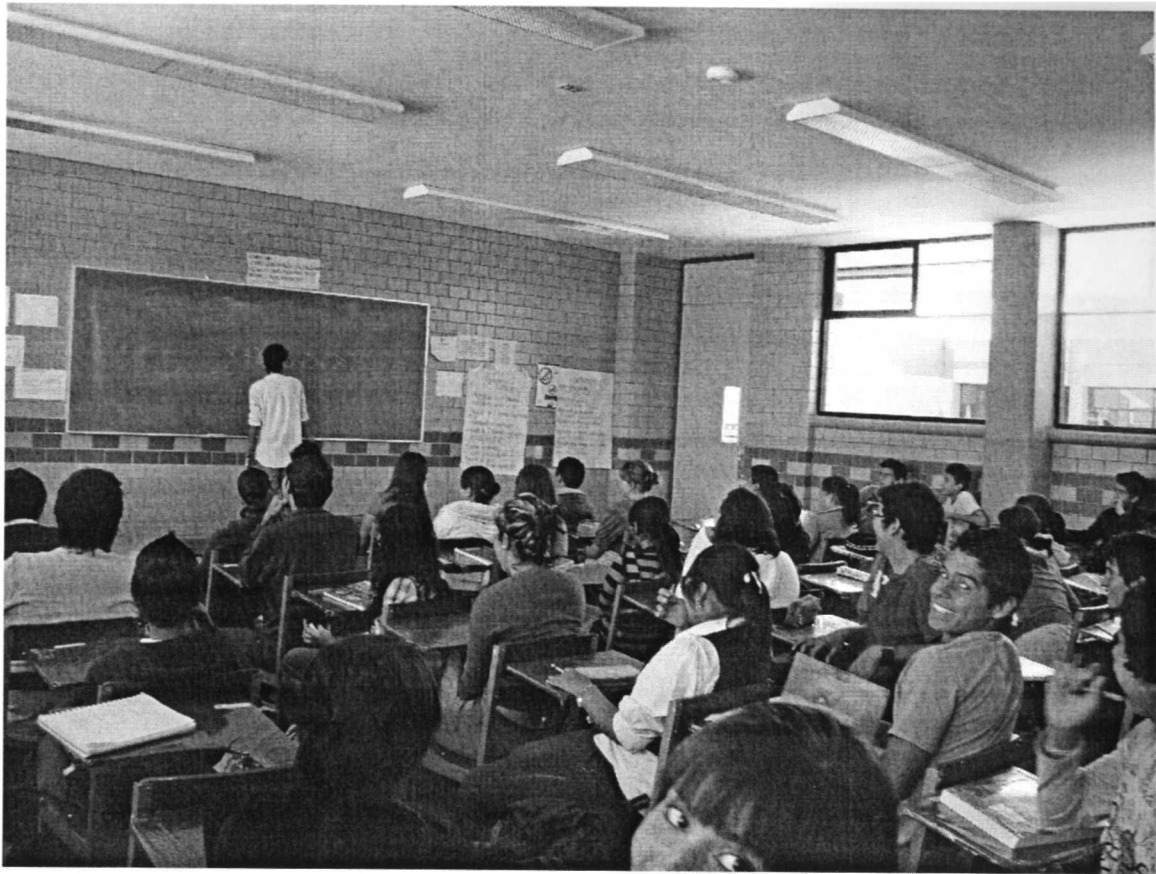


Figura 36. Grupo E

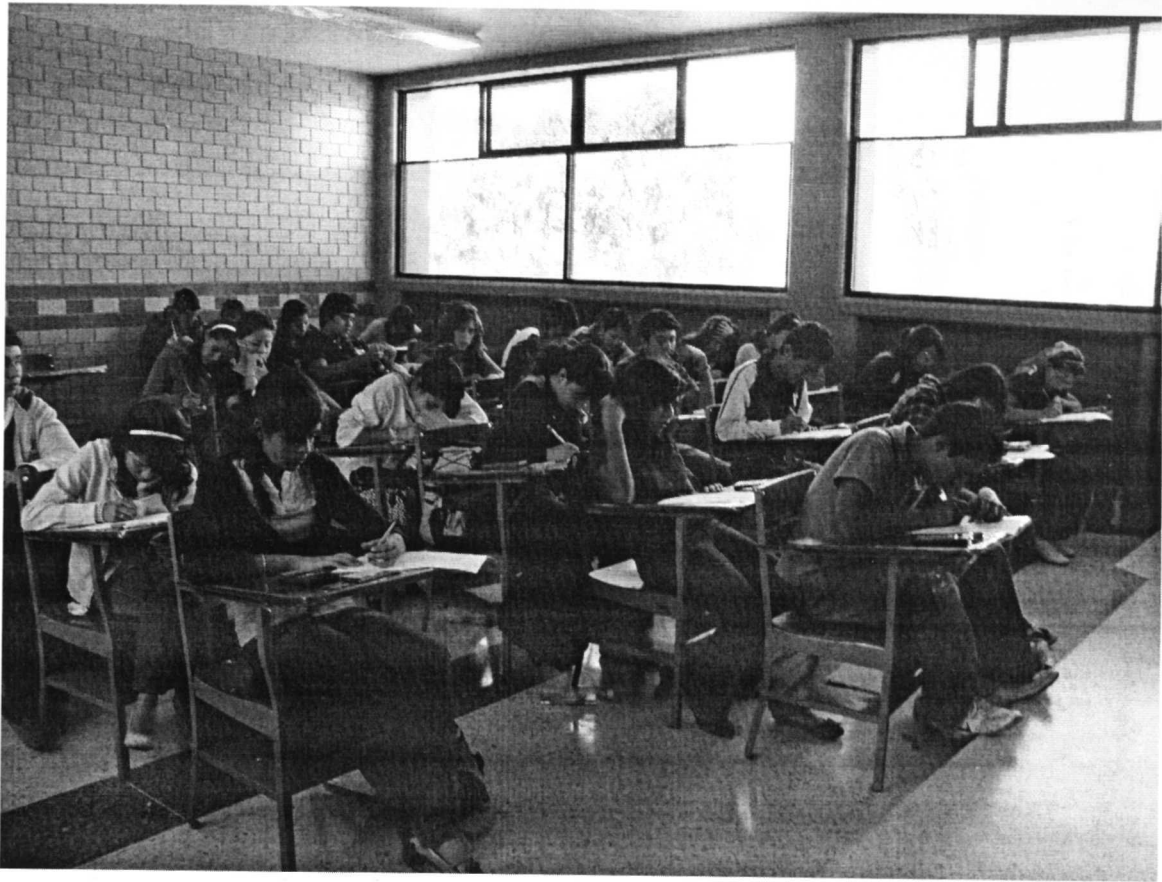


Figura 37. Grupo A

