



**Universidad Virtual**

**Evaluación Formativa y el Rendimiento Académico en los Alumnos  
de la escuela Primaria**

**Tesis**

**Que para obtener el grado de:**

**Maestría en Educación**

Presenta:

**María Elena Lázaro López**

Asesor titular:

**Dra. Katherina Edith Gallardo Córdova**

Asesor tutor:

**Dora Elia Valdés Lozano**

**Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México**

**Mayo de 2011**

## **Dedicatoria y reconocimientos**

A las autoridades educativas, maestros y alumnos del nivel de educación primaria por permitirme llevar a cabo la presente investigación, demostrando su confianza y permitiendo aplicar los instrumentos para conocer a través de sus prácticas el tipo de evaluación que realizan y la utilidad que representa para mejorar la calidad de la enseñanza aprendizaje.

A las tutoras Dra. Katherina Edith Gallardo Córdova y Dra. Dora Valdez que supieron conducir el trabajo de investigación, así como de brindarme las asesorías en el momento requerido.

A mi esposo el Sr. Sabino Rigoberto Moreno Hernández, mis hijas Ana Laura, Elena y Mónica, que me impulsaron para continuar con el aprendizaje de este nuevo conocimiento y brindarme su apoyo y comprensión para alcanzar la meta anhelada.

# **Evaluación Formativa y el Rendimiento Académico en los Alumnos de Educación Primaria**

## **Resumen**

El trabajo que se presenta está basado en la investigación sobre: La evaluación formativa y el rendimiento académico en los alumnos de educación primaria, el cual permitió conocer a través de la literatura seleccionada el sustento teórico sobre la evaluación formativa en que se basa el maestro para llevar a la práctica la evaluación y sus distintas formas para dirigir la Enseñanza-Aprendizaje de los alumnos. El trabajo de investigación fue desarrollada con una metodología mixta. El estudio se realizó en dos momentos: la primera sirvió para analizar el problema de investigación, seleccionar los instrumentos para su aplicación, realizar el trabajo de campo y aplicar los instrumentos. En el segundo momento terminar de aplicar los instrumentos y recoger los resultados. Los hallazgos encontrados indican que el maestro le da importancia a los procesos, así como a los productos, en el cual los alumnos estuvieron involucrados con frecuencia en tareas que requieren pensamiento complejo, planeación y evaluación, resolución de problemas, y toma de decisiones. También se observó que los maestros enfrentan varios problemas al utilizar modelos, métodos y técnicas de evaluación para el logro de la enseñanza-aprendizaje de los alumnos. El estudio realizado demuestra que la evaluación formativa desde la perspectiva del maestro es de importancia para el campo educativo con ella se provee de información importante a los maestros, alumnos y padres de familia en lo que los alumnos saben y pueden hacer.

## Tabla de contenido

Página

### Capítulo 1. Planteamiento del problema

1.1 Contexto.....	2
1.2 Definición del problema.....	2
1.3 Preguntas de investigación exploratorias.....	4
1.4 Objetivos.....	6
1.5 Justificación.....	6
1.6 Beneficios esperados .....	8
1.7 Delimitación y limitaciones de la investigación.....	8

### Capítulo 2. Marco Teórico

2.1 Evaluación de los aprendizajes.....	10
2.2 Objetivos de la evaluación del Aprendizaje.....	11
2.3 Tipos de evaluación.....	14
2.3.1 Evaluación diagnóstica.....	14
2.3.2 Evaluación formativa.....	15
2.3.3 Evaluación sumativa.....	15
2.4 Evaluación formativa.....	15
2.4.1 Objetivo de la evaluación formativa.....	16
2.4.2 En el proceso de aprendizaje o formación.....	16
2.4.3 En el proceso de enseñanza.....	17
2.5 Papel de la evaluación formativa .....	18
2.5.1 Características.....	19
2.5.2 Utilidad y ética.....	21
2.5.2.1 Desde la perspectiva del docente.....	24
2.5.2.2 Desde la perspectiva del estudiante.....	25

2.6 Toma de decisiones según conocimiento que se busca evaluar.....	26
2.6.1 Conocimiento declarativo.....	28
2.6.2 Conocimiento procedimental.....	30
2.6.3 Conocimiento actitudinal.....	31
2.7 Prácticas alrededor de la evaluación formativa en la educación primaria....	33
2.7.1 Vinculación prácticas propias de la evaluación formativa con Objetivos de aprendizaje.....	34
2.7.1.1 Productos solicitados .....	35
2.7.1.2 Formas de trabajo alrededor de los productos.....	36
2.7.2 Resultados obtenidos.....	39
2.7.2.1 Retroalimentación.....	39
2.7.2.2 Toma de decisiones en torno a la didáctica.....	41
2.7.3 Participación del alumnado en estrategias de evaluación formativa	
2.7.3.1 Autoevaluación del aprendizaje.....	43
2.7.3.2 Coevaluación del aprendizaje.....	44
2.7.4 Vinculación de la evaluación formativa con otros tipos de Evaluación.....	45
2.8 Estado del arte de la evaluación formativa.....	46
2.8.1 Experiencias internacionales.....	47
2.8.1.1 Postura de organizaciones internacionales sobre la evaluación Formativa.....	49
2.8.1.2 Hallazgos a partir de investigaciones educativas (últimos 10 años).....	53
2.8.2 Estudios y experiencias nacionales (México).....	53
2.8.2.1 Concepción sobre el proceso de evaluación formativa.....	55
2.8.2.2 Regulación y/o recomendaciones a la planta docente (si Aplica).....	59
2.8.2.3 Investigaciones sobre el tema en el territorio nacional.....	61

### Capítulo 3. Metodología

3.1 Enfoque metodológico.....	64
3.2 Método de recolección de datos.....	67
3.3. Definir el Universo de la investigación.....	72

## Capítulo 4. Análisis de resultados

4.1 Estudio 1. prácticas de los docentes en relación con la evaluación formativa.....	76
4.2 Resultados sobre evaluación formativa.....	77
4.3 Resultados sobre evaluación final.....	79
4.4 Resultados sobre verificación del aprendizaje.....	81
4.5 Resultados sobre trabajos escolares.....	82
4.6 Resultados sobre prácticas de evaluación.....	83
4.7 Resultados sobre tipo de producto académico.....	83
4.8 Resultados sobre producto mejoramiento de acierto (contenido).....	86
4.9 Resultados sobre mejoramiento relacionado con el aspecto afectivo.....	87
4.10 Resultados sobre emisión y comunicación de la calificación obtenida.....	88
4.11 Estudio 2. Utilización de la información alrededor de la evaluación del Aprendizaje.....	89

## Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones

5.1 Conclusiones.....	94
5.2 Recomendaciones.....	102
Referencias.....	103
Apendice A. Carta de Consentimiento.....	107
Apendice B. Estudio 1 instrumentos de investigación.....	108
Apendice C. Estudio 2 instrumentos de investigación.....	128
Apendice D. Curriculum.....	132

## Índice de tablas

Tablas.....	Página
Tabla 1. Instrumentos utilizados en la investigación.....	75
Tabla 2. Factibilidad sobre las prácticas de evaluación formativa.....	77
Tabla 3. Prácticas alrededor de la evaluación formativa.....	78
Tabla 4. Diseño y aplicación de examen.....	80
Tabla 5. Tipos de trabajos escolares.....	82
Tabla 6. Tipo de productos académicos.....	84
Tabla 7. Forma del producto académico.....	85
Tabla 8. Mejoramiento de acierto.....	87
Tabla 9. Mejoramiento relacionado con el aspecto afectivo.....	88
Tabla 10. Emisión y comunicación de la calificación obtenida.....	88
Tabla 11. Utilización de información sobre evaluación en el aula.....	90

## Índice de figuras

Figuras.....	Página
Figura 1. Preguntas para verificar las estrategias sobre evaluación.....	79
Figura 2. Tipos de trabajos escolares.....	83



# **Capítulo 1**

## **Planteamiento del Problema**

### Introducción

En el presente capítulo se aborda las bases en las cuales se sustentará la investigación de tipo exploratorio sobre la evaluación formativa y el rendimiento académico en los alumnos de educación primaria, proyecto seleccionado para llevarlo a cabo en la escuela primaria urbana federalizada “David Gómez” de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, partiendo de una pregunta general y varias específicas para explorar sobre el tema y del área seleccionada por los maestros.

Se describe el planteamiento del problema, la fundamentación teórica que dará validez al proyecto de investigación, y la metodología empleada para la aplicación de los instrumentos.

Uno de los propósitos de la evaluación formativa, es identificar los puntos fuertes y débiles para guiar su desarrollo centrándose en los aspectos de un programa, buscando técnicas e instrumentos para la eficacia en las respuestas de los alumnos y profesores participantes en cuestionarios, observaciones y entrevistas especialmente diseñados para evaluar las capacidades de los alumnos.

El presente trabajo tiene la finalidad de conocer, la medida en la cual las prácticas de evaluación formativa se están llevando a cabo por parte de los docentes del nivel de educación primaria, y la información con la que se cuenta sobre estas en las aulas mexicanas en relación con los objetivos de aprendizaje, la forma de elegir los productos académicos, la implementación de las diferentes técnicas, la retroalimentación, los cambios que se realizan en estrategias didácticas, la calificación y la difusión ha sido

escasa. Por tal motivo para este trabajo de investigación de tipo exploratorio se ha considerado una pregunta general y varias específicas que buscan explorar de manera profunda y sistemática el área seleccionada.

### 1.1 Contexto

La escuela primaria “David Gómez” es una institución de organización completa, de carácter público, que atiende a niños de primero a sexto grado, se localiza al norte poniente de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, capital del Estado de Chiapas, esta zona cuenta con los servicios públicos básicos, la comunidad en la cual está insertada es de nivel socio-económico medio, la mayor parte de los padres de familia se ocupan de diferentes trabajos.

Cuenta con una clave de funcionamiento 07DPR3633U, perteneciente a la zona 055 y correspondiente al sector 05 del subsistema federalizado, la escuela está ubicada en 12ª poniente norte número 540 de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

En su infraestructura cuenta con un edificio de dos niveles con una dirección, 20 aulas, plaza cívica, patio de recreo, áreas recreativas y canchas de juegos. Tiene un director técnico, diecinueve maestros frente a grupo, dos maestros de educación física, un maestro de apoyo para la atención de los niños con necesidades educativas especiales, dos intendentos, una secretaria y dos policías que cuidan la entrada y la salida de la escuela.

### 1.2 Definición del Problema

La evaluación es el proceso de recolección, sistematización y análisis de información útil, suficiente, variada y pertinente, sobre el objeto de evaluación que permita guiar la

toma de decisiones para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Requiere de instrumentos adecuados, pertinentes y acordes al objeto de evaluación.

La evaluación formativa recolecta información a lo largo del tiempo para conocer el proceso de aprendizaje de los alumnos con el propósito de proporcionarles retroalimentación para mejorar su aprendizaje, además de dar cuenta del nivel de desempeño en que se encuentran. También proporciona información relevante al maestro para ajustar la enseñanza a las características de los alumnos.

Esta evaluación se presenta como una alternativa a las prácticas de evaluación centrada en los resultados del aprendizaje y cuya principal fuente de recolección de información es por medio de pruebas objetivas, de lápiz y papel (Díaz, 2006). A través de las actividades significativas, exige de los alumnos, el empleo de sus conocimientos previos y el aprendizaje reciente en conjunción con estrategias y habilidades, que los conducen al desarrollo de actividades significativas con cierto grado de complejidad, de pertinencia y trascendencia personal y social.

De acuerdo con la revisión literaria se puede decir que la evaluación formativa tiene sus características consistentes en las prácticas en el aula, validez curricular porque los procedimientos de evaluación y su contenido se derivan del aprendizaje cotidiano de los alumnos. Recopila evidencias de múltiples actividades, promueve el aprendizaje y enseñanza entre los alumnos, refleja criterios y valores estableciendo las bases entre maestros y alumnos que pueden ser modificados.

El objetivo de la evaluación formativa es, que tanto alumnos como profesores, obtienen información importante y relevante acerca del desarrollo de conocimientos y habilidades complejas durante el proceso de enseñanza, plantea nuevas formas de

concebir las estrategias y los procedimientos de evaluación, y propone una serie de instrumentos de recolección de información cuyo diseño y empleo requieren de conocimiento, flexibilidad y práctica constante de los docentes para su mejoramiento, además de implementar actividades significativas que ayuden a los alumnos en la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades.

El presente trabajo tiene la finalidad de conocer la medida en el cual las prácticas de evaluación formativa se están llevando a cabo por parte de los docentes del nivel primaria. Para ello se desarrolla la siguiente pregunta: ¿En qué medida las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa impactan en el rendimiento académico de los alumnos de primaria en una escuela oficial federalizada?

### 1.3 Preguntas de investigación exploratorias

-¿Cuáles son las diferentes formas de evaluación formativa dentro de un proceso de enseñanza aprendizaje?

-¿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.

¿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 el nivel primaria?

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

- ¿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?
- ¿Cómo manejan los profesores las situaciones de 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?

Las preguntas serán utilizadas para observar, preguntar y obtener los datos de tipo cuantitativo a partir de los cuales se realizará el análisis estadístico de la información. Constituyen también los instrumentos que se aplicarán tanto a docentes como a estudiantes en las diferentes etapas de la investigación.

#### 1.4 Objetivos

Objetivo general:

Identificar las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa y su impacto en el rendimiento académico de los alumnos de la escuela primaria.

Objetivos específicos:

- Observar las diferentes formas de evaluación formativa que utiliza el profesor
- Conocer con qué frecuencia realizan los profesores la evaluación formativa.
- Observar cómo se relacionan las prácticas de evaluación formativa con los objetivos de aprendizaje en los alumnos.
- Conocer la experiencia de los profesores respecto al proceso de la evaluación formativa.
- Conocer la relación en la calidad de retroalimentación que ofrecen los profesores.
- Cómo se difunden los resultados de la evaluación que logran los alumnos.

#### 1.5 Justificación

La diversidad de procesos, prácticas y objetos de evaluación es un elemento de las políticas educativas de fin de siglo, y uno de sus ejes centrales es la realización de

actividades de evaluación para mejorar el sistema educativo. Esta política educativa se mueve entre dos tipos de tensiones: por un lado las que emanan tanto de las exigencias de desarrollo nacional como de atención a las particularidades regionales, culturales y personales de los actores de la educación; por otro lado, las que resultan de la implantación de propuestas de organismos internacionales, ya sea de carácter financiero (Banco Mundial, CEPAL), o bien cultural (UNESCO, UNICEF).

Esta evaluación educativa, forma parte de las estrategias desarrolladas por tales organismos y su ámbito se encuentra estructurado, por dos orientaciones básicas, que juegan el papel de paradigmas:

Uno que se caracteriza como la perspectiva académico-técnica, la cual deriva sus planteamientos conceptuales, validez, confiabilidad, poder de discriminación de las teorías y ciencias, concentrándose en sus instrumentos.

El otro paradigma corresponde, a la perspectiva político-institucional, la cual reconoce que la evaluación forma parte de las estructuras de poder (internacional y nacional) que afectan los procesos institucionales. Esta perspectiva establece que los procesos de evaluación cuidan la forma, pero desatienden el fondo del problema, debido tanto a su intento de objetividad académica como a los problemas sociales que yacen bajo los procesos educativos.

Tampoco existe un análisis riguroso de aquellos aspectos sustantivos del trabajo docente que son invaluable. A fin de cuentas, la relación pedagógica es una de bienes simbólicos, donde resulta muy difícil clarificar qué es lo que se lleva un alumno de un docente, así la docencia es una actividad cuyos resultados no son fácilmente que, cuando un alumno responde bien a las preguntas de un examen, sólo

se puede inferir que responde bien esas preguntas, esto es, sus respuestas no ha fomentado y desarrollado el contacto docente-alumno.

Los resultados de dicha relación son mucho más complejos, e incluyen aspectos formativos que guardan una estrecha cercanía con la forma como cada sujeto se percibe a sí mismo y a los demás, se vincula con la cultura y desarrolla un proceso de valores.

Uno de los aspectos fundamentales en el estudio, es la evaluación formativa, y debe ser una tarea cotidiana, a fin de ir conociendo y analizando los avances, retrocesos y dificultades que se presenten durante el proceso educativo y con base en ello, si es necesario buscar nuevas alternativas que puedan reorientar dicho proceso, para realizar la evaluación de carácter formativa.

#### 1.6 Beneficios Esperados

Se espera que el maestro tome en cuenta sus habilidades y destrezas de los alumnos, para que al aplicar la evaluación formativa, se puedan observar cambios en su conducta.

Otro de los beneficios es, la aplicación de la evaluación permanente, centrada en el alumno con retroalimentación constante que le permita la autorregulación del conocimiento por parte de alumnos y maestros

También se espera que el maestro, diseñe estrategias de evaluación con instrucciones claras y precisas utilizando términos uniformes para el entendimiento de los alumnos.

Además de considerar todos los campos formativos para la evaluación formativa de tal manera que los alumnos puedan demostrar conocimientos y habilidades.

#### 1.7 Delimitación y limitaciones de la investigación



La investigación se llevó a cabo en una escuela primaria del subsistema federalizado, el director, personal docente y alumnos tienen la disposición de colaborar de manera conjunta con el investigador. Se cuenta con espacios adecuados para poder aplicar los instrumentos.

No se cuenta con elementos tecnológicos necesarios para llevar a cabo el levantamiento de datos, por lo que se optó por llevar los materiales impresos para llevar a cabo las entrevistas y cuestionarios. Para llevar a cabo las entrevistas y la aplicación de los cuestionarios a un principio no fue muy agradable para los maestros, porque decían que tenían mucho trabajo.

Otra limitación fue el tiempo, ya que el horario de clases es de ocho de la mañana a trece horas y después de ese horario no se quieren quedar para realizar otras actividades, por lo que se pensó ir entrevistando a la hora de la salida a dos maestros diariamente. Otra de las limitaciones es el acceso a los trabajos y tareas de los alumnos que se tuvo que prolongar de acuerdo al tiempo programado.

## **Capítulo 2**

### **Marco teórico**

El capítulo presenta una síntesis de teorías y trabajos de investigación sobre el tema, determinando puntos cruciales que deben conformar el trabajo sobre evaluación del aprendizaje, las prácticas alrededor de la evaluación enfocada a la educación primaria, vinculando con los objetivos de aprendizaje, las formas de trabajo alrededor de los productos, la retroalimentación que hace el maestro de esos productos para la toma de decisión, así como las estrategias de evaluación a utilizar y de manera más específica sobre evaluación formativa.

#### 2.1 Evaluación de los aprendizajes

El término de evaluación tiene un significado muy amplio, ya que se usa en un sentido específico como cuando se evalúa el aprendizaje del alumno, hasta en un sentido amplio, como cuando se evalúa un programa, un curso, o un curriculum. Los autores anglosajones la enfocan desde dos diferentes perspectivas, *assessment* y *evaluation*. Aun cuando ambas formas se impliquen y traslapen, el *assessment* tiene que ver con la evaluación del aprendizaje del alumno, mientras que *evaluation* tiene que ver con la evaluación de programas o del curriculum.

Madaus y Kellaghan(1992) intentan definir el *assessment* como una actividad diseñada para mostrar lo que una persona sabe o puede hacer.

Aún cuando existen muchos enfoques para considerar el término *evaluation*, el que sigue teniendo influencia es el propuesto por Tyler (citado por Madaus y Kellagan,

1992) quien lo define como: “El proceso de evaluación es esencialmente el proceso de determinar a qué magnitud los objetivos educativos están siendo realmente logrados por el programa de instrucción” (pp. 105-106).

Es vista por otros autores como un instrumento de control de la sociedad o los grupos que tienen poder para reproducir sus creencias y valores, ya sean políticos, personal de la administración o de los profesores. “Es un proceso lento a través del cual se van interiorizando aquellos conceptos, habilidades y actitudes que se desea adquieran los alumnos” (Torre, S. 2002, p.263).

El concepto de evaluación de Herman, Aschbacher y Winters (1992), señalan que la evaluación no es un fin en sí mismo, sino que es un proceso que facilita la toma de decisiones para proveer información en dos preguntas fundamentales: ¿cómo lo estamos haciendo? Y ¿cómo podemos mejorarlo?

El papel de la evaluación desde esta perspectiva será proveer una retroalimentación significativa para mejorar el aprendizaje del alumno, las prácticas de enseñanza y las opciones educativas.

## 2.2 Objetivos de la evaluación del aprendizaje

Si la evaluación es un conjunto de operaciones que tiene por objeto determinar y valorar los logros alcanzados por los alumnos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y supone la estimación sistemática del aprovechamiento al utilizar cualquier medio capaz de reportar datos objetivos sobre este, los objetivos de acuerdo a (Torre, S. 2002), le permiten “diagnosticar, orientar la toma de decisiones, reflexionar sobre procesos y resultados, ser utilizada como instrumento de investigación y formación, mejorar la

práctica, controlar los resultados, servir de referencia para realizar pronósticos” debiendo culminar en apreciaciones, juicios y valoraciones sobre el aprendizaje, que le sirvan para el cambio para mantener vigente o mejorar de acuerdo a su finalidad, logros de los objetivos programados.

El hecho de considerar la evaluación como proceso, frente al acto de comprobación, significa realizar la dimensión dinámica y adaptativa de los componentes personales que en ella intervienen. La evaluación es algo más que el cierre del proceso educativo está cargado de resonancias psicológicas, sociológicas, pedagógicas e incluso políticas; de tensiones personales, expectativas familiares y consideraciones de los compañeros que influyen en el propio autoconcepto.

En el acuerdo número 17 publicado por la Secretaría de Educación Pública en el Diario Oficial de la Federación (1978) señala que la evaluación es un proceso inherente a la tarea educativa, indispensable para comprobar el logro de los objetivos del aprendizaje, planearla actividad escolar, decidir la promoción del educando, contribuir a elevar la calidad de la enseñanza y coadyuvar al diseño y actualización del plan y programas de estudio; indica que debe realizarse a lo largo del proceso educativo a través de procedimientos pedagógicos adecuados. (SEP, 2009).

Asimismo, proporciona una escala numérica de calificaciones, la cual debe ser acorde con los contenidos de los programa de estudio y establece un procedimiento general para determinarlas; faculta a las direcciones generales de la SEP en la determinación de los requisitos para la acreditación, regularización e instrumentos y técnicas de evaluación, entre otros.

Se han presentado diversas concepciones de evaluación y en cada una de ellas subyace una forma de pensamiento, de interpretar la realidad acorde a un momento histórico donde se pone especial interés en determinados objetos de evaluación. Con el enfoque de competencias en educación, el objeto de evaluación tiene prácticamente tres facetas (conocimientos, habilidades y actitudes) que deben estar contempladas no solo en la evaluación, sino también en la instrucción y en la planeación.

Por eso la congruencia entre la enseñanza y la evaluación es de vital importancia pues de ello depende la forma en que se propicia, desarrolla y valora el aprendizaje de los alumnos. Por ejemplo, una enseñanza cuyo objetivo sea el dominio de información, sólo se limita a corroborar conocimientos declarativos en su evaluación. Por el contrario, una enseñanza cuyo objetivo sea desarrollar competencias, requiere de un modelo de evaluación que genere oportunidades para mostrar lo aprendido, desempeñando una actividad con características particulares.

Las propuestas actuales sobre evaluación abogan, por una evaluación que incluya, además del conocimiento de los alumnos, mas información sobre su desarrollo educativo que les permita, entender el proceso de aprendizaje y monitorear el progreso de los alumnos con el fin de establecer una cultura de evaluación en el aula (Airasian, 2000).

Por ello es necesario que la evaluación recabe información suficiente, variada y pertinente, sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos requiriendo diversos instrumentos acordes al desarrollo de competencias, que no solamente privilegien los conocimientos, sino que permitan, además, recuperar las habilidades y actitudes que movilizan los alumnos mientras se enfrentan a una actividad determinada.

Estos aspectos hacen evidente la necesidad de concebir a la evaluación desde un punto de vista más enriquecedor que tome en cuenta de manera conjunta, el objeto de evaluación (qué se evalúa), el propósito (para qué se evalúa), el contexto en donde se realiza (en donde y en qué circunstancias) y el proceso de acopio, sistematización y análisis de información (cómo se evalúa) en donde se incluyen las herramientas o instrumentos para recopilar la información (con qué se evalúa). Una evaluación congruente con el desarrollo de competencias.

Un aspecto de suma importancia para la evaluación es “el proceso de recolección, sistematización y análisis de la información que se recopila, así como la utilidad que se le da. El propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar” (Shinkfield y Stufflebeam, 1987, p.175), considerando que la recolección de la información acerca de lo evaluado debe proporcionar al maestro la situación actual de lo que está evaluando y los elementos para que le dé un valor para la mejora del proceso educativo, para emitir juicios a partir de la información recabada para apoyar la toma de decisiones.

### *2.3 Tipos de evaluación*

De acuerdo con García, y Pérez, (1989), la evaluación tiene diversas funciones y puede realizarse en diferentes momentos. Se reconocen principalmente tres según el momento de aplicación: la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

#### *2.3.1 Evaluación diagnóstica*

Se realiza al comienzo del curso académico, de la implantación de un programa educativo, del funcionamiento de una institución escolar, etc. Consiste en la recogida de

datos en la situación de partida. Es imprescindible para iniciar cualquier cambio educativo, para decidir los objetivos que se pueden y deben conseguir y también para valorar si al final de un proceso, los resultados son satisfactorios o insatisfactorios.

### *2.3.2 Evaluación formativa .*

Se le conoce también como procesual y consiste en la valoración a través de la recogida continua y sistemática de datos, del funcionamiento de un centro, de un programa educativo, del proceso de aprendizaje de un alumno, de la eficacia de un profesor, etc. a lo largo del periodo de tiempo fijado para la consecución de unas metas u objetivos. La evaluación procesual es de gran importancia dentro de una concepción formativa de la evaluación, porque permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha.

### *2.3.3 Evaluación sumativa*

Consiste en la recogida y valoración de unos datos al finalizar un periodo de tiempo previsto para la realización de un aprendizaje, un programa, un trabajo, un curso escolar, etc. o para la consecución de los objetivos.

Conocida también como evaluación final, por el momento en que se realiza, se aplica al finalizar de la revisión de un tema, unidad o curso. Tiene como objetivo verificar si los objetivos de aprendizaje planteados fueron alcanzados de acuerdo a los criterios preestablecidos (Taras, 2008). Valida o acredita que un determinado contenido se ha aprendido, destacando su función social más que didáctica, enfatizando el grado de éxito o fracaso que un estudiante obtuvo al finalizar un ciclo escolar.

## 2.4 Evaluación Formativa

Es un término introducido por Michael Scriven en 1967, para referirse a los procedimientos utilizados por los maestros con la finalidad de adaptar los procesos didácticos a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en los alumnos. Para este autor, la evaluación formativa permite recoger información mientras los procesos se están desarrollando abarcando la evaluación de la enseñanza y aprendizaje de los alumnos, de los materiales didácticos y de los objetos educacionales.

#### *2.4.1 Objetivo de la evaluación formativa*

La evaluación formativa puede tener diferentes objetivos, dentro de los cuales se puede mencionar los siguiente: Carreño (1991) menciona que ayuda en la toma de decisiones pertinentes para hacer al hecho educativo más viable o eficaz, evitando fórmulas y caminos inadecuados, además orienta respecto a las alternativas de acción, dirección que se va presentando conforme avanza en el proceso enseñanza-aprendizaje, así como toma decisiones conducentes para asignar calificación a cada alumno, que refleje la proporción de objetivos logrados en el curso.

*2.4.2 En el proceso de aprendizaje o formación.* Álvarez (1986) entiende la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento. El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, y para colaborar en el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento. El alumno aprende a partir de la propia evaluación, la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora.



La evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir. Se aprende de la evaluación cuando se convierte en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje el momento de la corrección. Sólo cuando hay aprendizaje podremos asegurar la evaluación, evaluación que forma, convertida en medio de aprendizaje y en expresión de saberes. Sólo entonces podremos hablar con propiedad de evaluación formativa.

A partir de este marco de referencias, más allá de las definiciones se puede recoger una serie de rasgos que pueden ir caracterizando las prácticas de evaluación, según tendencias actuales, que están referidas a ámbitos de aplicación que trascienden lo educativo en un sentido restringido, como la evaluación de programas o evaluación curricular como referentes más próximos.

*2.4.3 En el proceso de enseñanza.* La evaluación escolar es una acción o proceso de la práctica educativa en la que el docente obtiene información sobre los aprendizajes escolares alcanzados por el alumno Torre, (2002), destacan cuatro conceptos fundamentales en el proceso de la evaluación:

- 1) El carácter procesual y educativo de la evaluación, desestimando por tanto la idea de quienes la reducen a una simple comprobación de lo aprendido.
- 2) La obtención de información como actividad sustantiva de toda evaluación que se torna compleja cuando es el docente el que infiere e interpreta, mediante indicadores parciales, los logros alcanzados por el alumno.
- 3) La consideración del aprendizaje como algo más que dominio de conocimientos, incluyendo habilidades o estrategias cognitivas y cambio de actitudes.

- 4) Utilización que se hace de la información obtenida; esto es, la intención que guía al evaluador, según sea inicial (diagnóstica), procesual (formativa u orientadora) y final (calificadora, selectiva o de promoción).

En estos conceptos no se miden objetivamente los aprendizajes, sino un proceso interactivo e interpretativo en el que operan implícitamente componentes de conocimiento, capacitación, pensamiento del profesor, estrategias, estilos cognitivos, actitudes etc.

En la evaluación formativa inciden toda una serie de componentes personales de quien evalúa y conforman un estilo de evaluación referidos a la experiencia y expectativas del docente, a los contenidos curriculares, a las características del grupo y de los sujetos, a la cultura del centro (Torre, 2002).

Los valores socioculturales asumidos por el docente tendrán el tratamiento adecuado hacia los errores, y podrá considerar su actuación en la planificación de la evaluación (qué, cuándo y cómo se evalúa) para valorar, emitir juicio dar la interpretación y uso que le dé a la información.

## 2.5 Papel de la evaluación formativa

El papel de la evaluación formativa es ayudar a los maestros a dirigir y rediseñar sus estrategias didácticas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Esto se logra a través de un monitoreo constante de las actuaciones de los estudiantes, de reflexión por parte de los maestros acerca de los ajustes que debe realizar a partir de las observaciones realizadas, así como de los avances y dificultades que presentan los estudiantes ante un determinado tema.

Es importante mencionar que la evaluación presenta aspectos sancionadores y formativos (Torre, 2002). Por una parte exige el comprobar que se han alcanzado los objetivos propuestos en una materia, pero al mismo tiempo, en su función formadora utiliza los resultados obtenidos con un carácter orientador, por lo que se dice que la función de la evaluación no es juzgar sino ayudar, informar, retroalimentar y si es necesario reorientar la estrategia docente, utilizando la información para detectar puntos de dificultad y desarrollar las estrategias de cambio.

#### 2.5.1 Características de la evaluación formativa

Son diversas las características que presenta la evaluación formativa, por lo que a continuación se describen las más importantes:

*Es un proceso continuo:* por que se desarrolla antes, durante y al final de la acción educativa para verificar, apreciar u registrar la actuación general del alumno en función de los objetivos, con la finalidad de reorientar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

*Utiliza diferentes actividades para la evaluación.* No se basa solo en la calificación de un examen y se promueve la utilización de diferentes técnicas de evaluación para un mismo contenido de tal forma que se abarquen las diferentes relaciones y representaciones de contenido que los alumnos puedan elaborar (Bordas y Cabrera, 2001), considerando las diferentes formas de aprendizaje, para brindarle al alumno las condiciones y el contexto en los cuales pueda expresar al máximo sus conocimientos.

El Reglamento de la Ley Orgánica de Educación, indica que debe entenderse como una actividad permanente que se realiza en diferentes fases y operaciones sucesivas que

se cumplen durante el proceso de la enseñanza-aprendizaje. (Pérez, 1997), la conceptualiza como “aquella que se realiza a lo largo del curso con el fin de ajustar la intervención educativa para que estimule el proceso de aprendizaje. La evaluación procesal o continua se realiza sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje desde una perspectiva dinámica y diacrónica”.

*Es un proceso integral:* porque considera al estudiante en su totalidad y en la multiplicidad de dimensiones de su actuación, como son el rendimiento académico, otros rasgos de su personalidad (actitudes, capacidades, participación en actividades) y otros factores que intervienen en el proceso de aprendizaje.

Es decir, que la evaluación se considera como integral porque a través de dicho proceso se evalúa la mayor diversidad de aprendizajes, así como las diferentes manifestaciones de la personalidad del educando y los factores que lo determinan y condicionan, aplicando la mayor variedad de técnicas conocidas.

*Es un proceso acumulativo:* registra permanentemente las calificaciones parciales del estudiante, en la medida en que se van realizando las evaluaciones. En consecuencia, esto facilita establecer una relación entre las apreciaciones y juicios anteriores, y los que se producen en el presente.

*Dirigida por el maestro.* Este tipo de evaluación respeta la autonomía del maestro y depende de su conocimiento y experiencia profesional para determinar qué y quién necesita ser evaluado (Stiggins y Chappuis, 2005). Este tipo de evaluación permite al maestro conocer el grado de avance y aprendizaje de los estudiantes, lo cual le brinda la información necesaria para la toma de decisiones acerca de las técnicas y actividades que

deberá utilizar para que todos y cada uno de los estudiantes tengan la oportunidad de acceder y lograr el conocimiento.

El establecimiento de un juicio de valor no puede ser el resultado de un acto ni algo improvisado, sino que debe originarse a partir del análisis de la propia actuación del sujeto. Para Santos (1998), esta evaluación no es un momento final, sino un proceso que posibilita el cuestionamiento de diseño, criterios, instrumentos y resultados.

Se apoya en evidencias de diversos tipos, dentro de una visión holística que le permite valorar no sólo los que afectan a los alumnos sino a todo los aspectos que tiene que ver con el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

*Es un proceso flexible:* le permite utilizar diferentes estrategias, momentos y posibilidades para realizar las actividades de evaluación o mejorar los resultados obtenidos. Considerando la naturaleza del área de conocimiento, de la asignatura, de la modalidad curricular y de los objetivos a ser evaluados.

Para Santos, (1998), la evaluación flexible ha de facilitar la reorientación del proceso de enseñanza y de aprendizaje, no sólo en lo que se refiere al trabajo de los alumnos sino a la planificación de la enseñanza, a la modificación del contexto o a la manera de trabajar. Es decir, que el proceso de evaluación no se puede concebir como algo rígido e inflexible, sino que es un proceso sujeto a cambios que se establece en la enseñanza-aprendizaje.

### 2.5.2 Utilidad y ética.

Existen diferentes enfoques respecto a la utilidad de la evaluación que pueden celebrarse de forma complementaria en tanto que pretenden trascender la visión de la

evaluación como un mero instrumento al servicio de la toma (o legitimación) de decisiones políticas. Esta perspectiva puede aplicarse transversalmente a todo proceso evaluativo en sus tres niveles (individual, institucional y sistémico), contribuyendo constructivamente a satisfacer las demandas respecto al interés por la calidad educativa que se evidencia en el seno la sociedad.

Ferrer (1996) dice, que la Evaluación es una tarea cargada tanto de promesas como de frustraciones, por lo que defensores de la evaluación institucional, suelen ver en ella la posibilidad de alcanzar enormes beneficios. Y simultáneamente, hay quienes sostienen que su valor es escaso desde un punto de vista práctico. Lo cierto es que la evaluación, en sí misma, es una actividad cuya complejidad genera, cierta ambivalencia que por un lado representa la oportunidad de racionalizar el trabajo, mientras que por otro, lleva implícito un riesgo significativo de desnaturalización.

Si bien, como se ha señalado, la evaluación buscaba en su primera etapa una justificación social en su utilidad instrumental, es posible afirmar hoy que esta se halla legitimada en una combinación que incorpora un enfoque iluminativo ampliando y enriqueciendo la perspectiva anterior, es así como la utilidad de la evaluación institucional se debería considerar dentro de un marco más amplio en el que se integran aspectos instrumentales e iluminativos.

Ferrer (1996) distingue tres niveles diferentes de evaluación institucional, cada uno de estos niveles supone, naturalmente, una aplicación particular.

Unos refieren tanto a aspectos sumativos como formativos, y significa que no solamente generará juicios de valor que pudieran afectar la carrera de docentes o la valoración del rendimiento académico de los estudiantes, sino también que puede cumplir funciones de acreditación y desarrollo contribuyendo a certificar logros académicos y profesionales.

Otra es una valoración de las instituciones o entidades singulares que componen un determinado sector del sistema educativo. También es posible identificar una dimensión formativa que, orientada hacia el interior de la institución tendrá por objeto proporcionar información útil en tanto, enfocando los puntos débiles, genere un punto de partida para iniciar mejoras institucionales.

Así mismo, se encuentra presente una dimensión sumativa que, dirigida esencialmente hacia el exterior de la institución se vincula a la rendición de cuentas o de supervisión. En este sentido, podemos decir que la evaluación tiene la peculiar utilidad de proporcionar información a los ciudadanos respecto al uso de los recursos públicos en materia educativa.

Pero más allá de las dimensiones anteriormente citadas, se considera que la utilidad y la valoración de la educación institucional, depende de la calidad con que ésta se realiza. Ya sea en su concepción estrictamente instrumental o en su complementaria dimensión iluminativa, ésta es una herramienta al servicio del sistema educativo en tanto que su utilidad dependerá notablemente de la oportunidad y adecuación de su diseño y aplicación.

Santos (1998), establece así en relación a la evaluación institucional, tres caminos posibles: Los estudios cuyo rigor es limitado, por lo tanto, resulta dudosa la utilidad de los esfuerzos evaluadores. Esto sucede cuando los instrumentos no son los suficientemente sensibles a la complejidad del objeto de evaluación. También puede suceder cuando no se ha abierto la evaluación a la participación de todos los estamentos involucrados (evaluaciones impuestas) y otras, cuando el resultado no se ha utilizado para realizar una mejora concreta.

En este caso, se trata de una combinación que involucra tanto a la iniciativa interna del centro como la mirada de evaluadores externos. El análisis externo evita el sesgo de quienes pertenecen a la comunidad que está siendo estudiada, pero no se sustituye a los actores en la etapa de valoración y análisis.

Finalmente, se considera que la utilidad de la evaluación no debería ser únicamente tomada en cuenta a partir del alcance que ésta haya tenido de los propósitos declarados inicialmente, por que con frecuencia exceden las previsiones. Por ello, cuando una evaluación es llevada a cabo, es necesario prever todos aquellos efectos de modo tal que resulte posible analizarlos en el momento en que éstos se presenten.

#### 2.5.2.1 Desde la perspectiva del docente

La evaluación de los aprendizajes es un componente del proceso educativo, a través del cual se observa, recoge y analiza información significativa, respecto de las posibilidades, necesidades y logros de los estudiantes.

Existen etapas en las que el profesor tomará en cuenta:



1. Planificación de la evaluación. Tomando en cuenta los elementos centrales de la evaluación: ¿Qué?, ¿Para qué?, ¿Cómo?, ¿Cuándo se evaluará?, ¿Con qué estrategias e instrumentos? .
2. Recopilación y selección de información. La obtención sobre los aprendizajes de los estudiantes, se realiza a través de las interacciones en el aula, la aplicación de instrumentos, u otras situaciones de evaluación que se considere oportuna.
3. Interpretación y valoración de la información: Se realiza en términos de las competencias alcanzados en el grado correspondiente, para determinar si son coherentes o no con los propósitos planteados y emitir un juicio de valor.
4. Comunicación de los resultados: Se analiza y reflexiona acerca del proceso educativo con la participación de los estudiantes, docentes y padres de familia, para que todos los interesados se involucren en el proceso y los resultados son más significativos.

#### 2.5.2.2 Desde la perspectiva del estudiante

Para Paris y Ayres (1994) existen principios de evaluación centradas en el aprendizaje, teniendo como propósito que los estudiantes promuevan aprendizajes útiles, promover esfuerzos, motivación y responsabilidad para la actividad y la evaluación. ( p. 50). Estos propósitos los alumnos deben lograrlo a través del currículo, ocurrir continuamente en el aula para proveer evidencia sobre los procesos individuales, las estrategias, habilidades y conocimientos requeridos para dominar el currículo sobre las bases diarias.

Debe basarse en tareas auténticas y significativas que sean consistentes con el currículo regular y la instrucción que se proporciona en el aula, debe ser clara y equitativa a todos

los alumnos a pesar de logros previos, género, raza, idioma, u origen cultural, debe medir la motivación, actitudes y reacciones afectivas del estudiante.

Los resultados de la evaluación llevan a tomar decisiones y a aplicar medidas pertinentes y oportunas para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje y son los tipos de conocimiento que los niños van almacenando en su memoria y que van interrelacionándose unos con otros.

## 2.6 Toma de decisiones según conocimiento que se busca evaluar.

Los resultados de la evaluación deben llevarnos a tomar decisiones y a aplicar medidas pertinentes y oportunas para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Para el constructivismo el conocimiento es un producto social y cooperativo, que ha sido históricamente elaborado y reelaborado por diversas personas, de diversas áreas, a través de constantes intercambios de información. La idea de construcción de significados se refiere a la teoría del aprendizaje significativo que a su vez puede considerarse como la parte medular del constructivismo.

“El aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 39), y es el maestro el que debe promover en el aula un clima de motivación para conseguir que el alumno tenga disponibilidad y compromiso para aprender y no centrar su interés en la sola aprobación de la asignatura.

Un aspecto importante en este punto es el manejo de los errores que presentan los alumnos. El error debe dejar de penalizarse y en su lugar, debe considerarse como una

posibilidad de valoración y reflexión del proceso de aprendizaje por parte del alumno y con ello incentivarlo a lograr los distintos aprendizajes. Es decir, un estudiante puede construir nuevos significados gracias a la relación entre la información nueva y sus conocimientos previos (Hernández, 1998)

Tomando en cuenta la aportación de los dos teóricos la enseñanza debe contemplar y planear actividades reales que permitan a los alumnos desplegar sus recursos (conocimientos, habilidades y actitudes) con el propósito de integrar procesos y contenidos por medio de la interacción con el material y con sus compañeros.

Para ello, se requieren determinadas condiciones relacionadas con el material a aprender, las actividades y el ambiente motivante implementados por el maestro (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Ahumada, 2005). Estas condiciones se mencionan brevemente a continuación:

El material a aprender, sea una lectura, una actividad o la explicación relacionada a algún contenido, no debe ser arbitrario, ni debe fragmentarse, más bien debe tener una estructura lógica, coherente y organizada. Entre el material a aprender y los conocimientos previos de los alumnos, debe existir una distancia óptima para que el material sea comprendido, tenga un sentido y para que el aprendizaje sea significativo, es decir, el material debe estar acorde al nivel cognitivo de los alumnos. El material entonces, debe poseer significado lógico.

La construcción del conocimiento no hace referencia al mero activismo, no se pretende afirmar que el solo hecho de poner a los alumnos a hacer algo (como hacer una representación o ver una película) o que realicen alguna actividad fuera del aula

(dinámicas grupales en el patio) o incluso fuera del centro escolar (una visita al museo) genera por si mismo aprendizajes significativos.

Un aprendizaje es significativo cuando el proceso constructivo interno que realizan los alumnos de sus conocimientos previos con la información nueva y es promovido por el maestro a través de actividades con sentido y en su interacción con los alumnos antes, durante y posterior a la actividad, se promueve en ellos un proceso de reflexión. De esta manera, las actividades propuestas por los docentes adquieren gran relevancia en el aprendizaje, pues de sus características y la forma de conducirla, dependerá la gama de recursos que los alumnos puedan movilizar.

Para centrarnos en este tipo de conocimiento se utilizan estrategias de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto la evaluación será diferente. A continuación se definirán cada uno de los contenidos y los criterios para su evaluación:

#### 2.6.1 Conocimiento declarativo

El conocimiento declarativo puede ser de dos tipos, que son el factual y el conceptual. Díaz-Barriga y Hernández (2002) mencionan que la evaluación de contenidos declarativos de tipo factual debe contener las siguientes características:

- La evaluación debe tender a la reproducción de la información, es decir, los conocimientos deben aprenderse al pie de la letra. Los instrumentos de evaluación utilizados pueden ser los reactivos de falso y verdadero, ordenamiento u opción múltiple.

- La evaluación es de tipo “todo o nada”, en el caso de hechos o conceptos, el conocimiento se aprende o no se aprende y se evalúa si el alumno tiene o no el conocimiento.
- La evaluación de los conceptos factuales es cuantitativa, se da a través de la calificación del examen y ésta se obtiene en base a la cantidad de respuestas correctas obtenidas por los estudiantes.

Para la evaluación de contenidos factuales se elaboran exámenes escritos u orales, con reactivos muy estructurados. Delgado (2002) recomienda pruebas objetivas que incluyan reactivos de elección, relación y ordenamiento, y las semiobjetivas que utilizan reactivos con oraciones para completar, ensayos libres, exámenes orales y mapas conceptuales.

Por su parte, la evaluación de los contenidos declarativos conceptuales es más compleja, ya que se evalúa la asimilación y comprensión de los mismos, mediante la identificación de las características que los definen. Las estrategias e instrumentos de evaluación deben ser más estructurados. Díaz Barriga y Hernández (2002) propone estrategias donde el estudiante elabore y construya sus propios significados. Para evaluar este tipo de conocimientos se sugiere:

- Solicitar la definición intensiva de un concepto o principio.
- Que el estudiante reconozca el significado de un concepto entre varios. Para evaluar este punto se utilizan exámenes con reactivos de opción múltiple.
- Trabajar con ejemplos que ilustren un concepto.

- Relacionar conceptos simples con otros de mayor complejidad, para ello se utilizan actividades de clasificación, organización o jerarquización.
- Emplear la exposición temática, donde los conceptos deben saberse utilizar a través del discurso.
- Aplicar los conceptos en la solución de problemas, colocando a los estudiantes en contextos y situaciones nuevas donde aplique los conceptos o teorías aprendidos. La aplicación práctica de los conocimientos es uno de los métodos de evaluación más completo.
- La evaluación de los contenidos conceptuales tiene un enfoque cualitativo ya que evalúa la forma en que el conocimiento es interpretado y aplicado. La evaluación no es todo o nada sino más bien gradual, por lo que se deben establecer claramente los criterios bajo los cuales se realizará la evaluación, poniendo mayor énfasis en aquellos aspectos que se necesitan evaluar.

### 2.6.2 Conocimiento procedimental

Permite realizar acciones de manera ordenada y siguiendo una secuencia de pasos (Reátegui, et al., 2001). Es conocimiento práctico donde se evalúa el saber hacer, utiliza la secuencia de pasos o estrategias para lograr el objetivo y evita la memorización de los mismos. Díaz-Barriga y Hernández (2002) mencionan que para una valoración íntegra de estos conocimientos, los alumnos deben:

- Conocer a fondo la funcionalidad del procedimiento, de tal forma que les permita identificar aquellas situaciones en las que es recomendable su utilización.

- Ser capaces de ejecutar el procedimiento en forma ordenada, mostrando destreza y precisión.
- Se busca que el estudiante logre automatizar el procedimiento y que pueda ser capaz de aplicarlo en diferentes contextos.
- Valore su utilidad, así como su propia actuación al momento de ejecutarlo. Esto se conoce como la dimensión valorativa del procedimiento.

La evaluación de los conocimientos procedimentales requiere del desarrollo de actividades donde el estudiante ponga en práctica los procedimientos adquiridos aplicados tanto a situaciones conocidas como desconocidas y tomando en cuenta para la evaluación las dimensiones de uso y las valorativas.

Esta evaluación requiere de una preparación previa a su aplicación, donde se deberán establecer claramente los criterios y la ponderación asignada a cada uno de ellos. Coll y Valls (citados por Cabrerizo, 2002) proponen algunos criterios importantes a considerar en esta evaluación:

- Grado de acierto en la aplicación del procedimiento.
- El grado de conocimiento que muestra al ejecutar el procedimiento.
- Capacidad de decidir y aplicar un procedimiento ante determinada situación.
- Capacidad de generalización del procedimiento, haciéndolo aplicable a nuevas situaciones.
- Grado de automatización del procedimiento.

### 2.6.3 Conocimiento actitudinal

Coll, Pozo, Sarabia, y Valls (1993) definen actitud como las “tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y actuar en consonancia con dicha evaluación” (p. 137). Los contenidos actitudinales hablan acerca de la formación de valores y habilidades que poseen los alumnos, es decir, del saber ser y del saber convivir.

Debido a su complejidad, la evaluación de los contenidos actitudinales es menos común pero igualmente importante pues promueve del desarrollo personal y social de los estudiantes.

Las escuelas como instituciones de la educación no se limitan a la enseñanza de conocimientos conceptuales o de métodos. Hoy en día las escuelas trabajan con programas de formación en valores que permitan desarrollar una moral ciudadana, así como la formación de personas autónomas, solidaria y comprometida con el desarrollo de su comunidad (Reátegui, *et al.*, 2001). Como se ha mencionado, actualmente se busca la formación de personas integrales que tengan la capacidad para adaptarse a la convivencia en su entorno, en su escuela y donde la apertura sea la suficiente que esté en posibilidad de interactuar con una sociedad internacional.

La evaluación de los contenidos actitudinales debe valorar la coherencia entre el discurso y las actitudes y valores observables en los estudiantes. Para ello, Bolívar (citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2002) presenta una clasificación de técnicas e instrumentos que permiten evaluar este tipo de conocimientos.



- Observación directa a través de períodos largos, utilizando para ello registro, rúbricas, lista de especificaciones, escalas de observación, diarios de clase y triangulación acerca de las observaciones hechas con otros profesores.
- Cuestionarios y *auto* informes, que es una de las técnicas más utilizadas y a través de los cuales los alumnos expresan sus actitudes en forma verbal.
- Análisis del discurso, analizando lo que los alumnos piensan acerca de un tema determinado, buscando encontrar la relación entre lo que dicen y lo que hacen, para ello se utilizan instrumentos como las entrevistas, debates en clase, discutiendo dilemas morales o contando historias vividas.

Como se pudo observar, al momento de realizar la evaluación se debe hacer un gran trabajo de preparación, tanto de las actividades como de los instrumentos de evaluación y aunque es un reto, por el trabajo que ello involucra, está claro que sin una estrategia adecuada de evaluación y reflexión, en cuanto a los datos obtenidos, difícilmente se podrán observar mejoras en el proceso enseñanza aprendizaje.

## 2.7 Prácticas alrededor de la evaluación formativa en la educación primaria

La evaluación formativa es también específica y contextual. Está llamada a satisfacer las necesidades de los maestros, los estudiantes y la disciplina que se enseña. Es importante elegir la adecuada técnica de evaluación que se ajusta a la situación.

La información que el maestro utiliza a partir de la evaluación sumativa sirve esencialmente para darle retroalimentación así como orientarlo en las mejores maneras para mejorar su proceso de aprendizaje así como las maneras en que el maestro puede mejorar sus técnicas didácticas.

### 2.7.1 Vinculación prácticas propias de la evaluación formativa con objetivos de aprendizaje.

Se aplica a lo largo del proceso didáctico, principal finalidad: perfeccionamiento del proceso didáctico en un momento donde todavía puede producirse.

Tiene un grado específico, trata de detectar el nivel de aprovechamiento del alumno en cada habilidad de aprendizaje y detectar los tipos de errores más frecuentes que se dan en el mismo. Constatación permanente del nivel de aprendizaje de cada alumno, en cada unidad instructiva. La constatación se puede realizar a través de procedimientos de observación, aplicación de pruebas con características muy específicas.

Para determinar la técnica a utilizar, el docente debe seguir tres pasos: (1) primero decidir qué tipo de técnica le dará la información que necesita sobre el desempeño del estudiante, (2) implementar la técnica, (3) dar la retroalimentación y hacer cambios a partir de ésta.

Díaz, (2006) propone que la evaluación formativa puede ser interactiva, retroactiva o proactiva: (1) interactiva cuando está integrada al proceso instruccional. Puede ocurrir una regulación y retroalimentación inmediata, (2) retroactiva se da cuando se refuerza algún contenido o procedimiento luego de haberlo enseñado, para lo cual se recurre a rehacer parte de los mismos ejercicios o se proponen otros similares que tomará un breve tiempo de repaso, y (3) prever actividades futuras de instrucción para los alumnos, con alguna de las dos intenciones siguientes: lograr la consolidación o profundización de los

aprendizajes, o bien, buscar que se tenga la oportunidad de superar en un futuro los obstáculos que no pudieron superarse en momentos anteriores de la instrucción.

#### 2.7.1.1. Productos solicitados

Durante la enseñanza la evaluación formativa y formadora se dirigirán a aspectos tales como: ejecución de todas las acciones o pasos, precisión y ajuste de las mismas, errores comunes, eficacia lograda, etcétera. Entre los productos más solicitados están: observación, entrevistas, los exámenes, los diarios de clase, portafolio, listas de control, técnicas de registro, mapas conceptuales, rubricas, con la finalidad de verificar el proceso de aprendizaje de los alumnos y el nivel de desempeño del docente.

La observación podrá ser informal o sistematizarse mediante rúbricas, listas de control diseñadas ex profeso para evaluar el procedimiento, y aplicarse durante la enseñanza del mismo, o después de ella, para valorar el grado de apropiación logrado.

Lo que importa en la observación utilizada con fines evaluativos es delimitar y dejar establecidos: sus campos, qué merece la pena ser observado, qué importancia se concede a los datos observados y qué papel pueden desempeñar aquí los sujetos observados.

El sujeto que ejerce de observador como el sujeto observado deben conocer previamente, las reglas de juego. Unos para saber a qué atenerse, otros para apreciar en su justa medida el valor de lo observado.

La entrevista es una técnica básica de la evaluación que persigue la formación del alumno desde la perspectiva misma de los participantes, incluye al profesor y al alumno.

Se lleva a través del diálogo, y están dirigidos hacia el mutuo entendimiento, dejando de lado cualquier asomo de ejercicio coercitivo de autoridad.

Además pone a prueba la capacidad de razonamiento y práctica de las capacidades de comunicación del profesor, y distingue los argumentos racionales sostenidos, para el respeto y el diálogo abierto entre las partes como condición del encuentro.

Es conveniente recordar que en la evaluación de los aprendizajes, la prueba escrita, no es la única forma de evaluar y se recomienda utilizar otras tales como: reportes, de laboratorio, ensayos, trabajos en equipos, trabajos individuales, participación activa en seminarios, mesas redondas, paneles, entre otras.

#### 2.7.1.2 Formas de trabajo alrededor de los productos.

Dentro de las tareas cotidianas que se solicitan normalmente a los alumnos en el aula, se tienen por ejemplo, problemas matemáticos, mapas conceptuales, ensayos, exposiciones, resúmenes, desarrollo de proyectos, simulaciones, análisis de casos entre otras. Estas tareas pueden ser convertidas en actividades significativas cuando representan un reto para los alumnos y cuando se comparten socialmente. Lo importante de las actividades es dotarlas de elementos que las hagan significativas y den oportunidad para evaluarse.

Para Díaz y Hernández (2002, p. 368) mencionan que el diario de clases “sirve para recoger la información que interesa durante un periodo largo, además de analizar, interpretar o reflexionar sobre distintos aspectos del proceso educativo” y el registro anecdótico “son escritos, episodios, secuencias, etcétera, y se consideran importantes para evaluar en el alumno o en un grupo de alumnos”.

Los mapas conceptuales son una alternativa para la evaluación de contenidos declarativos, Díaz y Hernández, 2002, p. 384) mencionan “que los mapas son recursos gráficos que permiten representar jerárquicamente conceptos y proposiciones sobre un tema determinado”.

Los mapas conceptuales propuestos por (Novack y Gowin, 1984) son diagramas que expresan las relaciones entre conceptos generales y específicos de una materia, reflejando la organización jerárquica entre ellos. Es una técnica que se utiliza tanto en la enseñanza (Ontoria, 1992) como en la evaluación y favorece el desarrollo organizado y funcional de los conceptos claves de una materia o disciplina.

El diagrama que se establece con los mapas conceptuales muestra jerarquías, interrelaciones, ramificaciones, entrecruzamientos y palabras de enlace que proporcionan una representación comprensiva e integradora del contenido nuclear de un campo de conocimiento. Esta estrategia utilizada como recurso de evaluación permite analizar las representaciones que el estudiante va elaborando de los conceptos de una asignatura y valorar su habilidad para integrarlos en un esquema mental comprensivo.

El alumno y la alumna ha de ser capaz de estructurar las nuevas adquisiciones por niveles de generalidad, de conceptos más amplios a los más específicos, y de establecer las relaciones e interrelaciones que se presentan entre los niveles; además de identificar el sentido y significado de la relación mediante alguna palabra de enlace o conectora para demostrar el tipo de relación entre un contenido y otro.

Díaz y Hernández (2002), mencionan que las rubricas son guías de puntaje que permiten describir el grado en el cual un aprendiz está ejecutando un proceso o un

producto. Las características más importantes como instrumentos de evaluación son: a) están basadas en desempeños claros y coherentes, b) son usadas para evaluar los productos y los procesos de los alumnos, c) describen lo que será aprendido, no como enseñar, d) son descriptivas rara vez numéricas, e) ayudan a los alumnos a supervisar y criticar su propio trabajo, f) coadyuvan a eliminar la subjetividad en la evaluación y en la ubicación por niveles de los alumnos. Se presenta como una matriz de doble entrada que contiene indicadores de desempeño y sus correspondientes niveles de logro.

El portafolio es “un sistema alternativo de evaluación que comprende la compilación sistemática de trabajos, materiales y actividades que desarrolla el estudiante durante un periodo determinado, y que demuestra evidencias y vivencias de aprendizaje que facilitan la apreciación de su progreso y apropiación de determinados conocimientos”. (Ahumada, 2005; p. 141).

Recolecta evidencias o producciones de los alumnos y es idóneo para evaluar el proceso o crecimiento gradual e integral del aprendizaje logrado en relación con el currículo o una actividad profesional. Las evidencias que puede contener un portafolio pueden ser de tres tipos: evidencias escritas, evidencias audiovisuales y evidencias artísticas.

Evidencias escritas: problemas resueltos, resúmenes y comentarios de lecturas, hojas de trabajo, ensayos, trabajos de investigación, organizadores gráficos (mapas conceptuales, diagramas, líneas de tiempo, organigramas, diagramas de flujo, entre otras), apuntes de clase, exámenes, reportes (de laboratorio, de observación), fichas de trabajo, tareas, reflexiones, etc.

Evidencias audiovisuales: grabaciones de audio (entrevistas), grabaciones de video (entrevistas, video clips, experimentos), presentaciones en computadora, etc. Es necesario advertir que las producciones deben tener un formato accesible para compañeros y maestros.

Evidencias artísticas: A esta categoría pertenece todo tipo de trabajos relacionados al arte (fotografías, dibujos, pinturas, poemas, etc.)

### 2.7.2 Resultados obtenidos.

A partir de la información obtenida del proceso de evaluación, los docentes reflexionan acerca de la misma y generan la toma de decisiones con la finalidad de la mejora continua del proceso enseñanza aprendizaje. Algunas de estas acciones se presentan a continuación

#### 2.7.2.1 Retroalimentación

La retroalimentación positiva resulta eficaz para producir cambios en la conducta y desde la perspectiva del maestro, son probablemente las formas más deseables de reforzamiento en el aula

En el proceso de enseñanza-aprendizaje la retroalimentación consiste en que el maestro o compañero de clase nos indique si estamos realizando una tarea correctamente, si se están siguiendo las instrucciones de manera adecuada, si se está interpretando adecuadamente un problema, esto con la finalidad de mejorar los procesos mentales actuales y futuros (Malbergier, 2009). Para dar la retroalimentación acerca del desempeño de los estudiantes, se deben tomar en cuenta los objetivos previamente establecidos.

Es importante que la retroalimentación se brinde en el momento de desarrollar la tarea, cuando se están llevando a cabo procesos mentales y al finalizar la misma (Malbergier, 2009).

Se puede realizar en el momento de una exposición oral, a fin de comprobar que la información presentada fue clara y correcta, mediante preguntas relacionadas con el tema, ejercicios de aplicación de conceptos o bien, detectando errores que se pudieran haber presentado en las exposiciones. Cabe mencionar que cuanto más rápida y oportuna sea la retroalimentación su impacto será mayor, es decir, el tiempo transcurrido entre la realización de la tarea y la recepción de la retroalimentación debe ser mínimo.

Para que una retroalimentación sea efectiva deberá identificar los puntos fuertes del estudiante y las áreas que se necesitan, Malbergier (2009) el docente debe sugerir estrategias de mejora y ofrecer modelos de tipos de pensamientos. La retroalimentación también es importante como fuente de motivación para el mejoramiento académico de los estudiantes, por lo que es importante retroalimentar cuando el estudiante realiza los procedimientos correctamente.

La retroalimentación es un proceso que ayuda a reducir las discrepancias entre lo que se desea y lo que en realidad se posee (Hattie y Timperley, 2007). En este sentido, la retroalimentación promueve que los estudiantes se esfuercen más por lograr éxito en las tareas, es decir, que se esfuercen por cumplir con los requisitos que se piden en la tarea, les ayuda a identificar sus errores y con ello se fomenta la autorregulación.

La función de la retroalimentación ha evolucionado con el tiempo, de acuerdo a Sadler (1998) se presenta en dos fases. La primera fase presenta una función de



corrección y reforzamiento. La corrección de trabajos que han incurrido errores y el reforzamiento de aquellas actividades en las cuales se ha logrado el objetivo con éxito, motivando con ello a los estudiantes para que continúen logrando los objetivos planteados en las actividades.

Una segunda fase corresponde a motivar a los estudiantes en sus actividades, mejorar su autoestima y aumentar sus logros académicos, para que los estudiantes den mayor importancia a las actividades escolares y se esfuercen más en su realización.

Algunas características de una buena retroalimentación son:

- Se brinda sobre el desempeño o los productos del trabajo, no sobre el estudiante como persona.
- Se da una descripción del trabajo haciendo observaciones sobre el procedimiento y las decisiones tomadas para la realización del mismo, reconociendo los aciertos obtenidos por el alumno.
- Se brinda en forma positiva, respetuosa y dando espacio para que el estudiante exprese sus ideas.
- Se brinda asesoría y sugerencias en cuanto a la mejora de los trabajos.

#### 2.7.2.2 Toma de decisiones en torno a la didáctica

Las evaluaciones realizadas a los programas, se basan más que nada en el desempeño en el que el alumno tenga al final de la aplicación de este, mediante tests estandarizados que de alguna forma miden el CI. Nickerson (2008) menciona que: “El principal problema con el

que se encuentran los diseñadores de una evaluación es seleccionar las medidas apropiadas del desempeño para determinar si ha mejorado la capacidad para pensar.” Lo cual da pie a que los test o evaluaciones no sean del todo confiables en sus resultados.

En algunos programas la forma de evaluarlos es, mediante tests de inteligencia, pruebas estandarizadas que permiten observar el desempeño de un alumno con respecto a las habilidades y capacidades que se van desarrollando en cada programa. Con respecto a la evaluación se mencionan dos aspectos: por un lado, existe una clara diversidad de opiniones sobre qué es lo que constituye un test apropiado (Nickerson, 2008; p. 359), esto quiere decir que varía la forma de evaluar los conocimientos de acuerdo al programa que se esté aplicando, ya que cada uno favorece capacidades diferentes, como el razonamiento, lenguaje, toma de decisiones, resolución de problemas, etc. entonces las pruebas serán de índole distinta en cada uno de ellos.

Para conseguir su propósito, la evaluación requiere acompañarse por una enseñanza que deje de considerar al alumno pasivo, a un maestro meramente expositivo y una evaluación aislada de la enseñanza o como una fase posterior a ella, para dar lugar a una enseñanza donde: El maestro planea e implemente actividades significativas que exija de los alumnos la movilización de todos sus recursos (conocimientos, habilidades y actitudes).

Además se implemente estrategias didácticas para favorecer continuamente la interacción entre los alumnos para que se apoyen mutuamente y construyan conjuntamente su conocimiento y compartan estrategias, procedimientos y generen ideas

para llevar a cabo la actividad, además de brindar los apoyos acordes a las características de los alumnos que les permita paulatinamente, convertirse en estudiantes autónomos.

De esta forma la evaluación sea vista como parte integral de la enseñanza y permita informar a los alumnos sobre sus desempeños actuales y retroalimentarlos con el propósito de mejorar sus desempeños.

### 2.7.3 Participación del alumnado en estrategias de evaluación formativa

#### 2.7.3.1 Autoevaluación del aprendizaje.

Debe ser un instrumento que facilite atender, respetar y valorar los distintos ritmos de aprendizaje según las diferentes características del alumno. Características relativas, a: capacidades, estilos de aprendizaje, estrategias cognitivas, experiencias y conocimientos previos, motivación, atención, ajuste emocional social. Es una forma específica de evaluación en que participan los sujetos directamente involucrados en el objeto de evaluación. La participación debe incluir desde el diseño del objeto y del proceso, hasta la elaboración del reporte final (Pérez Rocha, 1997).

Entre los beneficios que presenta la realización de una auténtica autoevaluación, destacan los siguientes:

a) Es uno de los medios para que el alumno conozca y tome conciencia de cuál es su progreso individual en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

b) Ayuda a los alumnos a responsabilizarse de sus actividades, a la vez que desarrollan la capacidad de autogobierno.

c) Es un factor básico de motivación refuerzo del aprendizaje.

d) Es una estrategia que permite al docente conocer cuál es la valoración que éstos hacen del aprendizaje, de los contenidos que en el aula se trabajan, de la metodología utilizada.

e) Es una actividad de aprendizaje que ayuda a reflexionar individualmente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje realizado.

f) Es una estrategia que puede sustituir a otras formas de evaluación.

Las mejores estrategias de autoevaluación no son las coercitivas (basadas eventuales sanciones y estímulos), sino aquellas que construyen confianza y consenso, como la deliberación (Dillan, 1994; Elliot, 1983) y la investigación que se usan en la autoevaluación dependiendo las circunstancias de cada programa y pueden ser: comités y consejos con autoridad formal, grupos de trabajo y análisis, foros, congresos, seminarios, grupos de base, reuniones ex profeso.

Además debe conducirse de tal manera que potencie la capacidad de los participantes para tomar decisiones colectivas y conocer mejor su ámbito de acción (Bereman, Scot, 1992, Fetterman y Smith, 1996).

#### 2.7.3.2 Coevaluación del aprendizaje.

Consiste en evaluar el desempeño de un estudiante a través de sus propios compañeros. Esta es una forma innovadora de evaluar, la cual tiene por meta involucrar a los estudiantes en la evaluación de los aprendizajes y proporcionar retroalimentación a sus compañeros y, por tanto, ser un factor para la mejora de la calidad del aprendizaje. El uso de la coevaluación anima a que los estudiantes se sientan parte de una comunidad de

aprendizaje e invita a que participen en los aspectos claves del proceso educativo, haciendo juicios críticos acerca del trabajo de sus compañeros.

#### 2.7.4 Vinculación de la evaluación formativa con otros tipos de evaluación.

La evaluación autentica se presenta como una alternativa a las prácticas de evaluación centradas en los resultados del aprendizaje y cuya principal fuente de recolección de información es por medio de pruebas objetivas y de lápiz y papel (Díaz-Barriga, 2006). Se le denomina evaluación autentica porque, a través de actividades significativas, exige de los alumnos, el empleo de sus conocimientos previos y el aprendizaje reciente en conjunción con estrategias y habilidades, que los conduzcan al desarrollo de actividades significativas con cierto grado de complejidad, de pertinencia y trascendencia personal y social. Las características de una evaluación autentica pueden resumirse en los siguientes puntos (Paris y Ayres, 1994)

Es consistente con las prácticas del aula. Tiene validez instruccional y curricular porque los procedimientos de evaluación y su contenido se derivan del aprendizaje diario de los alumnos. Recopila evidencias diversas de múltiples actividades, promueve el aprendizaje y enseñanza entre los alumnos, refleja criterios y valores estableciéndose con los acuerdos entre maestros y entre maestros y alumnos y por tal razón, pueden ser modificados.

El objetivo de la evaluación autentica es, que tanto alumnos como profesores, obtengan información importante y relevante acerca del desarrollo de conocimientos y habilidades complejas durante el proceso de enseñanza, por tal razón se centra

fundamentalmente en procesos más que en resultados (Ahumada, 2005), principalmente en el desempeño de los alumnos (Díaz-Barriga, 2006).

La evaluación autentica plantea nuevas formas de concebir las estrategias y los procedimientos de evaluación, propone una serie de instrumentos de recolección de información cuyo diseño y empleo requieren de conocimiento, flexibilidad y práctica constante de los docentes, pues el dominio de su ejecución precisa ser revisado constantemente para su mejoramiento (Ahumada, 2005).

## 2.8 Estado del arte de la evaluación formativa

De acuerdo a García et al (2008), los cuestionarios de evaluación docente surgen en los Estados Unidos en la década de los veinte y se popularizan en los setenta, mientras que en México se empiezan a utilizar en los noventa, como mecanismos de control, de retroalimentación o de toma de decisiones en cuanto a contratación o despido.

Otras modalidades de evaluación del desempeño docente, además del uso de Cuestionarios para obtener la opinión de los estudiantes, son la autoevaluación, la Evaluación de pares académicos y la evaluación por parte de los superiores (Luviano, 2008; Rueda, Elizalde y Torquemada, 2008) y la observación en el aula (Moreno, Cepeda y Romero, 2004).

Bajo este contexto, las estrategias y la metodología que permitirán la búsqueda permanente de esos fines se plantean en el modelo educativo, fundamentadas en cuatro principios pedagógicos, a saber:

1. Aprender a hacer, o sea, adquirir habilidades y destrezas.
2. Aprender a aprender, que se refiere a actitud de mejora continua, actitud deservicio, humanismo, mentalidad positiva, hábitos como práctica constante de las habilidades, uso

de conocimientos, así como desarrollo de la creatividad, que incluye iniciativa, ser sistemático, habilidades del pensamiento, entre otros aspectos.

3. Aprender a convivir, es decir, dimensionar el valor de la pluralidad, de la tolerancia, de la dignidad humana y de la justicia.

4. Aprender a ser y a bien ser o sea, práctica rutinaria de todo lo contenido en los puntos anteriores, mediante acciones intencionadas y el vivir en congruencia con la misión institucional.

#### 2.8.1 Experiencias Internacionales:

En el sistema educativo latinoamericano existen muy pocas experiencias de evaluación académica que partan de una concepción amplia de las dimensiones políticas, académicas y teóricas que subyacen a la práctica de la evaluación, esta se realiza para llenar un expediente, producir informes cuantitativos del sistema, resolver algún problema social como el ingreso a la educación superior con medidas que tienden a una homologación para, efectuar una distribución de recursos económicos, etc.

Quizás el trabajo latinoamericano más relevante en este sentido sea el realizado en 24 escuelas de la municipalidad de Buenos Aires, en la que los evaluadores (en el papel de investigadores) involucran a inspectores, directores, y docentes en la tarea de evaluar la escuela primaria. Para ello confrontan el currículum real frente al currículum formal mediante un trabajo de los docentes en el que analizan los contenidos que efectivamente enseñan en clase y posteriormente diseñan instrumentos para evaluar eso que se enseña.

Estos instrumentos superan notoriamente las pruebas objetivas y logran la construcción de preguntas reflexivas a partir de la información proporcionada. Por

último, en la vida, los sujetos requieren desarrollar modelos de análisis frente a diversa información dada. En ningún momento se clasifica ni a los docentes (en buenos o malos), ni a los estudiantes, por el contrario se trabajan las carencias en diversos procesos escolares, por ejemplo de la enseñanza o aprendizaje de las matemáticas de un contenido particular, con la meta de mejorar esos procesos.

La idea en esta perspectiva es contribuir a la mejora del proceso educativo mostrando el funcionamiento del mismo y permitiendo que los miembros de una institución educativa tengan acceso a esa información.

Otro sistema para la evaluación de la docencia, es el cuestionario, basado en la formulación de preguntas sobre su actividad al propio profesor y a sus alumnos. Renzo Titone, habla entre otras encuestas de: la publicada en 1932 por Martín Keilhacker y en la que, habiendo interrogado a numerosos alumnos sobre qué deseaban encontrar en la personalidad de sus profesores, contestaron:

1. Competencias en su materia, criticándose fuertemente la creencia de la misma
2. Buena cultura general, entendida como posición de conocimiento correspondiente a un área del saber y posesión de un espíritu abierto a toda innovación cultural;
3. Aptitudes pedagógicas, exigidas predominantemente en los cursos superiores.

Otra encuesta aparecida en 1945 en los EE. UU. Y realizada por Urban H. Fleege, aplicada a los alumnos adolescentes. En ella se obtienen datos sobre la actuación docente, (Titone, 1974), resume de la siguiente manera:

- Más de la mitad de los encuestados opinan que sus profesores no son justos ni ecuanímenes. Y en relación con el mismo tema, las dos terceras partes de los alumnos



afirman que uno o más de sus profesores manifiestan preferencias por ciertos alumnos.

- Más del 60% de alumnos opina que sus profesores no actúan racionalmente en la imposición de trabajos y que no comprenden las dificultades que ellos tienen en la realización de los mismos.
- Aproximadamente la tercera parte de los alumnos opinan que las relaciones con sus profesores se preocupan por ellos y su trabajo y que, en realidad podrían ayudarlos más de lo que lo hacen.
- Aproximadamente dos tercios de alumnos opinan que las relaciones con sus profesores son buenas, mientras que existe un tercio aproximadamente que los temen más de lo que los aprecian.

#### 2.8.1.1 Postura de organizaciones internacionales sobre la evaluación formativa.

El positivismo, paradigma predominante en las Ciencias Sociales durante los 50 y 60, ha impregnado el carácter y concepción de las primeras evaluaciones, que eran concebidas como investigaciones evaluativas basadas en un modelo racional de consecución de objetivos.

La desconfianza en la utilidad de las evaluaciones realizadas desde el prisma del positivismo dio lugar a nuevos enfoque evaluativos, más centrados en los proceso y en el fomento de la participación en la evaluación de los implicados en las políticas (los stakeholders, según la terminología anglosajona).

Frente a la postura positivista, defensora de un modelo científico-neutral más propio de la investigación que de la evaluación, la aplicación del paradigma

constructivista posibilita el análisis de la realidad considerada desde diversas perspectivas.

Además de Estados Unidos, en la última década del siglo XX y en la primera del XXI, casi todos los países han puesto en marcha sistemas de evaluación Martínez ( 2009) incluyendo a muchos de Europa, pero también del Asia Oriental y el cercano oriente, en especial en Israel; en países árabes comienzan a implantarse con apoyo de la UNESCO.

En Africa destaca el South African Consortium for the Monitoring of Educational Quality. En América Latina, México y Costa Rica comenzaron a emprender evaluaciones a gran escala en educación básica desde los años de 1970 y 1980, pero sólo Chile desarrolló un verdadero sistema de evaluación antes de 1990 (Martínez 2009).

En España, la política de cooperación internacional para el desarrollo se ha ido consolidando desde la década de los setenta. (Ministerio de Asuntos Exteriores, 1998). Desde entonces, se han ido intensificando las exigencias en materia de evaluación. Recién aprobada la Ley de Cooperación Internacional de Desarrollo (LCID) se publicó, en 1998, la Metodología de Evaluación de la Cooperación Española, en la que se plasmaron las directrices metodológicas para evaluar la ayuda oficial al desarrollo española.

El modelo de evaluación propuesto parte del reconocimiento de cuatro principios fundamentales, coherentes con los propuestos por el CAD: independencia (garantizada mediante la contratación de evaluadores externos), credibilidad (relacionada con el rigor técnico de las evaluaciones), utilidad (a través de la participación de los agentes clave de la Cooperación Española en el desarrollo de las evaluaciones y en el proceso de

retroalimentación para la toma de decisiones) y transparencia (mediante la difusión de los aprendizajes obtenidos).

A nivel regional destaca el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe. En 1997 llevó a cabo un primer estudio en 3° y 4° grado de primaria, con participación de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Dominicana, Honduras, México, Paraguay y Venezuela. En 2006 el LLECE llevó a cabo un segundo estudio en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay (Martínez Rizo, 2008).

En esta línea, el Plan Anual de Cooperación Internacional 2006 (PACI 2006), recoge en una de sus líneas directrices el objetivo de fortalecer el sistema de seguimiento y evaluación de la cooperación española. En concreto propone la revisión y actualización de la metodología aplicada, adaptándola al nuevo ciclo de planificación sectorial y geográfica.

También plantea la necesidad de avanzar en la coordinación y armonización de los procedimientos de evaluación aplicados por los distintos actores del sistema, así como promover el intercambio de información y creación de capacidades sobre evaluación. Además, propone reforzar los mecanismos para la realización de evaluaciones de calidad, sistemáticas, participativas y orientadas a la incorporación de sus resultados en el ciclo de planificación.

Por último, señala la importancia de dotar de una mayor participación en la evaluación a las unidades territoriales de la cooperación española y a sus contrapartes en los países receptores de ayuda.

En definitiva, se busca que el sistema de planificación de la cooperación española tenga su reflejo en un sistema de seguimiento y evaluación integral. Este carácter integral del sistema deberá consolidarse sobre el diseño de una propuesta de articulación de responsabilidades de seguimiento y evaluación entre sus distintos niveles operativos y estratégicos, de forma que la actividad evaluadora realizada por cada agente permita valorar la calidad de su intervención y arroje resultados válidos para el resto de niveles operativos y de planificación del sistema de ayuda sensible y constructivista.

En el plano internacional, además de la ampliación de las evaluaciones de la IEA, las pruebas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se han extendido aún más, en lo que se conoce con las siglas PISA (Programme for Institutional Student Assessment). Estas pruebas, de enfoque no curricular y dirigidas a jóvenes de 15 años de edad, se aplicaron por primera vez en 32 países en el año 2000, y luego cada tres años. En 2009 participaron más de 60 países (Martínez Rizo, 2009).

Este cambio de postura, junto con las limitaciones en la formulación y diseño de las políticas, planes y programas, hace que los parámetros de referencia para la evaluación cambien. La contrastación del cumplimiento de los objetivos explícitos ha sido desde siempre la hipótesis de partida del trabajo de evaluación. Sin embargo, la escasa calidad en la definición de los objetivos, actividades e indicadores de las intervenciones públicas, unido a la necesidad de analizar no sólo los efectos previstos y mencionados, hace que se defienda el establecimiento de los parámetros de referencia

para la emisión de juicios de valor a través de un procedimiento de diálogo con todos los implicados en la política y que no se centre la evaluación exclusivamente en los objetivos predefinidos.

#### 2.8.1.2 Hallazgos a partir de investigaciones educativas (últimos 10 años).

El PACI, (2006) Plan Anual de Cooperación Internacional, recoge en una de sus líneas directrices el objetivo de fortalecer el sistema de seguimiento y evaluación de la cooperación española. En concreto propone la revisión y actualización de la metodología aplicada, adaptándola al nuevo ciclo de planificación sectorial y geográfica.

También plantea la necesidad de avanzar en la coordinación y armonización de los procedimientos de evaluación aplicados por los distintos actores del sistema, así como promover el intercambio de información y creación de capacidades sobre evaluación. Propone también, reforzar los mecanismos para la realización de evaluaciones de calidad, sistemáticas, participativas y orientadas a la incorporación de sus resultados en el ciclo de planificación. Por último, señala la importancia de dotar de una mayor participación en la evaluación a las unidades territoriales de la cooperación española y a sus contrapartes en los países receptores de ayuda.

#### 2.8.2 Estudios y experiencias nacionales (México)

En la década de 1970, la Secretaría de Educación Pública en México comenzó a hacer evaluaciones a gran escala. Las primeras pruebas se aplicaron en 1972, para decidir la admisión de alumnos en secundaria. A fines de esa década se hicieron las primeras aplicaciones de pruebas a muestras de alumnos de primaria, con el proyecto llamado

Evaluación del rendimiento académico de los alumnos de 4° y 5° grados de educación primaria (Martínez Rizo, 2008).

La situación no avanzó mucho, sino hasta principios de la década de 1990, cuando la evaluación a gran escala recibió un importante impulso, por la conjunción de varias circunstancias. La principal ocurrió en 1992, con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), del que se derivaron la descentralización del sistema educativo y el programa Carrera Magisterial.

Para asignar los estímulos de este programa, se decidió tomar en cuenta, entre otros elementos, los resultados de los alumnos, lo que trajo consigo la necesidad de aplicar cada año pruebas a gran cantidad de alumnos. Estas evaluaciones siguieron aplicándose hasta 2005, cuando el número de alumnos evaluados mediante ellas llegó a cerca de ocho millones. Un segundo elemento consistió en los programas compensatorios que el gobierno mexicano implementó a partir de 1991, con apoyo del Banco Mundial.

Estos programas incluyeron un componente de evaluación, con la aplicación de pruebas a los alumnos beneficiados. A partir de 1994 se buscó extender la aplicación de pruebas similares en todas las entidades, en forma permanente, mediante el proyecto denominado Estudio de Evaluación de la Educación Primaria (EVEP).

También en 1994, el ingreso de México a la OCDE mostró el interés de las autoridades por integrarse a la vida económica y política internacional, incluyendo la participación en evaluaciones educativas, como el TIMSS de la IEA, el LLECE y el proyecto PISA de la OCDE.

En 1996 se emprendió un trabajo de definición de estándares curriculares y se desarrollaron evaluaciones en relación con ellos: las Pruebas de Estándares Nacionales, que se aplicaron por primera vez en 1998. Y es en el siglo XXI cuando la evaluación educativa en México avanzó con la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y con el desarrollo de nuevas iniciativas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en particular las pruebas censales denominadas Exámenes Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) (Martínez Rizo, 2008).

#### 2.8.2.1 Concepción sobre el proceso de evaluación formativa.

El siglo XX ha sido un periodo decisivo en la evolución de la evaluación educativa. En el ámbito del aprendizaje, desde la primera conceptualización científica de Tyler, seguido por los avances ofrecidos por Bloom y sus colaboradores, evaluación diagnóstica, formativa y sumativa y la contribución de Popham, la evaluación criterial, el significado y las prácticas evaluativas han cambiado en un intento por adaptarse a las nuevas demandas educativas y sociales.

De la concepción tradicional de la evaluación, situada como acto final, hoy se reconoce que no es ni un acto final, ni un proceso paralelo, sino algo que está en el mismo proceso de aprendizaje, creándose relaciones interactivas y circulares. El alumnado, al tiempo que realiza su aprendizaje efectúa reiterados procesos valorativos de enjuiciamiento y de crítica, que le sirven de base para tomar las decisiones que le orientan en su desarrollo educativo.

Pero es necesario ir más allá. Como dice Hadhi (1991) la cuestión no es ya dar respuesta a cómo racionalizar y mejorar las prácticas evaluadoras, sino cómo insertar estas prácticas como un aprendizaje. Es preciso pensar de otra manera al hablar de evaluación del aprendizaje. No puede entenderse ni utilizarse las nuevas estrategias que se proponen de evaluación sin un cambio de mentalidad y actitud. ¿Cuáles son los aspectos que están presentes en esta nueva perspectiva? ¿Qué factores han de considerarse como básicos? Hay tres aspectos clave para entender los actuales planteamientos de la evaluación de los aprendizajes.

a). La evaluación desde las teorías del aprendizaje.

La evaluación ha sido un elemento externo a la actividad de aprender. Se la ha considerado y se la considera, tanto desde las perspectivas cualitativas como cuantitativas, como un medio por el que valoramos un aprendizaje y, a partir de los datos obtenidos, se inician nuevos aprendizajes o, si es necesario, se realizan actividades de recuperación.

Actualmente en la evaluación se ha de dar un paso más. La evaluación no puede ser un tema periférico como le llama Litwin (1998), sino que ha de ser una parte del contenido curricular de aprendizaje. Es necesario, que el alumno aprenda a evaluar desde una perspectiva objetiva y válida, es preciso que conozca técnicas que puedan ser transferidas o adaptadas en distintas situaciones de aprendizaje -directo o indirecto-, es necesario que las aprenda incluso a través de su propia vivencia y a través de ello sea consecuente en su aprendizaje.



Hoy el aprendizaje y la evaluación deben tomar en consideración el desarrollo del propio estudiante, es decir, sus expectativas, su nivel iniciales, sus estilos de aprendizaje, sus ritmos e intereses....., sus necesidades y proyección futura. Desde esta perspectiva, el reto de la evaluación es *cómo* debe plantearse para ser congruente con las teorías que se propugnan para un aprendizaje significativo y respetuoso con las peculiaridades individuales y culturales del alumnado y sus necesidades.

b). La necesidad de evaluaciones metacognitivas para el desarrollo de la capacidad de “aprender a aprender”.

La importancia que se otorga desde los marcos teóricos del aprendizaje significativo a la metacognición por su incidencia en la capacidad de *aprender a aprender* es otro de los factores que exige nuevos planteamientos en la evaluación. La metacognición es aquella habilidad de la persona que le permite tomar conciencia de su propio proceso de pensamiento, examinarlo y contrastarlo con el de otros, realizar autoevaluaciones y autorregulaciones. Es un “diálogo interno” que nos induce a reflexionar sobre lo que hacemos, cómo lo hacemos, y por qué lo hacemos.

Desde la evaluación debemos estimular estas habilidades metacognitivas para que el alumno tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje, de sus avances, estancamientos, de las acciones que le han hecho progresar y de aquellas que le han inducido a error. La evaluación se convierte así en un instrumento en manos del estudiante para tomar conciencia de lo que ha aprendido, de los procesos que le han permitido adquirir nuevos aprendizajes, así como para regular dichos procesos.

c). La necesidad de la evaluación en una sociedad en cambio permanente.

Nos hallamos en la sociedad de la información, de los avances científicos y técnicos acelerados, de profundos cambios en el ámbito profesional y social. La educación ha de adaptarse a esta sociedad cambiante. En la formación de las nuevas generaciones se considera de suma importancia el dominio científico y técnico especializado, pero también tener habilidades específicas y ser poseedor de determinadas actitudes y valores (Rubés-Bordas-Muntaner, 1991).

La formación no termina ya en la enseñanza reglada ni en la formación profesional sino que se exige una constante acción formativa (Majo, 1997). La cadena “ciencia – economía - formación” da más fuerza si cabe, a la importancia de la formación continua. No se considera ya la proyección personal y profesional sin una formación paralela. Pero al mismo tiempo que se aprende sea desde una perspectiva directa o indirecta es necesario evaluar esta acción; es preciso que toda persona conozca y pueda utilizar modelos y técnicas para valorar su actividad formativa.

Es preciso dar al futuro ciudadano herramientas para autoevaluarse y saber evaluar. Es necesario tener en los centros una secuencia de formación para aprender evaluación. Deben incluirse en los currículos estrategias de evaluación que al mismo tiempo los alumnos y alumnas aprendan y “vivan” su utilización, su adaptación si es necesaria y su proyección, así la evaluación continuada frente a la continua (Bordas, 2000), implica el concepto de “permanente” en el espacio y en el tiempo, en sentido horizontal y vertical.

Por consiguiente no afecta solo en situación directa de aprendizaje (aprendizaje formal) sino a toda clase de situaciones, formas y contextos; no afecta solo en

aprendizajes que se realizan en determinados momentos sino a lo largo de toda la vida. Y siempre haciendo hincapié en la actitud de *feedback* permanente. Este tipo de evaluación da respuesta en el proceso continuado de formación. Con estas premisas se detecta que, la evaluación a la que nos estamos refiriendo, se caracteriza por:

- Substituir el concepto de momento por el de continuidad.
- Tomar en cuenta no solamente los procesos formalizados de enseñanza-aprendizaje, sino todas aquellas situaciones que favorecen la formación, ya estén planificadas o no.
- Estar abierto a lo imprevisto, a objetivos no planeados y a mejoras surgidas en el proceso.
- Ser adaptativa respecto a los instrumentos y estrategias utilizadas, de modo que proporcione informaciones útiles no sólo de lo aprendido, sino de aquello que ha resultado más relevante.

Se puede decir que mientras la evaluación continua realza los momentos en los que se toma información, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación continuada tiene en cuenta todo el proceso por cuanto la formación es permanente a lo largo de la vida. Es una consecuencia del cambio permanente de la sociedad.

#### 2.8.2.2 Regulación y/o recomendaciones a la planta docente (si aplica)

Los resultados de una primera aproximación a la literatura , arrojaron que estrategias de evaluación formativa, como la autoevaluación y la evaluación de pares, pueden coadyuvar al desarrollo de la comprensión del proceso de aprendizaje por parte del estudiante y esto mismo puede estar relacionado con la posibilidad de que se convierta en

un participante activo, autónomo y responsable de su proceso, no sólo durante su estancia en el contexto escolar, sino en vistas de una educación permanente (Walker, 1990, Boud y Walker, 1998, Dierick, liu, Segers, 2002).

Por su parte, García (2008), en torno a los sistemas de evaluación docente, plantea una serie de elementos a favor, destacando los siguientes:

1. Validez y confiabilidad de los instrumentos.
2. Fomentar la democracia en el proceso de enseñanza - aprendizaje.
3. Fomentar que el profesor rinda cuentas de su quehacer docente.
4. Los resultados pueden ser útiles para mejorar la práctica docente.
5. Bajo costo como procesos de monitoreo.

Se desprende como una de las tareas fundamentales la búsqueda de la excelencia a través de la docencia, para lo cual se ha optado por un modelo de educación centrada en el aprendizaje, según el cual:

- Los descubrimientos personales de los alumnos son los que permiten lograr un Aprendizaje genuino.
- La construcción y el descubrimiento del conocimiento están por sobre la mera instrucción.
- La función del maestro es facilitar el proceso de aprendizaje, propiciando el ambiente idóneo para ello y utilizando las estrategias didácticas y los instrumentos de evaluación pertinentes.

También, se ha optado por un enfoque constructivista del aprendizaje, según el cual:

- El alumno es quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa

Tarea, es capaz de construir conocimiento y de saberlo utilizar.

- El docente es considerado como un promotor y mediador de conocimiento.
- El facilitador ha de intentar orientar al alumno con el fin de que la construcción del conocimiento se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales.

Este tipo de procesos de evaluación propicia la autorreflexión y a su vez, puede permitir generar la conciencia necesaria para asumir un rol más activo e independiente en el proceso de aprendizaje, indispensable en el marco de la educación permanente.

### 2.8.2.3 Investigaciones sobre el tema en el territorio nacional.

Un trabajo muy reciente presenta un interesante resumen de la forma en que ha evolucionado la definición de evaluación formativa (Brookhart, 2009). La idea original que distingue la información para mejorar algo que está en proceso, en oposición a la que sirve para valorar el resultado final, la propuso Michael Scriven, en 1967. Este autor se refería a la evaluación del currículo y de programas educativos. Pronto otros autores consideraron la importancia de esa distinción que, aunque hoy parece obvio, no se había manejado explícitamente antes del trabajo de Scriven.

En 1971 apareció el libro de Bloom, Hasting y Madaus, que popularizó las nociones de evaluación formativa y sumativa, aplicadas ya al aprendizaje de los alumnos. En esa obra se precisan las diferencias de las evaluaciones que se usan para apoyar decisiones instruccionales, distinguiendo los propósitos formativos y los sumativos. Lo que la evaluación formativa aporta puede servir a los maestros para que tomen mejores decisiones instruccionales. Puede añadirse que Bloom puso en práctica

sus ideas con el sistema de enseñanza Mastery Learning, basado en el modelo de aprendizaje de Carroll.

La noción se desarrolló con Sadler (1998), para quien no sólo el docente puede usar resultados de evaluación formativa, sino también los alumnos. Designa la evaluación del aprendizaje de los alumnos (assessment) y no, como en Scriven y Bloom, al de evaluation, que se refería a currículos y programas (Brookhart, 2009).

Un paso más en la precisión de la idea de evaluación formativa se da cuando se destaca la importancia de los aspectos afectivos de la retroalimentación que se da a los alumnos. Hasta entonces el énfasis se ponía en los aspectos cognitivos. Más recientemente autores como Black y Wiliam (1998), Stiggins (2008) y Brookhart (2009), subrayan esta dimensión.

El último autor citado señala que, hasta hace poco, se consideraba aceptable que sólo unos alumnos alcanzaran los objetivos de aprendizaje, mientras muchos no lo lograban. El papel de la evaluación era distinguir unos de otros, y los criterios para valorar la calidad de las evaluaciones eran su validez y su confiabilidad.

Cada una de las etapas del desarrollo de la noción de evaluación formativa ha aportado algo sustantivo: la idea de Scriven, que distingue la evaluación al final o durante el proceso; la noción a la evaluación del aprendizaje, del currículo o programas, por Bloom; la identificación de los alumnos como destinatarios clave de la información, con Sadler

## **Capítulo 3**

### **Metodología**

En el capítulo se explica la metodología empleada para el estudio realizado en una escuela primaria federalizada en el estado de Chiapas, bajo la perspectiva de un diseño de investigación mixta (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), cuantitativa y cualitativa.

Está basada sobre el diseño de la teoría fundamentada para desarrollar una teoría basada en datos empíricos aplicándose a un área específica, que utiliza un procedimiento sistemático cualitativo, partiendo de una realidad ya existente, pretendiendo coleccionar información sobre las prácticas de los maestros alrededor de lo que se conoce como la evaluación formativa, además de medir el nivel de retroalimentación que el maestro ha expuesto a los alumnos en sus tareas o ejercicios en clase.

El estudio sobre evaluación formativa que se presenta en este trabajo parte de una pregunta general considerada al inicio del proyecto de investigación: ¿en qué medida las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa, impactan en el rendimiento académico de los alumnos de primaria en una escuela oficial federalizada?, derivadas de esta pregunta y con fines de exploración surgieron preguntas específicas que tienen relación con la prácticas docente como son:

Sobre el proceso de verificación del aprendizaje durante la clase, las estrategias de evaluación continua y tiempo de realización, el diseño de preguntas o ejercicios que se utilizan para evaluar y el tiempo que se toma en ésta, si se toman en cuenta los objetivos de aprendizaje que se deben alcanzar y reforzar al diseñar alguna de las estrategias, y si al

aplicar alguna de las estrategias, se mencionan a los alumnos los objetivos de aprendizaje que se están reforzando, el tiempo que se utiliza al hacer los ejercicios durante la clase.

Sobre la información sobre los resultados del ejercicio, examen rápido o trabajo presentado con base a criterios establecidos, la retroalimentación inmediata después de haber terminado y cada cuanto se retroalimenta a los alumnos, la utilización del lenguaje para señalar error o áreas de desempeño a mejorar, el valor, los exámenes rápidos, ejercicios o trabajos son comprendidos por el alumno, el uso de materiales para el proceso de evaluación continua.

Sobre la utilización de información que arrojan los resultados de la evaluación y cómo se comunican los resultados a los alumnos, miembros de la comunidad y padres de familia, la realización del tipo de evaluación, y la utilización de instrumentos para verificar el aprendizaje, la deshonestidad que cometen los alumnos durante el desarrollo de ejercicios o trabajos, el desempeño de los alumnos y de sus compañeros, la autoevaluación y coevaluación como medio de autorregulación.

### 3.1 Enfoque metodológico

La metodología que se siguió en el estudio, por una parte fue de tipo cuantitativo el cual representa un conjunto de procesos, es secuencial y probatorio. Este enfoque usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías. (Hernández , *et al*, 2010).

En el enfoque cualitativo el investigador plantea un problema, pero no sigue un proceso claramente definido. Sus planteamientos no son tan específicos como en el



enfoque cuantitativo y las preguntas de investigación no siempre se han conceptualizado ni definido por completo. En lugar de iniciar con una teoría particular y luego “voltear” al mundo empírico para confirmar si ésta es apoyada por los hechos, el investigador comienza examinando el mundo social y en este proceso desarrolla una teoría coherente con los datos, de acuerdo con lo que observa, denominada teoría fundamentada (Esterberg, 2002), lo cual observa qué ocurre. Se basa más en una lógica y proceso inductivo. Cabe mencionar que el tipo de datos recogidos en la investigación no son numéricos, tienen que ver con opiniones y puntos de vista de los maestros y alumnos observados.

De acuerdo con la teoría fundamentada se utilizó un procedimiento sistemático cualitativo para generar una teoría que explicara en un nivel conceptual una acción, una interacción o un área específica. Esta teoría es denominada sustantiva o de rango medio. Glaser y Strauss(1967) la distinguen de la “teoría formal”, cuya perspectiva es mayor.

El planteamiento básico propuesto por el diseño de la teoría fundamentada es que las proposiciones teóricas surgieron de los datos obtenidos en la investigación, más que de los estudios previos, tratando de “embonar” la situación en estudio, se trabajó de manera práctica y concreta. La teoría fundamentada es sensible a las expresiones de los individuos considerados en el contexto, además de representar la complejidad descubierta en el proceso (Glaser y Strauss, 1967; Creswel, 2009).

De acuerdo a la teoría fundamentada se utilizó el diseño sistemático que emplea ciertos pasos en el análisis de los datos. En la codificación abierta, las categorías se basaron en los datos recolectados en (entrevistas, observaciones, anotaciones y demás

datos). Los datos se categorizaron con codificación abierta, para que se organizaran las categorías considerando que este enfoque es determinante en la selección de las preguntas durante la investigación.

Al emplear el diseño de investigación mixta puede ser que se corrijan los sesgos propios de cada uno, por lo que cuantificar y cualificar son acciones que se complementan. La investigación se realizó con las opiniones de maestros y alumnos de la escuela primaria, oficial, federalizada, “David Gómez”, de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, apegándose a las características de un enfoque cualitativo. Sin embargo los resultados de las opiniones que presentan los maestros y alumnos fueron cuantificados y analizados desde el paradigma cuantitativo.

El análisis cuantitativo de los datos se efectuó mediante la matriz de datos, considerando como pasos importantes: la decisión del programa de análisis de los datos a utilizar, explorar los datos obtenidos en la recolección, evaluar la confiabilidad del instrumento o instrumentos de medición utilizados, analizar e interpretar mediante pruebas estadísticas, realizar análisis adicionales y preparar los resultados para presentarlos.

En el estudio uno se aplicaron instrumentos como son: la encuesta, y la entrevista a los maestros para conocer su práctica sobre evaluación formativa y la retroalimentación que les hacen a los alumnos.

En el estudio dos, se aplicaron instrumentos como la encuesta y la entrevista a los alumnos, para saber acerca de las prácticas de evaluación realizadas por sus maestros, el

impacto que estas presentan en su aprendizaje y lo que representa estas prácticas en sus calificaciones.

El alcance temporal es de Corte Transversal cuya característica en la recolección de datos es en un único momento, apoyándose en los tipos: exploratorios y descriptivos, realizando una valoración a cerca de la conceptualización y ejecución de la evaluación formativa

### 3.2 Método de recolección de datos

Para el enfoque cualitativo, al igual que para el cuantitativo, la recolección de datos resulta fundamental, solamente que su propósito no es medir variables para llevar a cabo inferencias y análisis estadístico. Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos que se convertirán en observación.

La recolección de datos se realizó siguiendo un diseño exploratorio y se seleccionaron tres instrumentos de recolección de datos, apoyándose en los autores Hernández et al. (2010). Para la aplicación de los instrumentos se solicitó el consentimiento al director y personal docente que participó en la investigación a través de dos estudios que a continuación se mencionan:

El estudio 1, se realizó con la finalidad de conocer las prácticas que los docentes llevan a cabo en relación con la evaluación formativa. Para este estudio se aplicaron tres instrumentos para el levantamiento de datos, estos tres instrumentos tienen relación con las prácticas que realiza el docente en su práctica académica. En primer lugar, se realizó

un autoevaluación, posteriormente se realizó una entrevista y por último se analizaron los trabajos realizados por los alumnos, con el objetivo de conocer cómo el docente realiza sus procesos de retroalimentación.

El primer instrumento fue una encuesta, titulada “Autoevaluación sobre la evaluación del aprendizaje” aplicada a 10 maestros de cuarto, quinto y sexto grado de primaria con 49 preguntas cerradas, entregada vía impresa. El instrumento 001 sirvió para conocer acerca de las prácticas de evaluación que realizaron los maestros en el salón de clases.

Los ítems que se consideraron en la encuesta fueron: la factibilidad, precisión, utilidad, ética de la evaluación, así como las diferentes formas de evaluación: diagnóstica, formativa y final. La aplicación de este instrumento se hizo de manera individual en un periodo comprendido del 18 al 30 de noviembre de 2010, con la observación de que dos maestros no quisieron que se les entrevistara y se les dejó para que lo pudieran contestar en su casa.

El segundo instrumento es una entrevista semiestructurada, sobre prácticas alrededor de la Evaluación Formativa que se realizó a tres maestros, de diez docentes previamente seleccionados, uno de quinto grado grupo A, y dos maestros de los grupos de sexto grado, grupo A y grupo B. La entrevista se llevó a cabo siguiendo una guía de preguntas específicas, para los maestros siguió la misma línea del formato que la encuesta que se les aplicó, pero con 28 preguntas abiertas de acuerdo al formato 002 denominado “entrevista de evaluación formativa”. Para su aplicación fue de manera individual considerando las mismas fechas que se realizó la encuesta.

El tercer instrumento sobre “Evaluación de Productos Académicos” formato 003, el tiene como finalidad conocer el tipo y nivel de retroalimentación que los maestros ofrecen a sus alumnos en las tareas, actividades y exámenes, se aplicó a una muestra representativa de cuatro alumnos de quinto grado grupo A, cuatro alumnos de sexto grado grupo A, y cuatro alumnos de sexto grado grupo B, haciendo un total de doce alumnos, para conocer los tipos de trabajos realizados por los estudiantes y a través de los cuales se evalúa su desempeño académico, siguiendo la misma línea del formatos de los instrumentos anteriores con preguntas cerradas y la posibilidad de algún comentario importante o algo que resaltar sobre el análisis realizado.

Para su aplicación, fue de manera individual considerando la primera semana del mes de enero de 2011 por que los maestros tuvieron problemas de tipo sindical y no se pudo aplicar en el mes de diciembre de 2010 antes de salir de vacaciones. El cuestionario a los alumnos se hizo con el objetivo de obtener opiniones, sobre las formas e instrumentos de evaluación que les aplican sus profesores, así como para conocer la función que tiene la evaluación en su proceso de formación de sus aprendizajes. Este instrumento fue aplicado de manera impresa, en la misma fecha de la anterior.

Para el cumplimiento de los objetivos de la investigación se requirió de la utilización de diversos métodos de investigación tanto de carácter teórico como empíricos en correspondencia con los objetivos de la investigación. El método de investigación teórica, permitió conocer los factores que influyen en la evaluación de los aprendizajes, logrado con la aplicación de métodos y técnicas teóricas de recolección de información como:

La revisión documental con el objetivo de conocer todas las normativas, reglamentos y políticas que tengan que ver con la evaluación de los aprendizajes y su aplicación en la práctica docente.

Para llevar a cabo los registros de la investigación fue necesario llevar un Diario de Campo para hacer anotaciones de la observación directa de los participantes observados, anotaciones interpretativas de los comentarios sobre los hechos: significados, emociones, reacciones e interacciones de los participantes, anotaciones temáticas: ideas, hipótesis, preguntas de investigación, especulaciones vinculadas con la teoría, conclusiones preliminares y descubrimiento que vayan arrojando las observaciones.

Anotaciones personales: del aprendizaje los sentimientos, las sensaciones al estar observando e investigando. Anotaciones de la actividad de los participantes: cambios que se hicieron, problemas que se presentaron e imprevistos.

Para recabar la información de campo se contó con una cámara fotográfica, grabadora, el diario de campo, las entrevistas, autoevaluación y cuestionarios.

Al tener una percepción directa con el objeto de investigación, el Método Empírico, facilitó realizar una descripción directa y efectuar un análisis preliminar de la información, así como verificar y comprobar las concepciones teóricas que tienen los docentes de la escuela primaria “David Gómez” sobre la Evaluación de los aprendizajes. La Observación directa permitió observar en el aula la forma, su ejecución y la función que desempeña en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La entrevista estructurada y la autoevaluación a los docentes, se hizo con el objetivo de obtener información sobre su preparación profesional, los conocimientos que tienen sobre evaluación de los aprendizajes, las formas y ejecución de la evaluación de los aprendizajes, así como conocer las fortalezas y debilidades que visualizan los docentes y sugerencias que pudieran dar para mejorar.

El estudio 2 tiene la finalidad de conocer el punto de vista de los estudiantes con respecto a las prácticas de evaluación formativa, realizadas por sus maestros y conocer su percepción, acerca de la influencia que estas prácticas tienen en el mejoramiento de su desempeño académico. Para este estudio se trabajó con alumnos pertenecientes al nivel de educación primaria, tomando en cuenta los doce alumnos seleccionados con anterioridad.

Como se tenía el consentimiento de los maestros, se aplicó en la biblioteca, a los doce alumnos de los tres maestros seleccionados en el estudio 1, un cuestionario con preguntas cerradas para la obtención de datos cuantitativos, utilizando el instrumento 004 denominado “Cuestionario para alumnos”, cuyo objetivo de aplicación fue de conocer, la forma en que los estudiantes utilizan la información proporcionada por el maestro en los trabajos, tareas y actividades como forma de retroalimentación. Además de la forma en que estos comentarios o notas les ayudan para el mejoramiento académico. Se les explicó la finalidad del cuestionario.

Como último punto para la obtención de datos de tipo cualitativo se les pidió a 4 alumnos de los 3 maestros previamente seleccionados su participación para la realización de una entrevista. Para esta entrevista se siguieron las preguntas que conforman en el

instrumento 005 llamado “Entrevista a alumnos”, conformada por 10 preguntas semiestructuradas. Los alumnos que fueron entrevistas son los mismos que fueron seleccionados para la evaluación de productos académicos.

### 3.3. Definir el Universo de la investigación

La investigación se llevó a cabo en la escuela primaria oficial federalizada “David Gómez” con alumnos y maestros de cuarto, quinto y sexto grado.

De los maestros y alumnos seleccionados se aplicaron instrumentos para conocer mejor el fenómeno educativo de la siguiente manera:

1. Cuestionario de prácticas de evaluación en general.
2. Entrevistas de prácticas de evaluación formativa.
3. Lista de cotejo sobre la calidad de la revisión de tareas escolares con base en criterios de retroalimentación y calificación de productos académicos.

El cuestionario de prácticas de evaluación en general se aplicó una sola vez a un total de 10 profesores de la escuela seleccionada, considerando un tiempo de treinta minutos.

La entrevista de prácticas de evaluación formativa, se aplicó una sola vez a un total de 3 profesores de la misma escuela. Estos 3 profesores seleccionaron dentro del programa que les corresponde enseñar una materia (español, matemáticas, historia y ciencias naturales), el tiempo utilizado fue de 60 minutos.



El grupo de alumnos, de los tres profesores entrevistados considerados a cuatro alumnos de cada uno de los grupos estudiados, tomando en cuenta los promedios de calificación: alto, medio alto, medio y bajo rendimiento por sus calificaciones acumuladas durante el ciclo escolar 2010-2011 en la materia del profesor sujeto de estudio, se aplicaron cuestionarios y entrevistas: una sola vez a todos los alumnos del grupo de muestra, con un tiempo aproximado de 30 minutos.

Y a los alumnos considerados en la calificación: alto, medio alto, medio y bajo rendimiento, acumulados de septiembre de 2010 a enero de 2011. Estos son los alumnos los cuales se revisaron sus tareas. El tiempo aproximado de aplicación fue de 30 minutos.

## Capítulo 4

### Análisis de resultados

Los métodos cuantitativos y cualitativos integran los métodos mixtos, representando un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos para la recolección y análisis de datos. Por eso en base a esa metodología en este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de los estudios realizados con la finalidad de conocer ¿en qué medida las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa impactan en el rendimiento académico de los alumnos de la escuela primaria oficial federalizada?, con la intención de que al analizar lo que sucede actualmente en el proceso de evaluación formativa y que podría incidir de manera cotidiana en el desempeño escolar.

Los instrumentos cuantitativos dieron un panorama general de ciertas prácticas de evaluación formativa, mientras que los cualitativos aportaron información mucho más profunda y/o detallada de dichas prácticas. La investigación se llevó a cabo en dos estudios:

EL ESTUDIO 1: comprende la evaluación formativa a través de la práctica del maestro, se realizaron las entrevistas con la finalidad de recabar información relacionada con las prácticas de evaluación formativa que llevan a cabo los maestros.

EL ESTUDIO 2: hace mención sobre la evaluación formativa desde la perspectiva del alumno y de la misma manera se aplicaron las entrevistas para conocer las prácticas de evaluación que realizan los maestros, su impacto en el aprendizaje y la repercusión en sus calificaciones, se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 1. *Instrumentos utilizados en la investigación*

Estudio 1: docentes			Estudio 2: alumnos	
Instrumento 001	Instrumento 002	Instrumento 003	Instrumento 004	Instrumento 005
Encuesta	Entrevista	Productos académicos	Encuesta	Entrevista

Se aplicó una encuesta a diez maestros en los grupos que atienden de cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria y se entrevistó a un maestro de quinto grado y dos, maestros de sexto grado del mismo nivel, con el propósito de coleccionar información sobre las prácticas que se conoce como evaluación formativa. Los resultados de la encuesta y la entrevista comparten las mismas preguntas de investigación. Esto tiene como propósito la triangulación de la información que constituye la manera de otorgar confiabilidad a la investigación. En la entrevista que se anexa al presente documento se recoge con detalles sobre las diferentes prácticas que realizan los maestros sobre la evaluación.

La encuesta es una técnica cuantitativa y en la investigación sirvió para recabar, mediante preguntas cerradas, datos de los maestros como grupos seleccionados, se presenta como instrumento 001. (Anexo 1)

Otro de los instrumentos que se aplicó a los maestros fue la entrevista considerada como instrumento 002, (Anexo 2 ) y el propósito fue de coleccionar información sobre las prácticas de los maestros alrededor de lo que se conoce como la evaluación formativa. El instrumento consta de preguntas semi-estructuradas para registrarlas por escrito.

El instrumento 003 (Anexo 3) que se presentó a manera de rubrica de evaluación , tuvo como propósito medir el nivel de retroalimentación que el maestro ha expuesto a los alumnos en sus tareas o ejercicios en la clase las cuales se observaron y registraron en libreta de ejercicios, libro de texto, u otro lugar como productos académicos.

En el instrumento se soportan los datos generales de los alumnos de 5°. Y 6°. Grado de educación primaria: nivel de rendimiento académico, cantidad de tareas colectadas, tipos de tareas colectadas y los aspectos cuantificados

En la encuesta, la entrevista y productos académicos se presentan los resultados más importantes de la investigación sobre la evaluación formativa dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

#### 4.1 Estudio 1. Prácticas de los docentes en relación con la Evaluación Formativa

En este estudio se le pidió la colaboración a diez maestros del nivel primaria para aplicarles el instrumento 001 denominado “Autoevaluación sobre la evaluación del aprendizaje”. El instrumento está compuesto de 49 preguntas relacionadas con las prácticas docentes que se realizan en el salón de clase. De la aplicación de este instrumento se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 2  
*Factibilidad sobre las prácticas de evaluación formativa*

PREGUNTA	FRECUENCIA					MEDIA	VARIACIÓN ESTÁNDAR
	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA		
1. <b>Preparo con suficiente anticipación los instrumentos de evaluación de tal forma que puedo revisarlos con calma antes de aplicarlos.</b>	40%	50%	10%	-	-	1.7	0.456
2. <b>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 tienen el tiempo suficiente para responder.</b>	30%	70%	-	-	-	1.7	0.233
3. <b>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.</b>	20%	70%	10%	-	-	2.0	0.444
4. <b>Saco provecho de los recursos que se encuentran disponibles en mi institución para elaborar los instrumentos de evaluación</b>	50%	50%	-	-	-	1.5	0.278
5. <b>Saco provecho de los recursos que se encuentran disponibles en mi institución para aplicar los instrumentos de evaluación</b>	50%	50%	-	-	-	1.5	0.278
6. <b>Me siento capaz de diseñar instrumentos de evaluación apropiados para la(s) materia(s) que imparto.</b>	100%	-	-	-	-	1.0	0.

#### 4.2 Resultados sobre evaluación formativa

De acuerdo a los resultados de tabla se observa que el 100 %, de los maestros, siempre son capaces de diseñar instrumentos de evaluación apropiados para las materias que imparten. El 50% de los maestros siempre sacan provecho de los recursos que se encuentran disponibles en la institución para elaborar los instrumentos de evaluación, y para aplicarlos. El 70%, de los maestros casi siempre diseñan los instrumentos de

medición teniendo en cuenta que su aplicación esté acorde con la duración de la clase, y los alumnos tienen el tiempo suficiente para responder. Y el tiempo que se va a llevar para calificar los trabajos o exámenes realizados por los alumnos.

Tabla 3  
*Prácticas alrededor de la evaluación formativa*

<i>NUM</i>	<i>PREGUNTAS</i>	<i>CATEGORIA SI</i>	<i>CATEGORIA NO</i>	<i>%</i>
1.	¿Realizas algún proceso de verificación del Aprendizaje durante su clase o al término de la misma?	✓	-	60 40
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?	✓	-	100
10.	¿Provees información sobre los resultados del ejercicio, examen rápido o trabajo presentado con base en criterios previamente establecidos?	✓ -	- ✓	80 20
11.	¿Provees retroalimentación inmediatamente después de haber terminado la realización del ejercicio, examen rápido o trabajo?	✓ -	- ✓	70 30
13.	¿Utilizas un lenguaje sencillo para indicar dónde está el error o cuál o cuáles son las áreas del desempeño a mejorar?	✓	-	100
14.	La retroalimentación que les proporcionas a los alumnos ¿les permite mejorar las áreas de oportunidad señaladas de una manera autónoma?	✓ -	- ✓	90 10
15.	¿El valor que tienen los exámenes rápidos, ejercicios o trabajos en el mejoramiento de su aprendizaje es comprendido por el alumno?	✓ -	- ✓	90 10
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	✓ -	- ✓	30 70

De acuerdo a la tabla presentada se observa que el mayor porcentaje sobre prácticas de evaluación es 100%, de la pregunta número 7, que al aplicar alguna de las estrategias, menciona a los alumnos qué objetivos de aprendizaje se están reforzando sobre evaluación, y de la pregunta número 13, que utilizan un lenguaje sencillo para indicar dónde está el error o cuáles son las áreas del desempeño a mejorar, mencionan que el 60%, de la pregunta número 1 realizan la verificación del aprendizaje durante la clase y el 40%, al término de la misma.

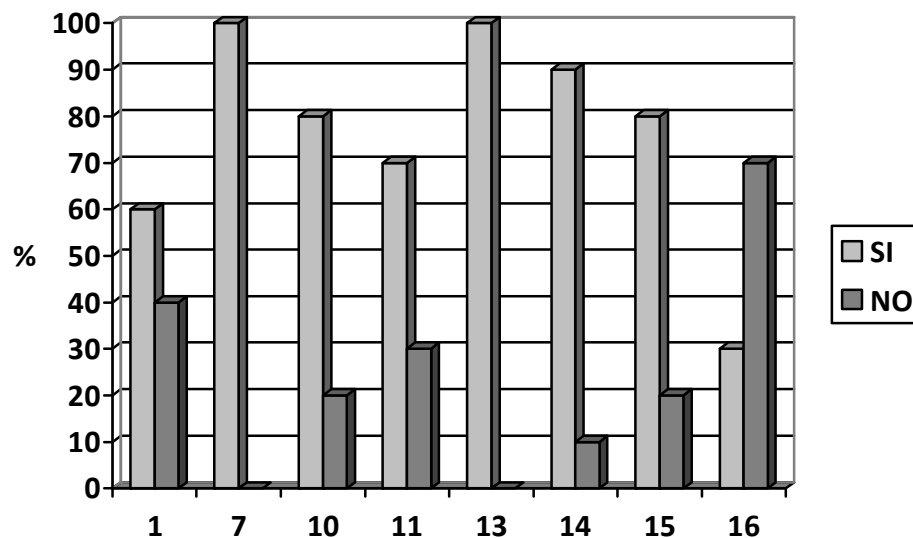


Figura 1. Preguntas para verificar las estrategias sobre evaluación

#### 4.3 Resultados sobre evaluación final

En la encuesta el 3.7% de los maestros respondieron que 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. En la entrevista mencionan que en las

participaciones que tienen los alumnos, los toman en cuenta como puntos extra cuando requieren algún apoyo al final del periodo.

Con respecto a los exámenes o trabajos finales para evaluar la materia, el tipo de instrumento que solicitan para verificar el aprendizaje al final del curso, la mayoría lo hace a través de los exámenes, pero que toman en cuenta las tareas o cualquiera estrategia de evaluación para el reporte final.

De acuerdo a los encuestados 9 de los 10 maestros diseñan los exámenes de respuesta abierta, 8 de los 10 maestros aplican a los alumnos exámenes de preguntas de respuesta abierta, 7 de los 10 maestros prefieren aplicar exámenes sin posibilidad de consulta de materiales, 6 de los 10 maestros prefieren aplicar exámenes escritos y 7 de los 10 maestros prefieren aplicar exámenes cortos.

Tabla 4  
*Diseño y aplicación de examen*

<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Docentes</b>
1. ¿Qué tipo de exámenes prefiero diseñar?	Respuesta abierta Respuesta cerrada	9 1
2. ¿Qué tipo de exámenes normalmente aplico a los alumnos?	Respuesta abierta Respuesta cerrada	2 8
3. ¿Qué tipo de exámenes prefiero aplicar?	Libro abierto Sin posibilidad de consulta de materiales	3 7
4. ¿Qué tipo de examen prefiero aplicar?	Escritos Orales	6 4
5. ¿Qué tipo de exámenes prefiero aplicar?	Corto Largo	7 3



La relevancia que tienen estos tipos de examen ante la evaluación formativa, es para conocer el grado de aprovechamiento del estudiante en un período escolar que se realiza a través de la evaluación formativa. De acuerdo a las respuestas obtenidas de la pregunta: número 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”. Se encontró que el 70% de los maestros infieren el nivel de progreso, y el 30% casi siempre lo hacen.

Además de transmitir los resultados de manera escrita de los ejercicios, tareas, prácticas o exámenes rápidos realizados por los alumnos, comunicando de manera personal a la comunidad educativa (director, padres de familia, otras autoridades) los resultados de estos.

#### *4.4 Resultados sobre verificación del aprendizaje*

Sobre la verificación del aprendizaje durante la clase o al término de la misma los maestros al entrevistarlos contestaron que se guían por el avance curricular que deben cumplir y por el plan de clases. De lo que han aprendido habitualmente los alumnos, la verificación lo hacen: sobre preguntas para ser respondidas oralmente, resolviendo un cuestionario y avances a partir de las evidencias que se presentan en cuadernos y libros. Que no tienen un esquema definido para evaluar, y cuando realizan los ejercicios, hacen preguntas a los alumnos durante la clase el tiempo que le asigna, depende de la actividad.

Al aplicar los instrumentos de evaluación el 1.1 % tratan de inferir qué tanto los alumnos han aprendido la materia a partir de los resultados de aplicar los instrumentos de evaluación.

El 1.1% dan información cualitativa a los estudiantes sobre los aciertos y fallas que se presentan en los instrumentos de evaluación que les aplican, así como el 1. % dan

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

El 1.2% ajustan sus prácticas de enseñanza en función de los resultados que los alumnos obtienen al aplicar los instrumentos de evaluación. Y que los cambios que se proponen para mejorar a partir de los resultados de aplicar los instrumentos de evaluación a los alumnos tienen un impacto del 1.3% en la gestión de la institución educativa.

Por último se promueve en 1.5 % que los alumnos a partir de los resultados de los instrumentos de evaluación, utilizan estrategias metacognitivas y de autorregulación para mejorar sus procesos de aprendizaje.

#### 4.4 Resultados sobre trabajos escolares

En relación a los trabajos escolares, las respuestas de los maestros es que lo que asignan con mayor frecuencia a los alumnos son: el 4% organizador de información (mapa conceptual, cuadro sinóptico, tabla comparativa, mapa mental). El 4.2 % Cuestionarios, (preguntas por responder). El 4% Reportes (de laboratorio, de visitas a museo etcétera). El

4.2% Ensayos, y el tipo de trabajos que prefieren asignar, son los trabajos por equipo.

Tabla 5.  
*Tipos de trabajos escolares*

De los siguientes tipos de trabajos escolares, ¿cuáles son los que asigno con mayor frecuencia a mis alumnos?	Respuesta
Organizadores de información	4%
Cuestionarios	4.2%
Reportes	4%
Ensayos	4.2%
Proyectos	3.5%
Monografías	6.7%
Ejercicios/solución de problemas	1.9%

Para representar el tipo de trabajos escolares se presenta en la siguiente gráfica como figura 2

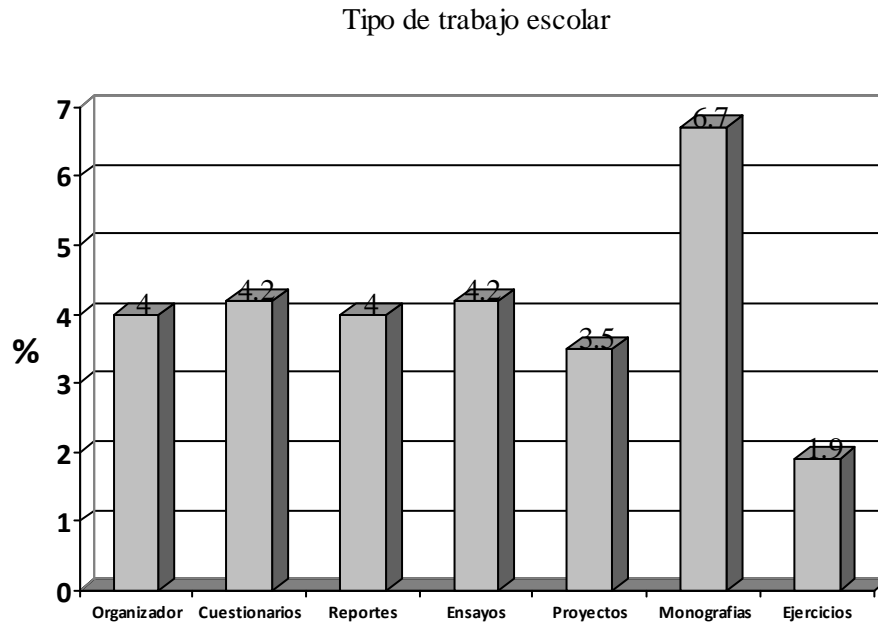


Figura 2. Tipos de trabajos escolares

#### 4.6 Resultados sobre prácticas de evaluación:

Todos los maestros respondieron que la opción que se ajusta mejor a su práctica es la de promover que los alumnos autoevalúen su aprendizaje, que toman en cuenta la autoevaluación que realizan los alumnos al momento de emitir calificaciones, que promueven que los alumnos coevalúen su aprendizaje (que se califiquen unos a otros) y que toman en cuenta la coevaluación que realizan los alumnos al momento de emitir calificaciones.

#### 4.7 Resultados sobre tipo de producto académico

En la presentación de productos académicos, se observaron en los tres grupos el tipo de tarea que los maestros dejan a sus alumnos. Hicieron ejercicios cuatro alumnos del

grupo A, tres alumnos del grupo B y dos alumnos del grupo C, haciendo un total de nueve alumnos.

Sobre el examen rápido, en el grupo A, el maestro no lo consideró, en el grupo B tres exámenes y un examen en el grupo C, haciendo un total de cuatro exámenes.

Con respecto a los avances de un proyecto/portafolio y escritos (ensayo, cuento, reflexión, opinión, artículo, etc.), no se encontró el registro en los grupos mencionados.

Otro producto revisado fue con relación a los diagramas, esquema, mapa o cualquier producto de tipo gráfico observando lo siguiente en los tres grupos: solo se encontró uno en el grupo B.

Por último sobre la investigación, registran cuatro alumnos del grupo A y dos alumnos del grupo B, hicieron investigación, haciendo un total de seis investigaciones, como se registra en la siguiente tabla.

Tabla 6  
*Tipo de productos académicos*

Fuente	Frecuencia		
	A	B	C
Conjunto de ejercicios	4	3	2
Un examen rápido (corto)	0	3	1
Avances de un proyecto/Portafolio	0	0	0
Un escrito (ensayo, cuento, reflexión, opinión, artículo)	0	0	0
Un diagrama, esquema, mapa o cualquier producto de tipo gráfico	0	1	0
Una indagación o investigación	0	0	2

Sobre el examen rápido, en el grupo A, el maestro no lo consideró, en el grupo B tres exámenes y un examen en el grupo C, haciendo un total de cuatro exámenes.

Con respecto a los avances de un proyecto/portafolio y escritos (ensayo, cuento, reflexión, opinión, artículo, etc.), no se encontró el registro en los grupos mencionados.

Otro producto revisado fue con relación a los diagramas, esquema, mapa o cualquier producto de tipo gráfico observando lo siguiente en los tres grupos: solo se encontró uno en el grupo B.

Por último sobre la indagación o investigación, registran cuatro alumnos del grupo A y dos alumnos del grupo B, hicieron investigación, haciendo un total de seis investigaciones.

De acuerdo al registro del tipo de tareas, se observa también que una de las fortalezas para las tareas es la aplicación de ejercicios y la realización de la investigación pero también se observa como debilidad el hecho que los maestros a pesar de ser grupos superiores en la escuela no le dan importancia a los escritos, diagramas, avances y proyectos/portafolios. Sobre los resultados de forma de producto académico mejoramiento de aciertos se especifican en la siguiente tabla:

Tabla 7  
*Forma del producto académico*

FORMA DEL PRODUCTO	A	B	C	TOTAL
Redacción y/o cohesión entre ideas o párrafos	1	2	0	3
Ortografía	2	3	0	5
Caligrafía	1	0	0	1
Estilo o forma de la presentación	2	3	4	9
Creatividad / originalidad	2	2	4	8
Extensión del producto	0	2	0	2
Presentación y uso de gráficas o esquemas	1	0	0	1

De acuerdo a la tabla presentada se observa que el estilo o forma de la presentación y la creatividad/originalidad, son los productos que alcanzan mayor porcentaje, hay coincidencia en la caligrafía, presentación y uso de gráficas o esquemas pero con muy poca frecuencia, considerándolo como una debilidad.

En el instrumento 003 se soportan los datos generales de los alumnos de quinto y sexto grado de educación primaria: sobre el nivel de rendimiento académico, cantidad de tareas colectadas, tipos de tareas colectadas y los aspectos cuantificados.

#### *4.8 Resultados sobre producto mejoramiento de acierto (contenido)*

Sobre el resultado para el mejoramiento de acierto, se observa que los maestros utilizan un lenguaje de tipo descriptivo, que hacen señalamientos sobre los estándares que deben contener los productos, que realizan comentario de manera global y de acuerdo a lo solicitado y que hace comentarios sobre algunas alternativas para que el alumno mejore su desempeño o alguna habilidad en particular, se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 8  
*Mejoramiento de acierto*

Contenido del producto académico	Grupo A	Grupo B	Grupo C	TOTAL
El docente utilizó un lenguaje de tipo descriptivo que señala puntualmente errores o áreas de oportunidad que haya encontrado en el producto revisado.	3	4	4	11
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.	4	3	4	11
El docente realizó algún comentario relacionado con el cumplimiento global del producto con respecto a lo solicitado.	3	4	4	11
El docente realizó algunos comentarios relacionados con el cumplimiento parcial de algunos puntos específicos del producto.	2	3	3	8
El docente realizó comentarios sobre algunas alternativas para que el alumno mejore su desempeño o alguna habilidad en particular.	4	3	4	11

Todos los maestros realizan algunos comentarios relacionados con el cumplimiento parcial de algunos puntos específicos del producto, se observan las semejanzas en utilización del lenguaje descriptivo y comentario relacionado con el cumplimiento global, otra semejanza es el señalamiento relacionado con los estándares o metas estipuladas del producto con la realización de comentarios que hizo el maestro sobre algunas alternativas para que el alumno mejore su desempeño o alguna habilidad en particular. Las frecuencias que no se observan en la presente tabla corresponden a los que no aplicaron.

#### *4.9 Resultados sobre mejoramiento relacionado con el aspecto afectivo*

Sobre el mejoramiento del aspecto afectivo se observa en la tabla que las frecuencias más representativas es sobre la cantidad de mensajes cortos, que no utiliza mensajes largos y tampoco un lenguaje imperativo.

Tabla 9  
*Mejoramiento relacionado con el aspecto afectivo*

Mejoramiento afectivo	Grupo A	Grupo B	Grupo C	TOTAL
Inclusión de símbolos que se puedan interpretar como aceptación/ aliento	2	2	3	7
Inclusión de símbolos que se puedan interpretar como desaprobación/ rechazo	0	0	2	2
Cantidad de mensajes largos (oraciones enteras)	0	0	0	0
Cantidad de mensajes cortos (frases cortas)	2	4	3	9
Contiene lenguaje descriptivo	3	3	3	9
Contiene lenguaje imperativo	0	0	0	0

#### 4.10 Resultados sobre emisión y comunicación de la calificación obtenida

Para todo trabajo realizado en la escuela es importante que el maestro emita una calificación y todos los alumnos de los grupos A, B y C obtienen una calificación por las tareas o trabajos designados, pero esta calificación se observa en la tabla que solo cuenta para nueve alumnos de doce de los grupos entrevistados.

Tabla 10  
*Emisión y comunicación de la calificación obtenida*

Emisión y comunicación de la calificación obtenida	Grupo A	Grupo B	Grupo C	TOTAL
Aparece calificación obtenida	4	4	4	12
Cuenta para la calificación final	3	2	4	9



#### 4.11 Estudio 2. Utilización de la información alrededor de la evaluación del aprendizaje

Esta etapa de la investigación se realizó mediante la aplicación del instrumento 004, y se presentan en forma objetiva los datos encontrados en el instrumento (anexo 4) que sirvió para conocer la utilidad que tiene la evaluación formativa sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos y el instrumento 005 (Anexo 5), sirvió para recoger los resultados de las entrevistas de 60 alumnos de quinto y sexto grado de primaria para conocer de 12 estudiantes los resultados de su desempeño alto, medio alto, medio y bajo, información generada del proceso de evaluación del aprendizaje en el aula.

Los resultados obtenidos del cuestionario sobre la utilización de la información alrededor de la evaluación del aprendizaje en el aula (instrumento 004), se clasificaron de acuerdo al grupo de cada uno de los docentes que participaron en la entrevista. Lo anterior, con la finalidad de relacionar las prácticas de los docentes con el grado de utilidad que tiene para los estudiantes la información brindada mediante la retroalimentación en clase.

Los resultados sobre la utilización de información alrededor de la evaluación del aprendizaje en el aula se registran en la siguiente tabla y se refieren a la utilización de información sobre evaluación en el aula.

Tabla 11

*Utilización de información sobre evaluación en el aula*

<i>DOCENTE</i>	<i>R1</i>	<i>R2</i>	<i>R3</i>	<i>R4</i>	<i>R5</i>	<i>R6</i>	<i>R7</i>	<i>R8</i>	<i>R9</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>2</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>3</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>4</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>5</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>6</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>2</i>
<i>7</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>8</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>9</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>10</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>VALOR MAXIMO</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>2</i>

Los resultados de la tabla sobre el valor máximo se observan en las respuestas 1 y 3 que corresponden a las preguntas en la que los maestros contestaron que siempre y casi siempre:

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

Existen coincidencias en las respuestas de las preguntas: 2, 4, 5, 7 y 9.

Para cerrar la información entre el estudio 1 y 2 se concluye de acuerdo a las preguntas planteadas en ambos estudios y en el trabajo de la presente investigación: Sobre las formas de evaluación formativa dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, está presente de manera cotidiana en la práctica pedagógica. Su función como parte de

dicho proceso está siendo cuestionada debido a su misma naturaleza ya que en la práctica se le reduce frecuentemente al establecimiento de un valor numérico que dice muy poco acerca del nivel de aprendizaje de los alumnos y de la calidad de la enseñanza del profesor. Sin embargo con la evaluación continua se observa que los alumnos con mayor frecuencia a través de las tareas o trabajos escolares se van fortaleciendo a la evaluación formativa y final.

Uno de los porcentajes más altos que resultaron al realizar la encuesta y la entrevista es de 9.6% con respecto a la precisión con que los maestros tratan de organizarse, diseñar y aplicar las estrategias que están relacionadas con las prácticas de evaluación, sobre los objetivos de aprendizaje, la utilización del tiempo y el tiempo para llevar a cabo los procesos, sobre todo para organizarse, analizar los resultados dentro del colegiado de su escuela como lo mencionan al ser entrevistados.

Con respecto a la retroalimentación sobre la evaluación en la entrevista realizada a los profesores se observa en la tabla 2, (p.87 ) de los resultados obtenidos que el 70% de los profesores solo realizan la retroalimentación, el 80% de los maestros dan información sobre los resultados obtenido por el alumno en los ejercicios, exámenes o trabajos presentados y el 30% de los maestros utilizan los recursos tecnológicos.

Evaluar continuamente es verificar constante y sistemáticamente el avance de los alumnos. Consiste en el desarrollo de una serie de ejercicios, trabajos y otras actividades guiadas que los alumnos de quinto y sexto grado de primaria están realizando durante el curso y los profesores evalúan. En la mayoría de los casos, la nota de evaluación continua se combina con la nota final de la prueba.

Después de que los profesores han considerado la evaluación de los aprendizajes en sus diferentes formas, primero se da a conocer a los alumnos los logros y dificultades que se han observado en la aplicación de las diferentes estrategias, trabajos y exámenes para después hacer llegar a la dirección de la escuela las calificaciones.

Las diferencias encontradas en las diferentes técnicas de evaluación formativa sobre los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales constituyeron un análisis y reflexión para llevar una valoración correspondiente ya que los objetivos educativos nunca van a poder comprobarse en una situación puntual de acuerdo al tradicional examen, principalmente los relacionados con el desarrollo social, actitudinal, afectivo y lo relativo a la comunicación oral, deben evaluarse procesualmente y como resultado de una evaluación continua emitir un resultado final.

Lo anterior indica que no significa que se esté evaluando solo al inicio del ciclo escolar o durante el ciclo escolar y al final; sino que las tres evaluaciones se deben llevar a cabo al inicio de cada trabajo, de cada bloque, lección y curso para lograr los contenidos.

## Capítulo 5

### Conclusiones y recomendaciones

En este último capítulo del trabajo de tesis, se presentan las conclusiones en la que se habla de los principales hallazgos que se encontraron, de las nuevas ideas a través de las recomendaciones que se pueden generar, de algunas limitantes desde el planteamiento del problema que se eligió hasta los resultados obtenidos con base en el análisis de datos, preguntas de investigación que surgen a partir de lo estudiado y aspectos que se pueden conocer más y mejor con esta misma investigación.

Esta investigación está sustentada sobre la evaluación educativa desde la perspectiva del maestro: Evaluación formativa, teniendo como finalidad de conocer, la medida en la cual las prácticas de evaluación formativa se están llevando a cabo por parte de los docentes del nivel de educación primaria y la información con la que se cuenta sobre estas en las aulas en relación con los objetivos de aprendizaje.

El contexto estuvo integrado por maestros y alumnos de cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria, y de acuerdo a la definición como proceso de recolección, sistematización y análisis de información se consideró la pregunta de investigación ¿En qué medida las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa impactan en el rendimiento académico de los alumnos de la escuela primaria? Además de considerar las preguntas específicas que fueron las que guiaron la presente investigación.

Al aplicar los instrumentos (entrevistas, encuesta, cuestionario y observación), permitió conocer a través de los datos los hallazgos importantes, dando respuesta a las preguntas planteadas al inicio de la investigación:

### 5.1 Conclusiones

Sobre las diferentes formas de evaluación formativa dentro de un proceso de enseñanza aprendizaje.

Se encontró que los maestros practican las diferentes formas de evaluación formativa, para lograr la participación de los alumnos, citando como ejemplo: preguntas orales, cuestionarios, ejercicios a resolver en la clase, investigaciones o indagaciones, examen o trabajos presentados, brindando retroalimentación en forma oral o con señalamientos en los trabajos.

En relación a los trabajos escolares, las respuestas de los maestros es que lo que asignan con mayor frecuencia a los alumnos son: el 4% organizador de información (mapa conceptual, cuadro sinóptico, tabla comparativa, mapa mental). El 4.2 % Cuestionarios, (preguntas por responder). El 4% Reportes (de laboratorio, de visitas a museo etcétera). El 4.2% Ensayos, y el tipo de trabajos que prefieren asignar, son los trabajos por equipo.

Las formas de evaluación le permiten al maestro un equilibrio para planear y conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, ofreciendo una retroalimentación, diagnosticar problemas en los alumnos, contar con un juicio crítico para calificar y ver el avance académico en los alumnos.

- Frecuencia con que se llevan a cabo los procesos de evaluación formativa.

Considerando la pregunta específica, se puede decir que los maestros que participaron en la investigación, están utilizando las distintas formas de evaluación para identificar, analizar, conocer y valorar desde el inicio al final del proceso, por lo que la frecuencia en que se lleva a cabo la evaluación formativa es permanente en trabajos y tareas y en la aplicación de exámenes lo hacen de manera mensual, que es complementado por el uso adecuado y racional de las diferentes técnicas evaluativas, encontrando pertinencia con las particularidades de cada asignatura y perfil curricular.

Que no tienen un esquema definido para evaluar, y cuando realizan los ejercicios, hacen preguntas a los alumnos durante la clase el tiempo que le asigna, depende de la actividad.

- 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. ¿Cómo este trabajo colegiado tiene un impacto en la parte formativa de la evaluación?

Las reuniones de Consejo Técnico, mencionado en las entrevistas por los maestros, les ha servido para planear, diseñar, y evaluar los procedimientos y los instrumentos de evaluación, tomando en cuenta los objetivos de aprendizaje, el grado y grupo que tienen a su cargo, pero que no es suficiente estas reuniones por que los maestros necesitan capacitación para aprender más y mejorar.

Además la evaluación no puede ser un aspecto aparte del proceso de aprendizaje; el encuentro entre compañeros le favorece a la práctica de la evaluación formativa.

- Relación de las prácticas de evaluación formativa con los objetivos de aprendizaje en el nivel primaria.

Uno de los porcentajes más altos que resultaron al realizar la encuesta y la entrevista es de 9.6% con respecto a la precisión con que los maestros tratan de organizarse, diseñar y aplicar las estrategias que están relacionadas con las prácticas de evaluación, sobre los objetivos de aprendizaje, la utilización del tiempo y el tiempo para llevar a cabo los procesos, sobre todo para organizarse, analizar los resultados dentro del colegiado de su escuela como lo mencionan al ser entrevistados.

Existe una gran variedad de procedimientos de evaluación: las pruebas, la observación, la entrevista, informes, las discusiones escritas, discusiones grupales y colectivas, las investigaciones, en la que los profesores analizan los resultados y toman decisiones orientadas a preguntas para responder oralmente resolviendo cuestionarios en cuadernos y libros.

Tratan de inferir que tanto han aprendido los alumnos al aplicar los instrumentos de evaluación dando información cualitativa sobre aciertos y fallas que tuvieron durante el proceso de aprendizaje. Sus prácticas de evaluación son en función de los resultados. Los cambios que se proponen, tienen impacto siempre en la gestión de la práctica educativa. Y siempre utilizan estrategias metacognitivas y de autorregulación para mejorar el proceso de aprendizaje, comunicando a los padres de familia, alumnos y autoridades al final sobre los resultados.

El 100% de los maestros consideran que la opción que se ajusta mejor a su práctica es la de promover que los alumnos autoevalúen su aprendizaje, que la autoevaluación y la coevaluación, que realizan les sirve al maestro en el momento de emitir calificaciones, además de promover que los alumnos coevalúen su aprendizaje.



- Utilización de diversos recursos tecnológicos (si es que lo usan) en el proceso de evaluación formativa.

Referente a los recursos tecnológicos solo el 30 % de los maestros lo utilizan y que lo hacen en su casa, la escuela solo cuenta con una computadora para realizar documentos de tipo administrativo.

Evaluar continuamente es verificar constante y sistemáticamente el avance de los alumnos. Consiste en el desarrollo de una serie de ejercicios, trabajos y otras actividades guiadas que los alumnos de quinto y sexto grado de primaria están realizando durante el curso y los profesores evalúan. En la mayoría de los casos, la nota de evaluación continua se combina con la nota final de la prueba.

- Traducción de la evaluación formativa a calificaciones que los profesores reportan.

Al ser entrevistados los maestros de quinto y sexto grado de primaria, mencionan que los ejercicios, trabajos y otras actividades guiadas, le sirve al alumno para ir acumulando sus calificaciones, tomando en cuenta para la calificación final de determinado periodo.

El maestro al requerir de la evaluación formativa integra conocimientos, habilidades y actitudes en los alumnos en el desempeño de una actividad específica que provee de información útil para el maestro y los alumnos en su desempeño.

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

Uno de los porcentajes más altos que resultaron al realizar la encuesta y la entrevista es de 9.6% con respecto a la precisión con que los maestros tratan de

organizarse, diseñar y aplicar las estrategias que están relacionadas con las prácticas de evaluación, sobre los objetivos de aprendizaje, la utilización del tiempo y el tiempo para llevar a cabo los procesos, sobre todo para organizarse, analizar los resultados dentro del colegio de su escuela como lo mencionan al ser entrevistados.

Y sobre la verificación de los aprendizajes, se guían por el avance curricular y el plan de clases, y de lo que han aprendido los alumnos a través de:

- a) Preguntas para responder oralmente resolviendo cuestionarios en cuadernos y libros.
  - b) Siempre tratan de inferir que tanto han aprendido los alumnos al aplicar los instrumentos de evaluación.
  - c) Siempre dan información cualitativa sobre aciertos y fallas que tuvieron durante el proceso de aprendizaje.
  - d) Siempre ajustan sus prácticas de evaluación en función de los resultados
  - e) Los cambios que se proponen, tienen impacto siempre en la gestión de la gestión educativa.
  - f) Siempre utilizan estrategias metacognitivas y de autorregulación para mejorar el proceso de aprendizaje.
- Cómo se comunican los resultados de la evaluación formativa a los alumnos.

Al preguntarle a los maestros, mencionan que realizan algunos comentarios relacionados con el cumplimiento parcial de algunos puntos específicos del producto, se observan las semejanzas en utilización del lenguaje descriptivo y comentario relacionado con el cumplimiento global, otra semejanza es el señalamiento relacionado con los

estándares o metas estipuladas del producto con la realización de comentarios que hizo el maestro sobre algunas alternativas para que el alumno mejore su desempeño o alguna habilidad en particular.

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

Los maestros lo dan a conocer con los alumnos, y de manera mensual informan a los padres de familia en una reunión para que conozcan los avances que tiene cada alumno con respecto a los resultados, buscando las estrategias que faciliten a los alumnos que se encuentran atrasados para mejorar su calificación,

Una vez que los alumnos y padres de familia están informados, se presenta a la dirección del plantel cada mes un concentrado de calificaciones para que al final del ciclo escolar se pueda emitir la calificación de manera definitiva.

- 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.

El impacto de la evaluación formativa es importante porque el maestro a través del diagnóstico conoce las necesidades de los alumnos para tomarlos en cuenta, seleccionando lo que le servirá al maestro para desarrollar su planeación tomando en cuenta los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales, que en el transcurso del ciclo escolar se irá transformando en la evaluación formativa, impactando sobre las modificaciones que el maestro haga sobre su propio proceso de enseñanza.

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

Las diferencias encontradas en las diferentes técnicas de evaluación formativa sobre los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales constituyeron un análisis y reflexión para llevar una valoración correspondiente ya que los objetivos educativos nunca van a poder comprobarse en una situación puntual de acuerdo al tradicional examen, principalmente los relacionados con el desarrollo social, actitudinal, afectivo y lo relativo a la comunicación oral, deben evaluarse procesualmente y como resultado de una evaluación continua emitir un resultado final.

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

Asegurando y mejorando los resultados de la evaluación, ya que al obtener información desde diferentes puntos de vista y mediante la aplicación de instrumentos variados, consiguen un acercamiento a la realidad. De esta forma se evita la subjetividad y toman en cuenta la fiabilidad y validez de los datos recopilados. Es así como la evaluación lo utilizan como un instrumento para alcanzar los objetivos de la enseñanza y para dar soporte a los procesos de cambio y transformación.

- Cómo manejan los profesores las situaciones de deshonestidad académica en los procesos de evaluación formativa.

La deshonestidad ocurre cuando el maestro no da las instrucciones necesarias al realizar su evaluación, así como si el alumno tiene duda o la prueba no es lo suficiente

clara para evitar que el alumno se distraiga, sin embargo cuando ocurre el maestro platica con el alumno para después hablar con sus padres y el director de la escuela.

Estas preguntas fueron utilizadas para observar, preguntar y obtener los datos de tipo cuantitativo a partir de los cuales se realizaron el análisis estadístico de la información., constituyen también los instrumentos que se aplicaron tanto a docentes como a estudiantes en las diferentes etapas de la investigación.

El marco teórico nos da un panorama general acerca de los diferente instrumentos de evaluación que el maestro no toma en cuenta como es el portafolio o carpeta de evaluación, los trabajos de investigación, las conferencias de los alumnos, identificando sus propósitos, para realizar breves descripciones, y observaciones de estos recursos.

Se consideraron además los objetivos generales y específicos sobre formas de evaluación, frecuencia de realización, relación que tienen entre prácticas con objetivos de aprendizaje, experiencia de los profesores, tiempo que le dedican para llevarla a cabo las prácticas de evaluación, calidad de retroalimentación así como la difusión de la misma. Se presenta también la justificación basada en las políticas educativas para mejorar el sistema educativo.

Con respecto a los beneficios esperados se dieron cosas muy importantes porque la evaluación se enuncia en término de las competencias de los alumnos, se observaron cambios en la conducta de los niños, los maestros diseñan algunas estrategias de evaluación clara y precisa, además de considerar el tiempo para la enseñanza y las características de los alumnos. Las limitaciones que se presentaron fue por parte de los maestros al considerar que estaban ocupados y preparando a los niños para presentar el examen que les hacen a los alumnos para saber sobre los avances que han tenido.

Se observa que al realizar las entrevistas a los profesores toman en cuenta siempre a la evaluación diagnóstica, sobre la evaluación formativa siempre infieren el nivel de progreso de sus alumnos tratando de identificar los errores que se cometen para señalar áreas débiles de la materia, que son capaces de diseñar instrumentos de evaluación haciéndolo de manera conjunta y en función de los objetivos que se quieren evaluar y con respecto a la evaluación final casi nunca toman en cuenta los resultados.

## 5.2 Recomendaciones

La evaluación formativa debe ser un aspecto del proceso de aprendizaje; y debe ser concebida como una necesidad inherente a la situación educativa.

Debe ser integrada, el encuentro entre compañeros le favorece a la práctica de la evaluación formativa, debe estar dirigida a que el programa y quienes interactúan se desarrollen exitosamente.

Es indispensable conocer que el elemento determinante del proceso de evaluación es el propósito para el cual se realice, en la investigación se ha privilegiado la evaluación formativa.

La evaluación formativa no condiciona el uso de determinado tipo de estrategia, sin embargo la selección de un procedimiento de evaluación debe de demostrar coherencia con la estrategia didáctica practicada y la naturaleza del objeto de estudio.

Tomar en cuenta otros recursos para la evaluación como: el portafolio o carpeta de evaluación, los trabajos de investigación, las conferencias de los alumnos, identificando sus propósitos, realizar breves descripciones, diseñando criterios de aplicación y observaciones de estos recursos.

## Referencias

- Álvarez, M. J. (1986). *Investigación cuantitativa/cualitativa ¿Una falsa disyuntiva?, en: Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa, ed, Morta, España.*
- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación autentica del aprendizaje.* Piados.
- Airasian, P. (2000). *Classroom Assessment: Concepts and Applications.* McGraw-Hill College. 4th edition.
- Carreño H. (1991). *Enfoques y Principios Teóricos de la Evaluación.* Trillas: México
- Cazares, L. (2008). *Planeación y evaluación basada en competencias: fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado.* Distrito Federal, México: Trillas.
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. y Valls, E. (1992). *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.* Madrid: Santillana
- Coll, C. (1999). *La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares.* En Cesar, C. (Coord.). *Psicóloga de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria.* Barcelona. ICE/Horsori.
- Comisión Europea. (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida.* Un marco de referencia europea. (29 de junio del 2009).
- Comisión Europea. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente.* Un marco de referencia europeo. (10 de julio del 2009).
- Bordas, I. (1998). *Evaluación de programas de innovación.* En Jiménez, B. (coord) *Evaluación de programas de educación, centros y profesores.* Madrid.
- Davis, R. H.(1992). *Diseño del Sistema de Aprendizaje.* Un enfoque del Mejoramiento de la Instrucción. Editorial Trilla, México.
- Delgado, M. (2002). *La evaluación de los contenidos conceptuales.* En S. Castillo, *Compromisos de la evaluación educativa* (págs. 55-71). Madrid: PEARSON EDUCATION
- Delors, J. (1996): *Los cuatro pilares de la educación.* En el Correo de la UNESCO. La educación encierra un tesoro. Documento en línea recuperado el 26 de junio del 2009. Disponible en DeSeCo (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies.*

- Daz-B. F.; y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill. Segunda edición. México.
- Díaz-B. F. (2006). *Enseñanza situada*. McGraw Hill. 59 DGB/DCA/SPE-08-2009 Executive Summary. Documento en línea recuperado el 20 de junio del 2009. Disponible en Díaz-F.; y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill. Segunda edición. México.
- Ellis, J. (2005). *Aprendizaje humano*. Editorial Pearson Educación, S. A. Cuarta edición. Madrid
- Elliot, J. (1983). *SpAutoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad, en: Cambiar la escuela, el curriculum, ed. Martínez Roca, España.*
- Flavel, J. H. (1987). *Speculations about the nature of metacognition*. En F. E. Winert y R. H. Kluwe (eds), *metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale.
- García, J. y Pérez, R. (1989): *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Rialp. Madrid.
- García, J. (2008). *Los pros y los contras del empleo de los cuestionarios para evaluar al docente*. Revista de la Educación Superior, Vol. XXXII (3), No. 127, Julio-Septiembre de 2003. En línea. Disponible en: [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/127/02f.html](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/127/02f.html).
- Herman, J., L. Aschbacher y L. Winters, A. *Practical Guide to Alternative Assessment*, ASCD, Alexandria, Va, 1992.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós.
- Hernández R. (2010) *Metodología de la investigación*. (5ª. ed.). México D. F. McGraw-Hill/ Interamericana Editores, S. A. de C. V.
- Isaac, S., y Michael, W. B. (1981). *Handbook in research and evaluation: a collection of principles, methods, and strategies useful in the planning, design, and evaluation of studies in education and the behavioral sciences* (2nd ed.). San Diego, Calif.: EDITS Publishers.
- INEE, (2005). *PISA para docentes: la evaluación como oportunidad de aprendizaje*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Jones, E. W., R y Bhojwani (1997), *Mathematics Instruction for Secondary Students with Learning Disabilities*, Journal of Learning Disabilities, vol. 2.



- Lafrancesco, G. (2004). *La evaluación integral y del aprendizaje*. Fundamentos y estrategias. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.
- Madaus, G. F. y T. Kellaghan, "Curriculum evaluation and assessment", en P. W Jackson (ed), *Handbook of Research on Curriculum*, Macmillan, Nueva York, 1992, pp.119- 154
- Mager, R. F. (1975). *Medición del Intento Educativo* Editorial, Guadalupe, Argentina.
- Martínez R. F. (2009). *Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2), 1-18.
- Nickerson, R; Perkins, D; Smith, E. (1994). *Enseñar a pensar*. Barcelona. España. Paidós
- Paris, S. y Ayres, L. (1994). *Becoming Reflective Students and Teachers with Portfolios and Authentic Assessment*. American Psychological Association. Washington. D.C.
- Pérez, R. (1997). *Evaluación y autoevaluación*. Algunas definiciones, en: Materiales de apoyo a la evaluación educativa No. 27, CIEES-CONAEVA, SEP-ANUIES, México.
- Rojas, S. R. (1983) *El proceso de investigación científica*, 3ª. ed., México, Trillas.
- Sadler, R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education* , 5 (1), 77-84. recuperado el 17 de septiembre del 2010 en: <http://www.ctl.ualberta.ca/documents/FormativeRevisited.pdf>
- Santos G. M. A. (1998). *Evaluación Educativa 2*. Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos, y materiales didácticos, "Parte II Cap. 8: Evaluar los centros escolares, exigencia y necesidad" y "Cap. 10: Estrategias para la evaluación interna de centros escolares". Editorial Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.
- SEP (2009) *Lineamientos de evaluación del aprendizaje*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Stufflebeam y Shinkfield (1987). *Evaluación sistémica: guía, teoría y practica*. Barcelona. Paidos.
- Taras, M. (2008). *Summative and formative assessment: Perceptions and realities*. *Active Learning in Higher Education*, 9(2), 172-192.

Titone, R. (1974). *Metodología didáctica*, Rialp. Madrid.

Ferrer, T. (1996), *Programa Evaluación de la Calidad de la Educación*. Cumbre Iberoamericana Doc. Vol. 1 "Tratamiento y usos de la información en evaluación".

Torre S. y Barrios, O. (2000). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona. Octaedro.

Torre, S. (2002). *Aprender de los errores en la evaluación de los alumnos*. El estilo y los errores de la evaluación. En S. Castillo, *Compromisos de la evaluación educativa* (págs. 259-276). Madrid, España: PEARSON EDUCACION.

# Apéndice A

## Carta de consentimiento

### Forma de consentimiento

#### Prácticas en torno a la evaluación formativa y su Impacto en el Desempeño Escolar



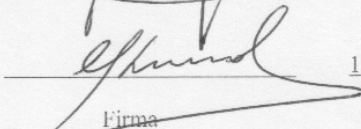
Por medio de la presente quiero invitarte a participar en un estudio que estoy realizando sobre la forma en que los maestros ponen en práctica la evaluación formativa, es decir, la evaluación que se da en el día a día en el aula. Yo soy alumno (a) de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico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

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

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

Tu participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará en tu entorno laboral. Si tú decides participar ahora, pero más tarde deseas cancelar tu participación, lo puedes hacer cuando así lo deseas sin que exista problema alguno. Si tienes alguna pregunta, por favor hazla. Si tu tienes alguna pregunta que quieras hacer más tarde, yo te responderé gustosamente. En este último caso, copia mi número telefónico María Elena Lázaro López—TEL: 6127202 o el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81-83-58-2000 Ext. 6496 para que nos llame. Si deseas conservar una copia de esta carta, solicítamela y te la daré.

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

 ESTADO LIBRE Y SOBERANO DE CHIHUAHUA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA ESC. PRIM. "DRA. GOMEZ" CLAVE 07092365U TICITLA GUTIERREZ, CHIHUAHUA	 Firma	<u>19-11-2010</u> Fecha
<u>DARIDEL ESCOBAR ROMAN</u> Nombre del participante	 Firma	<u>18/NOV/2010</u> Fecha.
<u>MARIA ELENA LAZARO LOPEZ</u> Nombre del Investigador		

## Apéndice B

### Estudio 1. Instrumentos de investigación

#### Anexo 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 (opción 1)**, ¿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 (opción 1)**, ¿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

## **Anexo 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 verificadoras?, ¿las cuenta como parte del cúmulo de calificaciones a promediar?, ¿cuentan como puntos extras cuando requieren algún apoyo al final del periodo?  
Explica tu práctica sobre el tratamiento de las calificaciones
18. ¿Cómo utiliza la información que le arrojan los resultados de la evaluación constante en el aula?
- ¿Realizas cambios en la programación de los contenidos?
  - ¿Realizas refuerzos de algún tema donde detecta necesidad de más trabajo?
19. ¿Cómo transmites los resultados de los ejercicios, tareas, prácticas o exámenes rápidos a tus alumnos? (*se los dices verbalmente y/ o escribes alguna señal como  o  y/o escribes 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?

## **Anexo 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 2010  octubre 2010  noviembre 2010  diciembre 2010  enero 2011

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

un examen rápido (corto)  un diagrama, esquema, mapa o cualquier producto de tipo gráfico

avances de un proyecto/ portafolio  una indagación o investigación

otro tipo (especificar) .....

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

**En resumen:**

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

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

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

b) ¿Qué predominó en la retroalimentación?

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

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

--



Nota: este instrumento será escaneado y agregado en el apéndice al final de todos los capítulos

Los resultados se concentraron en el instrumento titulado 003 Evaluación Anexo 3 6º.A, 6º. B y 5º. Todos de manera separada

## Apéndice C

### Estudio 2: Instrumentos de investigación

#### Anexo 4: Entrevista a alumnos

Entrevista alumno 1.

##### 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?

## Anexo 5: 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 acerca 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.