

TECNOLOGICO DE MONTERREY

EGE®

Escuela de Graduados en Educación

Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

**El impacto de las prácticas de evaluación formativa en los alumnos de 5°
“A”, 5° “B” y 6° “A” de la Escuela Primaria General “Alma Campesina”,
de Ayutla Mixe, Oaxaca.**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación, con acentuación en Procesos de Enseñanza-Aprendizaje

Presenta:

Bulmaro Zamora Telésforo

Asesora tutora:

Dra. Lorena Piña Gómez

Asesora titular:

Dra. Katherina Edith Gallardo Córdova



TECNOLOGICO DE MONTERREY

EGE

Escuela de Graduados en Educación

Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

**El impacto de las prácticas de evaluación formativa en los alumnos de 5° “A”,
5° “B” y 6° “A” de la Escuela Primaria General “Alma Campesina”, de
Ayutla Mixe, Oaxaca.**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación, con acentuación en Procesos de Enseñanza-Aprendizaje

Presenta:

Bulmaro Zamora Telésforo

Asesora tutora:

Dra. Lorena Piña Gómez

Asesora titular:

Dra. Katherina Edith Gallardo Córdova

Ayutla Mixe, Oaxaca; México.

Octubre 2010

Dedicatorias

- A mis queridos padres: Gisela y Absalón, por su incomparable amor y valioso apoyo en cada uno de los momentos más significativos de mi vida.
- A la memoria de mis tíos: Luis Domínguez y Eulalia Telésforo.
- A mis hermanos: Rosalba y Lair Zamora, por toda su comprensión y apoyo durante este recorrido de mi vida académica.
- A mis hijos: Bryan, Luis y Brandon; con todo mi cariño.
- A Eloísa, mi pareja y compañera; con mucho amor.

Agradecimientos

- Mi gratitud al Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, por haberme permitido, a través de su Unidad de Proyectos Estratégicos, participar en el examen de selección de aspirantes para obtener la beca correspondiente.
- Mi más profundo agradecimiento a todos los profesores del Tecnológico de Monterrey que a lo largo de tres años me brindaron su asesoría profesional y de calidad en cada una de las materias que formaron parte de este posgrado.
- En especial, quiero manifestar mi sincera gratitud a las Doctoras Katherine Gallardo Córdova y Lorena Piña Gómez, quienes con gran profesionalismo y alto sentido de responsabilidad, me guiaron hasta la culminación de esta tesis.
- Expreso también mis agradecimientos sinceros al Director y a todos los docentes de la Escuela Primaria “Alma Campesina” de Ayutla Mixe, Oaxaca; quienes de manera incondicional me posibilitaron el acceso a su institución y a sus grupos de alumnos que fueron parte de esta investigación, durante el ciclo escolar 2008-2009.
- Gracias a los directivos del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey por haberme dado la gran oportunidad de ser parte de su institución a través de esta Maestría.
- Mi gratitud también al Profesor Federico Villanueva Damián, Coordinador del Centro de Maestros 2009 de Ayutla Mixe, Oaxaca; por todas las facilidades brindadas a lo largo de este posgrado.

**El impacto de las prácticas de evaluación formativa en los alumnos de 5° “A”,
5° “B” y 6° “A” de la Escuela Primaria General “Alma Campesina”, de
Ayutla Mixe, Oaxaca.**

Resumen

El tema de investigación de la presente tesis es el impacto de las prácticas de evaluación formativa en la escuela primaria, específicamente en los grupos de 5° y 6° grados dentro de la asignatura de español. El estudio correspondiente se desarrolló en dos partes, dentro del enfoque metodológico de los métodos mixtos. Su relevancia radica en que la evaluación es inherente a la propia labor docente, y su práctica ejerce una influencia trascendental en la formación académica de los estudiantes. Dentro de sus principales hallazgos puede decirse que se nota una ausencia de preparación anticipada de los instrumentos de evaluación por parte de los docentes; hace falta en los exámenes y tareas académicas de los alumnos, las observaciones y comentarios de retroalimentación pertinentes de mejora del desempeño de los propios estudiantes; no siempre se toman en cuenta los resultados de las evaluaciones para reencauzar la práctica docente y tampoco se desarrolla la autoevaluación ni la coevaluación dentro de los grupos estudiados. Con esta investigación se espera coadyuvar a una mayor comprensión y a un mejor tratamiento de las prácticas de la evaluación formativa en la educación primaria, con la idea de construir aprendizajes cada vez más significativos.

Índice

Introducción.

Capítulo I: Planteamiento del problema.....	4
1.1. Contexto.....	4
1.2. Definición del problema.....	5
1.3. Pregunta general de investigación.....	8
1.3.1. Preguntas específicas.....	9
1.4. Objetivo general de investigación.....	11
1.4.1. Objetivos específicos.....	11
1.5. Justificación.....	13
1.6. Beneficios esperados.....	14
Capítulo II: Revisión de literatura.....	16
2.1. Revisión de literatura.....	16
2.2. Objetivos de la evaluación del aprendizaje.....	16
2.3. Tipos de evaluación.....	20
2.3.1. Diagnóstica.....	21
2.3.2. Sumativa.....	25
2.3.3. Formativa.....	30
2.4. Evaluación formativa.....	32
2.4.1. Modalidades de evaluación formativa.....	32
2.4.2. Características de la evaluación formativa.....	38
2.5. Utilidad y ética de la evaluación formativa.....	42
2.5.1. Desde la perspectiva del docente.....	42

2.5.2. Desde la perspectiva del estudiante.....	46
2.6. Toma de decisiones según el tipo de conocimiento que se busca	
Evaluar.....	47
2.6.1. Conocimiento descriptivo.....	47
2.6.2. Conocimiento procedimental.....	50
2.7. Autoevaluación del aprendizaje.....	54
2.8. Coevaluación del aprendizaje.....	56
Capítulo III: Metodología.....	58
3.1. Metodología.....	58
3.2. Enfoque metodológico.....	58
3.3. Participantes.....	60
3.4. Instrumentos.....	61
3.5. Procedimientos.....	63
Capítulo IV: Resultados.....	66
4.1. Resultados.....	66
4.2. Estudio 1, La evaluación formativa a través de la práctica del	
Maestro.....	66
4.3. Estudio 2, La evaluación formativa a través de la percepción del	
alumno.....	73
Capítulo V: Discusión.....	82
5.1. Discusión.....	82
5.2. Discusión de resultados.....	82
5.3. Validez interna y externa.....	88
5.4. Alcances y limitaciones.....	88
5.5. Sugerencias para estudios futuros.....	89

5.6. Conclusiones.....	90
Apéndices.	
Apéndice “A”.....	93
Apéndice “B”.....	94
Apéndice “C”.....	96
Apéndice “D”.....	98
Apéndice “E”.....	100
Apéndice “F”.....	102
Apéndice “G”.....	103
Apéndice “H”.....	128
Referencias.....	140
Curriculum Vitae.....	142

Introducción

La evaluación educativa es un proceso sistemático de reflexión que tiene como propósito mejorar la calidad de aprendizaje de los alumnos, de las intervenciones de los profesionales de la educación, del funcionamiento institucional o de la aplicación a contextos reales de ciertos programas académicos (Mateo, 2000). En este sentido, el papel que juega la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental e inherente a la propia práctica docente, ya que constituye un fenómeno que tiene que ver con un conjunto de interpretaciones, propósitos e interrelaciones que, al final del camino ejercen una influencia trascendental en la formación académica de los estudiantes.

Las ideas anteriores constituyen el sustento y conceden la relevancia necesaria a la presente investigación de tesis, cuyo objetivo fundamental es investigar en qué medida las diferentes prácticas docentes relacionadas con la evaluación formativa, impactan en el rendimiento académico de los alumnos de quinto y sexto grados en la asignatura de español de la Escuela Primaria General en la que se desarrolló la investigación.

El primer capítulo, denominado Planteamiento del problema, consta de los siguientes apartados: contexto, definición del problema, preguntas de investigación, objetivos de investigación, justificación y beneficios esperados.

En relación con el contexto, se señala que la presente investigación tuvo lugar en una escuela primaria general del poblado de Ayutla Mixe, del Estado de Oaxaca; con los grupos de estudiantes referidos anteriormente. En el segundo apartado, se define el problema de investigación relacionado con la Evaluación Formativa con base en las ideas planteadas por

Gallardo (2009). En seguida se plantean las preguntas y los objetivos de investigación que sirven de base y guía al trabajo investigativo. Finalmente se describen la justificación y los beneficios esperados en el marco de la práctica evaluativa de los docentes de educación primaria, específicamente dentro de la asignatura de Español.

El segundo capítulo de la tesis aborda lo concerniente a la revisión de la literatura que tiene que ver con la temática de evaluación, sobre todo, la evaluación formativa. En este sentido se procuró la revisión y el análisis de textos cuyo contenido conformaran el sustento teórico necesario para el tema de referencia. De tal manera que los apartados que lo componen son: Objetivos de la evaluación del aprendizaje, tipos de evaluación, evaluación formativa, utilidad y ética de la evaluación formativa, toma de decisiones según el tipo de conocimiento que se busca evaluar, autoevaluación del aprendizaje y, coevaluación del aprendizaje.

Dentro del tercer capítulo se señala que la presente investigación se desarrolló con base en métodos mixtos (mixed methods); se menciona también a los participantes que, en este caso son alumnos y docentes; se describen los instrumentos y, finalmente, los procedimientos de aplicación de los mismos. Se aclara también, que la investigación se separa en dos estudios con la finalidad de organizar mejor las intenciones investigativas y, más adelante, facilitar la emisión de los resultados.

El contenido del cuarto capítulo consiste en los resultados obtenidos de la aplicación de todos los instrumentos diseñados con el propósito de responder a las preguntas de investigación planteadas en su momento. La presentación de estos resultados está organizada en dos partes: la primera tiene que ver con el Estudio 1 y contempla los hallazgos obtenidos a partir de los instrumentos 001, 002 y 003. La segunda parte se refiere a los datos y elementos que resultaron

de la aplicación de los instrumentos 004 y 005 que forman parte del Estudio dos de la investigación.

El contenido del quinto capítulo de la tesis se refiere a la discusión hecha a partir de la interpretación de los resultados obtenidos. Los apartados que lo conforman son: discusión de los resultados, validez interna y externa, alcances y limitaciones, sugerencias para estudios futuros y, conclusiones. Dentro de la discusión de los resultados, se contrasta la información resultante del estudio con la teoría e investigaciones previas; en el apartado de la validez interna y externa se realiza una autoevaluación que, como investigador, se hace del trabajo realizado; en la parte de alcances y limitaciones se reconocen algunos de los problemas que se enfrentaron al realizar la investigación. Dentro del apartado de sugerencias para estudios futuros se plantean algunas recomendaciones sobre posibles proyectos que ayuden a un mejor entendimiento del fenómeno de la evaluación formativa en la escuela primaria. Finalmente, se presentan las conclusiones que resumen los hallazgos principales de la investigación y se destacan las implicaciones de la misma para la mejora de las prácticas educativas.

En este sentido, se espera contribuir a una mayor comprensión y a un mejoramiento de las prácticas de la evaluación formativa dentro de la asignatura de español en el quinto y sexto grados de educación primaria en el contexto señalado al inicio de este trabajo; sin embargo, los resultados del estudio podrán ser aprovechados, también, por los docentes en otras asignaturas de este nivel educativo, de tal forma que mejoren la retroalimentación que brindan a sus alumnos para modificar y optimizar su aprendizaje a lo largo de todo el proceso de construcción de conocimientos (Airasian, 2002).

Capítulo 1

1. Planteamiento del problema

A continuación se realizará el planteamiento del problema, en donde se establecerán todos los prolegómenos que dieron origen a este estudio. Para ello se ha tomado la estructura básica, que inicia con una descripción del contexto en donde se llevó a cabo el trabajo, para posteriormente establecer cuáles son las variables del objeto del conocimiento que se construirá a lo largo de toda la tesis.

1.1.Contexto

El presente proyecto de investigación de tesis se desarrolló en una escuela primaria general del poblado de San Pedro y San Pablo Ayutla, en la región mixe del Estado de Oaxaca. Al iniciar el viaje desde la ciudad capital del Estado de Oaxaca de Juárez, se puede llegar a la población de Ayutla Mixe en unas dos horas, aproximadamente, tras un recorrido de más o menos cien kilómetros por carretera pavimentada. Por esta misma carretera es posible llegar a otros municipios de la región como: Tlahuitoltepec, Tamazulápam, Zacatepec.

El poblado de Ayutla es cabecera municipal y se ubica, precisamente, al noreste del Estado de Oaxaca; en la Zona Alta de la región mixe (ayuujk), por lo que su clima es frío, húmedo y lluvioso durante gran parte del año. Su número de habitantes es de aproximadamente 5,500 personas.

De acuerdo con Kuroda (1976), cada pueblo mixe se llama en su propia lengua, y oficialmente usan un nombre náhuatl por la influencia cultural de los aztecas. En el caso particular de Ayutla, en el idioma náhuatl, la palabra puede tener doble significado: áyotl (tortuga) y tlan (en, cerca de): lugar de las tortugas o donde abundan las tortugas. Ayutli o ayotli

(calabaza) y tla (locativo abundancial): lugar donde abundan las calabazas. (Cabrera, 1978). En lengua ayuujk (mixe), esta comunidad se denomina Tukyo'om, de tuk (tortuga) y yo'om (lugar); lugar de tortugas. También puede provenir de tuj (lluvia) y yo'om; lugar de la lluvia. El significado coincidente tanto en náhuatl como en ayuuk (mixe) es: lugar de tortugas.

Es en esta cabecera municipal donde se encuentra la escuela primaria general “Alma Campesina”, cuyo número de alumnos es de 276, distribuidos en 12 grupos de 1° a 6°, dos grupos por grado; y es en esta escuela primaria en la que se desarrolló la presente investigación de tesis. El personal de esta escuela lo conforman 12 docentes de grupo, 1 docente de Educación Física, 1 Asistente de servicios y 1 director del plantel. El horario escolar es de 8:30 a 14:00 horas, en un solo turno. Los grupos con los que específicamente se desarrolló esta investigación son: el 5° grado, grupo “A”, compuesto por 20 alumnos; el 5° grado, grupo “B”, formado por 22 educandos y, el 6° grado, grupo “A”, integrado por 23 alumnos que en su mayoría son bilingües (hablantes de mixe y español); y las observaciones y todo el trabajo de campo se realizaron básicamente dentro de la asignatura de Español que forma parte del currículo formal vigente de la educación primaria; por lo que se contó con el apoyo de tres profesores distintos.

1.2. Definición del Problema.

La práctica de la evaluación es de gran importancia dentro de la docencia porque es un fenómeno complejo que implica una serie de concepciones, intenciones, funciones e interrelaciones; por ello, su estudio detenido y sistemático cobra relevancia para el docente y para todos los involucrados dentro de la tarea educativa, misma que es considerada como un proceso dialógico de construcción de conocimientos. De hecho, “la evaluación es un componente del proceso de enseñanza-aprendizaje, forma parte de la dinámica que desde los inicios de cada actividad docente está determinada por la relación objetivo-contenido-método; no es un complemento ni elemento aislado” (Quiñones, 2008, p. 2).

El docente considera que lo más importante en sí no es evaluar, sino conocer cuáles son los propósitos que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje, qué aspectos son necesarios promover para el desarrollo de los alumnos y en qué momentos de la clase, curso o etapa es más propicio considerarlo para el logro de verdaderos aprendizajes. Y partiendo de estas ideas es que se habla de una evaluación formativa que contribuya al mejoramiento continuo de un proceso complejo, en donde se involucran al menos dos sujetos en una relación orgánica de aprendizaje: alumno y docente. Y se habla de una relación orgánica, porque se establecen nexos que permiten la interacción comunicativa que beneficia el aprendizaje, partiendo de un sistema de retroalimentación que favorezca el crecimiento del alumno. En ese sentido, el docente crece y mejora.

Con base en lo anterior, en esta tesis se considerará a la evaluación del aprendizaje como el proceso fundamental de la tarea de formación, la cual enriquece el quehacer educativo. La información que emerge del proceso ejerce una influencia importante sobre la planeación y la didáctica, permitiendo realizar revisiones y ajustes permanentes conforme a las características del alumnado, del contexto, de la naturaleza del contenido, así como de las características del proceso didáctico (Wormeli, 2006; De Vincenzi y De Angelis, 2008).

De acuerdo con Gallardo (2009), la importancia que se ha otorgado a la evaluación ha ido aumentando en los últimos tiempos a nivel mundial. Así, hace 6 años aproximadamente, el entorno educativo mexicano se ha visto influenciado, de diversas maneras, por información proveniente de diferentes esfuerzos por evaluar el rendimiento escolar a través de sistemas de medición nacionales e internacionales que buscan estimar el grado en el que los alumnos han adquirido conocimientos o han desarrollado habilidades y competencias alrededor de lo que se ha establecido como principales objetivos de aprendizaje para ciertos años escolares. Los

resultados de estas evaluaciones (a través de exámenes como Pisa, Enlace, Serce, entre otros) han indicado, invariablemente, que México presenta serios problemas en cuanto a nivel de desempeño académico. No obstante los bajos resultados, se ha hecho reconocimiento a los últimos esfuerzos en reformas de políticas educativas que han hecho pensar que México se encuentra en un momento crucial de puesta en marcha de reformas, producto de la conformación de nuevas y mejores políticas públicas, que permiten una línea de trabajo no sólo hacia la mejora continua interna sino que, va más allá, hacia el logro de niveles de competitividad internacional que le permitan realizar cambios sustanciales en cuanto formación, equidad y calidad de vida (OECD, 2007).

El marco actual de referencia ante diversos procesos de evaluación lleva a reflexionar, al menos en esta tesis, sobre las divergencias que vive hoy el sistema educativo: por un lado diversas mediciones han arrojado resultados generales poco favorables, y por otro lado, se están haciendo esfuerzos a nivel país por elevar la calidad educativa. No obstante, la información general obtenida a través de instrumentos de medición de tipo sumativo es importante, pero no es suficiente para encontrar y superar las limitaciones del proceso de aprendizaje, es decir, identificar lo que hace falta hacer para que los alumnos logren alcanzar los niveles que los objetivos de aprendizaje establecen. Esta carencia de información puede ocasionar que los esfuerzos que se realizan a través de las diversas políticas públicas que atañen a la educación no tengan los efectos esperados. Sin duda, se requiere indagar más y mejor en el proceso formativo.

Considerando lo anteriormente expuesto, se puede afirmar que una de las prácticas que podría hacer falta estudiar con más profundidad, dentro del proceso de evaluación del aprendizaje, es la evaluación formativa. La evaluación formativa se presenta a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje y puede otorgar a los educadores información específica, en el tiempo preciso, sobre los puntos donde sus acciones o reformas deben impactar en el trabajo que

realizan con sus estudiantes diariamente (Ainsworth y Viegut, 2006). Por tal motivo puede considerarse en sí misma un factor de eficacia y perfeccionamiento profesional. 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. Por tal motivo es importante elegir la adecuada técnica de evaluación que se ajuste tanto al objetivo que se persigue como a la naturaleza de los contenidos (Díaz–Barriga y Hernández, 2002).

Por otro lado, desde el punto de vista de la administración también presenta ventajas ya que de aplicarse correctamente la evaluación formativa exige suficiente cantidad de inversión en tiempo y análisis. Los resultados bien utilizados se deben aprovechar para elevar la calidad educativa (McDonald, 2006).

Para culminar con las ideas planteadas por Gallardo (2009), es necesario decir que a pesar de la información con la que se cuenta sobre las prácticas de evaluación formativa en aulas mexicanas (relación con los objetivos de aprendizaje, forma de elección de los productos académicos, implementación de las diferentes técnicas, retroalimentación, cambios que se realizan en estrategias didácticas, calificación, difusión, etc.) todavía es escasa. Es por tal motivo que, para efectos de este proyecto de investigación, se ha planteado una pregunta general y varias específicas que buscan indagar de manera más profunda y sistemática dentro de la asignatura de Español en los dos grupos de quinto y uno de sexto grado, en la Escuela Primaria General “Alma Campesina” de la comunidad de Ayutla Mixe, en el Estado de Oaxaca.

1.3. Pregunta general de investigación.

Toda investigación de esta naturaleza debe partir de una pregunta general y varias específicas exploratorias que vayan guiando la labor investigativa hacia metas concretas que posibiliten

contribuir en buena medida a un mejor conocimiento del campo de estudio correspondiente, en este caso, la pregunta general es la siguiente:

¿En qué medida las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa impactan en el rendimiento académico de los alumnos de quinto y sexto grados, en la asignatura de español?

1.3.1.Preguntas específicas.

Con base en la pregunta general planteada anteriormente, se pueden enunciar las siguientes interrogantes como específicas, cuya función es la de ser exploratorias:

1. ¿Cuáles son las diferentes formas de evaluación formativa dentro del proceso de enseñanza aprendizaje?
2. Aunque se supone que la evaluación formativa es un proceso continuo, en la práctica no siempre ocurre así. ¿Con qué frecuencia se llevan a cabo los procesos de evaluación formativa?
3. En ocasiones, en los procesos de evaluación intervienen grupos de profesores quienes toman decisiones conjuntas sobre la manera de evaluar el aprendizaje de los alumnos. Más allá de simplemente proponer exámenes departamentales, ¿cómo este trabajo colegiado tiene un impacto en la parte formativa de la evaluación?
4. ¿Cómo se relacionan las prácticas de evaluación formativa con los objetivos de aprendizaje en sus distintos niveles?
5. ¿Cómo utilizan los profesores su tiempo para llevar a cabo los procesos de evaluación formativa?,

6. ¿Qué tanto tiempo dedican los profesores a los procesos de evaluación formativa y qué tanto ese tiempo está relacionado con la calidad de retroalimentación que ofrecen?
7. ¿Cómo usan los profesores diversos recursos tecnológicos (si es que lo usan) en el proceso de evaluación formativa?
8. ¿Cómo se traduce la evaluación formativa a calificaciones que los profesores reportan?
9. ¿Cómo analizan los profesores los resultados de un proceso evaluativo y toman decisiones orientadas a facilitar los procesos de aprendizaje de los alumnos?
10. ¿Cómo se comunican los resultados de la evaluación formativa a los alumnos?
11. ¿Cómo se difunden los resultados derivados del proceso de evaluación formativa a la comunidad escolar?
12. ¿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?
13. ¿Qué diferencias existen entre las técnicas de evaluación formativa que obedecen a contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales?
14. ¿Cómo impactan los resultados de la evaluación formativa en modificaciones que el profesor haga sobre su propio proceso de enseñanza?
15. ¿Cómo lidian los profesores con la deshonestidad académica en los procesos de evaluación formativa?
16. 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?

Cabe hacer mención que tanto la pregunta general, como las exploratorias, ya están dadas de antemano en el protocolo de investigación más general en la cual se inserta la presente tesis. Esto responde a una necesidad de exploración/indagación, ya que la investigación que se lleva a cabo—y de la cual ésta es una parte—presupone un protocolo de antemano definido por el grupo de investigación más general, al cuyo mando está la Dra. Katherina Gallardo, con su equipo de investigadores.

1.4. Objetivo general de investigación.

El presente estudio tiene como objetivo general investigar en qué medida las diferentes prácticas docentes relacionadas con la evaluación formativa impactan en el rendimiento académico de los alumnos de quinto y sexto grados en la asignatura de español del currículum vigente.

1.4.1. Objetivos específicos.

Los objetivos específicos de la investigación son:

1. Indagar las diferentes formas de evaluación formativa empleadas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en los grupos seleccionados.
2. Averiguar con qué frecuencia se llevan a cabo los procesos de evaluación formativa.
3. Descubrir el impacto que tiene el trabajo colegiado entre los docentes de la escuela referida, en relación con la evaluación formativa.

4. Investigar qué tipo de relación guardan las prácticas de evaluación formativa con los objetivos de aprendizaje de la asignatura de español del 5° y 6° grados de educación primaria.
5. Indagar cómo utilizan su tiempo los profesores de grupo para llevar a cabo los procesos de evaluación formativa.
6. Investigar qué tanto de ese tiempo dedican para llevar a cabo la retroalimentación con sus alumnos.
7. Indagar de qué manera usan los profesores los diversos recursos tecnológicos para desarrollar la evaluación formativa de sus grupos.
8. Conocer de qué manera se traduce la evaluación formativa a las calificaciones que los profesores reportan.
9. Investigar la manera en que los profesores analizan los resultados del proceso evaluativo de sus grupos y toman decisiones orientadas a facilitar los procesos de aprendizaje de los alumnos.
10. Conocer las formas de comunicación de resultados del proceso de evaluación formativa a los alumnos del grupo.
11. Indagar cómo se difunden los resultados derivados del proceso de evaluación formativa a toda la comunidad escolar.
12. Descubrir de qué manera 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.
13. Investigar cuáles son las diferencias que existen entre las técnicas de evaluación formativa que obedecen a contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales.

14. Conocer de qué manera impactan los resultados de la evaluación formativa en modificaciones que los profesores hacen sobre su propio proceso de enseñanza.
15. Indagar cómo afronta el profesor del grupo la deshonestidad académica en los procesos de evaluación formativa.
16. Descubrir de qué manera se llevan a cabo procesos de autoevaluación y coevaluación desde una perspectiva formativa.

1.4. Justificación.

Dada la importancia que tiene la evaluación educativa como una actividad compleja, pero indispensable dentro de la tarea docente, se hace necesario un análisis que pueda abarcar las diferentes aristas de la evaluación formativa como un proceso que puede llegar a facilitar los aprendizajes significativos que son, finalmente, los que debieran lograrse en cada una de las aulas con la participación activa de docentes y alumnos.

Sin embargo, este análisis no es fácil si se toma en cuenta que el proceso de enseñanza-aprendizaje está influenciado por asuntos de carácter psicopedagógico, técnico-práctico, administrativo-institucional y sociocultural (Díaz Barriga, 2002). En este sentido, cada docente que realiza labores de enseñanza pone en juego una serie de concepciones de la forma en que se aprende y se enseña, de igual manera, de cómo, cuándo y para qué se evalúa. Al respecto, se dice, por ejemplo, que detrás de cada decisión sobre la tarea evaluativa que realiza el profesor, se manifiesta una cierta concepción del proceso de aprendizaje y también de la enseñanza.

Tomando en cuenta lo anterior, se asume que en la práctica docente los profesores de educación primaria, en este caso, aplican un conjunto más o menos amplio, de estrategias, instrumentos y técnicas para evaluar los aprendizajes de sus alumnos en distintos momentos, ya

sea por requerimiento de la propia institución o porque así lo marca el plan de estudios correspondiente; reafirmando así que la tarea de evaluar es parte integral de una enseñanza de calidad.

Las anteriores ideas brindan el sustento necesario para emprender la presente investigación relacionada con la tarea evaluativa, de tal forma que permita conocer el impacto que tienen las distintas actividades de evaluación formativa en el rendimiento académico del grupo en particular, considerando a la evaluación como un elemento inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje; ya que sin la información que proporcionan las tareas de evaluación no se podría mejorar o reencauzar el trabajo docente, pues se evalúa para comprender, alcanzar un cambio y mejorar. La evaluación es un instrumento que la escuela debe aprovechar al máximo, en la toma de decisiones, en la organización escolar y en la determinación de los índices de calidad en la formación de los alumnos (Quiñones, 2008).

1.3. Beneficios esperados.

Con el resultado de este trabajo de investigación se espera contribuir al mejor conocimiento del campo de la evaluación formativa y, por ende, coadyuvar a un mejor desempeño docente en cuanto a la evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes se refiere.

Básicamente, se busca contribuir a una mayor comprensión y a un mejoramiento de las prácticas de la evaluación formativa dentro de la asignatura de español en el quinto y sexto grados de educación primaria en el contexto acotado al inicio de este trabajo; sin embargo, los resultados del estudio podrán ser aprovechados, también, por los docentes en otras asignaturas que forman parte del currículo de este nivel. Pero no solamente se busca beneficiar a uno o a dos grupos de alumnos; sino coadyuvar a mejorar el trabajo de evaluación y, también, mejorar la

relación entre los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela en su conjunto, pues cuando se evalúan los aprendizajes que han realizado los alumnos se está también evaluando, se quiera o no, la enseñanza que se ha llevado a cabo. La evaluación nunca lo es, en sentido estricto, de la enseñanza o del aprendizaje, sino más bien, de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Artiles, 2008).

Capítulo II

2.1. Revisión de la literatura

En este apartado de la tesis se plantea, además de las aportaciones más relevantes de los autores revisados en relación con la temática investigada, una propuesta con base en las ideas construidas a partir de su análisis y reflexión guiada por los objetivos que sustentan la investigación. Cada subapartado aborda elementos importantes que sintetizan la aportación de los teóricos que han estudiado el fenómeno de la evaluación educativa y que, justifican la investigación de acuerdo con sus propios propósitos.

2.2. Objetivos de la evaluación del aprendizaje.

Para iniciar la revisión de la literatura más sobresaliente sobre el tema, se deben tener claros los objetivos que persigue la evaluación del aprendizaje. Al respecto Quiñones (2008), sostiene que evaluar en la escuela primaria no es clasificar grupos o alumnos de acuerdo con sus posibilidades, ni conceder una calificación para buscar una relación proporcional entre el juicio de valor y los conocimientos adquiridos: todo aprendizaje está avalado por resultados cualitativos que van evolucionando a través de diferentes momentos del desarrollo, en la dinámica de la interacción con los demás sujetos, en la comprensión más profunda de los resultados que alcanza y en sus causas para orientarse hacia niveles más cualitativos de autoaprendizaje.

Por su parte, Díaz Barriga (2002), menciona que, evaluar, desde la perspectiva constructivista, implica seis aspectos centrales que se enuncian a continuación:

1. Identificación de los objetos de evaluación.

Esto significa que para cada aspecto en particular que se desee evaluar (por ejemplo, los aprendizajes de los alumnos) habrá que considerar ciertos objetos de evaluación, lo que se refiere indudablemente a qué se quiere evaluar, de tal forma que no se pierdan de vista y que resulte verdaderamente pertinente la evaluación.

2. El uso de determinados criterios para la realización de la evaluación.

Estos criterios deben tomar como fuente principal las intenciones educativas predefinidas en la programación del plan de clase, del programa y/o del currículo en cuestión. Existen dos tipos de criterios: de realización (nombran los actos concretos que se esperan de los alumnos) y de resultados (contemplan aspectos tales como: pertinencia, precisión, originalidad, volumen de conocimientos utilizados, etcétera). Evidentemente, en este caso, lo que interesa saber es si para un objeto de evaluación dado se han alcanzado los conocimientos correspondientes y en qué grado, cuidando siempre la relación entre estos criterios para no caer en la excesiva atención a un solo aspecto o criterio de la evaluación puesta en práctica.

3. Una cierta sistematización mínima necesaria para la obtención de la información.

La sistematización se consigue mediante la aplicación de las diversas técnicas, procedimientos e instrumentos evaluativos que hagan emerger los indicadores en el objeto de evaluación, según sea el caso y su pertinencia, con la intención de partir de una visión general hacia una más específica que permita entender el grado de logro de los objetos de la propia evaluación. La selección y el uso de los instrumentos debe aproximar a la pregunta de con qué se va a evaluar.

4. A partir de la obtención de la información y mediante la aplicación de las técnicas

será posible construir una representación lo más fidedigna posible del objeto de evaluación, lo que significa que habrá que tomar en cuenta los elementos o

componentes de un aprendizaje en particular que se desea que logren los alumnos en cierto momento del proceso dialógico de construcción de conocimientos. Esta comprensión será más rica si se toma en cuenta un mayor número de elementos y fuentes para construirla.

5. La emisión de juicios.

Con base en los puntos anteriores será posible elaborar un juicio de naturaleza esencialmente cualitativa sobre lo que se haya evaluado. Tras la confrontación entre los criterios predefinidos en las intenciones educativas y los indicadores en que este juicio valorativo se construirá como la esencia de la evaluación formativa. La elaboración del juicio permitirá realizar una interpretación sobre cómo y qué tanto han sido satisfechos los criterios de aplicación en la presente tesis.

6. La toma de decisiones.

La toma de decisiones realizada a partir del juicio construido constituye sin duda el porqué y para qué de la evaluación. Las decisiones que se tomen en la evaluación pueden ser de dos tipos: de carácter estrictamente pedagógico (para lograr ajustes y mejoras necesarias de la situación de aprendizaje y/o de enseñanza) y de carácter social (las cuales tienen que ver con asuntos como la acreditación y la promoción, mismos que deberán ser tratados de manera ética por parte de los docentes y directivos de la escuela).

El tratamiento ético de este tipo de informaciones constituye, como ya se ha visto en el capítulo anterior, uno de los objetivos de investigación de la presente tesis. Desde el marco de la interpretación constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación es una actividad que debe realizarse tomando en cuenta no sólo el aprendizaje de los alumnos, sino

también las tareas didácticas que realiza el docente y su relación con dichos aprendizajes. En este caso, las acciones evaluativas se encaminarán a reflexionar, interpretar, repensar y mejorar dicho proceso desde adentro del mismo (evaluación para y en el proceso enseñanza-aprendizaje).

Tomando en cuenta lo anterior, se puede afirmar, sin duda, que la evaluación es parte integral de una buena enseñanza, en tal sentido, no es posible concebir adecuadamente a la enseñanza sin la evaluación. En consecuencia, una mejora en las propuestas de enseñanza y aprendizaje también requiere necesariamente un cambio significativo en los modos de entender y realizar la evaluación. Si no se llevara a cabo esta actividad no se podría asegurar que ocurriera algún tipo de aprendizaje, cualquiera que éste fuera, o costaría mucho saber apenas nada sobre los resultados y la eficacia de las estrategias docentes puestas en práctica. En suma, sin la información proveniente del proceso de la evaluación, tampoco se tendrían argumentos necesarios para reencauzar el trabajo docente con miras a su mejoramiento y en busca constante de la calidad.

Así como la evaluación proporciona al docente información importante sobre los aprendizajes logrados por los alumnos, también puede y debe permitirle sacar deducciones valiosas sobre la utilidad o eficacia de las estrategias de enseñanza propuestas en clase.

Toda la información resultante del acto evaluativo cobra relevancia al momento de decidir en qué grado han sido eficaces los diversos elementos que interactúan en el proceso de la enseñanza, tales como las estrategias didácticas, las condiciones motivacionales, el clima socio-afectivo existente en el aula, la naturaleza y adecuación de la relación docente-alumno o alumno-alumno, en función siempre de los propósitos educativos curriculares que guían la labor del docente, en este caso de educación primaria. De hecho, resulta altamente deseable que se puedan

sacar elementos importantes para establecer una vinculación entre los aprendizajes de los alumnos y la evaluación del proceso educativo.

La enseñanza debe considerarse como un apoyo adecuado y necesario en los procesos de construcción que realizan los alumnos sobre los contenidos programáticos. En tal sentido, la actividad de evaluación formativa debe constituirse como esencial para proporcionar la ayuda correspondiente, de tal forma que permita al docente y a los planificadores y administradores educativos llevar a cabo su toma de decisiones en beneficio de las actividades de dicha construcción de conocimientos en los alumnos.

En tal virtud, toda la información aportada por la actividad evaluativa debe permitir al docente realizar observaciones continuas sobre la situación didáctica, tanto en retrospectiva como a futuro. La primera forma será para valorar la eficacia lograda del arreglo y puesta en marcha de los recursos pedagógicos utilizados; la segunda, posibilitará replantear las prácticas didácticas, cuando sea el caso, para proporcionar lo que Vigotsky denomina el "andamiaje" en forma adecuada y oportuna (Coll, 1990).

Es precisamente en función de las ideas anteriores que es posible considerar a la evaluación como una reflexión constante y necesaria sobre la situación de enseñanza y como un elemento sustancial dentro de la práctica del docente.

2.3. Tipos de evaluación.

En este apartado se describirán los tipos de evaluación siguiendo la propuesta de clasificación que desde hace ya varias décadas se ha incorporado al discurso docente, distinguiendo tres tipos de evaluación por el momento en que tienen lugar dentro del proceso educativo. Estas tres clases

de evaluación son las llamadas: diagnóstica, formativa y sumativa (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Al respecto, cabe aclarar que estas tres modalidades de evaluación deben ser consideradas como necesarias y complementarias para una valoración global y objetiva de lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y es por esta razón, que en la presente investigación se toman como punto de partida en la construcción del referente teórico conceptual.

A continuación se describe de manera precisa cada uno de estos tres tipos de evaluación, tomando como autor eje, por así considerarlo más apegado a los objetivos de la tesis, a Díaz Barriga (2002).

2.3.1. Diagnóstica

Se denomina evaluación diagnóstica a aquella que se realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo, cualquiera que éste sea. También se le ha denominado evaluación predictiva. Cuando se trata de hacer una evaluación de inicio a un grupo o a un colectivo se le suele denominar *prognosis*, y cuando es específica y diferenciada para cada alumno lo más correcto es llamarla *diagnosis*.

Por su parte, y como complemento para la idea que se quiere desarrollar en este trabajo, se retoma la tipología de Rosales, (1991) quien distingue dos tipos de evaluación diagnóstica:

a. Evaluación diagnóstica inicial.

Se entiende por evaluación diagnóstica inicial, la que se realiza de manera única y exclusiva antes de algún proceso o ciclo educativo amplio. Para la evaluación diagnóstica de tipo macro, lo que interesa es reconocer especialmente si los alumnos antes de iniciar un ciclo o un proceso

educativo largo poseen o no una serie de conocimientos prerrequisitos para poder asimilar y comprender en forma significativa los que se les presentarán en el mismo (Rosales, 1991). Otras cuestiones complementarias que también se evalúan, por su importancia para el aprendizaje, son el nivel de desarrollo cognitivo y la disposición para aprender los materiales o temas de aprendizaje (Díaz Barriga (2002). Esta evaluación diagnóstica inicial tiene la intención de obtener información precisa que permita identificar el grado de adecuación de las capacidades cognitivas generales y específicas de los estudiantes, en relación con el programa pedagógico al que pretenden incorporarse.

Este modo de evaluación diagnóstica puede producir dos tipos de resultados después de la aplicación de los instrumentos adecuados, dichos resultados son:

a.1. Los que manifiestan que los alumnos son cognitivamente competentes y pueden, en consecuencia, ingresar sin ningún problema al proceso escolar correspondiente.

a.2. Aquellos otros que evidencian lo contrario, es decir, donde un número significativo de los alumnos demuestran no poseer las aptitudes cognitivas mínimas que son requeridas para iniciar con éxito el proceso, para lo cual, a su vez, se suelen tomar dos tipos de medidas:

- Modificar la programación impuesta tanto como sea posible para que haya una mejor adecuación entre la capacidad cognitiva y el programa escolar.
- Que los alumnos participen en algún curso o en una serie de lecciones preliminares de carácter propedéutico o remedial, o que se les excluya del ingreso al ciclo educativo (Díaz Barriga, 2002)

Otra idea que tiene que ver con la evaluación diagnóstica inicial es la serie de importantes implicaciones pedagógicas que tiene. En tal sentido se parte de la idea clásica de Ausubel y que

tiene que ver con lo fundamental que resulta valorar los esquemas cognitivos de los alumnos (los conocimientos previos) en beneficio del logro de aprendizajes significativos (Gimeno Sacristán, 1992).

Hay que tener presente que los conocimientos previos que registren los alumnos al inicio de un ciclo asumen las siguientes tres formas distintas:

1. Conocimientos previos alternativos.
2. Conocimientos previos desorganizados y/o parcialmente relacionados con los nuevos que habrán de aprenderse.
3. Conocimientos previos pertinentes.

Los tres tipos de conocimiento previo exigen estrategias didácticas distintas y, de cualquier manera, es de vital importancia que el docente los identifique utilizando distintos instrumentos evaluativos, ya que todos ellos son útiles de una u otra forma para ayudar al alumno a construir sobre ellos, o con ellos, los contenidos escolares de alguna asignatura en particular.

En este sentido, resulta prioritario para toda actividad de enseñanza que el docente identifique la naturaleza de los conocimientos previos pertinentes (sin duda los más útiles por su relación con los temas o contenidos nuevos) que poseen los alumnos luego de diagnosticarlos (y activarlos) por medio de una técnica o instrumento evaluativo sensible a ellos, y que luego estos conocimientos puedan ser recuperados intencionalmente en el proceso de enseñanza para establecer relaciones significativas con la información nueva a aprenderse (Díaz Barriga, 2002). En tal virtud, será posible saber de qué manera impacta la evaluación diagnóstica dentro de la evaluación formativa que es uno de los objetivos específicos del presente estudio.

b) Evaluación diagnóstica puntual.

Por su parte, la evaluación diagnóstica puntual es aquella que se realiza en distintos momentos antes de iniciar una secuencia o segmento de enseñanza perteneciente a un determinado curso. Dicha evaluación será posible hacerla en forma de pronosis o de diagnosis, siempre con intenciones pedagógicas que posibiliten la regulación constante del proceso de enseñanza-aprendizaje. A fin de cuentas, lo que la evaluación diagnóstica puntual pretende es identificar y utilizar continuamente los conocimientos previos de los alumnos luego de que se inicia una clase, tema, unidad, etcétera, cuando se considere necesario. También llega a coadyuvar en el grado de ajuste de la programación a nivel micro, por ejemplo, de las sesiones o de temas particulares (Díaz Barriga, 2002).

Tomando en cuenta las ideas anteriores, no hay que perder de vista que los objetos de la evaluación diagnóstica inicial estarán determinados siempre por un análisis lógico de los contenidos (disciplina, asignatura, módulo, etcétera) del programa educativo en cuestión y un análisis psicopedagógico de cómo y cuál es la mejor manera de que éstos sean aprendidos. De esta manera será posible detectar cuáles son los requisitos previos para un determinado programa escolar, sobre los que se tendrán que enfocar las actividades evaluativas. Por su parte, dentro de la evaluación diagnóstica puntual, el análisis será mucho menos formal y estará a cargo sólo del docente, ya que es él quien tiene la ventaja de interactuar directamente con los alumnos, conociendo con cierta profundidad el programa de la asignatura y el grado que atiende (Díaz Barriga, 2002).

Por su parte, Chadwick (1997), señala que la evaluación diagnóstica cumple con dos finalidades: la de proporcionar los antecedentes necesarios para que cada alumno comience el

proceso de enseñanza-aprendizaje en el punto más adecuado de la secuencia de instrucción, de modo que pueda iniciar con éxito los aprendizajes, y la de identificar las causas de las deficiencias reiteradas en el logro de uno o más aprendizajes. Al respecto, recuerda que frecuentemente los problemas escolares (elevada deserción, falta de progreso de muchos alumnos, plan de estudios inadecuado, etc.) son percibidos en un sentido general por los funcionarios de la escuela, maestros, padres, miembros de la comunidad, etc., que desearán que el problema se analice y se diagnostique cuidadosamente.

2.3.2. Sumativa

En relación con este apartado, Díaz Barriga (2002) explica que la evaluación sumativa ha sido considerada como la evaluación por antonomasia, ya que los docentes, cuando tratan el tema de la evaluación educativa, sólo se refieren a ella en demérito de la evaluación formativa.

Evaluación final es el nombre con el que se conoce, también, a la evaluación sumativa, ya que se realiza al término de un proceso instruccional o de un determinado ciclo educativo. La principal finalidad de este tipo de evaluación consiste en verificar el grado en que las intenciones educativas han sido alcanzadas, para establecer el conjunto de la evolución del alumno (López, 2001). Por medio de la evaluación sumativa el docente conoce si los aprendizajes estipulados en las intenciones fueron cumplidas según los criterios y las condiciones expresadas en ellas. Pero, especialmente, esta evaluación provee información que permite derivar conclusiones importantes sobre el grado de éxito y eficacia de la experiencia educativa global emprendida.

A través de la evaluación sumativa se establece un balance general de los resultados conseguidos al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje, y para ello se requiere necesariamente la recolección de datos, así como en el diseño y empleo de instrumentos de

evaluación que permitan arribar a resultados confiables. En este tipo de evaluación, se ha privilegiado la función social por encima de la función pedagógica y las decisiones que se toman a partir de esta evaluación son aquellas asociadas con la calificación, la acreditación y la certificación; de tal forma que siempre se le ha confundido con estos temas, especialmente con la acreditación. En este sentido, es necesario enfatizar en la necesidad de señalar que la evaluación sumativa no necesariamente es sinónimo de acreditación, aunque en términos generales la labor evaluativa del docente asume una importante función social (Díaz Barriga, 2002).

El docente en particular y la institución educativa como tal, poseen la enorme responsabilidad y el ineludible compromiso de asumir y brindar determinados juicios para acreditar el grado y el nivel de aprendizaje logrado al finalizar un ciclo escolar. De esta forma, a través de calificaciones finales, certificados, diplomas o títulos, se pretende avalar que cierto aprendiz posee las competencias necesarias para acceder a otros grados o niveles educativos, o bien, para realizar una determinada práctica de tipo técnico o profesional; sin embargo, generalmente y en términos reales, lo que se enfatiza no es eso, sino el grado de éxito o fracaso que tuvo el alumno en el curso o ciclo que finalizó. Especialmente cuando la evaluación sumativa se hace con el propósito de valorar lo aprendido al término de un ciclo completo, que es cuando más se le suele relacionar con la acreditación (Díaz Barriga, 2002).

A propósito de lo anterior, Coll y Martín (1993), citados por Díaz Barriga (2002) advierten que no hay razón para asociar la evaluación sumativa solamente con la acreditación, y tampoco hay que separarlas totalmente, ya que la acreditación es un elemento indispensable cuando se finalizan ciclos de estudio completos, y no podría darse si no es a partir de instrumentos bien definidos dentro de la evaluación sumativa.

En tal sentido, y dentro de un enfoque constructivista, siempre habrá necesidad de vincular la acreditación con la evaluación sumativa, de tal forma que esta relación o coherencia implique darle la importancia suficiente tanto a los asuntos de aprendizaje que tienen que ver con determinada currícula y los del terreno normativo que guían la vida institucional de las escuelas.

Aparte del sentido que establece un binomio con la acreditación, la evaluación sumativa podría cambiar de finalidad cuando, por ejemplo, se realizara con el propósito de obtener información para saber si los alumnos serán o no capaces de aprender otros nuevos contenidos en un nuevo ciclo posterior, relacionados con los ya evaluados y, en caso necesario, buscar realizar ajustes pertinentes aun cuando se trate de un curso nuevo; o bien, para obtener conclusiones sobre la utilidad de las experiencias y estrategias pedagógicas propuestas en el proceso o ciclo concluido (Díaz Barriga, 2002).

En ambos casos, lo que se tendrá en cuenta es que el mejoramiento de las prácticas de la evaluación repercute siempre en una mejor calidad de la enseñanza y el aprendizaje, propósitos educativos que orientan el trabajo docente del conjunto de profesionales de la educación que conforman determinado plantel educativo.

Tomando en cuenta lo anterior y con base en la coherencia o vinculación entre la evaluación sumativa y la acreditación, puede decirse que este tipo de evaluación, además de cumplir con ciertas funciones sociales, coadyuva, indudablemente, a la toma de decisiones que influirán, de una u otra manera en los procesos educativos y en el alumnado.

A continuación se señala una serie de propuestas para recuperar y reforzar la función pedagógica de la evaluación sumativa:

Es indispensable vincular la evaluación sumativa de los aprendizajes con la evaluación de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido habrá que procurar que los resultados de la evaluación sumativa fructifiquen en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que como se ha dicho, la información arrojada por la evaluación sumativa en un momento determinado puede contribuir a una mejor adaptación del programa nuevo al cual se integrarán los alumnos, y le permitirá al docente reflexionar y obtener conclusiones globales acerca de la propuesta didáctica que siguió en dicho proceso o grado.

Tomando en cuenta lo anterior, es recomendable poner en práctica el uso continuado y sistemático de la evaluación sumativa para unidades relativamente pequeñas del proceso instruccional, con el fin de promover regulaciones proactivas para las próximas unidades de aprendizaje y para facilitar la adquisición de estrategias autorreguladoras en los alumnos.

En tal virtud, habrá que involucrar activamente a los alumnos en técnicas o situaciones de evaluación que les sirvan como experiencia para adquirir criterios de autoevaluación y autorregulación de sus aprendizajes, para ello, los alumnos pueden participar junto con el profesor en la elaboración de pruebas o diseño de experiencias de evaluación, la definición de criterios, la corrección y valoración, el uso de técnicas de autoevaluación o de coevaluación, el diseño y definición de estrategias como la evaluación del desempeño, los portafolios, etcétera.

Es necesario, también, disminuir el componente acreditativo a la hora de comunicar a los padres y a los propios alumnos, los resultados de la evaluación sumativa, viendo más allá del dato calificativo o comparativo, de tal forma que se subraye el aspecto pedagógico de la tarea evaluativa.

Por último, hay que procurar que la evaluación sumativa asuma su papel acreditativo sólo al final de un ciclo completo (Díaz Barriga (2002).

En relación con sus propósitos, y de acuerdo con lo que ya se ha señalado en párrafos anteriores, la evaluación sumativa atiende principalmente a los productos del aprendizaje como consecuencia del proceso de enseñanza global. De ahí que, gran parte de los instrumentos de tipo formal serán los recursos más utilizados para valorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes logrados al término del ciclo. En este sentido, los cuestionarios, las pruebas abiertas y cerradas, las pruebas de desempeño, los portafolios, los trabajos complejos —tales como ensayos, monografías, etcétera—, son instrumentos muy recurridos en las evaluaciones sumativas.

Sin embargo, siempre habrá que tener cuidado en la selección o el diseño de las estrategias e instrumentos de evaluación a utilizar, ya que aun cuando tengan propósitos de acreditación o promoción, deberá privilegiarse siempre enfatizar la amplitud y profundidad de los aprendizajes logrados, así como la funcionalidad y flexibilidad de los mismos como indicadores importantes de los aprendizajes significativos conseguidos (Díaz Barriga, 2002).

Por su parte, De Vicenzi (2008), sostiene que la evaluación de resultados, llamada evaluación sumativa, permite valorar hasta qué punto y en qué grado los alumnos han alcanzado o no los conocimientos, habilidades, destrezas y valores que se pretendían. En este sentido, se considera que la evaluación sumativa puede producirse en distintos momentos del proceso educativo:

- Al momento de cerrar una o más unidades de aprendizaje, como cortes parciales de un proceso educativo más amplio, como el dominio de los contenidos de toda una asignatura. Las

evaluaciones parciales, valoradas en términos de calificaciones numéricas, posibilitarán complementar las evaluaciones cualitativas que realiza el docente mediante apreciaciones o impresiones que recoge y elabora a lo largo del proceso educativo. En este sentido, estas evaluaciones asumen una función didáctica ya que permiten tomar decisiones vinculadas al mejoramiento de la calidad del proceso educativo en curso.

- Al momento de terminar un proceso educativo como evaluación final de una asignatura. En este caso la evaluación asume una función asociada a la acreditación ya que en dicha instancia se define la promoción o no de un estudiante en dicha asignatura.

2.3.3. Formativa.

La evaluación formativa, por su parte, es la que se lleva a cabo de manera constante, junto con todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello es considerada más importante que las otras, ya que cumple la función de regular y encauzar todo el proceso de construcción de conocimientos. En este sentido, la evaluación formativa tiene un sentido estrictamente pedagógico, por encima del social, toda vez que permite ajustar y adaptar estrategias y actividades con el fin de propiciar mejores aprendizajes en los alumnos. Díaz Barriga (2002). En tal virtud, la evaluación formativa implica la supervisión y el monitoreo permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta que éste es una actividad constante de reestructuraciones que son producto de las tareas del alumno y de la propuesta pedagógica que plantea el docente.

Con base en lo anterior, entonces, lo que más importa es comprender el proceso, supervisarlos para identificar las posibles dificultades o errores que pudiera haber dentro de él, y estudiar las posibilidades de adaptación y regulación dentro del mismo proceso.

Como se ve, dentro de la evaluación formativa interesa cómo está ocurriendo el progreso de la construcción de las representaciones logradas por los alumnos; pero, también es necesario conocer la naturaleza y características de las representaciones y, la profundidad y complejidad de las mismas, lo que constituye la riqueza cualitativa de las relaciones logradas entre la información nueva a aprender y los conocimientos previos, así como el grado de combinación de significados logrado a través de la situación pedagógica.

Otro de los elementos que también vale la pena tomar en cuenta son los "errores" cometidos por los alumnos, que antes de ser solamente sancionados habría que valorarlos, pues evidencian la calidad de las representaciones y estrategias construidas por ellos, así como lo que a éstas les faltarían para refinarse o completarse en el sentido de una situación didáctica en particular..

Díaz Barriga, (2002); refiriéndose al tema de los errores, ayuda a entender el punto de vista planteado anteriormente, en el sentido de que en la evaluación formativa debe buscarse siempre comprender el funcionamiento cognitivo del alumno frente a las tareas que el docente propone. Y en este sentido, los errores que los alumnos cometen deben ser objeto de un estudio que facilite revelar la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por los propios estudiantes.

Así como deben ser tomados en cuenta los errores, también habrá que concederle la importancia y el énfasis necesarios a los aciertos y logros que cada alumno va obteniendo a lo largo de todo su proceso de construcción de conocimientos, ya que todo ello lo ayuda a consolidar su aprendizaje y le permite tener la oportunidad de conocer los criterios que el docente considera para la valoración de sus aprendizajes.

2.4. Evaluación formativa.

Este tipo de evaluación es considerado como el más importante dentro de la labor docente, ya que se desarrolla de manera constante, a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y, como se dijo en párrafos anteriores, porque permite la regulación y reorientación del proceso de construcción de conocimientos. En tal virtud, en este tipo de evaluación, se privilegia el sentido pedagógico por encima del social, toda vez que coadyuva al logro de mejores aprendizajes en los alumnos.

2.4.1. Modalidades de evaluación formativa.

En relación con las modalidades de este tipo de evaluación, Díaz Barriga (2002), menciona tres que se emplean para promover la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Regulación interactiva
- Regulación retroactiva
- Regulación proactiva

La primera ocurre de forma completamente integrada con el proceso instruccional.

En esta modalidad, la regulación puede ser inmediata, debido a los intercambios comunicativos que ocurren entre el docente y los alumnos, con base en una secuencia bien estructurada de actividades y tareas necesarias para llevar a cabo el proceso de construcción del conocimiento. En este sentido, la calidad de los materiales empleados y las propias estrategias que ponga en práctica el docente, enriquecerán paulatinamente esta regulación.

A través de los distintos intercambios y las estrategias discursivas que desarrollan los docentes en el aula es posible observar y dar seguimiento a las representaciones construidas por los alumnos. El profesor debe observar e interpretar el contenido de los discursos y todo lo que hacen los alumnos, debe seleccionar el uso de ciertas estrategias tales como confirmaciones, repeticiones, rechazos, elaboraciones; debe hacer recapitulaciones; exponer ejemplos alternativos; o incluso decidir el uso de ciertas estrategias de enseñanza, para mejorar la organización de la información, para mejorar la codificación, etcétera.

Las técnicas de evaluación de tipo informal, tales como observaciones, entrevistas, diálogos, principalmente; son los medios a través de los cuales se realiza este tipo de regulación, ya sea dentro de la autoevaluación o coevaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En contraste con la regulación interactiva, la retroactiva y la proactiva son maneras diferidas de proporcionar la regulación respecto de la situación inicial y al momento de la evaluación.

La regulación retroactiva implica la programación de actividades de refuerzo o retroalimentación después de haber realizado una evaluación puntual al término de un episodio instruccional. En tal sentido, las actividades de regulación van encaminadas hacia atrás, con el propósito de reforzar lo que no se ha aprendido de forma apropiada según la planeación didáctica del docente.

De esta manera, la regulación retroactiva se presenta como una nueva oportunidad conformada por actividades de refuerzo, para ayudar a solventar las dificultades de aprendizaje de los alumnos. Las siguientes pueden ser dos opciones para proporcionar dicha regulación: a) repetir los ejercicios ya elaborados por todo el grupo clase, o b) repetir el proceso de forma

simplificada. Otra opción puede ser desarrollar la siguiente secuencia: *a)* se designa una hora semanal para tareas de regulación; *b)* en esta hora, se convoca a los alumnos agrupados por tipologías de dificultades; *c)* se realizan entrevistas en las que se identifican las dificultades, y se negocian las formas de regulación más apropiadas.

Por su parte, la regulación proactiva implica la previsión de actividades futuras de instrucción para los alumnos, con el propósito de 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 sortearse en momentos anteriores de la instrucción.

Este tipo de regulaciones constituyen maneras de adaptarse a estrategias posteriores que también tienen que ver con el proceso evaluativo, es decir, con lo que sigue, porque operan hacia adelante.

Con base en lo anterior, puede señalarse que, en el caso de los alumnos que no presentaron dificultades en la secuencia inmediata anterior, será posible reprogramar nuevas actividades para ampliar lo aprendido; en cambio, para aquellos que encontraron ciertos obstáculos, es posible proponer actividades especiales que no ofrezcan dificultades adicionales para que logren mejores aprendizajes y progresen con mayor facilidad.

Tomando en cuenta lo dicho en párrafos anteriores, es necesario señalar que la regulación interactiva constituye la modalidad por excelencia de la evaluación formativa; mientras que las regulaciones retroactiva y proactiva son recursos alternativos que en un momento determinado pueden y deben utilizarse cuando la primera no ha funcionado adecuadamente por diversos factores (sea porque el grupo es demasiado extenso o porque no haya podido realizarse una regulación interactiva continuada).

Sin embargo, para proporcionar los distintos tipos de regulación se requiere del uso de formas alternativas de evaluación. En este sentido habrá que tomar en cuenta dos principios que verdaderamente favorezcan la evaluación formativa de los aprendizajes:

- Debe buscarse un equilibrio entre la intuición y la instrumentación, es decir, entre formas de evaluación informal y formas de evaluación formal, situación que requiere de sumo cuidado por parte del docente, ya que dentro del proceso educativo estas formas se encuentran cotidianamente.

- También habrá que buscar estrategias didácticas alternativas que faciliten la evaluación formativa (Díaz Barriga, 2002).

Además de las formas o mecanismos de regulación descritas en líneas anteriores, existen otras de regulación adicionales a la evaluación formativa: la autorregulación de los aprendizajes realizados por los alumnos y la interacción social con sus pares.

A continuación se habla, precisamente, de dichas formas.

- *Evaluación formadora.* Este tipo de evaluación pretende promover que sean los propios alumnos quienes aprendan a regular su proceso de enseñanza-aprendizaje; en contraste con la evaluación formativa que sólo implica la tarea del docente como agente evaluador que busca conocer los logros y las dificultades de los estudiantes en su proceso de construcción de los conocimientos.

En este sentido, la evaluación formadora constituye un apoyo fundamental para que los alumnos aprendan, a partir del papel heterorregulador del docente y haciendo suyos los criterios

para autorregularse en su evaluación y en su propio aprendizaje, desde luego que ello implica el uso de estrategias e instrumentos de autoevaluación adecuados.

De acuerdo con lo anterior, la intención es promover que dentro de la evaluación formadora ya no sea sólo el docente el único y exclusivo agente evaluador, sino que los alumnos participen activamente en el acto desde su lugar socioinstruccional; y para ello será necesario poner en práctica los siguientes tres tipos evaluación complementarios a la acción evaluadora del docente.

- La *autoevaluación*: que es la evaluación del alumno acerca de sus propias producciones.
- La *coevaluación*: la evaluación de un producto del alumno realizada por él mismo en conjunción con el docente.
- La *evaluación mutua*: que se refiere a las evaluaciones de un alumno o un grupo de alumnos que pueden hacerse sobre las producciones de otros alumnos o grupos de alumnos (Díaz Barriga, 2002).

Para hacer posible que los estudiantes aprendan a regular su propio proceso de evaluación, es fundamental que en el aula no se pierdan de vista las siguientes ideas:

1ª. Los alumnos deben conocer los propósitos educativos y los criterios principales que sirven de guía a la enseñanza y a la práctica de la evaluación.

2ª. Hay que propiciar que los alumnos dominen las operaciones autorreguladoras de anticipación y planificación de las acciones. En este sentido es importante la planificación metacognitiva que implica: identificar el problema o la meta, predecir resultados, generar un plan estratégico y, representar y anticipar las acciones.

3ª. Es fundamental que los alumnos se vayan apropiando de los instrumentos y criterios de evaluación que usan sus docentes, por lo tanto, es necesario que los profesores compartan con sus estudiantes los criterios que usarán para evaluar sus aprendizajes, para que los vayan comprendiendo y paulatinamente haciéndolos suyos.(Díaz Barriga, 2002).

Considerando las anteriores aportaciones es necesario señalar que la evaluación formativa se irá enriqueciendo constantemente gracias a las aportaciones que desde el marco constructivista se desarrollan y que, indudablemente la sitúan en un primer plano dentro de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin olvidar que es parte integral de dicho proceso, como ha quedado referido en líneas anteriores.

De esta forma, la evaluación formativa puede realizarse de manera constante, a cada momento conforme se desarrolla un curso o una sesión en particular de cierta asignatura o proyecto; sin embargo, también es posible hacerla después de un cierto número de episodios o sesiones dentro del curso, de manera periódica, sin que se pierda de vista la intención de regular los dos aspectos fundamentales del proceso de enseñanza, que son:

1. Los procesos de construcción que los alumnos realizan con base en los contenidos escolares, para determinar si se han logrado las expectativas señaladas dentro de los fines educativos.
2. La eficacia de las estrategias didácticas que el docente planea y desarrolla a lo largo del mismo proceso, en relación con el aprendizaje de los alumnos, y que tiene como propósito que los estudiantes logren de manera autónoma y responsable el manejo de los contenidos (Díaz Barriga, 2002).

Las actividades continuas de observación y vigilancia para saber si se están logrando los aprendizajes deseados en los alumnos, serán indispensables para el reencauzamiento o el ajuste pedagógico a favor de del proceso constructivo de los estudiantes. Será debido a este seguimiento sistemático dentro de la evaluación formativa, que se puedan construir e implementar las estrategias adecuadas que permitan dicho ajuste en la actividad docente siempre con el propósito de lograr mejores aprendizajes a través de una adecuada práctica evaluativa.

Aunado a lo anterior, será también relevante que paulatinamente se propicien espacios para la evaluación formativa que posibilite y desarrolle las habilidades de autorregulación de los aprendizajes de los propios alumnos.

A manera de cierre para esta parte de la tesis, hay que enfatizar lo que señala Díaz Barriga (2002), en el sentido de que la evaluación ya no debe ser simplemente la comparación de los trabajos de los alumnos con los dictados de una norma previamente establecida, sino que habrá que considerarla como un esfuerzo de comunicación intersubjetiva, en el que el docente y el estudiante se comprometan y se esfuercen por analizar de manera responsable y crítica el actuar de ambos en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de comprenderlo y mejorarlo.

2.4.2. Características de la evaluación formativa.

Artiles, (2008); expone las siguientes características de una evaluación formativa y dirigida a la mejora continua:

- El paso de una epistemología del producto a una epistemología del proceso.
- El paso de concebirla como una acción aislada del proceso enseñanza-aprendizaje

a reconocerla como parte de éste, en relación con los objetivos, habilidades, contenidos y estrategias metodológicas.

- El paso de un carácter pasivo a uno activo por parte del estudiante, creando sus propias valoraciones respecto a su proceso, implicándose, buscando elementos valorativos.

Con base en lo anterior, hay que señalar, entonces, que la evaluación formativa debe constituir un acompañamiento continuo del alumno en su situación social de desarrollo, situación que implica enfocar la atención no tanto en las manifestaciones del crecimiento del alumno, como en los determinantes del desarrollo alcanzado y del desarrollo potencial. Esto debe dar pie a que hay que evitar, a toda costa, reducir la evaluación a actuaciones aisladas en situaciones de examen o prueba, o a identificarla sólo con las calificaciones o con la promoción.

En tal sentido, la atención deja de centrarse en el producto del aprendizaje para preocuparse por el proceso por el cual aprende el alumno, y por el tipo de estrategias o actividades que el docente desarrolla para el mejoramiento de los aprendizajes, de ahí que es más relevante conocer las maneras y los límites de los estudiantes con la idea de construir mejores formas de ayuda que necesitan los estudiantes para el logro de nuevos y mejores aprendizajes.

Artiles (2008), continúa diciendo que un rasgo importante en la definición de la evaluación formativa y que lo diferencia de los demás tipos, es su carácter continuo. Su aplicación permanente y simultánea al funcionamiento del centro, de acuerdo con las estrategias que se consideren más oportunas. Esta evaluación, con carácter regulatorio, se desarrolla de una manera sistemática, a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y tiene momentos específicos:

- **ANTES:** es denominada evaluación inicial, con una función diagnóstica si se realiza de manera individual, y con función pronóstica si es de forma colectiva. Tiene que ver con el punto de partida de los alumnos, centrándose en los conocimientos ya adquiridos, experiencias personales, representaciones de la tarea, razonamientos y estrategias espontáneas, actitudes y hábitos de aprendizaje. Esta evaluación inicial es realizada al comenzar un proceso evaluador y consiste en la recogida de datos sobre la situación inicial o de comienzo de un estudiante, grupo de alumnos o de un centro, estos datos servirán para efectuar, si es necesario, el replanteamiento del funcionamiento general del centro, de los objetivos que se desea conseguir en un plazo de tiempo determinado o de otros numerosos aspectos.
- **DURANTE:** es una evaluación del proceso con los objetivos específicos de regulación pedagógica, gestión de errores y consolidación de éxitos. Esta evaluación procesual no es más que la valoración, a través de la recolección continua y sistemática de datos, del comportamiento de los estudiantes a lo largo del período de tiempo para el que se haya planteado el logro de objetivos determinados.

La importancia de este tipo de evaluación radica en que ofrece información de modo permanente, posibilitando regular si lo planeado está resultando como se preveía o si, por el contrario, aparecen dificultades que pueden desvirtuar los resultados y que obligarían a reencauzar la acción educativa que se esté realizando.

- **DESPUÉS:** esta evaluación final tiene el propósito de realizar el balance de los resultados obtenidos. Tiene que ver, con la doble funcionalidad evaluativa, de carácter social y pedagógico. Se desarrolla atendiendo a la función de dar información a diferentes fuentes (padres, estudiantes, instituciones, sociedad) de qué manera ha culminado el proceso educativo, por lo que puede servir de base para

mejorar la acción educativa. En suma, esta evaluación que rinde cuentas, funciona como instrumento de control social y para tomar decisiones de práctica y planificación educativa (Artiles, 2008).

Por su parte, Chadwick, (1997) señala como principales, las siguientes características que emanan de la evaluación formativa y que el docente debe tomar en cuenta para orientar su trabajo:

- a) **Objetividad.** La evaluación no debe basarse en aspectos de la subjetividad del docente, en elementos emocionales o en la buena o mala voluntad que le tenga a un alumno. El profesor está obligado a garantizar que la evaluación que realiza está determinando avances efectivos, reales, siempre en función de objetivos fijados previamente.
- b) **Validez.** La evaluación que se realice siempre deberá hacerse en función de algo que se quiere saber, ya que el proceso de evaluación tiene un objetivo. En tal sentido, habrá que propiciar siempre que la evaluación permita averiguar es algo.
- c) **Fiabilidad.** Cada vez que se aplique un instrumento de prueba a estudiantes que poseen las conductas que el instrumento desea medir, se estará desarrollando una evaluación fiable. Al respecto es necesario enfatizar en que sólo si la evaluación es constante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede resultar confiable, puesto que todas las variables que intervienen serán consideradas.
- d) **Flexibilidad.** No es aconsejable imponer un esquema inamovible para desarrollar la evaluación, siempre será mejor adaptarla a la situación real de un curso, lugar, grado escolar, etc. A este respecto vale la pena recordar que la evaluación no es un fin en sí mismo, sino un medio útil para recoger información que permita reorientar el proceso educativo. Por lo tanto habrá que propiciar siempre un grado de flexibilidad que

posibilite modificar fechas y contenidos de pruebas, que le permitan al estudiante presentar, si fuera necesario, una nueva prueba sumativa, tomando en cuenta características personales y ciertos antecedentes.

- e) Eficacia. La eficacia de la evaluación debe evidenciarse en los resultados que se logran. En este sentido, tanto el estudiante como el docente, necesitan obtener una información eficaz que realmente permita orientar el proceso educativo.
- f) Coherencia. La evaluación debe ser coherente consigo misma, así como coherente con la propuesta curricular que le sirve de base; sin olvidar que la tarea evaluativa es un proceso que implica una serie de etapas continuas y organizadas en función de un propósito centralizador.

2.5. Utilidad y ética de la evaluación formativa.

2.5.1. Desde la perspectiva del docente.

Se ha insistido, según Chadwick (1997), en que el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe ser efectivo, en el sentido de poder asegurar para cada uno de los alumnos el logro de los objetivos que se le proponen. Esta no es tarea fácil ni para el profesor ni para la escuela. Sin embargo, la evaluación, bien planificada y conducida, puede transformarse en una efectiva ayuda para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En general, la evaluación puede ayudar a:

Motivar el aprendizaje. La motivación del aprendizaje es una de las funciones más importantes de la evaluación. Dicha motivación será posible promoverla a través de la información y comunicación de las metas inmediatas y por medio de una constante retroalimentación de acuerdo con los avances en el logro de los objetivos de aprendizaje.

Esta motivación puede ser el resultado de una comprobación y análisis de determinadas expectativas, de ahí que el hecho de fijar metas inmediatas es mucho más valioso que determinar metas a largo plazo, porque la retroalimentación que reciban los estudiantes será más cercana a su proceso de aprendizaje y le permitirá de manera más oportuna verificar sus logros. En tal sentido, no hay que olvidar que la evaluación tiene la virtud de señalar si dichas expectativas se han logrado o no. Esta información dirige y motiva a los alumnos para que continúen la búsqueda de otros aprendizajes deseados.

Al respecto, con la aplicación de los instrumentos construidos a propósito, será posible conocer, en el presente trabajo, de qué manera, los docentes participantes brindan esta retroalimentación a sus estudiantes para incentivarlos a seguir aprendiendo y de mejor manera.

Diagnosticar y superar las dificultades de aprendizaje. La evaluación, por consecuencia, debe ser una importante ayuda para identificar y remediar las dificultades que tienen los alumnos durante el proceso de aprendizaje.

La observación sistemática del trabajo del alumno y la revisión de los diversos instrumentos de evaluación, le permitirán al docente la identificación de los alumnos que tengan dificultades de aprendizaje. Sin embargo, estas limitantes no deberán buscarse sólo en el ámbito del conocimiento y de las habilidades básicas, sino también en el de las relaciones sociales y el ajuste emocional.

Son múltiples las áreas en las que será posible hallar los distintos factores que causan dificultades en el aprendizaje: habilidades matemáticas y lingüísticas, habilidades de trabajo y estudio, condiciones físicas y de salud, ajuste emocional, medio ambiente hogareño, motivación

e interés. Pero, como es de esperarse, las dificultades de aprendizaje se pueden deber también a fallas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para efectos de la presente tesis, las dificultades que se podrían hallar a través de la aplicación de los diversos instrumentos preparados, corresponden a la asignatura de Español que es en donde se realizaron los estudios correspondientes.

Incrementar la retención y la transferencia. La evaluación realmente formativa debe ayudar a la retención de aquellos aprendizajes más relevantes y que tienen una mayor aplicación, pero también puede promover la transferencia o generalización de aprendizaje de un elemento a otro.

Dicho incremento en la retención y la transferencia se logrará sólo si el docente:

- a) A la hora de elaborar sus pruebas concede más importancia a los aprendizajes que implican una mayor permanencia y que tienen una aplicación más amplia.
- b) Promueve la práctica constante de habilidades y destrezas ya adquiridas a situaciones nuevas y similares.

Esta transferencia del aprendizaje es sumamente importante, ya que no es posible que una persona aprenda todos los elementos de su vida, uno por uno. En este sentido, la posibilidad de transferir un aprendizaje a otro nuevo facilita el proceso total. La evaluación ayuda a verificar el grado de transferencia y, a la vez, la estimulará por medio de la retroalimentación.

Promover la autoevaluación. La necesidad de los estudiantes de revisar y analizar sus propios desempeños tendrá sentido sólo si el proceso de enseñanza-aprendizaje está enfocado a posibilitar experiencias exitosas en los estudiantes, y si la evaluación les proporciona puntos de referencia precisos sobre sus avances en relación con las metas propuestas.

La búsqueda de una motivación de los alumnos hacia su autoevaluación implica un proceso evaluativo más justo desde un punto de vista ético y más exacto desde un enfoque científico, no sólo por la adquisición de los aprendizajes en sí mismos, sino también por el significado que tiene el conocimiento de sus capacidades para su formación futura.

Aumentar nuestra comprensión de los alumnos y del proceso de aprendizaje. Para el docente es fundamental conocer a sus alumnos, y la evaluación formativa constituye el medio ideal para acceder a dicho conocimiento que le permita contar con toda la información relacionada con los avances y las dificultades que encuentran los estudiantes durante su proceso de enseñanza-aprendizaje, con la intención de buscar siempre las mejores estrategias para mejorar dicho proceso. En este sentido, la información que obtiene el docente en el transcurso del proceso, le ayuda a refinar y modificar continuamente los juicios relativos a los puntos fuertes y débiles de los alumnos, así como su grado de preparación para hacer frente a nuevos aprendizajes.

Clarificar los objetivos del aprendizaje. Durante la etapa de planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, es conveniente elaborar, por lo menos, dos situaciones de evaluación por cada objetivo. Estas situaciones de evaluación se estructuran para precisar cómo se determinará si el alumno ha logrado o no el aprendizaje propuesto en el objetivo. Como consecuencia de esto, el objetivo es analizado en detalle: tanto las capacidades que se plantean como aprendizajes, como las condiciones y nivel de aceptación establecidos, son repensados a la luz del proceso de evaluación y medición. Ello trae consigo una necesaria clarificación de los objetivos propuestos.

Durante la etapa de puesta en práctica de la situación didáctica, también será posible hacer las adecuaciones necesarias gracias a la evaluación formativa que implica, como ya se dijo anteriormente, la recolección de información pertinente a través de distintas estrategias y

actividades que ponen al descubierto las dificultades que tienen los estudiantes a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, Perrenoud (2003), define a la evaluación realmente formativa como aquella que diagnóstica, de manera analítica, las formas de funcionamiento, las dificultades específicas, los intereses y los ritmos de cada uno. En síntesis, es aquella que permite centrarse en el alumno para conocerlo y apoyarlo de una mejor manera.

2.5.2. Desde la perspectiva del estudiante.

Rosales, (1990) comenta que para aproximarse al análisis de la perspectiva y vivencias del alumno en relación con la práctica evaluativa, es indispensable identificar el papel de ésta dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello hay que señalar primeramente que en un sistema convencional de enseñanza se ha mitificado en exceso y se le ha llenado de estereotipos que valdría la pena desterrar. En este sentido, todas las actividades de aprendizaje se han sometido a un ritmo y tipo de trabajo sólo con la idea de pasar pruebas, aprobar exámenes, superación que se convierte de manera automática en manifestación o comprobación de su eficacia. Para el alumno es de suma importancia obtener calificaciones, ya que ello se traduce en alcanzar el reconocimiento y una conceptualización elevada por parte del profesor, de sus compañeros y de manera más amplia, de sus padres y de la misma sociedad. En cambio, cuando los estudiantes obtienen un nivel bajo de calificación implica un descenso en la consideración y reconocimiento o aprobación de los demás. Al respecto, y en relación con los juicios de que es objeto el alumno por parte de sus profesores, compañeros, padres y sociedad, se conforman una autoimagen y autoconcepto que serán de distinta naturaleza. Este autoconcepto se va configurando de manera paulatina, de tal modo que a medida que se repitan los enjuiciamientos de una u otra clase, se

irán consolidando más intensamente. De esta manera, todo el contexto psicosocial que rodea al alumno incide armónicamente en él, presionándolo para la aceptación de las normas y juicios de que es objeto en el ámbito escolar.

En relación con este tema, existe un peligro que de manera psicopedagógica se presenta y, consiste en relacionar o vincular un enjuiciamiento sobre el aprendizaje con un enjuiciamiento sobre el estudiante como persona. En este sentido, se corre el riesgo de que el alumno que tiene éxito en el aprendizaje pueda llegar a creer que lo va a tener en toda actividad personal y profesional. En el de que dicho enjuiciamiento sea positivo, los problemas no existen o son mínimos. Sin embargo, en el caso de ser negativo, se incentiva el desarrollo de sentimientos pesimistas sobre su trabajo y sobre su misma persona.

Sobre este tratamiento ético de la información resultante del proceso evaluativo, habrá que ver la manera en que los docentes participantes en el presente estudio manejan los resultados obtenidos de las tareas de evaluación de cada uno de los estudiantes que conforman los grupos que fueron objeto de investigación.

2.6. Toma de decisiones según el tipo de conocimiento que se busca evaluar.

En este apartado se busca describir la manera en que la evaluación formativa influye en la toma de decisiones de mejora según el tipo de conocimiento que se evalúa.

2.6.1. Conocimiento descriptivo.

Al respecto, Díaz Barriga (2002); señala que, es importante reconocer que así como las estrategias de enseñanza y aprendizaje deben ser distintas para el aprendizaje de los contenidos

factuales (datos, hechos) y conceptuales (conceptos, principios), las tareas de evaluación para ambos tipos de aprendizaje declarativo requieren ser diferentes.

En forma breve se puede mencionar que la evaluación del aprendizaje factual tiene las siguientes características:

1. *La evaluación debe atender a la simple reproducción de la información.* Esto tiene que ver con la idea de que los datos y los hechos sólo pueden aprenderse al pie de la letra, de manera literal, por lo que la mejor forma de evaluar este tipo de contenidos es solicitar a los alumnos que los reconozcan o que los recuerden tal cual fueron aprendidos.

2. *Evaluación de todo o nada.* Esta característica implica que los datos y los hechos tan sólo pueden o no aprenderse, por lo que su evaluación también resulta de "todo o nada"; es decir, las preguntas sólo intentarán averiguar si los alumnos saben o no la información requerida de datos o hechos según sea el caso.

3. *Evaluación de tipo cuantitativa.* La cuantificación resulta más fácil de llevar a cabo, ya que sólo requiere de la asignación de puntos a las respuestas correctas y después llevar a cabo la contabilidad de las mismas.

En este sentido, puede echarse mano, sin ninguna dificultad, de pruebas objetivas con reactivos muy estructurados: opción múltiple, complementación, falso-verdadero, respuesta breve, etcétera. Al respecto puede señalarse que el grado de significatividad evaluado es muy reducido.

En relación con esta característica, conviene recordar que el aprendizaje factual es útil y necesario en ciertos casos, sobre todo cuando tiene importancia funcional para el aprendizaje de declaraciones posteriores, y cuando se relaciona con conceptos de soporte que les ofrezcan un

cierto sentido. Por otro lado, el conocimiento conceptual exige el uso de estrategias y de instrumentos más complejos. Asimismo, evaluar la comprensión o asimilación significativa es mucho más difícil que el simple recuerdo de datos o hechos. La evaluación de conceptos puede basarse en varios tipos de estrategias:

- *Solicitar la definición intensiva de un concepto o principio.* En este caso se pedirá no la mera reproducción de la definición sino su comprensión que implique lo esencial del concepto o principio, de tal manera que los estudiantes se sientan comprometidos a buscar más allá de ellos; por ejemplo, parafraseando la información, buscando ejemplos, añadiendo explicaciones, etcétera.

- *Reconocer el significado de un concepto entre varios posibles.* Ésta tiene que ver con los reactivos de opción múltiple donde se parafrasea la opción correcta y el alumno debe identificarla de entre otras posibilidades.

- *Trabajar con ejemplos.* Al respecto se le puede pedir explícitamente al alumno que proponga ejemplos ilustrativos, que seleccione los ejemplos positivos de entre varios posibles, o que los categorice por su tipicidad. Habría que pedirle, además, algunas explicaciones que le ayuden a justificar su respuesta.

- *Relacionar los conceptos con otros de mayor o menor complejidad.* A través de recursos gráficos como mapas conceptuales o diagramas, pedirle que clasifique, organice y jerarquice las ideas y conceptos abordados, de tal forma que el docente esté en posibilidades de analizar de manera cualitativa cómo relaciona el alumno dichos conceptos, tratando siempre de identificar la riqueza semántica de sus propias elaboraciones.

- *Emplear la exposición temática.* Para tomar en cuenta esta característica, es necesario cuidar que los estudiantes sepan relacionar sus conceptos y manifestarlos en el plano del discurso. En tal sentido, habrá que recurrir a variadas estrategias y formas de construcción del discurso: resúmenes, ensayos, trabajos monográficos, exámenes orales, discusiones y debates en clase, etc.

- *Aplicar los conceptos a tareas de solución de problemas.* Con esta estrategia de evaluación lo que se requiere es que el alumno utilice el concepto o el principio aprendido para solucionar un problema hipotético o realizar una aplicación del mismo en forma estratégica. Ésta es, sin duda, una de las formas más completas de evaluar un contenido conceptual porque implica valorar su uso funcional y flexible.

En suma, lo que se requiere para la evaluación del aprendizaje conceptual, es seguir una aproximación cualitativa, porque hay que tomar en cuenta esencialmente la manera en cómo se interpreta el concepto, o cómo se usa en explicaciones y aplicaciones. El docente debe demostrar una coherencia total entre el tipo de contenido declarativo que intenta promover (factual o conceptual) con los procedimientos de enseñanza y, sobre todo, con las actividades y técnicas de evaluación. Si esta coherencia no se consigue en todo el ciclo de enseñanza, se corre el riesgo de que los alumnos generen aprendizajes que el profesor no haya querido promover de manera intencional, que sin embargo ha provocado indirectamente.

En este sentido, habrá que buscar en los resultados de la presente investigación, las maneras, instrumentos o estrategias que los docentes participantes han puesto en práctica para llevar a cabo la evaluación de contenidos conceptuales de sus alumnos.

2.6.2. *Conocimiento procedimental.*

Para llevar a cabo la evaluación de contenidos procedimentales habrá que tener en cuenta dos consideraciones pertinentes planteadas por Díaz Barriga (2002), si realmente se quiere llegar al logro de aprendizajes significativos.

1. No deben evaluarse los procedimientos como hechos memorísticos. La evaluación que sólo pida que los alumnos reciten los pasos de un determinado procedimiento solamente están valorando una parte muy limitada del mismo.

2. Debe evaluarse el grado de significatividad de los aprendizajes, tomando en cuenta siempre la funcionalidad y la flexibilidad.

Como es sabido a partir de la experiencia empírica, lo que se aprende de un procedimiento es un conjunto de acciones que tienen relación de orden y de decisión, por ello, para una valoración integral de los procedimientos hay que considerar las siguientes dimensiones.

- *La adquisición de la información sobre el procedimiento.* Es fundamental que los estudiantes conozcan la información del procedimiento en forma suficiente y relevante, de tal manera que les permitirá saber qué y cuándo hacer uso de él, así como saber en qué condiciones usarlo y qué decisiones tomar. Esta es la dimensión de conocimiento del procedimiento.

- *El uso o conocimiento y el grado de comprensión de los pasos involucrados en el procedimiento.* Esta dimensión se refiere al uso del procedimiento, ya que implica que el alumno sepa cómo ejecutarlo, logrando un dominio apropiado de las acciones que lo componen.

- *El sentido otorgado al procedimiento.* La dimensión valorativa del procedimiento exige que los estudiantes sean capaces de valorar su actuación al ejecutarlo, dándole un sentido.

Para lograr que un procedimiento sea aprendido en forma completa, deberán involucrarse en su enseñanza todas las dimensiones enunciadas, de manera tal que los estudiantes las lleguen a ejecutar de forma autónoma y autorregulada, para que, finalmente, en la evaluación que se lleve a cabo, se tomen en cuenta todas ellas o las que a juicio del docente se deseen enfatizar.

En relación con la primera dimensión, que tiene que ver con el conocimiento del procedimiento, pueden utilizarse las siguientes estrategias de evaluación:

- *Evaluación indirecta por observación.* En esta estrategia el docente puede centrarse en identificar si el alumno conoce los pasos del procedimiento; por ejemplo, verificar si al plantear un problema, se sigue el procedimiento adecuado para llegar a su solución.
- *Solicitar a los alumnos directamente que nombren los pasos del procedimiento.* En este caso interesará saber si se mencionan todos los pasos y en el orden adecuado.
- *Solicitar a los alumnos directamente que se refieran a las reglas que rigen el procedimiento o a las condiciones principales que hay que atender para su ejecución.* Tanto ésta como la anterior se pueden llevar a cabo de forma verbal o por medio de una prueba escrita.
- *Solicitar que los alumnos expliquen a otros el procedimiento.* Esta estrategia permitirá observar si el alumno indica de forma adecuada los pasos; si sigue correctamente las instrucciones, las reglas, las condiciones, el manejo de errores posibles, las recomendaciones, etcétera.

En relación con la segunda dimensión, relacionada con saber ejecutar el procedimiento, es importante considerar los tres aspectos siguientes:

1. *La composición y organización de las operaciones que forman el procedimiento.* Este aspecto tiene que ver con que los alumnos, al aplicar el procedimiento, sean capaces de ejecutar todos los pasos en el orden predeterminado y con cierta destreza y precisión.

2. *El grado de automaticidad de la ejecución.* En este caso es indispensable que los estudiantes lleguen a dominar el procedimiento al grado de ser capaces de automatizarlo (para algunos procedimientos no es necesario alcanzar un grado de automatización).

3. *Saber hacer un uso generalizado o discriminado del procedimiento.*

Para esta segunda dimensión pueden utilizarse las siguientes estrategias evaluativas:

- *Observación y seguimiento directo de la ejecución del procedimiento.* Durante la enseñanza del procedimiento, la evaluación formativa y formadora es sumamente importante para que el alumno vaya aprendiendo a ejecutarlo. Para ello, los continuos intercambios y el seguimiento atento se dirigirán a aspectos tales como: ejecución de todas las acciones o pasos, precisión y ajuste de las mismas, errores comunes, eficacia lograda, etcétera. La observación podrá ser informal o sistematizarse mediante rúbricas, listas de control elaboradas expresamente para evaluar el procedimiento, y aplicarse durante la enseñanza del mismo, o después de ella, para valorar en qué grado se logró su apropiación.

- *Observación y análisis de los productos logrados gracias a la aplicación de los procedimientos.* Para la evaluación de los productos logrados después de aplicar los procedimientos habrá que utilizar una serie de criterios claramente definidos sobre los que más interesa valorar. En el caso de procedimientos muy complejos y prolongados que requieren un largo tiempo de aprendizaje, será posible utilizar una estrategia evaluativa que conjunte los productos y los pueda comparar temporalmente, para valorar los progresos en la ejecución; para

ello se sugiere la evaluación de portafolios, sin olvidar que también será posible aplicar estrategias de autoevaluación y de coevaluación.

- *Plantear tareas que exijan la aplicación flexible de los procedimientos.* Es importante plantear tareas en las que se solicite a los alumnos que utilicen el procedimiento en nuevos contextos de aplicación, valorando el grado de generalización y adaptación logradas (evaluación del desempeño).

Por último, y en relación con la dimensión valorativa del procedimiento que se refiere al grado de implicación personal del alumno en su aprendizaje y ejecución, pueden emplearse estrategias similares a las anteriores.

En ambos casos, lo que verdaderamente interesa en esta dimensión es valorar el esfuerzo, el grado de interés mostrado, el gusto por ejecutar la tarea, la implicación personal, el cuidado en la ejecución, la persistencia o el afán de superar dificultades; todos estos aspectos, que el alumno va demostrando o ya puso en evidencia después de un cierto periodo de aprendizaje, le indicarían al docente el sentido del aprendizaje atribuido por el alumno al procedimiento.

2.7. Autoevaluación del aprendizaje.

Díaz Barriga (2002), señala que una de las metas que hay que tener presente en todo momento y hacia la cual tendría que aspirar toda situación de enseñanza que se precie de ser constructivista, tiene que ver con el desarrollo de la capacidad de autorregulación y autoevaluación en los alumnos. En este sentido, aprender de forma significativa y aprender a aprender se consideran actualmente metas valiosas en la educación; por ello, la actividad de aprender a autoevaluarse debería ser considerada igualmente relevante, ya que sin ésta aquellas formas de aprendizaje difícilmente ocurrirían en situaciones de aprendizaje autorregulado.

En tal virtud, es importante que se propongan situaciones y espacios para que los alumnos aprendan a evaluar el proceso y el resultado de sus propios aprendizajes, según ciertos criterios que ellos aprenderán principalmente a partir de las valoraciones relevantes realizadas por los maestros. A partir de la evaluación formativa, pero sobre todo mediante una *evaluación formadora*, es posible que los alumnos aprendan a desarrollar su propia autoevaluación y autorregulación. Las estrategias de *evaluación mutua*, de *coevaluación* y de *autoevaluación* se vuelven prácticas relevantes en este sentido.

Por su parte, Artiles (2008), explica que la utilidad y la ventaja de la autoevaluación se apoyan en el supuesto de que quien evalúa puede revisar y valorar por sí mismo sus propias actividades como estudiante y desarrollar como persona, la capacidad de autocrítica.

De este modo, hay que considerar la conveniencia de introducir su práctica de manera habitual entre los estudiantes de un salón de clases, desde luego que con diferentes grados de complejidad de acuerdo con las edades de los propios alumnos, tomando en cuenta que ellos serán capaces de valorar su propio desempeño y el grado de satisfacción que les produce. Solamente hay que brindarles las pautas necesarias para que lo hagan con seriedad y corrección, y que estén conscientes en todo momento de que sus juicios tendrán, en consecuencia, repercusiones en la valoración global sobre su actuación y sus progresos académicos (Casanova, 1998).

En este sentido, Rosales (1990), señala que en los sistemas de enseñanza individualizada, el aprendizaje del alumno sigue un plan minuciosamente establecido, y que la evaluación se realiza en función de criterios, constituyéndose como un seguimiento de las distintas fases de actividad y una constatación de los niveles de eficacia que se va alcanzando en el momento en

que de forma natural tienen lugar. En estos casos deja de darse el clima de competitividad propio de la enseñanza colectiva clásica y el alumno se siente más responsable de la situación, pudiendo conocer en todo momento cuál es su nivel de progreso en relación con el desarrollo de su plan de estudios. En estos sistemas, se practica de hecho, una forma de autoevaluación en la que la actuación del profesor servirá para confirmar la evaluación que realiza el alumno y, en aquellos casos en que éste no se considere suficientemente capacitado, orientarla o sustituirla. De esta manera, el proceso evaluativo deja de estar fuera del control de los estudiantes, y estos obtienen una fuerte motivación para el aprendizaje. El alumno accede, con esta forma de trabajo y evaluación a un nuevo aprendizaje que contiene un considerable valor didáctico.

2.8. Coevaluación del aprendizaje.

La coevaluación, según Artiles (2008), tiene el sustento de una tarea evaluadora que lleva a cabo una instancia análoga, es decir, cuando se permite que cada instancia evalúe a las demás y que al mismo tiempo sea objeto de evaluación emanada de las otras. Lo anterior implica evaluar el trabajo del compañero y que él evalúe el mío, situación que como ya se dijo anteriormente, exige por parte de los alumnos responsabilidad y cierta madurez para evitar caer en la improvisación o en el juego o, más aún, en actitudes que busquen lastimar o perjudicar al otro, en este caso al compañero que se tiene que evaluar.

Al respecto, Casanova (1998); señala que la coevaluación consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad determinada y realizada por varios estudiantes. En este sentido, será posible llevar a cabo esta coevaluación al final de una serie de actividades, de una unidad didáctica o de un proyecto pedagógico, siempre con la participación activa de alumnos y docentes y después de haber definido y comunicado a los propios estudiantes cuáles serán los

criterios o aspectos que habrá que destacar en la tarea evaluativa. De esta manera, será posible que cada uno valore lo que le ha parecido más interesante del trabajo de los demás.

Las ideas anteriores se relacionan directamente con la pregunta específica número 16 de este estudio y que tiene que ver con la manera en que se llevan a cabo los procesos de autoevaluación y coevaluación del aprendizaje desde una perspectiva formativa. En relación con lo anterior, será interesante conocer los resultados de esta investigación a partir de los instrumentos empleados y dirigidos a docentes y alumnos participantes.

Capítulo III

3.1. Metodología.

La investigación científica de una determinada realidad social demanda la sistematización y el análisis de un conjunto de hechos, procedimientos y fenómenos que la conforman. Al respecto, Fernández (2002), señala que el objetivo de cualquier ciencia es adquirir conocimientos y la elección del método adecuado que permita conocer la realidad es por tanto fundamental.

Debido a la naturaleza del tema y los propósitos de indagación profunda y sistemática que se persiguen en la presente tesis, se determinó trabajar con base en **métodos mixtos** (MixedMethods). Este tipo de metodología permitió trabajar con datos que se colectaron a partir de técnicas cuantitativas y cualitativas. La ventaja de utilizar este tipo de metodología, en este estudio en particular, es que coadyuvó a profundizar en las prácticas de evaluación formativa para cada caso, lo cual permitió conocer más profundamente la información sobre las variables que fueron consideradas para la pregunta general y las específicas de investigación, con base en los objetivos y en concordancia con los beneficios esperados a partir de este trabajo de tesis.

Con base en lo anterior, en este capítulo se describe el proceso mediante el cual se diseñaron y aplicaron los instrumentos de intervención a los grupos de docentes y alumnos que participaron en este estudio, así como la interpretación de los datos recabados con las diferentes técnicas; todo ello con la finalidad de dar sentido y justificar la presente investigación.

3.2. Enfoque metodológico.

Gutiérrez (2008), refiere que autores como Smith (1983), Pérez Gómez (1985) y Schulman (1986), discriminan dos paradigmas dentro de la investigación socioeducativa: el cuantitativo y el cualitativo. El paradigma cuantitativo es considerado como el tradicional o clásico de

investigación expresado mediante las tendencias racionalistas, positivistas y empiristas, predominantes en la investigación socioeducativa hasta la década del 60. Mientras que el paradigma cualitativo representa las tendencias interpretativa, fenomenológica, hermenéutica, naturalista, etnográfica, que figura en la investigación socioeducativa desde la década de los años setentas.

En relación con la indagación cualitativa, Mayan (2001) señala que es aquella que explora las experiencias de la gente en su vida cotidiana, y que es conocida como Indagación naturalística, en tanto que se usa para comprender con naturalidad los fenómenos que ocurren. La razón para explicar lo anterior es porque la presente tesis se basó en los dos paradigmas de investigación y es precisamente esto lo que permitió conocer la realidad educativa en torno a los procesos de evaluación formativa que se desarrollaron en los grupos de alumnos del 5° “A”, 5° “B” y 6° “A” de la Escuela Primaria “Alma Campesina”, de Ayutla Mixe, Oaxaca; durante los meses de septiembre, octubre, noviembre y diciembre de 2008, así como enero del año 2009.

Para una mejor organización de las intenciones investigativas y, más adelante, facilitar la emisión de los resultados; la presente investigación se separó en dos estudios. Dentro del estudio uno se indagó las prácticas alrededor de la evaluación formativa que llevaron a cabo los docentes con su grupo de alumnos en la asignatura de español de la educación primaria.

Los instrumentos aplicados dentro de este estudio fueron el 001, Autoevaluación sobre las propias prácticas de evaluación del aprendizaje; el 002, Entrevista sobre prácticas alrededor de la Evaluación formativa y, el 003, Lista de cotejo sobre calidad de revisión y análisis de productos académicos de doce alumnos. Todos estos instrumentos, cabe decir, fueron diseñados por la Dra. Katherina Gallardo, dado que esta tesis se inserta en un amplio espectro sobre

evaluación educativa, a nivel nacional. Es por ello que los instrumentos son diseñados tomando en cuenta las variables del estudio que ya han sido identificadas en el primer capítulo.

En el estudio dos se indagó el posible impacto que pueden tener las prácticas de evaluación formativa en el desempeño académico de los alumnos en el *continuum* del proceso de aprendizaje. Los instrumentos aplicados en el estudio dos fueron: el 004, Cuestionario sobre utilización de información alrededor de la evaluación del aprendizaje en el aula y, el 005, Entrevista sobre utilización de información alrededor de la evaluación del aprendizaje en el aula.

3.3. Participantes.

El hecho de haber organizado la investigación en dos estudios obedece a lo que se conoce como diseño por etapas. La aplicación de los instrumentos, aunque hecha de manera independiente, da respuesta a las preguntas específicas de investigación de este estudio, como se puede constatar dentro del capítulo de los resultados.

Dentro del estudio uno se pidió la participación de diez docentes frente a grupo de los distintos grados que se atienden en la escuela primaria en la que se llevó a cabo el presente estudio de investigación, desde primero hasta sexto grados. Es dentro de este estudio en el que se aplicaron los instrumentos 001, 002 y 003.

En el estudio dos se solicitó la participación de cuatro alumnos de cada uno de los tres grupos estudiados (5° “A”, 5° “B” y 6° “A”), los cuales son considerados de alto, medio alto, medio y bajo rendimiento escolar por sus calificaciones acumuladas de septiembre 2008 a enero 2009 en la asignatura de Español, de tal manera que se contó con la participación de un total de 12 alumnos de los tres grupos cuyos profesores también fueron sujetos de estudio.

En este mismo estudio, se solicitó la participación de la totalidad de los tres grupos de alumnos considerados dentro de esta investigación, de esta manera se contó con las respuestas de 20 alumnos de 5º “A”, 22 de 5º “B” y, 23 de 6º “A”; lo que hace un total de 65 participantes. En este estudio dos se aplicaron los instrumentos 004 y 005.

3.4. Instrumentos.

Para el estudio 1 se aplicaron los siguientes instrumentos:

1. Cuestionario de prácticas de evaluación en general a diez docentes de primero a sexto grados. Este cuestionario, a manera de autoevaluación, tuvo como propósito conocer la manera en que los profesores llevan a cabo el proceso de evaluación del aprendizaje, específicamente en la asignatura de Español del currículum vigente de la educación primaria.
2. Entrevista de prácticas de evaluación formativa a tres docentes de los grados y grupos seleccionados para el estudio: 5º “A”, 5º “B” y 6º “A”. El objetivo de esta entrevista, que consta de preguntas semiestructuradas, fue coleccionar información acerca de las prácticas de evaluación formativa que realizan los docentes en torno a la misma asignatura de español.
3. Lista de cotejo sobre la calidad de la revisión de tareas escolares con base en criterios de retroalimentación y calificación de sesenta productos académicos analizados, ya que se revisaron cinco productos de cada uno de los doce alumnos participantes: un producto de septiembre 2008, uno de octubre de 2008, uno de noviembre de 2008, uno más de diciembre de 2008 y uno de enero del año 2009. Entre estos productos se encuentran las libretas de notas y ejercicios, las pruebas

bimestrales y el libro de texto, todos de la asignatura de español. El propósito de esta lista de cotejo fue medir el nivel de retroalimentación a que los docentes han expuesto a los alumnos en sus tareas o ejercicios en clase y en sus exámenes bimestrales.

Los instrumentos que se aplicaron para el Estudio 2 son:

1. Cuestionario para la totalidad de los alumnos que conforman los tres grupos participantes en el estudio: 5° “A”, 5° “B” y 6° “A”. Este cuestionario tuvo como propósito recabar información sobre la manera en que los alumnos participantes utilizan la información que sus respectivos profesores les brindan a partir de trabajos, tareas o exámenes que miden paulatinamente el rendimiento de cada uno.
2. Entrevista a doce alumnos seleccionados según su nivel de rendimiento académico en la asignatura de Español, de los tres grupos que participan en la investigación. Mediante esta entrevista se colectó información detallada sobre las percepciones de los doce alumnos mencionados acerca de la forma en que utilizan la información que sus profesores les proporcionan después de haber revisado y calificado sus tareas, trabajos o exámenes que dan cuenta de su rendimiento académico.

3.5.Procedimientos.

A continuación se describen los procedimientos que se llevaron a cabo para la aplicación de los instrumentos diseñados para cada uno de los estudios planteados.

Primeramente se detalla la aplicación de los instrumentos del Estudio 1.

a) Aplicación del cuestionario a docentes.

Este cuestionario se aplicó a un total de 10 profesores de los distintos grados y grupos de la escuela primaria general “Alma Campesina”, de primero a sexto grados; previo consentimiento por escrito por parte del Director de la institución y de cada uno de los docentes participantes. La aplicación se realizó de manera individual, debido a la dificultad para reunirlos en una aplicación simultánea. Lo que se indagó mediante este cuestionario, como ya se dijo anteriormente, fue la manera en que los docentes llevan a cabo el proceso de evaluación formativa del aprendizaje dentro de la asignatura de español de la educación primaria.

b) Aplicación de la entrevista a docentes.

Esta aplicación se realizó una sola vez y de manera individual, a un total de 3 profesores de la escuela seleccionada. Estos tres docentes corresponden a los grados y grupos de quinto “A”, quinto “B” y sexto “A”. Dos profesores y una profesora. El propósito de esta entrevista fue coleccionar información acerca de las prácticas de evaluación formativa que realizan los docentes en torno a la asignatura en la que se realizó la investigación: español.

Estas tres entrevistas fueron audiograbadas en su totalidad, lo que permitió un tratamiento objetivo al momento de realizar el vaciado correspondiente en un formato elaborado expresamente.

c) Aplicación de la lista de cotejo para el análisis de productos académicos.

Se aplicó una sola vez a 5 tareas por alumno (5 alumnos por cada profesor y grado seleccionado para el estudio) lo que dio un total de 60 tareas o productos académicos revisados.

Se colectaron cinco tareas por participante en la asignatura de español, de la siguiente manera:

Una tarea por mes (septiembre, octubre, noviembre y diciembre de 2008; y una de enero de 2009).

Se completó la carátula correspondiente por cada alumno con la intención de identificar el material analizado.

Para lograr una mayor objetividad en esta revisión, se escanearon diez de las tareas y productos más representativos de los alumnos participantes, para tenerlas en formato electrónico y facilitar su inclusión dentro de esta tesis. Estos documentos forman parte del archivo anexo, en donde se incluyen imágenes del contexto, tareas tipo, retroalimentaciones tipo, en formato digital.

Enseguida se detalla la aplicación de los instrumentos que corresponden al Estudio 2 de la investigación.

a) Aplicación del cuestionario a tres grupos de alumnos.

Se aplicó una sola vez a todos los alumnos de los tres grupos seleccionados: 20 alumnos de 5º “A”, 22 de 5º “B” y, 23 de 6º “A”, lo que hizo un total de 65 participantes.

b) Aplicación de la entrevista a doce alumnos.

Se aplicó una sola vez a los alumnos considerados de alto, medio alto, medio y bajo rendimiento escolar por sus calificaciones acumuladas de septiembre 2008 a enero 2009. Estos alumnos fueron los mismos cuyas tareas se revisaron, es decir, un total de doce participantes.

Estas entrevistas se desarrollaron de manera individual dentro de la biblioteca escolar de la institución educativa que participó en esta investigación.

Todas estas entrevistas fueron audiograbadas con la intención de realizar una transcripción posterior y permitir más adelante un análisis detallado de cada una de las respuestas emitidas por los alumnos participantes.

Capítulo IV

4.1. Resultados.

En esta parte de la tesis se dan a conocer los resultados obtenidos de la aplicación de los diversos instrumentos que conformaron la investigación.

4.2. Estudio 1: La evaluación formativa a través de la práctica del maestro.

Primero se presentan los resultados más relevantes que tienen que ver con la aplicación de los instrumentos 001, 002 y 003 que forman parte del estudio número uno de la investigación (ver tabla número 1).

En la pregunta número 1 del instrumento 001, que se refiere a la preparación anticipada de los instrumentos de evaluación, de tal forma que puedan revisarse antes de su aplicación; el 60 % de los docentes no siempre prepara sus instrumentos de evaluación anticipadamente. Además, en la entrevista, los profesores manifiestan que el tiempo que les lleva diseñar algún instrumento de evaluación es de 15 minutos a una hora, solamente.

Así se constató con la siguiente respuesta de un docente: *“No hay tiempo establecido; de quince minutos a una hora”*.

Esta idea también puede reforzarse con la mayoría de las tareas analizadas, ya que gran parte de ellas son improvisadas y no son producto de un trabajo previo. Se puede corroborar dicha situación a través de la tarea número 01 presentada en la sección de Apéndices (ver apéndice A).

Dentro de la pregunta número 9 del instrumento 001, que tiene que ver con una adecuada elección de los instrumentos de evaluación en función de aquellos objetivos de aprendizaje que

se quieren evaluar, sólo el 30 % de los docentes encuestados manifestó que siempre toma en cuenta sus objetivos de aprendizaje.

Aunque una respuesta significativa a esta pregunta es la siguiente: *“Sí, claro que sí. Sobre todo los propósitos de lo que quiero. Con base en eso hago la evaluación”*.

En contraposición a esta respuesta tipo y reforzando la idea de que sólo el 30 % de docentes toma en cuenta los objetivos de aprendizaje a la hora de evaluar, se presenta en el apéndice B, parte de una prueba bimestral que no fue elaborada por el docente, sino que fue adquirida comercialmente.

Al revisar la respuesta a la pregunta número 17 del instrumento 001, que se refiere a la información cualitativa que proporcionan los docentes a sus estudiantes sobre los aciertos y fallas que tuvieron durante el proceso de aprendizaje, el 50 % de los encuestados respondió que no siempre brindan esta información a sus alumnos después de haberles aplicado algún instrumento de evaluación.

Una respuesta importante a este planteamiento es la siguiente, tomado textualmente de una de las respuestas de las entrevistas:

“A nivel general, realizamos reuniones de padres de familia por cada grupo cada bimestre. Estas reuniones son para comunicar la manera en que estamos evaluando y cómo se dieron los resultados y todo esto; pero, dos o tres días antes siempre les comunico a los niños la manera en que estamos evaluando, porque yo no tomo en cuenta al cien por ciento el resultado de una evaluación de los exámenes.

También llevo una lista de cotejo en la cual voy anotando las tareas; por lo regular es como me doy cuenta qué niño está aprendiendo y quiénes, quiénes están interesados por las actividades que estoy implementando.

Otro aspecto que estoy evaluando es la actitud y el comportamiento dentro del salón de clases.”

De hecho, al analizar las tareas académicas de los alumnos seleccionados, se observa que los docentes no les proporcionan la información que pudiera servir para mejorar su proceso de aprendizaje. En este sentido, lo que más se aprecia en los productos revisados son símbolos que denotan aceptación; pero sin más comentarios, como se observa en la tabla que concentra los resultados del instrumento 003 aplicado.

En la pregunta número 18 del instrumento 001, sobre el ajuste que realizan los docentes de su práctica en función de los resultados obtenidos por sus alumnos al aplicarles los instrumentos de evaluación, el 70 % de los encuestados manifestó que no siempre llevan a cabo este ajuste. Aunque los tres docentes entrevistados manifestaron que sí, como lo demuestra esta respuesta:

“Sí, porque a veces se tiene que reafirmar esos contenidos y tengo que regresarme a los temas que no se vieron; pero en ocasiones también ya no alcanza ese tiempo y es cuando ya no veo algunos temas”.

A su vez, en la revisión de las tareas académicas de los doce alumnos participantes no se hallaron señalamientos de algunas alternativas para mejorar el trabajo de los niños.

Al revisar la respuesta a la pregunta número 23 del mismo instrumento 001, y que cuestiona si los docentes dan a conocer a los alumnos los criterios que utilizan para evaluar sus trabajos y exámenes, el 60 % de los profesores encuestados sostiene que siempre dan a conocer a sus estudiantes estos criterios.

En relación con este punto, uno de los entrevistados dijo:

“En ocasiones sí, porque se los menciono: qué punto vale cada uno de los instrumentos”.

En la revisión de los productos académicos no hay señalamientos sobre el cumplimiento parcial o global de los productos sobre criterios establecidos, como lo muestra el concentrado correspondiente al instrumento 003.

La pregunta número 25 del instrumento 001 se refiere a la confidencialidad con la que se comunican los resultados de las calificaciones de los estudiantes. Al respecto, sólo el 20 % de los docentes encuestados manifestó que siempre mantienen esta confidencialidad, mientras que el 50 % dijo que solamente a veces cuida esta confidencialidad de cada alumno a la hora de comunicar sus calificaciones.

En relación con este punto, una de las respuestas durante la entrevista, fue ésta:

“Hago público algún mérito ante el grupo cuando algún niño demuestra haber hecho algo extraordinario”.

A este mismo respecto, en el análisis de los productos académicos, se privilegian los símbolos de aceptación (palomitas) y no se hallan símbolos de rechazo ni mayores comentarios, como puede apreciarse en el concentrado correspondiente al instrumento 003.

En la pregunta número 27 de este mismo instrumento 001, se cuestiona a los encuestados si ajustan los primeros temas del curso que van a impartir en función de los resultados de la evaluación diagnóstica. Al respecto, sólo el 30 % de los docentes manifiesta que siempre llevan a cabo este ajuste o adecuación de temas tomando en cuenta la evaluación diagnóstica.

En relación con esta pregunta, uno de los entrevistados respondió lo siguiente:

“El resultado de la evaluación diagnóstica la tomo en cuenta para saber de dónde partir y cómo partir...”

Sin embargo, durante la revisión de los trabajos académicos no se encontró ninguna prueba de diagnóstico de inicio de curso o de algún tema en particular.

La pregunta número 33 del instrumento 001 cuestiona qué tipo de exámenes aplican normalmente los docentes a sus alumnos, y al respecto, el 70 % de los encuestados manifiesta que aplica exámenes con preguntas de respuesta abierta.

No obstante, como lo muestra la tarea número 03 presentada en la sección de Apéndices (ver apéndice C), esto no siempre es así.

En la pregunta número 36 del instrumento referido, también se le cuestiona al docente acerca del tipo de examen que prefiere aplicar, y sobre ello, el 90 % de los encuestados responde que prefiere aplicar los exámenes sin posibilidad de consulta de materiales.

Y, efectivamente, a la hora de revisar las tareas académicas de los doce alumnos participantes, no se halló ningún examen que se haya respondido con materiales de consulta a la mano, pues lo que sobresale de todos los tipos de tareas analizadas es el que tiene que ver con un conjunto de ejercicios, como lo muestra el concentrado del instrumento 003.

Dentro de la pregunta número 37 del instrumento 001, se le pregunta al docente, una vez más, sobre el tipo de exámenes que prefiere aplicar, y al respecto, el 100 % de los encuestados manifiesta que prefiere aplicar los exámenes escritos.

De hecho, esta preferencia también se percibe en las respuestas de los docentes entrevistados al respecto. En este sentido, una respuesta significativa es la siguiente:

“El examen escrito... pues yo creo que se verifica si el niño estaba al inicio igual que como está al final o si se avanzó con esos alumnos”.

Esta tendencia también se manifiesta en los resultados del análisis de los productos académicos, específicamente en el apartado de la tipología de tareas que se presenta en el concentrado correspondiente.

La interrogante número 43 del instrumento 001 tiene que ver con la participación de los alumnos en clase, y sobre el particular, el 100 % de los encuestados sostiene que sí toma en cuenta la participación de sus alumnos en clase como un componente de la calificación.

La pregunta número 47 del mismo instrumento 001 se refiere a la autoevaluación que realizan los alumnos, y al respecto, el 50 % de los docentes encuestados manifestó que sí llevan a cabo la autoevaluación en sus grupos de alumnos.

En relación con lo mismo, uno de los docentes entrevistados respondió lo siguiente:

“Casi no le doy tanta importancia a lo que es la autoevaluación...”

Por su parte, la pregunta 49 del instrumento referido, tiene que ver con la coevaluación de los alumnos entre sí, y sobre ello, el 60 % de los profesores encuestados manifestó que sí toma en cuenta la coevaluación de los alumnos al momento de emitir calificaciones.

En relación con la coevaluación, uno de los docentes entrevistados manifestó lo siguiente:

“Los niños que no se llevan se ponen calificaciones bajas entre sí...No tomo en cuenta la coevaluación...por la edad que tienen los niños...”

A continuación se presenta una tabla que registra toda la información ya descrita hasta aquí, de tal forma que se tenga una visión general de los resultados del Estudio 1 de la misma investigación.

Preguntas del instrumento 001	Respuestas	Apéndice
1. Preparo con suficiente anticipación los instrumentos de evaluación de tal forma que puedo revisarlos con calma antes de aplicarlos.	El 60 % de los docentes no siempre prepara sus instrumentos de evaluación anticipadamente.	Ver el apéndice “A” para corroborar esta respuesta.
9. Hago una elección adecuada de los instrumentos de evaluación en función de aquellos objetivos de aprendizaje que quiero evaluar.	Sólo el 30 % de los docentes encuestados manifestó que siempre toma en cuenta sus objetivos de aprendizaje.	El apéndice “B” es una prueba bimestral de tipo comercial.
17. Doy información cualitativa a mis estudiantes sobre los aciertos y fallas que tuvieron durante el proceso de aprendizaje.	El 50 % de los encuestados respondió que no siempre brindan esta información a sus alumnos después de haberles aplicado algún instrumento de evaluación.	En las tareas revisadas no se encontró información para mejorar el proceso de aprendizaje.
18. Ajusto mis prácticas de enseñanza en función de los resultados que mis alumnos obtienen al aplicarles los instrumentos de evaluación.	El 70 % de los encuestados manifestó que no siempre lleva a cabo este ajuste.	Al revisar las tareas académicas de los doce alumnos participantes no se hallaron señalamientos de algunas alternativas para mejorar su desempeño.
23. Doy a conocer a los estudiantes los criterios que utilizo para evaluar sus trabajos y exámenes.	El 60 % de los profesores encuestados sostiene que siempre da a conocer a sus estudiantes estos criterios.	En la revisión de productos no hay señalamientos sobre el cumplimiento parcial o global de criterios establecidos.
25. Mantengo la confidencialidad de las calificaciones de mis estudiantes al momento de comunicar los resultados.	Sólo el 20 % de los docentes manifestó que siempre mantiene esta confidencialidad, mientras que el 50 % dijo que solamente a veces cuida este aspecto a la hora de comunicar sus calificaciones.	No se hallan comentarios al respecto en las tareas revisadas.
27. Ajusto los primeros temas del curso que voy a impartir en función	Sólo el 30 % de los docentes manifiesta que siempre lleva a cabo este ajuste o	Durante la revisión de los trabajos académicos no se

de los resultados de la evaluación diagnóstica.	adecuación de temas tomando en cuenta la evaluación diagnóstica.	encontró ninguna prueba de diagnóstico de inicio de curso o de algún tema en particular.
33. Qué tipo de exámenes aplico normalmente a los alumnos.	El 70 % de los encuestados manifiesta que aplica exámenes con preguntas de respuesta abierta.	Sin embargo, en la revisión de productos, se observa lo contrario (ver apéndice "C").
36. Qué tipo de exámenes prefiero aplicar.	El 90 % de los encuestados responde que prefiere aplicar los exámenes sin posibilidad de consulta de materiales.	No se halló ningún examen que se haya respondido con materiales de consulta a la mano.
37. Qué tipo de exámenes prefiero aplicar (a-exámenes escritos, b-exámenes orales, c-exámenes de desempeño psicomotriz).	El 100 % de los encuestados manifiesta que prefiere aplicar los exámenes escritos.	
43. Tomo en cuenta la participación de los alumnos en clase como un componente de la calificación.	El 100 % de los encuestados sostiene que sí toma en cuenta la participación de sus alumnos en clase como un componente de la calificación.	
47. Tomo o no en cuenta la autoevaluación que realicen los alumnos al momento de emitir calificaciones.	El 50 % de los docentes manifestó que sí lleva a cabo la autoevaluación en sus grupos de alumnos.	
49. Tomo o no en cuenta la coevaluación que realicen los alumnos al momento de emitir calificaciones.	El 60 % de los profesores encuestados manifestó que sí toma en cuenta la coevaluación de los alumnos al momento de emitir calificaciones.	

Tabla 1. Resultados del Estudio 1.

4.3. Estudio 2: La evaluación formativa a través de la percepción del alumno.

En esta parte de la investigación se presentan los resultados más relevantes que tienen que ver con la aplicación de los instrumentos 004 y 005, mismos que forman parte del estudio número dos de la tesis.

Primeramente se incluye una tabla que da cuenta de manera resumida y con una visión general del asunto, los principales hallazgos sobre las preguntas que se han considerado más importantes para dar respuesta a los objetivos de la presente investigación.

Preguntas del instrumento 004	Respuestas	Apéndice
1. Recibes por parte de tu profesor trabajos, tareas o exámenes corregidos y con observaciones o comentarios para que mejores tus calificaciones y desempeño académico.	Más del 50 % de los alumnos respondió que sólo a veces recibe esta retroalimentación; El 80 % de alumnos entrevistados respondió que siempre recibe comentarios, observaciones y correcciones a sus trabajos.	
4. Los mensajes de revisión y mejora que deja tu profesor en tus trabajos y tareas son claros para ti.	El 90 % de los estudiantes encuestados respondió que sólo a veces son claros estos mensajes de revisión y de mejora; pero durante la entrevista el 70 % de ellos manifestó que siempre son claros dichos mensajes.	En más del 90 % de los productos académicos que se analizaron, no se hallan los mensajes de revisión y de mejora (ver apéndice D).
6. Cuando recibes comentarios por parte de tu profesor tratas de poner en práctica lo que se indica para mejorar la elaboración de tus tareas.	Más del 80 % de los alumnos encuestados respondió que casi siempre pone en práctica dichos comentarios. Durante la entrevista, más del 90 % manifiesta que sí pone en práctica estos comentarios.	En otra de las tareas que se incluyen dentro de los apéndices (E), tampoco se encuentran estos comentarios o sugerencias de mejora.
8. Los mensajes que te deja tu profesor al revisar tus tareas o ejercicios te motivan a seguir mejorando.	Más del 95 % de los estudiantes respondió que siempre los motivan los mensajes de sus docentes.	En el apartado de los apéndices se presenta otro trabajo académico que muestra claramente la ausencia de estos mensajes motivadores (ver apéndice F).
9. Los comentarios u observaciones que hace tu profesor a tus tareas sí te sirven para mejorar tus calificaciones y desempeño académico.	La mayoría de los niños respondió que siempre los ayuda este tipo de comentarios que hacen sus docentes sobre sus trabajos y que eso les permite mejorar sus calificaciones y su desempeño académico.	

Tabla 2. Resultados del Estudio 2.

En seguida se detalla con mayor amplitud cada una de las respuestas incluidas dentro de la tabla anterior.

En la pregunta número 1 del instrumento 004 y que tiene que ver con las correcciones, observaciones o comentarios que hacen los docentes en relación con los trabajos, tareas o exámenes a sus alumnos, más del 50 % de los alumnos encuestados respondió que sólo a veces reciben esta retroalimentación por parte de sus docentes; aunque durante la entrevista a los doce

alumnos seleccionados, el 80 % respondió que siempre recibe comentarios, observaciones y correcciones a sus trabajos.

En relación con estas respuestas, en seguida se presenta un ejemplo significativo para la investigación: *“Sí los recibo, casi toda la semana”*.

Esta respuesta se considera significativa ya que permite conocer el grado de retroalimentación que los docentes desarrollan con sus alumnos, y en este sentido se responde a una de las preguntas de investigación planteada al principio de esta tesis.

Sin embargo, en el 90 % de las tareas que se analizaron, no se encuentran estas recomendaciones u observaciones para que los alumnos mejoren sus calificaciones y desempeño académico; esta aseveración se puede corroborar en una de las tareas que se incluyen dentro de los apéndices de este trabajo.

En este sentido se aprecia una contradicción importante entre lo que respondieron los estudiantes durante la aplicación del cuestionario y lo que señalaron a la hora de las entrevistas, situación que puede reflejar su poco conocimiento sobre formas de retroalimentación a las que no han sido habituados por parte de sus docentes.

Dentro de la pregunta número 4 del mismo instrumento 004, se cuestionó a los alumnos si los mensajes de revisión y mejora que les deja su profesor en sus trabajos y tareas son claros para ellos; el 90 % de los estudiantes encuestados respondió que sólo a veces son claros estos mensajes de revisión y de mejora; aunque durante la entrevista aplicada a los doce alumnos, el 70 % de ellos manifestó que siempre son claros dichos mensajes.

Pero, en más del 90 % de los productos académicos que se analizaron, no se hallan los mensajes de revisión y de mejora que aseguran los propios alumnos que sí les brindan sus profesores; así se puede observar en uno de estos trabajos que se incluye dentro de los apéndices de la presente investigación (ver apéndice D).

En la pregunta número 6 del propio instrumento 004, y que textualmente dice: “¿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?”; más del 80 % de los alumnos encuestados respondió que casi siempre pone en práctica dichos comentarios.

A su vez, durante la entrevista a los doce alumnos seleccionados, más del 90 % manifiesta que si pone en práctica estos comentarios, y al respecto, una de las respuestas que sobresalen es ésta: *“Los tengo que poner en práctica para mejorar, para seguir bien; por mí mismo”*.

Sin embargo, en otra de las tareas que se incluyen dentro de los apéndices (ver apéndice E), tampoco se encuentran estos comentarios o sugerencias de mejora.

Dentro de la pregunta número 8 del mismo instrumento 004, se cuestionó si los mensajes que dejan los docentes en la tareas o ejercicios al revisarlos los motivan a seguir mejorando, y al respecto, más del 95 % de los estudiantes respondió que siempre los motivan los mensajes de sus docentes. Sobre la misma pregunta, dentro de la entrevista a los doce alumnos seleccionados, nueve de los doce manifestaron que sí se sienten motivados con los mensajes de sus profesores.

Una respuesta sobresaliente al respecto es la siguiente: *“Me siento bien”*.

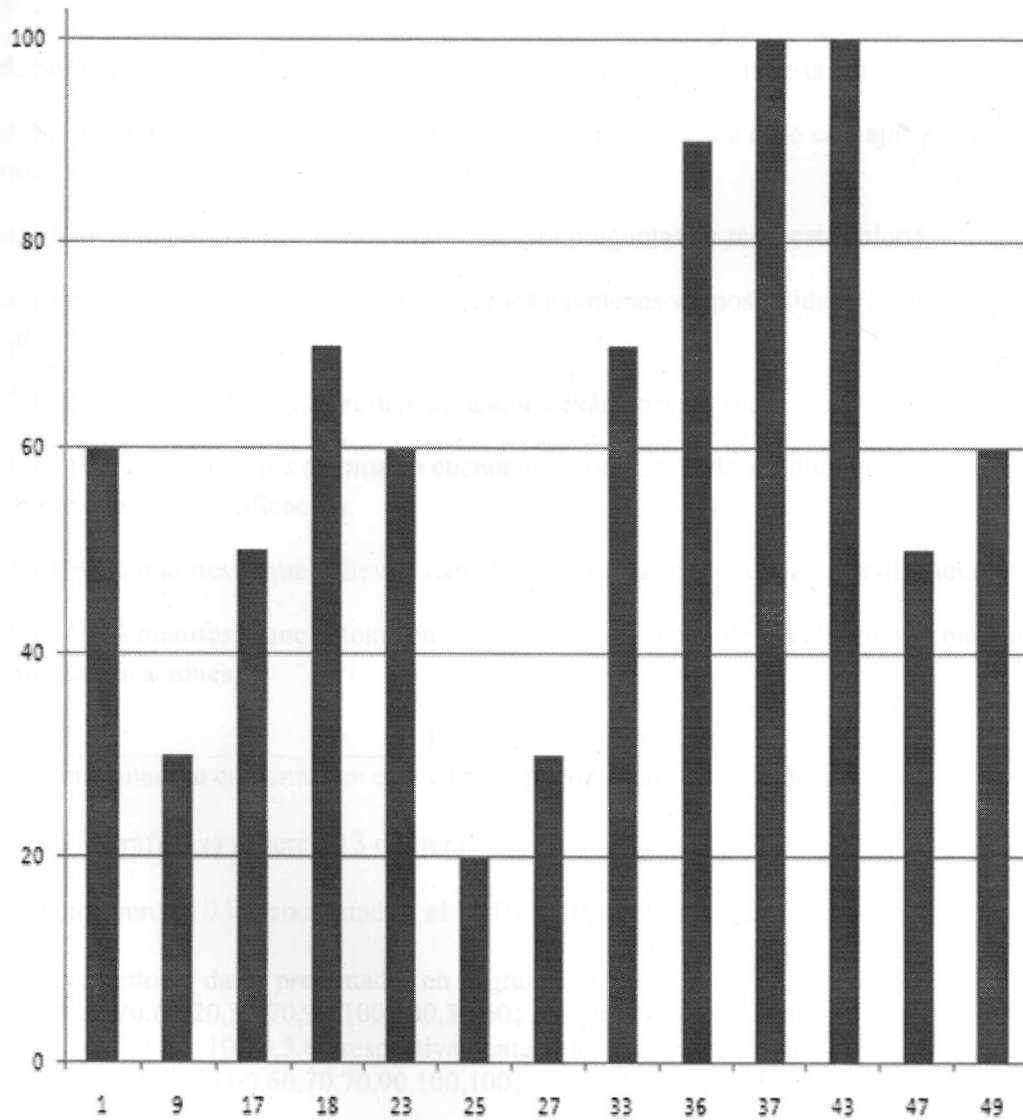
No obstante lo anterior, en el apartado de los apéndices se presenta otro trabajo académico que muestra claramente la ausencia de estos mensajes motivadores (ver apéndice F).

En la pregunta número 9 del instrumento 004 se cuestionó a los estudiantes si los comentarios u observaciones que hacen sus profesores a sus tareas les sirven para mejorar sus calificaciones y desempeño académico; la mayoría de los niños respondió que siempre los ayuda este tipo de comentarios que hacen sus docentes sobre sus trabajo y que eso les permite mejorar sus calificaciones y su desempeño académico.

Sobre esta pregunta, dentro de la entrevista a los doce alumnos seleccionados, la respuesta que prevaleció fue: *“Sí me sirven bastante”*.

A continuación se presentan dos esquemas que muestran, de manera gráfica, los resultados ya descritos anteriormente.

Esquema 1 Resultados del estudio 1



Preguntas del Estudio 1.

1. El 60 % de los docentes no siempre prepara sus instrumentos de evaluación anticipadamente.
9. Sólo el 30 % de los docentes siempre toma en cuenta sus objetivos de aprendizaje.
17. El 50 % no siempre brinda esta información a sus alumnos.

- 18. El 70 % no siempre lleva a cabo este ajuste.
- 23. El 60 % sostiene que siempre da a conocer a sus estudiantes estos criterios.
- 25. Sólo el 20 % de los docentes manifestó que siempre mantiene esta confidencialidad.
- 27. Sólo el 30 % de los docentes manifestó que siempre lleva a cabo este ajuste o adecuación de temas tomando en cuenta la evaluación diagnóstica.
- 33. El 70 % manifestó que aplica exámenes con preguntas de respuesta abierta.
- 36. El 90 % respondió que prefiere aplicar los exámenes sin posibilidad de consulta de materiales.
- 37. El 100 % manifestó que prefiere aplicar los exámenes escritos.
- 43. El 100 % sostuvo que sí toma en cuenta la participación de sus alumnos en clase como un componente de la calificación.
- 47. El 50 % manifestó que sí lleva a cabo la autoevaluación en sus grupos de alumnos.
- 49. El 60 % manifestó que sí toma en cuenta la coevaluación de sus alumnos al momento de emitir calificaciones.

Principio del formulario

De la información contenida en esta tabla se puede decir lo siguiente:

- 1- Que la gráfica se refiere a 13 diferentes respuestas de los 10 docentes encuestados.
- 2- Como fueron 10 los encuestados, el 100% = 10, el 60% = 6, etc.
- 3- El conjunto de datos presentados en la grafica en % es:
 {60,30,50,70,60,20,30,70,90,100,100,50,60} o en número de docentes:
 {6,3,5,7,6,2,3,7,9,10,10,5,6} respectivamente, que ordenados serian:
 {20,30,30,50,50,60,60,60,70,70,90,100,100} o {2,3,3,5,5,6,6,6,7,7,9,10,10}.

Por tanto:

La mediana (el valor central del conjunto) sería 60% o 6 docentes.

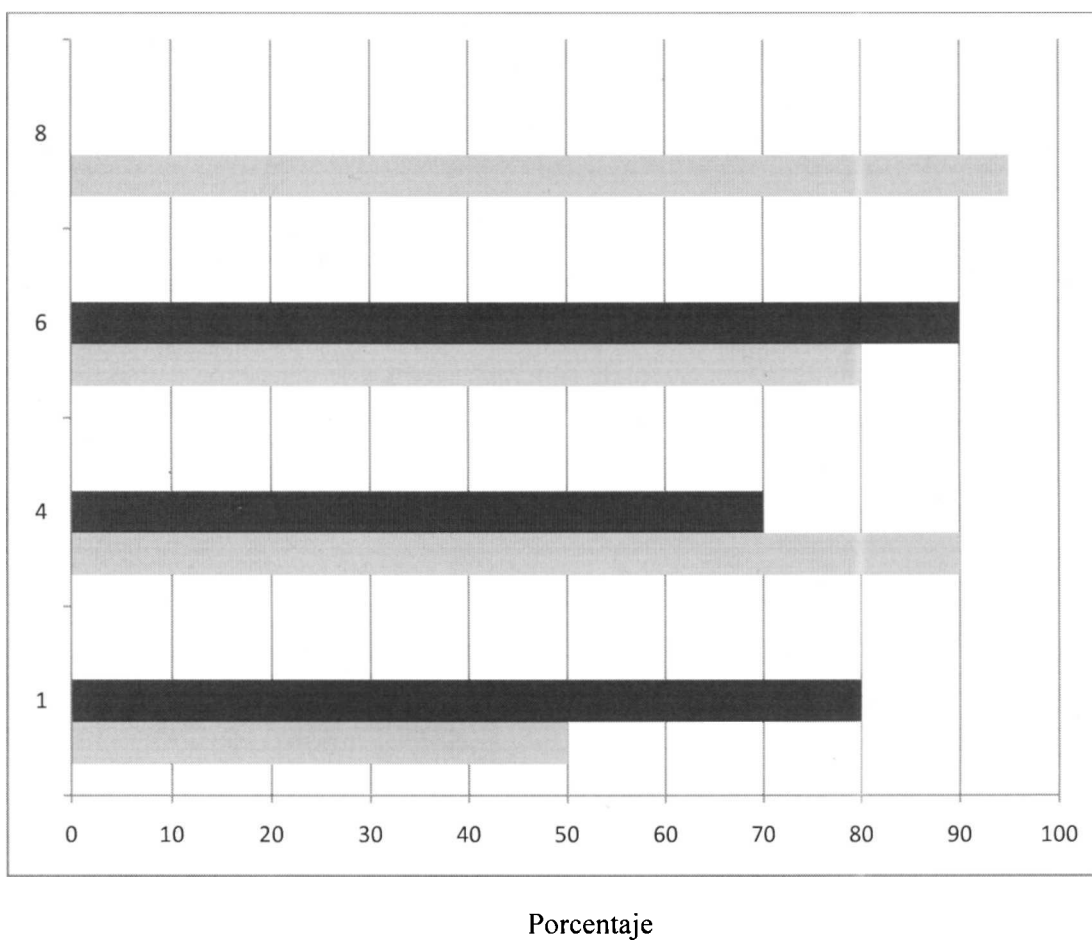
La moda (el valor que más se repite en el conjunto) sería también 60% o 6 docentes.

El promedio (X_p) (la suma del total de los valores del conjunto, dividida entre el número total de datos: 13) sería 60.7% o 6 docentes, también.

La desviación estándar sería, aproximadamente +/- 25%, que se refiere a qué tanto se desvían,

por arriba o por abajo, los resultados respecto del promedio (X_p), representando el grado de confiabilidad del estudio.

Esquema 2 Resultados del estudio 2



Respuestas a las preguntas del Estudio 2.

1. Más del 50 % de los alumnos respondió que sólo a veces recibe retroalimentación. El 80 % respondió que siempre recibe comentarios, observaciones y correcciones a sus trabajos.

4. El 90 % de los estudiantes respondió que sólo a veces son claros estos mensajes de revisión y de mejora.

El 70 % de los entrevistados manifestó que siempre son claros estos mensajes.

6. Más del 80 % de los encuestados respondió que casi siempre pone en práctica dichos comentarios.

Más del 90 % de los entrevistados manifestó que sí pone en práctica estos comentarios.

8. Más del 95 % de los estudiantes respondió que siempre los motivan los mensajes de sus docentes.

Capítulo V

5.1. Discusión.

En este capítulo se desarrolla la discusión a partir de la interpretación que se ha hecho de los resultados, a la luz de los estudios previos y de la validez del estudio realizado.

Los apartados que lo conforman son: discusión de los resultados, validez interna y externa, alcances y limitaciones, sugerencias para estudios futuros y, conclusiones.

5.2. Discusión de los resultados.

Primeramente hay que señalar que, en gran medida, los distintos instrumentos de evaluación aplicados por los docentes a sus alumnos en diversos momentos de la evaluación formativa, no son preparados con la suficiente anticipación como para tener el tiempo necesario para su revisión y la demarcación de lo que Díaz Barriga (2002), denomina los objetos de evaluación, y lo que se refiere, indudablemente, a qué queremos evaluar.

También es necesario considerar determinados criterios basados en las intenciones educativas predefinidas en la programación del plan de clase, del programa y/o del currículo en cuestión. Sin embargo, si los instrumentos de evaluación son improvisados por una gran parte de los docentes, es de esperarse que estos objetos y criterios de evaluación no sean tomados en cuenta a la hora de llevar a cabo el proceso de evaluación, situación que no permite que las acciones evaluativas se encaminen a reflexionar, interpretar y mejorar el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta improvisación tampoco permite una sistematización mínima necesaria para la obtención de la información; y no hay que olvidar que tal sistematización constituye uno de los aspectos centrales de la evaluación formativa, según lo que se plantea en el capítulo dos de esta tesis.

En relación con la información cualitativa que proporcionan los docentes a sus estudiantes sobre los aciertos y fallas que tuvieron durante el proceso de aprendizaje, puede decirse que no todos, ni siempre, brindan una información cualitativa a sus alumnos que pudiera considerarse como parte de la retroalimentación, es decir que, los alumnos no se cercioran acerca de los aspectos o contenidos específicos, en este caso de la asignatura de Español, en los que tienen mayores dificultades en su proceso de aprendizaje, ya que, sólo se les informa de manera general sobre sus resultados, o sea, si aprobaron o no el examen o la prueba bimestral y la calificación que obtuvieron; pero, muy pocas veces se les menciona de manera puntual cuáles son sus deficiencias y sus debilidades que tienen que superar para el logro de mejores aprendizajes.

Si a los alumnos no se les brinda esta información detallada, tampoco a los padres de familia durante las reuniones que desarrolla cada docente con su grupo de responsables o tutores cada bimestre. Esta situación pone de manifiesto que en la práctica cotidiana de los docentes, se olvidan los objetivos y propósitos de la evaluación formativa; y sobre todo, olvidan que sus alumnos deben tomar parte activa y dinámica de su propio proceso de evaluación. En relación con este tema, Jorba y Casellas (1998), sostienen que los alumnos necesitan conocer cuáles son los criterios principales que guían la enseñanza y la evaluación, ya que, la apropiación de los objetivos que se desea alcancen los alumnos, por medio de una negociación constante fincada en

la comunicación, coadyuva a que ellos vayan comprendiendo el porqué y el cómo de las evaluaciones.

Hablando del ajuste que realizan los docentes de su práctica en función de los resultados obtenidos por sus alumnos al aplicarles los instrumentos de evaluación, como ya se dijo en el capítulo de resultados, el 70 % de los encuestados manifestó que no siempre llevan a cabo este ajuste. Esta situación no cumple con uno de los objetivos de la evaluación formativa que tiene que ver con la toma de decisiones a partir de resultados obtenidos de los instrumentos de evaluación, ya que, como también se ha mencionado en el capítulo de revisión de la literatura, sin la información que proporciona la evaluación, tampoco se tendrían argumentos para proponer correcciones y mejoras; y como también ya se dijo anteriormente, cuando se tengan elementos suficientes para considerar que las actividades, experiencias y estrategias de enseñanza no están resultando lo suficientemente efectivas de acuerdo con lo esperado, se requerirá de la orquestación y arreglo de ciertas ayudas o ajustes en la actividad docente.

En tal virtud, hace falta que los docentes recuperen la importancia que tiene conocer los propósitos de la evaluación formativa, de tal forma que asuman la tarea constante de mejorar o reencauzar su práctica docente sobre el análisis que hagan de los resultados de los instrumentos de evaluación que aplican a sus alumnos, y no llevar a cabo estas aplicaciones sólo por requisito o por cumplir con la normatividad de la institución.

Hablando de los criterios que utilizan los docentes para evaluar los trabajos y exámenes de sus alumnos, el 60 % de los profesores encuestados sostiene que siempre dan a conocer a sus estudiantes estos criterios. Este resultado deja ver la necesidad que existe de que todos los docentes informen a los estudiantes sobre los criterios que utilizarán a la hora de evaluar algún

trabajo o el examen de cada bimestre, pues como se ha dicho en párrafos anteriores, los alumnos necesitan conocer los criterios principales que guían la evaluación que realiza el docente.

En relación con la confidencialidad con la que se comunican los resultados de las calificaciones de los estudiantes, es necesario señalar que aún falta que la totalidad de los docentes mantengan esta confidencialidad, pues como ya se mencionó en el capítulo de Resultados, sólo el 20 % de los profesores encuestados sostiene que sí guarda la confidencialidad requerida a la hora de comunicar los resultados de la evaluación de sus alumnos. En este sentido, los docentes deben tener presente que los juicios de que son objeto los alumnos por parte de sus profesores, compañeros, padres y sociedad, van construyendo una autoimagen y un autoconcepto que a lo largo de sus vidas estará presente.

En tal virtud, y con base en lo señalado en el segundo capítulo de esta tesis, habrá que evitar relacionar o vincular un enjuiciamiento sobre el aprendizaje con un enjuiciamiento sobre el estudiante como persona, ya que se corre el riesgo de que el alumno que tiene éxito en el aprendizaje pueda llegar a creer que lo va a tener en toda actividad personal y profesional (Rosales, 1990).

En este apartado, es necesario mencionar que en la práctica docente aún no se le concede la importancia debida a la evaluación diagnóstica, prueba de ello es que, como ya se dijo en el capítulo de resultados, sólo el 30 % de los profesores participantes en la investigación, manifiesta que sí ajustan los primeros temas del curso que van a impartir en función de los resultados de la evaluación diagnóstica que realizan.

En este sentido, hace falta que los docentes pasen de aplicar una evaluación diagnóstica por requisito administrativo a desarrollarla con fines formativos, de tal forma que cumpla con las

finalidades que enuncia Chadwick (1997) y que se han dejado claras en el capítulo de revisión de literatura: la de proporcionar los antecedentes necesarios para que cada alumno comience el proceso de enseñanza-aprendizaje en el punto más adecuado de la secuencia de instrucción, de modo que pueda iniciar con éxito los aprendizajes; y la de identificar las causas de las deficiencias reiteradas en el logro de uno o más aprendizajes.

En relación con los tipos de exámenes que aplican los docentes, es necesario que amplíen la diversidad de estos instrumentos, ya que, como se dijo en el apartado de Resultados, la gran mayoría de los profesores (70 %) sólo dice aplicar exámenes con preguntas de respuesta abierta, aunque en la práctica no es así, y un 90 % manifiesta que aplica exámenes sin posibilidad de consulta de materiales.

De tal suerte que, para la elaboración de distintos tipos de exámenes, el docente debe tomar en cuenta los tipos de contenidos que desea evaluar en cierto momento, pues así como las estrategias de enseñanza y aprendizaje deben ser distintas para los diversos contenidos, las prácticas de evaluación requieren, también, ser diferentes (Días Barriga, 2002).

Pasando al punto que tiene que ver con la participación de los alumnos en clase, es necesario enfatizar que, aunque en el instrumento correspondiente la totalidad de los docentes participantes afirma que sí toma en cuenta la participación de sus alumnos como un componente de su calificación, hace falta que en la práctica consideren realmente este aspecto como un elemento importante para la asignación de calificaciones, de tal forma que, de manera constante y ordenada, los alumnos vayan participando cada vez más en la clase, hasta el punto de convertir el aula en un espacio de interacción donde el docente y los alumnos tengan la palabra y se sientan verdaderamente actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si la meta de los docentes es lograr un aprendizaje significativo en sus alumnos, la práctica de la autoevaluación debe ser considerada relevante dentro de la labor docente; de tal forma que los aprendizajes ocurran en situaciones autorreguladas. En este sentido, hace falta que los docentes promuevan dentro de sus respectivos grupos la práctica de la autoevaluación, de tal forma que los estudiantes vayan revisando y valorando por sí mismos su propio desempeño como estudiantes, y desarrollen así su capacidad de autocrítica.

Se señala lo anterior en vista de que, al revisar los resultados de los instrumentos aplicados, solamente el 50 % de los docentes participantes, manifiesta que sí le concede importancia a la autoevaluación.

En relación con la coevaluación, también hay que decir que hace falta que los docentes le concedan la importancia necesaria a esta práctica formativa que se apoya, como dice Artiles (2008), en una acción evaluadora realizada por una instancia análoga, es decir, cuando se permite que cada instancia evalúe a las demás y que al mismo tiempo sea objeto de evaluación emanada de las otras. Sin embargo, la práctica coevaluativa habrá que realizarla de la manera más cuidadosa posible, pues exige cierta madurez por parte de los estudiantes.

Sobre el asunto de las correcciones, observaciones o comentarios que hacen los docentes en relación con los trabajos, tareas o exámenes de los estudiantes; se percibe una incongruencia en los resultados, ya que mientras sólo el 50 % de los alumnos encuestados manifestó que sólo a veces reciben esta retroalimentación por parte de sus docentes, la gran mayoría (10 de 12) de los estudiantes encuestados respondió que siempre reciben comentarios, observaciones y correcciones a sus trabajos.

En este sentido es importante insistir en la necesidad de una mayor retroalimentación por parte de los docentes, pues no hay que perder de vista que la evaluación formativa implica, precisamente, que el alumno cuente con las observaciones y sugerencias adecuadas, claras y puntuales, de tal forma que se sienta motivado para ponerlas en práctica y le permitan mejorar su desempeño académico.

5.3. Validez interna y externa.

En este apartado se tiene que hablar, necesariamente, de una autoevaluación del trabajo de investigación que se ha realizado; y para tal efecto, es preciso que se dé cuenta de su validez interna y validez externa.

En relación con la validez interna, se espera haber logrado la congruencia suficiente entre los dos estudios en que fue organizada la investigación: el estudio 1 y el estudio 2. En este sentido, se confía en que los instrumentos aplicados a docentes y alumnos sí reflejan los pormenores de la práctica de la evaluación formativa dentro de la asignatura de español, en este caso.

La validez externa del estudio se manifiesta a través de los resultados obtenidos y dados a conocer en el presente documento, ya que son datos y elementos que pueden ser generalizables a otros contextos o poblaciones en donde se desarrolle el proceso de enseñanza aprendizaje y se investigue el fenómeno de la evaluación formativa.

5.4. Alcances y limitaciones.

Llevar a cabo el presente trabajo de investigación implicó dificultades de diferentes tipos y en los distintos momentos de su proceso.

Es posible que no se pueda hablar de una objetividad del cien por ciento en las respuestas de los docentes durante la aplicación de los distintos instrumentos preparados expresamente, ya que al momento de estar contestando el cuestionario y la entrevista, se percibían dudas por parte de los maestros; pero nunca las manifestaban.

Por su parte, los alumnos se mostraban un tanto cohibidos durante las entrevistas y la aplicación de los cuestionarios correspondientes, esta situación puede afectar también la confianza en los resultados que se han dado a conocer.

Otra de las dificultades que hay que señalar fue la falta de disponibilidad de algunos docentes para colaborar respondiendo el cuestionario que se les aplicó, como para atender la entrevista correspondiente; ya que no había mucha previsión en sus horarios, situación que no permitió, en variadas ocasiones, que se trabajara con ellos en los momentos que los propios maestros establecían para los encuentros con el investigador.

En relación con los instrumentos aplicados, es necesario decir que el formato de la lista de cotejo para el análisis de productos académicos no resultó completamente pertinente o adecuado, ya que a la hora de revisar los productos de los alumnos no había elementos suficientes para tomarlos en cuenta dentro de este formato, situación que volvió un tanto tediosa la revisión, el análisis y el registro de los elementos correspondientes.

5.5. Sugerencias para estudios futuros.

No cabe duda de que el tema que se ha tratado en esta investigación ofrece aún muchas posibilidades para futuras investigaciones. En lo posterior, habría que pensar en realizar este tipo de estudios en los grupos de 3º y 4º grados de la propia educación primaria, de tal forma que

se pueda contar con información relacionada con estos grados en lo que a las prácticas de evaluación formativa se refiere.

Habría que considerar, también, la observación directa en los grupos de estudio a la hora de llevarse a cabo los procesos de evaluación por parte de sus docentes.

También será importante que en futuras investigaciones se aborde la manera en que se llevan a cabo las tareas de evaluación formativa en otras asignaturas de la educación primaria.

5.6. Conclusiones.

A manera de resumen de los principales hallazgos de la investigación y de sus implicaciones en la mejora de las prácticas educativas, se pueden señalar las siguientes ideas.

Una gran parte de los docentes participantes improvisa los instrumentos de evaluación, situación que deja de manifiesto que los objetos y criterios de evaluación no son tomados en cuenta a la hora de llevar a cabo el proceso de evaluación, lo que no posibilita que las tareas de evaluación ayuden a reflexionar, interpretar y mejorar el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje.

La información que proporcionan los docentes a sus estudiantes a la hora de darles una calificación no incluye una información puntual acerca de cuáles son sus debilidades que deben superar para lograr mejores aprendizajes dentro de la asignatura que forma parte de esta investigación.

Hace falta que durante las reuniones bimestrales de los padres de familia o tutores, los docentes brinden una información más detallada sobre los logros y deficiencias de los estudiantes en su desempeño académico.

Tomando en cuenta lo anterior, hace falta, también, que los alumnos asuman un papel activo y dinámico de su propio proceso de evaluación, de tal manera que se conviertan en corresponsables de su aprendizaje y, en fin, de su propia formación académica.

Es necesario que los docentes tomen decisiones a partir de los resultados obtenidos de los instrumentos de evaluación y que los alumnos conozcan los criterios principales que guían la evaluación que los docentes llevan a cabo.

Es necesario señalar, además, que es de suma importancia que los docentes mantengan la confidencialidad al momento de dar a conocer los resultados de las evaluaciones realizadas a sus alumnos.

Otros de los elementos que hay que enfatizar en la práctica docente es, sin duda, la evaluación diagnóstica, ya que, a partir de ella, será posible diseñar distintas actividades que respondan a las necesidades de los propios estudiantes.

En relación con los instrumentos de evaluación que emplean los docentes al momento de valorar los aprendizajes de sus alumnos, es necesario que amplíen la diversidad de estos instrumentos.

En este apartado es importante, también, mencionar tres elementos fundamentales para una buena evaluación formativa: la participación de los alumnos en clase, la autoevaluación y coevaluación dentro de los grupos para la asignación de calificaciones.

Por último, es importante insistir en que los docentes deben practicar una mayor retroalimentación, porque no hay que olvidar que, la evaluación formativa implica, precisamente, que los estudiantes tengan y conozcan las observaciones y sugerencias adecuadas, claras y

precisas, con el propósito de que se sientan con la suficiente motivación para ponerlas en práctica para mejorar, finalmente, su desempeño académico.

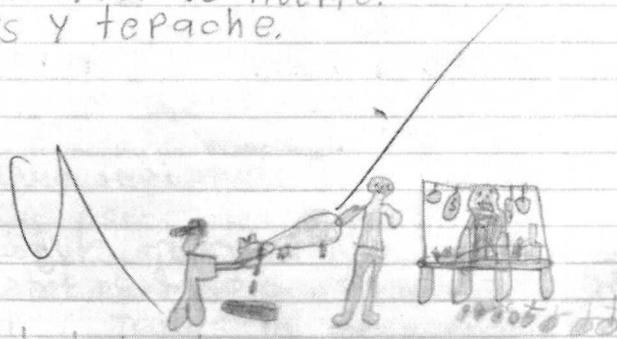
En tal virtud, la evaluación del aprendizaje debe ser considerada como el proceso fundamental de la tarea de formación de las personas; y para ello es importante la actualización constante de los docentes para garantizar el conocimiento pleno de todo el fenómeno de la evaluación formativa en la educación básica que propicie su mejoramiento hacia el logro de aprendizajes que coadyuven a la formación integral de los alumnos.

Apéndice A

24/09/08.

Día de muertos en Ayutla.

- Se pone altar.
- Se matan pollos.
- Colocan fruta.
- Se pone pan de muerto.
- Se pone flor de muerto.
- Dulces y tepache.



Sus habitantes.

La gente es amable, y en día de muertos se paran a las seis de la mañana. Ponen su altar sus dulces su fruta, tepache y la flor de cempasúchil. también la gente va al panteón.

PRIMER BIMESTRE - 2 - SEXTO GRADO

- 13.- Menos mal, poco trabajo; un solo caso, dijo satisfecha la muerte. Los signos que faltan en la expresión anterior, son:
DE ADMIRACION. ~~X~~ PUNTOS SUSPENSIVOS. COMILLAS.

Había una vez un monstruo con figura de mujer llamado Medusa, que vivía en lo alto de una roca, junto al mar.

- 14.- Por sus características, el texto anterior corresponde a:
UNA DESCRIPCION. UNA NOTICIA. ~~UNA NARRACION.~~

- 15.- Doña Lucha era una persona sabia puesto que sabia las propiedades curativas de algunas plantas.
Las palabras que completan correctamente la anterior oración son:

Sabia, sabia. sabía, sabía. ~~sabía, sabía.~~

- 16.- Son narraciones extensas en las que se cuenta una serie de hechos que se van enlazando y complicando:

NOTICIAS. COMEDIAS. ~~NOVELAS.~~

- 17.- Parte de la entrevista que es un conjunto de preguntas y respuestas:
INTRODUCCIÓN. CUERPO. ~~CIERRE.~~

Apéndice C

PRIMER BIMESTRE		
Nombre del alumno: <u>Karina Jane Martínez</u>	Grupo: <u>6^oA</u>	
Nombre de la Escuela: <u>Escuela Primaria Alma conpañona Esc. 027</u>		
Lugar y fecha: <u>Ayutla, Mixes Oax 22/10/08</u>		

ESPAÑOL ... <u>8.5</u>	MATEMATICAS ... <u>7.5</u>	C. NATURALES..... <u>9</u>
HISTORIA ... <u>10</u>	GEOGRAFIA..... <u>8.5</u>	EDUC. CÍVICA..... <u>6</u>

E S P A Ñ O L

MARCA CON UNA X LA RESPUESTA CORRECTA:

- 1.- En el se expresa en forma breve lo más importante de un texto:

INFORME.	RESUMEN	RELATO.
----------	--------------------	--------------------
- 2.- Parte de la narración donde se presentan las aventuras o problemas a los que se enfrentan los personajes:

PLANTEAMIENTO.	DESENLACE.	NUDO.
----------------	------------	------------------
- 3.- Son palabras que pertenecen a un mismo campo semántico:

PLATO, CACEROLA, TAZA.	LIBRO, LIBRERO, CUADERNO.	VACA, PEZ, RÍO.
-----------------------------------	--------------------------------------	-----------------
- 4.- Por favor, con Panchita. El signo de puntuación que indica cuando se inicia el diálogo, anterior es:

LA COMA.	EL PUNTO.	EL GUION LARGO.
---------------------	-----------	----------------------------
- 5.- "LOS NIÑOS PREPARABAN LOS DISFRACES". El verbo subrayado está en tiempo:

COMPLETIVO.	PRETÉRITO.	FUTURO.
------------------------	------------	---------
- 6.- El siguiente ejemplo corresponde a:

SUBTEMAS: {
 INICIACION.
 PERSONAJES PRINCIPALES.
 CONSUMACION.

- 7.- En la oración: "EL PANTALÓN DE MEZCLILLA", la parte subrayada es:

UN MAPA CONCEPTUAL.	UN EJEMPLO.	UN CUADRO SINOPTICO.
---------------------	------------------------	---------------------------------
- 8.- Está indicando:

UNA PREPOSICION.	UN SUSTANTIVO.	UN ARTICULO X
------------------	----------------	--------------------------
- 9.- Son las partes de una entrevista:

LUGAR DE DONDE PROVIENE ALGO.	MATERIAL CON QUE ESTA HECHO.	CONTENIDO DE UN RECIPIENTE
-------------------------------	---	----------------------------
- 10.- "EL HURACAN JHOHÓN OCASIONO LLUVIAS EN CASI TODO EL PAIS"
 El texto anterior, corresponde a:

PLANTEAMIENTO, NUDO Y DESENLACE.	INTRODUCCION, CUERPO Y CIERRE.
----------------------------------	--------------------------------
- 11.- "EL HURACAN JHOHÓN OCASIONO LLUVIAS EN CASI TODO EL PAIS"
 El texto anterior, corresponde a:

UNA NOTICIA. X	UN RELATO.	UNA ENCUESTA
---------------------------	------------	--------------
- 11.- Es el verbo en pretérito que completa la oración
 "AYER LLOVERÁ ABUNDANTEMENTE":

LLOVERÁ.	LLOVERÍA.	LLEVO.
----------	-----------	-------------------
- 12.- En la siguiente oración: "MIGUEL ENTRO SOBRE LA CABEZA LLEVABA UN SOMBRERO EN LOS PIES UNA BOTAS". Hacen falta los signos de:

PUNTAACION. X	INTERROGACION.	ADMIRACION.
--------------------------	----------------	-------------

PRIMER BIMESTRE - 2 - SEXTO GRADO

- 13.- Menos mal, poco trabajo; un solo caso, dijo satisfecha la muerte. Los signos que faltan en la expresión anterior, son:

DE ADMIRACION ~~/~~ PUNTOS SUSPENSIVOS.

~~COMEDIAS~~

Había una vez un monstruo con figura de mujer llamado Medusa, que vivía en lo alto de una roca, junto al mar.

- 14.- Por sus características, el texto anterior corresponde a:

UNA DESCRIPCION.

UNA NOTICIA.

~~UNA NARRACION.~~

- 15.- Doña Lucha era una persona _____ puesto que _____ las propiedades curativas de algunas plantas.

Las palabras que completan correctamente la anterior oración son:

Sabía, sabía.

sabía, sabía.

~~sabía, sabía.~~

- 16.- Son narraciones extensas en las que se cuenta una serie de hechos que se van enlazando y complicando:

NOTICIAS.

COMEDIAS.

~~NOVELAS.~~

- 17.- Parte de la entrevista que es un conjunto de preguntas y respuestas:

INTRODUCCIÓN.

~~CIERRO.~~

CIERRE.

Apéndice D

CICLO ESCOLAR 2008-2009

SEGUNDO EXAMEN BIMESTRAL 5º GRUPO "A"

ESPAÑOL

NOMBRE: Maria Concepcion Villanueva Htz.

LUGAR Y FECHA: Ayulla Mixe Oaxaca a 16 de diciembre de 2008

ESPAÑOL

1.- Lee atentamente el siguiente texto y contesta lo que se te pide.

Rubén Darío.



Félix García Sarmiento, que más tarde cambiaría su nombre por el de Rubén Darío, nació el 18 de Enero de 1867 en el pueblo de Metapa, Nicaragua. Sus padres fueron el señor Rubén García y doña Rosa Sarmiento, Darío se describió como un niño prodigo pues a los tres años ya sabía leer, a los seis escribió sus primeros versos y a los catorce fue profesor de gramática y era conocido como el "Poeta Niño".

El año de 1888 publica el famosísimo libro Azul que lo proyecta como poeta. Procreó tres niños con Francisca Sánchez, de los cuales sobrevivió solo uno, Durante su vida el afamado poeta fue representante de su país en México en las fiestas del centenario de la Independencia Mexicana y fue director de dos revistas en la ciudad de París, Francia. Esta figura cumbre de la alternativa Hispanoamérica fallece en la ciudad de León, Nicaragua, el 6 de febrero de 1916.

1.- ¿Cual fue el nombre real de Rubén Darío?

Felix Garcia Sarmiento

2.- ¿Qué obra proyecta a Rubén Darío como poeta?

del libro azul

3.- ¿Por qué Rubén Darío se describía así mismo como niño "prodigio"?

para empezar a leer

4.- ¿Cómo se llama el tipo de texto que narra la vida de una persona?

2.- Lee cada fragmento y escribe si es "idea principal" o "idea secundaria", con respecto al texto

Inicial.

5.- En el año de 1888 publica su famosísimo libro Azul. ideas principales

6.- Procreó tres hijos con Francisca Sánchez. ideas principales

7.- Rubén Darío fue una figura cumbre de la literatura hispanoamericana. ideas secundaria
ideas primarias

3.- Subraya las recomendaciones para preparara una exposición.

- Ordenar las ideas que se piensa exponer.
- Impedir la participación de quienes escuchan la exposición.
- Preparar dibujos, mapas y materiales que ayuden a desarrollar el tema.
- Nombrar un moderador.
- Practicar en voz alta lo que se dirá ante el grupo.

4.- Lee el siguiente fragmento del poema de Rubén Darío y contesta lo que se te pide.

Caupolicán

Es algo formidable que vio la vieja raza; robusto tronco de árbol al hombro de un campeón salvaje y aguerrido, cuya fornida maza blandiera el brazo de Hércules, o el brazo de Sansón.

Por casco sus cabellos, su pecho por coraza, pudiera tal guerrero, de Arauco en la región, lancero de los bosques, Nemrod que todo caza, desjarretar un toro, o estrangular un león.

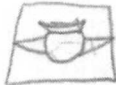
11. Número de versos que tiene el poema.

12. Número de estrofas que tiene el poema.

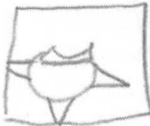
13. Palabra final del tercer verso de la primera estrofa.

14. Palabras que riman en la segunda estrofa.

Realiza un instructivo para hacer una piñata con sus respectivos dibujos.



Primero se busca una holla (después en)



después adorna le pones y todos lo que se necesita para hacer una piñata



al ultimo leechas dulces y rotas luego romper.

Escribe 3 palabras polisémicas e inventa 6 enunciados con las mismas.

Apéndice E

SUPERVISIÓN ESCOLAR 027

ESCUELA PRIMARIA GENERAL "ALMA CAMPESINA"

CLAVE: 20DPR0711J

CICLO ESCOLAR 2008-2009

SEGUNDO EXAMEN BIMESTRAL 5º GRUPO "B"

ESPAÑOL

NOMBRE: José Alfredo Patricia Manuel
LUGAR Y FECHA: San Pedro y San Pablo Ayutla 01/02/08

ESPAÑOL

1.- Lee atentamente el siguiente texto y contesta lo que se te pide.

Rubén Darío.



Félix García Sarmiento, que más tarde cambiaría su nombre por el de Rubén Darío, nació el 18 de Enero de 1867 en el pueblo de Metapa, Nicaragua. Sus padres fueron el señor Rubén García y doña Rosa Sarmiento, Darío se describió como un niño prodigo pues a los tres años ya sabía leer, a los seis escribió sus primeros versos y a los catorce fue profesor de gramática y era conocido como el "Poeta Niño".

El año de 1888 publica el famosísimo libro Azul que lo proyecta como poeta.

Procreó tres niños con Francisca Sánchez, de los cuales sobrevivió solo uno, Durante su vida el afamado poeta fue representante de su país en México en las fiestas del centenario de la Independencia Mexicana y fue director de dos revistas en la ciudad de París, Francia. Esta figura cumbre de la alternativa Hispanoamérica fallece en la ciudad de León, Nicaragua, el 6 de febrero de 1916.

1.- ¿Cual fue el nombre real de Rubén Darío?

Félix García Sarmiento

2.- ¿Qué obra proyecta a Rubén Darío como poeta?

El libro Azul

3.- ¿Por qué Rubén Darío se describía así mismo como niño "prodigio"?

por que a los 3 años ya sabía leer

4.- ¿Cómo se llama el tipo de texto que narra la vida de una persona?

biografía

2.- Lee cada fragmento y escribe si es "idea principal" o "idea secundaria", con respecto al texto Inicial.

5.- En el año de 1888 publica su famosísimo libro Azul.

Idea principal ✓

6.- Procreó tres hijos con Francisca Sánchez.

Idea secundaria ✓

7.- Rubén Darío fue una figura cumbre de la literatura hispanoamericana.

Idea principal ✓

3.- Subraya las recomendaciones para preparara una exposición.

- Ordenar las ideas que se piensa exponer.
- Impedir la participación de quienes escuchan la exposición.
- Preparar dibujos, mapas y materiales que ayuden a desarrollar el tema.
- Nombrar un moderador.
- Practicar en voz alta lo que se dirá ante el grupo.

4.- Lee el siguiente fragmento del poema de Rubén Darío y contesta lo que se te pide.

Caupolicán

Es algo formidable que vio la vieja raza; robusto tronco de árbol al hombro de un campeón salvaje y aguerrido, cuya fornida maza blandiera el brazo de Hércules, o el brazo de Sansón.

Por casco sus cabellos, su pecho por coraza, pudiera tal guerrero, de Arauco en la región, lancero de los bosques, Nemrod que todo caza, desjarretar un toro, o estrangular un león.

11. Número de versos que tiene el poema.

8 versos X

12. Número de estrofas que tiene el

poema. 2

13. Palabra final del tercer verso de la primera estrofa.


de

14. Palabras que riman en la segunda

estrofa. coraza

laza X

Realiza un instructivo para hacer una piñata con sus respectivos dibujos.

Primero se compra una olla de barro.	Luego se corta papel crepe en cuadrados.	Luego se le pone resista o engrudo a la olla y se pega el papel.	Luego se corta papel lustre y se pegan 6 conos.
			
Luego se cortan tiras de crepe y se pegan en las puntas del olla.	Luego los conos se pegan a la olla.	Se deja en el sol 1 hora.	y por ultimas se le echa una cantidad de dulces.
			

Escribe 3 palabras polisémicas e inventa 6 enunciados con las mismas.

yo me senté en un banco

o

Apéndice F



ORDENEMOS UN TEXTO

A continuación aparecen dos instructivos mezclados. Uno es para saber qué hacer en caso de mordedura de víbora, y el otro sirve para poner lienzos calientes en caso de algunas enfermedades de la piel.

- Lee con cuidado las instrucciones. Subraya con rojo las relacionadas con la mordedura de víbora, y con azul las que se refieren a los lienzos calientes.
- En la línea de la izquierda, escribe el número que le corresponda a cada instrucción para que se puedan leer en orden. Compara tu trabajo con el de alguno de tus compañeros y observa si lo hicieron igual.

3 Cuando se enfríe el trapo, métalo en agua caliente y empiece de nuevo.

2 Entonces, chupe y escupa el veneno.

3 Después ponga una liga no muy apretada arriba de la herida, para que el veneno circule más despacio. Aflojela, cada media hora.

2 Doble el trapo limpio, métalo en el agua caliente y exprímalo.

4 Después de poner la liga, haga un pequeño corte en cada marca de los colmillos. Este corte es para poder chupar el veneno.

5 Por último, trate de conseguir hielo, envuélvalo en un trapo y póngalo sobre la mordedura. Hágalo de nuevo cada vez que se derrita el hielo.

2 En caso de mordedura de víbora, lo primero es quedarse quieto y no mover la parte herida.

4 Después de colocar el trapo, cúbralo con un pedazo de plástico y envuélvalo con una toalla para conservar el calor.

5 Coloque el trapo exprimido sobre la parte enferma de la piel.

1 Hierva el agua y déjela enfriar lo suficiente para meter el trapo sin quemarse la mano.



Apéndice G

Instrumentos utilizados durante la investigación.

Instrumento 001

Autoevaluación sobre las propias prácticas en evaluación del aprendizaje

Propósito:

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

Instrucciones:

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

- | | | | |
|---|--------------------------------------|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ciencias políticas | <input type="checkbox"/> Derecho | <input type="checkbox"/> Educación/Normal | <input type="checkbox"/> Enseñanza idiomas extranjeros |
| <input type="checkbox"/> Filosofía | <input type="checkbox"/> Física | <input type="checkbox"/> Geografía | <input type="checkbox"/> Historia |
| <input type="checkbox"/> Ingeniería | <input type="checkbox"/> Lingüística | <input type="checkbox"/> Matemáticas | <input type="checkbox"/> Medicina |
| <input type="checkbox"/> Psicología | <input type="checkbox"/> Sociología | <input type="checkbox"/> Química | <input type="checkbox"/> 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 llevo a incluir preguntas de respuesta cerrada ¿cuál tipo de preguntas es el que empleo con mayor frecuencia? (Califique con 1 el tipo de preguntas que plantea con mayor frecuencia y con 2 el segundo en frecuencia y así sucesivamente). Si el profesor no asigna alguno de estos tipos de trabajo, dejar la opción sin contestar (sin jerarquizar). Escribe dentro de los recuadros el número correspondiente a cada espacio.

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

36. ¿Qué tipo de exámenes prefiero aplicar?

Opción 1) Exámenes a libro abierto

Opción 2) Exámenes sin posibilidad de consulta de materiales

37. ¿Qué tipo de exámenes prefiero aplicar?

Opción 1) Exámenes escritos

Opción 2) Exámenes orales

Opción 3) Exámenes de desempeño psicomotriz

38. Considerando el nivel educativo de mis alumnos y la naturaleza de la materia que imparto, ¿con base en qué nivel de objetivos de aprendizaje (según la taxonomía de Bloom) diseño las preguntas del examen? Califique con 1 el tipo de preguntas que plantea con mayor frecuencia y con 2 el segundo en frecuencia y así sucesivamente. Si el

profesor no asigna alguno de estos tipos de trabajo, dejar la opción sin contestar (sin jerarquizar). Escribe dentro de los recuadros el número correspondiente a cada espacio.

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

39. ¿Qué tipo de exámenes prefiero aplicar?

Opción 1) Exámenes cortos (menos de 10 minutos)

Opción 2) Exámenes largos (cerca de una hora)

40. ¿Qué tipo de exámenes prefiero aplicar?

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

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

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

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

Monografía

Ejercicios/ solución de problemas

42. ¿Qué tipo de trabajos prefiero asignar?

Opción 1) Trabajos individuales

Opción 2) Trabajos por equipo

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

Opción 1) Sí

Opción 2) No

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

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

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

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

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

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

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

Opción 1) Promuevo que los alumnos autoevalúen su aprendizaje

Opción 2) No promuevo que los alumnos autoevalúen su aprendizaje

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

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

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

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

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

Opción 2) No promuevo que los alumnos coevalúen su aprendizaje

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

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

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

Instrumento 002

Entrevista sobre Prácticas alrededor de la Evaluación Formativa

Propósito:

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

Instrucciones:

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

¡Muchas gracias por tu participación!

I. Datos generales del docente:

Nombre(s):

Apellido paterno:

Apellido materno:

Escuela en la que labora:

II. Preguntas:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¿Mencionas a los alumnos qué objetivos de aprendizaje que se están reforzando?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¿Realizas cambios en la programación de los contenidos?

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

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

20. ¿Cómo comunicas a los miembros de tu comunidad educativa (directores, coordinadores, otros maestros, padres de familia) los resultados de sus ejercicios, tareas, prácticas o exámenes rápidos?,
- ¿Lo hace de manera personal o pública?
 - ¿Lo hace de manera verbal o escrita?
 - ¿Compartes los resultados con otros profesores y/o autoridades de su escuela?
21. ¿Realizas algún tipo de evaluación antes de iniciar el año escolar o antes de empezar algún tema importante?
- ¿Cómo realizas esta evaluación?, ¿qué instrumentos utilizas?
22. ¿Cuenta la evaluación de inicio como una más de las calificaciones de la materia?, ¿cuál es el tratamiento que le das a esta calificación?
23. ¿Cómo utiliza la información que arroja la evaluación de inicio?, ¿los resultados de esta evaluación tienen alguna influencia en la conducción de tus clases durante el ciclo escolar?
24. Con respecto a los exámenes o trabajos finales que pide para evaluar su materia, por favor explica:
- ¿Qué tipo de instrumentos solicita usted como verificadorio del aprendizaje al final del curso (exámenes, ensayos, resúmenes, esquemas, etc.)?
 - ¿Qué relación sostienen los ejercicios, tareas o cualquier otra estrategia de evaluación que utilice diariamente con la evaluación final?
25. Usted ha impartido clases en el área de _____ (*ciencias/humanidades*). En estos momentos usted está dando las clases de _____, _____, _____. Con base en su experiencia: ¿Cuáles son las estrategias que usted considera han sido más efectivas para evaluar periódicamente el desempeño de sus alumnos en esta disciplina? (*en los espacios en blanco el entrevistador debe referirse a la información sobre el área o disciplina que el profesor imparte y las clases que está dando actualmente*)
26. ¿Cómo actúas cuando encuentras que los alumnos han cometido plagio durante el desarrollo de ejercicios o trabajos? (*cuando presentan la misma información en las tareas, se pasan las respuestas del examen, copian sus tareas de internet, etc.*)
- ¿Sancionas de alguna manera a los alumnos? De ser afirmativo ¿cómo lo hace?
 - ¿Informas a los padres al respecto?
 - ¿Informas a algún miembro de la comunidad educativa? (coordinador, director)
27. Como parte de las prácticas de evaluación del aprendizaje en clase, ¿les preguntas a los estudiantes cómo consideran su propio desempeño y el desempeño de sus compañeros?
- ¿Qué mecanismos usas para que los alumnos se autoevalúen?
 - ¿Cómo toma en cuenta la autoevaluación en el proceso de enseñanza?
 - ¿Tomas en cuenta la calificación que se adjudican los alumnos con la que considera para emitir una calificación parcial o final?
28. Como parte de las prácticas de evaluación del aprendizaje en clase, ¿les pides a los estudiantes que evalúen el trabajo de sus compañeros?
- ¿Qué mecanismos usas para que los alumnos se coevalúen?

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

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

Instrumento 003

Evaluación de Productos Académicos: Retroalimentación y Calificación

Propósito:

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

Instrucciones:

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

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

I. Datos generales

Nombre de la materia:

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

Edad:.....

Grado que cursa:

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

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

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

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

septiembre 08 octubre 08 noviembre 08 diciembre 08 enero 09

El producto académico se encuentra en:

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

hoja de ejercicios/ cuestionario hechos por el maestro

El tipo de producto académico es:

un conjunto de ejercicios un 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.

--

Instrumento 004

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

Propósito:

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

Instrucciones:

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

I. Datos generales del alumno o alumna:

Nombre(s):

Apellido paterno:

Apellido materno:

Fecha de nacimiento (día /mes/año):

Género:

Masculino (varón) Femenino (mujer)

País en el que vives:

Estado en el que vives:

Nombre de la escuela a la que asistes:

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

Primaria

Secundaria

Preparatoria

Profesional

Grado: _____

Grado: _____

Semestre: _____

Semestre: _____

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

Nombre del profesor o profesora del grupo: _____

Materia que imparte: _____

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Instrumento 005

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

Propósito:

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

Instrucciones:

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

I. Datos generales del alumno o alumna:

Nombre(s):

Apellido paterno:

Apellido materno:

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

Primaria

Secundaria

Preparatoria

Profesional

Grado: _____

Grado: _____

Semestre: _____

Semestre: _____

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

Nombre de la materia: _____

Promedios o calificaciones obtenidas cada mes de septiembre 2008 a enero 2009

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

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

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

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

Apéndice H

**Cartas de consentimiento del Director de la Escuela y de los docentes
participantes**

Forma de Consentimiento

Prácticas en torno a la Evaluación Formativa y su Impacto en el Desempeño Escolar

Por medio de la presente solicito a usted su autorización para que algunos docentes y alumnos seleccionados de esta escuela primaria "Alma Campesina", participen 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 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, en este caso los de 5º "A", 5º "B" y 6º "A".

La participación de los docentes y alumnos seleccionados consistirá básicamente en: (1) proporcionar un conjunto de datos personales para fines demográficos; (2) responder a un cuestionario que contiene preguntas sobre la forma en que los docentes evalúan a sus alumnos en general; (3) responder a una entrevista que tiene por objetivo especificar más algunas prácticas de la evaluación diaria y (4) permitirme el acercamiento a sus alumnos y a sus tareas. Esto me permitirá conocer cuál es su percepción con relación a la información que reciben de su parte a través de las tareas o ejercicios que realizan y analizar el uso de sus trabajos escolares a favor de su desempeño académico.

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 los docentes y alumnos proporcione en lo particular. Todos los cuestionarios respondidos serán guardados bajo llave. Los nombres serán codificados, de tal forma que ningún nombre aparecerá en la base de datos que será analizada un servidor y por mis asesores. Si los resultados de este estudio son publicados, únicamente se dará a conocer la información global del conjunto de alumnos y docentes participantes.

La participación de los docentes en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará su entorno laboral. Si tiene alguna pregunta que quiera hacer en estos momentos o más tarde, yo le responderé gustosamente; pero también lo hará la Dra. Katherina Gallardo Córdova, mi asesora titular en este proyecto de investigación. En este último caso, el teléfono al que podrá comunicarse con ella es el siguiente: 01-81-83-58-2000 ext. 6619, directamente al Tecnológico de Monterrey.

Si cuento con su valiosa autorización para este estudio, por favor anote su nombre, firma y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar su aceptación y consentimiento a lo aquí estipulado.

Prof. Tomás González Miguel
Director de la Escuela Primaria

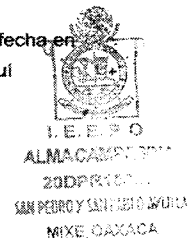
Firma

25 de febrero de 2009
Fecha

Bulmaro Zamora Telésforo
Nombre del investigador

Firma

25 de febrero de 2009
Fecha



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 de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Este estudio está siendo realizado por mí como parte de mi tesis de maestría, con el respaldo de las autoridades del ITESM y la asesoría de profesores de dicha institución. Se espera que en este estudio participe una muestra de aproximadamente 3 profesores y sus alumnos.

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

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

Tu participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará tu entorno laboral. Si decides participar ahora, pero más tarde deseas cancelar tu participación, lo puedes hacer cuando así lo desees sin que exista problema alguno. Si tienes alguna pregunta, por favor hazla. Si tienes alguna pregunta que quieras hacer más tarde, yo te responderé gustosamente. En este último caso, copia mi número telefónico: Bulmaro Zamora Telésforo, teléfono: 019955466002, o el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-58-2000 ext. 6619 para que nos llames. Si deseas conservar una copia de esta carta, solicítamela y te la daré.

Si 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 podrás cancelar tu participación en este estudio en cualquier momento que lo desees, aun cuando hayas firmado esta carta.

Esther Martínez Altamirano
Nombre del participante

Firma

25 de febrero de 2009

Fecha

Bulmaro Zamora Telésforo
Nombre del investigador

Firma

25 de febrero de 2009

Fecha

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 de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Este estudio está siendo realizado por mí como parte de mi tesis de maestría, con el respaldo de las autoridades del ITESM y la asesoría de profesores de dicha institución. Se espera que en este estudio participe una muestra de aproximadamente 3 profesores y sus alumnos.

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

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

Tu participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará tu entorno laboral. Si decides participar ahora, pero más tarde deseas cancelar tu participación, lo puedes hacer cuando así lo desees sin que exista problema alguno. Si tienes alguna pregunta, por favor hazla. Si tienes alguna pregunta que quieras hacer más tarde, yo te responderé gustosamente. En este último caso, copia mi número telefónico: Bulmaro Zamora Telésforo, teléfono: 019955466002, o el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-58-2000 ext. 6619 para que nos llames. Si deseas conservar una copia de esta carta, solicítamela y te la daré.

Si 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 podrás cancelar tu participación en este estudio en cualquier momento que lo desees, aun cuando hayas firmado esta carta.

Luis Balam Baeza Martínez
Nombre del participante

.....
Firma

25 de febrero de 2009

.....
Fecha

Bulmaro Zamora Telésforo
Nombre del investigador

.....
Firma

25 de febrero de 2009

.....
Fecha

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 de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Este estudio está siendo realizado por mí como parte de mi tesis de maestría, con el respaldo de las autoridades del ITESM y la asesoría de profesores de dicha institución. Se espera que en este estudio participe una muestra de aproximadamente 3 profesores y sus alumnos.

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

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

Tu participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará tu entorno laboral. Si decides participar ahora, pero más tarde deseas cancelar tu participación, lo puedes hacer cuando así lo desees sin que exista problema alguno. Si tienes alguna pregunta, por favor hazla. Si tienes alguna pregunta que quieras hacer más tarde, yo te responderé gustosamente. En este último caso, copia mi número telefónico: Bulmaro Zamora Telésforo, teléfono: 019955466002, o el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-58-2000 ext. 6619 para que nos llames. Si deseas conservar una copia de esta carta, solicítamela y te la daré.

Si 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 podrás cancelar tu participación en este estudio en cualquier momento que lo desees, aun cuando hayas firmado esta carta.

Héctor Fuentes Celis
Nombre del participante

.....
Firma

25 de febrero de 2009
Fecha

Bulmaro Zamora Telésforo
Nombre del investigador

.....
Firma

25 de febrero de 2009
Fecha

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 de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Este estudio está siendo realizado por mí como parte de mi tesis de maestría, con el respaldo de las autoridades del ITESM y la asesoría de profesores de dicha institución. Se espera que en este estudio participe una muestra de aproximadamente 3 profesores y sus alumnos.

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

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

Tu participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará tu entorno laboral. Si decides participar ahora, pero más tarde deseas cancelar tu participación, lo puedes hacer cuando así lo desees sin que exista problema alguno. Si tienes alguna pregunta, por favor hazla. Si tienes alguna pregunta que quieras hacer más tarde, yo te responderé gustosamente. En este último caso, copia mi número telefónico: Bulmaro Zamora Telésforo, teléfono: 019955466002, o el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-58-2000 ext. 6619 para que nos llames. Si deseas conservar una copia de esta carta, solicítamela y te la daré.

Si 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 podrás cancelar tu participación en este estudio en cualquier momento que lo desees, aun cuando hayas firmado esta carta.

Sandra Estela Hernández García
Nombre del participante

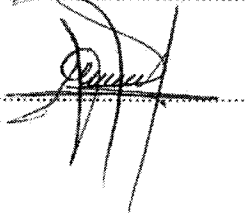
Firma



25 de febrero de 2009
Fecha

Bulmaro Zamora Telésforo
Nombre del investigador

Firma



25 de febrero de 2009
Fecha

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 de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Este estudio está siendo realizado por mí como parte de mi tesis de maestría, con el respaldo de las autoridades del ITESM y la asesoría de profesores de dicha institución. Se espera que en este estudio participe una muestra de aproximadamente 3 profesores y sus alumnos.

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

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

Tu participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará tu entorno laboral. Si decides participar ahora, pero más tarde deseas cancelar tu participación, lo puedes hacer cuando así lo desees sin que exista problema alguno. Si tienes alguna pregunta, por favor hazla. Si tienes alguna pregunta que quieras hacer más tarde, yo te responderé gustosamente. En este último caso, copia mi número telefónico: Bulmaro Zamora Telésforo, teléfono: 019955466002, o el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-58-2000 ext. 6619 para que nos llames. Si deseas conservar una copia de esta carta, solicítamela y te la daré.

Si 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 podrás cancelar tu participación en este estudio en cualquier momento que lo desees, aun cuando hayas firmado esta carta.

Fanny Bautista Torres
 Nombre del participante

.....
 Firma

25 de febrero de 2009
 Fecha

Bulmaro Zamora Telésforo
 Nombre del investigador

.....
 Firma

25 de febrero de 2009
 Fecha

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 de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Este estudio está siendo realizado por mí como parte de mi tesis de maestría, con el respaldo de las autoridades del ITESM y la asesoría de profesores de dicha institución. Se espera que en este estudio participe una muestra de aproximadamente 3 profesores y sus alumnos.

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

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

Tu participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará tu entorno laboral. Si decides participar ahora, pero más tarde deseas cancelar tu participación, lo puedes hacer cuando así lo desees sin que exista problema alguno. Si tienes alguna pregunta, por favor hazla. Si tienes alguna pregunta que quieras hacer más tarde, yo te responderé gustosamente. En este último caso, copia mi número telefónico: Bulmaro Zamora Telésforo, teléfono: 019955466002, o el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-58-2000 ext. 6619 para que nos llames. Si deseas conservar una copia de esta carta, solicítamela y te la daré.

Si 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 podrás cancelar tu participación en este estudio en cualquier momento que lo desees, aun cuando hayas firmado esta carta.

Miguel Óscar Encarnación Hernández
Nombre del participante

Firma 

25 de febrero de 2009
Fecha

Bulmaro Zamora Telésforo
Nombre del investigador

Firma 

25 de febrero de 2009
Fecha

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 de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Este estudio está siendo realizado por mí como parte de mi tesis de maestría, con el respaldo de las autoridades del ITESM y la asesoría de profesores de dicha institución. Se espera que en este estudio participe una muestra de aproximadamente 3 profesores y sus alumnos.

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

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

Tu participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará tu entorno laboral. Si decides participar ahora, pero más tarde deseas cancelar tu participación, lo puedes hacer cuando así lo desees sin que exista problema alguno. Si tienes alguna pregunta, por favor hazla. Si tienes alguna pregunta que quieras hacer más tarde, yo te responderé gustosamente. En este último caso, copia mi número telefónico: Bulmaro Zamora Telésforo, teléfono: 019955466002, o el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-58-2000 ext. 6619 para que nos llames. Si deseas conservar una copia de esta carta, solicítamela y te la daré.

Si 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 podrás cancelar tu participación en este estudio en cualquier momento que lo desees, aun cuando hayas firmado esta carta.

Eusebio Cayetano Espinoza
Nombre del participante

Firma

25 de febrero de 2009

Fecha

Bulmaro Zamora Telésforo
Nombre del investigador

Firma

25 de febrero de 2009

Fecha

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 de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Este estudio está siendo realizado por mí como parte de mi tesis de maestría, con el respaldo de las autoridades del ITESM y la asesoría de profesores de dicha institución. Se espera que en este estudio participe una muestra de aproximadamente 3 profesores y sus alumnos.

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

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

Tu participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará tu entorno laboral. Si decides participar ahora, pero más tarde deseas cancelar tu participación, lo puedes hacer cuando así lo desees sin que exista problema alguno. Si tienes alguna pregunta, por favor hazla. Si tienes alguna pregunta que quieras hacer más tarde, yo te responderé gustosamente. En este último caso, copia mi número telefónico: Bulmaro Zamora Telésforo, teléfono: 019955466002, o el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-53-2000 ext. 6619 para que nos llames. Si deseas conservar una copia de esta carta, solicítamela y te la daré.

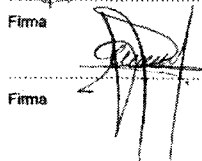
Si decides participar en este estudio, por favor anota tu nombre, firma y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar tu aceptación y consentimiento a lo aquí estipulado. Recuerda que podrás cancelar tu participación en este estudio en cualquier momento que lo desees, aun cuando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

Vilma Patricia Bravo Gómez
Nombre del participante


.....
Firma

25 de febrero de 2009
Fecha

Bulmaro Zamora Telésforo
Nombre del investigador


.....
Firma

25 de febrero de 2009
Fecha

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 de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Este estudio está siendo realizado por mí como parte de mi tesis de maestría, con el respaldo de las autoridades del ITESM y la asesoría de profesores de dicha institución. Se espera que en este estudio participe una muestra de aproximadamente 3 profesores y sus alumnos.

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

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

Tu participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará tu entorno laboral. Si decides participar ahora, pero más tarde deseas cancelar tu participación, lo puedes hacer cuando así lo desees sin que exista problema alguno. Si tienes alguna pregunta, por favor hazla. Si tienes alguna pregunta que quieras hacer más tarde, yo te responderé gustosamente. En este último caso, copia mi número telefónico: Bulmaro Zamora Telésforo, teléfono: 019955466002, o el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-58-2000 ext. 6619 para que nos llames. Si deseas conservar una copia de esta carta, solicítamela y te la daré.

Si 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 podrás cancelar tu participación en este estudio en cualquier momento que lo desees, aun cuando hayas firmado esta carta.

Sandra Luz Olivera Espiritu
Nombre del participante

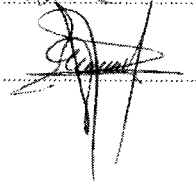
Firma



25 de febrero de 2009
Fecha

Bulmaro Zamora Telésforo
Nombre del investigador

Firma



25 de febrero de 2009
Fecha

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 de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Este estudio está siendo realizado por mí como parte de mi tesis de maestría, con el respaldo de las autoridades del ITESM y la asesoría de profesores de dicha institución. Se espera que en este estudio participe una muestra de aproximadamente 3 profesores y sus alumnos.

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

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

Tu participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará tu entorno laboral. Si decides participar ahora, pero más tarde deseas cancelar tu participación, lo puedes hacer cuando así lo desees sin que exista problema alguno. Si tienes alguna pregunta, por favor hazla. Si tienes alguna pregunta que quieras hacer más tarde, yo te responderé gustosamente. En este último caso, copia mi número telefónico: Bulmaro Zamora Telésforo, teléfono: 019955466002, o el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-58-2000 ext. 6619 para que nos llames. Si deseas conservar una copia de esta carta, solicítamela y te la daré.

Si 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 podrás cancelar tu participación en este estudio en cualquier momento que lo desees, aun cuando hayas firmado esta carta.

Oralia Sánchez Martínez
Nombre del participante

Firma

25 de febrero de 2009

Fecha

Bulmaro Zamora Telésforo
Nombre del investigador

Firma

25 de febrero de 2009

Fecha

Referencias

- Airasian, P.W. (2002). *La evaluación en el salón de clases*, México: SEP-McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Artiles Olivera, I. y Mendoza Jacomino, A. (2008, junio). La evaluación del aprendizaje, un indicador para elevar la efectividad del tutor en el contexto de Universalización de la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 núm. 46/4*. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Cabrera, L. (1978). *Diccionario de aztequismos*. 2ª. Ed. Distrito Federal, México: Ediciones Oasis, S.A.
- Casanova, Ma. Antonia. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. Madrid, España: Ibérica Gráfico, SEA.
- Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi. (1990). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid. Alianza Editorial.
- Chadwick, Clifton B. y Rivera I. N. (1997). *Evaluación formativa para el docente*. Distrito Federal, México: Paidós Mexicana, S.A.
- De Vincenzi, Ariana y De Angelis P. (2008, 8, Abril-junio). La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación. Argentina: *Revista de Educación y Desarrollo* Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).
- Díaz- Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje Significativo*. Colombia: Nomos S. A.
- Fernández, S. Pita y Pértegas Díaz S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. Publicación de la Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística del Complejo Hospitalario-Universitario Juan Canalejo de Coruña, España. www.fisterra.com).
- Gallardo Córdova, K. E. (2009). *Evaluación educativa desde la perspectiva del Maestro: Evaluación formativa*. Descripción del proyecto. Escuela de graduados en Educación del Tecnológico de Monterrey.
- Gimeno Sacristán José, (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: edit. Morata,

S.L.

Gutiérrez B, Lidia (2008, 5 de agosto). Paradigmas cuantitativo y cualitativo en la Investigación Socioeducativa: Proyección y reflexiones. *Revista Paradigma* del Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro” de Venezuela.
www.revistaparadigma.org.ve.

Kuroda, Etsuko. (1976). *Apuntes sobre la historia de los Mixes de la Zona Alta, Oaxaca*. Japón: Museo Nacional de Etnología.

López Mojarro, Miguel. (2001). *La evaluación del aprendizaje en el aula*. España. Edelvives.

Mateo Andrés, Joan. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. España: ICE-HORSORI, Universidad de Barcelona.

Mayan, María J. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Trad. De César A. Cisneros Puebla. México: UAM.

Perrenoud, Philippe. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. 2ª. Ed. Santiago de Chile: LOM Ediciones S.A.

Quiñones Reyna, D. A. Evaluar... para que aprendan más. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653). Universidad Pedagógica “Pepito Tey”, Cuba.

Rosales, C. (1997). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Edit. Narcea, S.A.

Torres, Rosa M., Bertoni A. y Celman S. (2000). *La Evaluación*. Argentina: Novedades Educativas.

