



**UNIVERSIDAD TECVIRTUAL**  
**ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN**

**Impacto de la evaluación formativa en el desempeño académico de los estudiantes en una institución privada del nivel Medio Superior en México.**

**Tesis para obtener el grado de:**

**Maestría en Educación**

presenta:

**Sergio Ignacio Castro González**

Asesor tutor:

**Mtra. Georgina González Ávila**

Asesor titular:

**Dra. Katherina Gallardo Córdova**

Irapuato, Guanajuato, México

Septiembre, 2012

# **Impacto de la evaluación formativa en el desempeño académico de los estudiantes en una institución privada del nivel Medio Superior en México.**

## **Resumen**

El presente trabajo de investigación, se llevó a cabo para determinar el impacto que tiene la evaluación formativa en el desempeño académico de los alumnos. El estudio contó con una muestra de diez profesores y cincuenta y cinco alumnos de la Prepa Tec, Campus Irapuato del Tecnológico de Monterrey. La metodología empleada durante el estudio fue mixta, combinando el uso de instrumentos cuantitativos y cualitativos como fueron el cuestionario y la entrevista, aplicadas a profesores y alumnos, así como la lista de cotejo para la evaluación de productos académicos. La triangulación de la información obtenida de los diferentes instrumentos permitió ver que se cuenta con una evaluación continua, con estándares de desempeño previamente informados a los alumnos y una retroalimentación constante de forma verbal y escrita. De igual forma, se pudieron detectar debilidades en la aplicación y uso de la evaluación diagnóstica y final, como elementos que permitieran el aprendizaje de los docentes y la modificación de su programación académica en beneficio de sus alumnos. Los hallazgos y las conclusiones realizadas a través de este trabajo, brindan información útil para la reflexión y mejora del quehacer académico dentro de la educación media superior en México.

# Índice

<b>Introducción</b>	1
<b>Capítulo 1. Planteamiento del problema</b>	4
1.1. Antecedentes.....	5
1.2. Definición del problema.....	8
1.3. Preguntas de investigación.....	10
1.3.1. Pregunta principal.....	11
1.3.2. Preguntas subordinadas.....	11
1.4. Objetivos de investigación.....	13
1.4.1. Objetivo general.....	13
1.4.2. Objetivos específicos.....	13
1.5. Justificación.....	14
1.6. Viabilidad del estudio.....	16
1.7. Definición del contexto.....	16
1.8. Beneficios del estudio.....	18
1.9. Limitaciones del estudio.....	19
<b>Capítulo 2. Marco teórico</b>	21
2.1. Antecedentes.....	22
2.2. Objetivos de la evaluación del aprendizaje.....	24
2.3. Tipos de evaluación.....	26
2.3.1. Evaluación diagnóstica.....	26
2.3.2. Evaluación sumativa.....	27
2.3.3. Evaluación formativa.....	28
2.4. Objetivo de la evaluación formativa.....	30
2.4.1. La evaluación formativa en el proceso de aprendizaje.....	30
2.4.2. La evaluación formativa en el proceso de enseñanza.....	32
2.5. Papel de la evaluación formativa.....	33
2.5.1. Características de la evaluación formativa.....	33

2.5.2. Utilidad y ética de la evaluación formativa.....	34
2.5.3. Desde la perspectiva del docente.....	35
2.5.4. Desde la perspectiva del estudiante.....	36
2.6. La evaluación formativa y la toma de decisiones según el conocimiento que se busca evaluar.....	37
2.6.1. Contenidos declarativos.....	38
2.6.2. Contenidos procedimentales.....	39
2.6.3. Contenidos actitudinales.....	40
2.7. Prácticas alrededor de la evaluación formativa en el nivel medio superior.	41
2.8. Vinculación prácticas propias de la evaluación formativa con objetivos de aprendizaje.....	43
2.8.1. Productos solicitados en la evaluación formativa.....	44
2.8.2. Resultados obtenidos.....	45
2.8.3. Retroalimentación.....	46
2.8.4. Difusión de resultados.....	47
2.8.5. Toma de decisiones en torno a la didáctica.....	48
2.8.6. Participación del alumnado en estrategias de evaluación formativa...	49
2.9. Vinculación de la evaluación formativa con otros tipos de evaluación.....	52
2.10. Estado del arte de la evaluación formativa.....	53
2.10.1. Experiencias internacionales.....	53
2.10.2. Postura de organizaciones internacionales sobre la evaluación Formativa.....	55
2.10.3. Hallazgos a partir de investigaciones educativas.....	56
2.10.4. Estudios y experiencias nacionales.....	58
2.10.5. Concepción sobre el proceso de evaluación formativa.....	60
2.10.6. Investigaciones sobre el tema en el territorio nacional.....	61
<b>Capítulo 3. Metodología</b>	63
3.1. Descripción general del enfoque metodológico.....	63
3.2. Participantes.....	67

3.3. Instrumentos.....	69
3.4. Procedimientos.....	71
3.5. Estrategia de análisis de datos.....	74
<b>Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados</b>	<b>79</b>
4.1. Estrategia para el análisis de datos a partir de los diferentes instrumentos..	79
4.2. Análisis de resultados del estudio 1.....	82
4.2.1. Prácticas en la evaluación formativa en el proceso de enseñanza- aprendizaje.....	82
4.2.2. Frecuencia de la evaluación formativa.....	84
4.2.3. Impacto del trabajo colegiado en la evaluación formativa.....	87
4.2.4. Relación de la evaluación formativa y los objetivos de aprendizaje...	88
4.2.5. Tiempo utilizado para la evaluación formativa.....	89
4.2.6. Uso de recursos tecnológicos en la evaluación formativa.....	91
4.2.7. Traducción de la evaluación formativa a calificaciones.....	92
4.2.8. Toma de decisiones a partir de la evaluación para facilitar el proceso de aprendizaje.....	93
4.2.9. Comunicación de resultados de la evaluación formativa.....	94
4.2.10. Difusión de resultados del proceso de la evaluación formativa a la comunidad escolar.....	95
4.2.11. Impacto y relación de las evaluaciones diagnóstica, formativa y sumativa.....	96
4.2.12. Evaluación formativa y los tres diferentes tipos de contenidos.....	97
4.2.13. Impacto de la evaluación formativa en la modificación del proceso de enseñanza.....	98
4.2.14. Dishonestidad académica y evaluación formativa.....	99
4.2.15. Autoevaluación y coevaluación desde la perspectiva formativa.....	99
4.3. Análisis de resultados del estudio 2.....	100
4.3.1. Frecuencia de la evaluación formativa.....	101
4.3.2. Traducción de la evaluación formativa a calificaciones.....	103

4.3.3. Comunicación de los resultados de la evaluación formativa.....	104
4.4. Cruce de información de los Estudios 1 y 2.....	106
<b>Capítulo 5. Conclusiones</b>	108
5.1. Discusión de los resultados.....	108
5.1.1. ¿Cuáles son las diferentes formas de evaluación formativa dentro de un proceso de enseñanza aprendizaje?.....	108
5.1.2. ¿Con qué frecuencia se llevan a cabo los procesos de evaluación formativa?.....	109
5.1.3. ¿Cómo el trabajo colegiado tiene un impacto en la parte formativa de la evaluación?.....	110
5.1.4. ¿Cómo se relacionan las prácticas de evaluación formativa con los objetivos de aprendizaje en sus distintos niveles?.....	110
5.1.5. ¿Cómo los profesores utilizan su tiempo para llevar a cabo los procesos de evaluación formativa?.....	110
5.1.6. ¿Qué tanto tiempo los profesores le dedican a la evaluación formativa y qué tanto de ese tiempo está relacionado con la calidad de retroalimentación que ofrecen?.....	111
5.1.7. ¿Cómo usan los profesores diversos recursos tecnológicos (si es que los usan) en el proceso de evaluación formativa?.....	111
5.1.8. ¿Cómo se traduce la evaluación formativa a calificaciones que los profesores reportan?.....	112
5.1.9. ¿Cómo los profesores analizan los resultados de un proceso evaluativo y toman decisiones orientadas a facilitar los procesos de aprendizaje de los alumnos?.....	112
5.1.10. ¿Cómo se comunican los resultados de la evaluación formativa a los alumnos?.....	113
5.1.11. ¿Cómo se difunden los resultados derivados del proceso de evaluación formativa a la comunidad escolar?.....	113
5.1.12. ¿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?.....	114
5.1.13. ¿Qué diferencias existen entre las técnicas de evaluación formativa que obedecen a contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales?...	114
5.1.14. ¿Cómo impactan los resultados de la evaluación formativa en modificaciones que el profesor haga sobre su propio proceso de enseñanza?.....	115
5.1.15. ¿Cómo lidian los profesores con la deshonestidad académica en los procesos de evaluación formativa?.....	115
5.1.16. ¿Cómo se llevan a cabo los procesos de autoevaluación y coevaluación desde una perspectiva formativa?.....	115
5.1.17. Pregunta general: ¿en qué medida las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa impactan en el rendimiento académico de los alumnos?.....	116
5.2. Validez interna.....	117
5.3 Validez externa.....	117
5.3. Alcances y limitaciones.....	118
5.4. Sugerencias y recomendaciones.....	119
5.5. Conclusiones.....	120
<b>Referencias</b>	121
<b>Apéndices</b>	126
Apéndice A.....	126
Apéndice B.....	127
Apéndice C.....	138
Apéndice D.....	142
Apéndice E.....	149
Apéndice F.....	153
Apéndice G.....	155
Apéndice H.....	163

Apéndice I.....	166
Apéndice J.....	168
<b>Curriculum Vitae</b>	169



## Índice de tablas

Tabla 1. Características de los profesores que conformaron la muestra.....	68
Tabla 2. Características de los alumnos que conformaron la muestra.....	69
Tabla 3. Instrumentos utilizados en el estudio 1 centrado en los profesores.....	70
Tabla 4. Instrumentos utilizados en el estudio 2 centrado en los alumnos.....	70
Tabla 5. Relación de los instrumentos de los estudios 1 y 2 y las preguntas de la investigación.....	76
Tabla 6. Categorías específicas relacionadas a las preguntas de investigación e instrumentos utilizados para los dos estudios.....	80
Tabla 7. Fuentes y tipos de productos evaluados.....	84
Tabla 8. Evaluación de productos académicos: retroalimentación y calificación.....	86
Tabla 9. Preguntas agrupadas por subcategorías.....	91
Tabla 10. Subcategorías de evaluación diagnóstica y formativa.....	96
Tabla 11. Resultados por categoría: instrumento 004.....	104

## **Introducción**

La evaluación formativa ha tomado un papel preponderante en los últimos años en la esfera educativa, en especial, en el nivel medio superior en México. Esto se debe a los cambios producidos a través de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) que considera a este tipo de evaluación, como pieza clave para el desarrollo de competencias en los alumnos (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008).

Los cambios establecidos en la educación media superior en México, se deben a la necesidad de alcanzar los estándares educativos internacionales fijados por la Organización para el Desarrollo y Cooperación Económicos (OCDE). Dicha organización considera que la evaluación formativa es una práctica académica importante para la formación de los estudiantes (OCDE, 2004), ya que permite el desarrollo de las competencias requeridas para el mundo actual a través de su aplicación continua y de su poder de retroalimentación.

Ante este escenario, el presente estudio buscó establecer como las prácticas de evaluación formativa por parte de los docentes impactan en el desempeño académico de los estudiantes, para este efecto, se llevó a cabo un trabajo de investigación dentro de una preparatoria privada ubicada al centro del territorio mexicano.

El presente trabajo está conformado por cinco capítulos y una serie de apéndices donde se presentan los instrumentos utilizados para el estudio, así como, las transcripciones de las entrevistas realizadas y una serie de productos académicos empleados durante la investigación.

En el capítulo 1, se encuentra descrito el porqué de la necesidad de llevar a cabo el presente estudio y su diseño a través de los objetivos que se deseaban alcanzar y las preguntas que orientaron la investigación. De igual forma, se presentan los alcances del estudio y sus limitaciones, señalando que el trabajo se llevó a cabo en la Prepa Tec del Campus Irapuato del Tecnológico de Monterrey.

Para poder comprender el objeto de estudio, la evaluación formativa, se llevó a cabo una investigación documental que se presenta en el capítulo 2, donde se construyó un marco teórico sólido que facilitara el entendimiento del proceso de la evaluación partiendo de sus orígenes, revisando sus distintas modalidades y centrándose finalmente en la evaluación formativa. En relación a esta última, se revisaron diferentes experiencias nacionales e internacionales.

La pregunta central que orientó el presente trabajo, cuestiona cómo las prácticas docentes de la evaluación formativa impactan en el desempeño académico de los estudiantes, por lo que se eligió emplear un método mixto de investigación que reuniera diferentes instrumentos cuantitativos y cualitativos, que permitieran a la postre, ampliar la profundidad del estudio mediante la triangulación de los resultados obtenidos.

La descripción completa de la metodología empleada se encuentra dentro del capítulo 3 de este trabajo, siendo necesario destacar que se determinó trabajar con dos estudios simultáneos y en paralelo con alumnos y profesores de la institución participante.

En el capítulo 4, se procedió a analizar la información obtenida de los dos grupos bajo estudio, estableciéndose una serie de resultados sobre las prácticas evaluativas realizadas por los docentes y la percepción que sobre éstas guardan sus estudiantes, lo cual se corroboró a través del cruce de la información proporcionada por ambas muestras de sujetos y la revisión de productos académicos de las materias Lengua Española I y II que dieron sustento al estudio.

Por último, en el capítulo 5 se encuentra la discusión de los resultados de la investigación, presentándose sus alcances y limitaciones, así como las aportaciones que deja este estudio al campo educativo. De igual forma en este apartado, se presentan una serie de sugerencias y recomendaciones para futuros trabajos, que busquen ampliar la investigación sobre el impacto de la evaluación formativa en el desempeño escolar de los estudiantes a nivel medio superior en México.

# Capítulo 1

## Planteamiento del problema

La evaluación es una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje que ha cobrado interés por parte de los educadores en los últimos años. La evaluación se ha vinculado estrechamente dentro del proceso de planeación buscando una alineación entre ésta y los objetivos de aprendizaje rompiendo con la tradicional evaluación ajustada a los contenidos de los cursos.

Con la reciente reforma educativa en el nivel medio superior en México enfocada al desarrollo de competencias en los alumnos, la evaluación formativa ha tomado un papel fundamental debido a la retroalimentación constante que representa, ya que implica el aseguramiento en el proceso mismo del desarrollo de competencias tanto técnicas como genéricas en el estudiantado.

El desarrollo de competencias en el medio educativo se ha convertido en un imperativo debido a la exigencia de lograr niveles de competitividad internacional, lo que hace que un tema como la evaluación se convierta en un punto sensible, en especial cuando se deja atrás la idea de la evaluación sumativa casi como única modalidad.

Como señalan De Vincenzi y de Angelis (2008) “la calidad de la educación depende, en buena medida, de la rigurosidad de la evaluación”, es por esto, que el trabajo de investigación realizado es de vital importancia en el contexto actual de alta competitividad internacional.

El presente estudio se realizó a nivel de educación media superior en la Preparatoria del Tecnológico de Monterrey, Campus Irapuato; ubicada en el centro de la República Mexicana. Las materias seleccionadas para la realización de la investigación fueron las de Lengua Española que forman parte de los primeros dos semestres del plan de estudio actual.

### **1.1. Antecedentes**

México a partir del año de 1994 pasó a formar parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), aceptando sus obligaciones como miembro de dicha organización, pero también recibiendo como beneficios el aprendizaje derivado del análisis de las políticas públicas de los otros países miembros en un plano de igualdad (OCDE, 2012).

La educación en México se ha visto beneficiada con la incorporación a la OCDE, derivada de la aplicación de pruebas de gran escala como lo es PISA (Program for International Student Assessment) que evalúa las habilidades lectoras, matemáticas y científicas de los estudiantes de quince años que forman parte de los países integrantes de la organización cada tres años.

La prueba PISA se aplicó por primera vez en México en el año 2000 y aunque ésta no tiene como finalidad evaluar al sistema educativo mexicano, sino la forma en la cual el país en su conjunto educa y capacita a sus jóvenes para su ingreso a la vida productiva de la nación, ha coadyuvado al desarrollo de estrategias públicas para la educación reforzando el progreso de los estudiantes mexicanos (Vidal, 2009).

México a partir de la primera década del siglo XXI ha incrementado sus esfuerzos por mejorar la educación en sus tres niveles: básico, medio superior y superior. En el año 2002 se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) con la intención de evaluar al sistema educativo mexicano a través de la prueba Excale, que en el caso de la educación media superior, es una prueba alineada al currículo que se aplica cada cuatro años a los estudiantes que están por concluir sus estudios de bachillerato (Vidal, 2009).

A partir del año 2008 la Secretaría de Educación Pública (SEP) comenzó la aplicación anual de la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) que tiene por finalidad medir la habilidad lectora y matemática de los alumnos del último grado de preparatoria (Vidal, 2009).

El aspecto positivo de la aplicación de pruebas como PISA, Excale y ENLACE, es que los resultados arrojados por éstas empiezan a ser utilizados en la toma de decisiones para la mejora de la calidad educativa en el país, pero también, “se están presentando el uso inapropiado de sus resultados y su excesivo peso en el diseño de las políticas públicas” (Martínez, 2009).

La presión sobre la política educativa nacional se ha incrementado ante los pobres resultados obtenidos en la prueba PISA aplicada en el año 2009, donde México tuvo el rendimiento más bajo de los países integrantes de la OCDE en habilidad lectora lo que presenta una brecha de ciento catorce puntos contra los países mejor evaluados

que son Corea y Finlandia, equivalente a una diferencia de más de dos años escolares (OCDE, 2010).

La mayoría de los estudiantes mexicanos alcanzaron el nivel dos de la prueba PISA que constituye apenas el nivel de inicio para poder participar efectivamente en el sector productivo, esto es, que pueden ubicar información concreta, realizar inferencias sencillas y utilizar algunos conocimientos adicionales para su comprensión. Los alumnos que no lograron alcanzar este nivel, muestran dificultades para la localización, manejo, comparación y contraste de información escrita (OCDE, 2010).

En relación a las habilidades matemáticas y científicas medidas en la prueba PISA 2009, los resultados fueron similares a los descritos en la habilidad lectora ubicándose entre los niveles uno y dos de la prueba con cuatrocientos diecinueve y cuatrocientos dieciséis puntos respectivamente (OCDE, 2010).

A nivel nacional, la prueba ENLACE ha mejorado la cobertura y el sentido de importancia de su aplicación. Así mismo, se ha visto disminuido el número de alumnos ubicados en el nivel de dominio insuficiente tanto en las habilidades lectoras como matemáticas, redistribuyéndose los estudiantes en niveles superiores de dominio (CENEVAL, 2011).

Los resultados nacionales 2010 de la prueba ENLACE muestran que un poco más de la mitad de los estudiantes del nivel medio superior (57.3%) se encuentran ubicados en los niveles superiores de desempeño (excelente y bueno) en habilidad



lectora, no así en la habilidad matemática, que en los mismos niveles sólo cuenta con el 20.4% (CENEVAL, 2011).

Los resultados internacionales y nacionales con PISA y ENLACE muestran escenarios diferentes que pueden ser provocados por las formas de aplicación y temporalidad de las pruebas, sin embargo, también se puede mencionar que ante la presión producida por la evaluación de la calidad de las escuelas, los estudiantes están siendo entrenados para dominar los contenidos de las pruebas, lo que puede elevar las puntuaciones pero no la competencia de los alumnos (Martínez, 2009).

## **1.2. Definición del problema**

Las pruebas de gran escala tienen un fuerte impacto en el establecimiento de políticas educativas a nivel nacional, pero éstas, jamás podrán reemplazar el trabajo evaluativo desarrollado por el docente en el aula, ya que, los profesores son los más indicados para desarrollar e implementar evaluaciones que tomen en cuenta las circunstancias particulares de sus alumnos, y que además de incluir todos los aspectos concentrados en el currículo, puedan brindar una retroalimentación continua que permita mejorar el desempeño del estudiante (Martínez, 2009).

De acuerdo a lo anterior, resulta necesario cambiar la forma de visualizar la evaluación, convirtiéndola en una evaluación formativa que represente una oportunidad de aprendizaje para el alumno y de sistema de retroalimentación al docente para que pueda modificar su estrategia instruccional en beneficio de sus aprendices (Grau y Gómez, 2010).

A nivel internacional se ha destacado el uso de la evaluación formativa y México no debe marginarse de esta práctica evaluativa. En el año 2008 se iniciaron los trabajos para el desarrollo e implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en México y dentro de este proyecto, la evaluación formativa es parte fundamental para el desarrollo de competencias genéricas, disciplinares y profesionales (Subsecretaria de Educación Media Superior, 2008).

La evaluación formativa dentro del aula ofrece la oportunidad de reorientar la práctica educativa del maestro, permitiendo reducir la brecha entre lo que se enseña y lo que se aprende a través de la revisión y retroalimentación continua del progreso de sus estudiantes.

La evaluación formativa cuenta con un amplio poder regulador y el error se constituye en su principal herramienta de trabajo, ya que deja de tener una connotación negativa y se convierte en un factor constructivo y orientador (De la Torre, 2002).

Esta práctica evaluativa, puede considerarse como centrada en el alumno facilitando el desarrollo de habilidades de aprendizaje y facultando su proceso de metacognición (Boyd, 2001).

A pesar de los beneficios de la evaluación formativa, los profesores mantienen su tradición evaluativa orientada a la evaluación sumativa, ya que en la práctica se llega a confundir e incluso a igualar la evaluación con la asignación de calificaciones, por lo que siguen utilizando el examen como la forma más común de evaluación (Castillo, 2002).

Por otra parte, independientemente del desconocimiento y la confusión entre los diferentes tipos de evaluación por parte de los profesores, la evaluación formativa no es totalmente aceptada por el incremento de tiempo invertido que requiere para su ejecución, en especial cuando el número de alumnos por grupo es alto.

Sin embargo, es importante recalcar que la evaluación formativa es estrictamente de carácter pedagógico ya que regula el proceso de enseñanza aprendizaje y no se enfoca a la asignación de notas y resultados acreditativos (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Su preocupación principal es proporcionar la información pertinente para tomar decisiones que permitan ajustar la programación didáctica con la finalidad de cuidar el aprendizaje de los estudiantes.

Por los beneficios que implica la evaluación formativa y ante los resultados internacionales y nacionales presentados en los últimos años, resulta necesario estudiar con mayor profundidad esta práctica evaluativa.

### **1.3. Preguntas de investigación**

El desarrollo del presente trabajo requiere establecer como punto de partida aquellas preguntas que orienten el curso de la investigación, acotándola y enfocándola, evitando así desviaciones innecesarias que comprometan la calidad y la profundidad del estudio.

Para la investigación se ha desarrollado una pregunta principal y otras subordinadas que permitan el acercamiento al problema y su subsecuente interpretación de la información obtenida.

**1.3.1. Pregunta principal.** El trabajo didáctico del profesor tiene una relación directa con el aprendizaje de sus alumnos, la evaluación formativa al ser parte del proceso de enseñanza-aprendizaje tiene un impacto directo en el desempeño de los estudiantes, por esta razón se determinó para este estudio como pregunta principal la siguiente:

¿En qué medida las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa impactan en el rendimiento académico de los alumnos?

**1.3.2. Preguntas subordinadas.** De la pregunta principal se desprendieron las preguntas subordinadas con la intención de orientar y conducir el proceso de investigación de manera operativa. A continuación se enlistan las preguntas:

- ¿Cuáles son las diferentes formas de evaluación formativa dentro de un proceso de enseñanza aprendizaje?
- ¿Con qué frecuencia se llevan a cabo los procesos de evaluación formativa?
- ¿Cómo el trabajo colegiado tiene un impacto en la parte formativa de la evaluación?
- ¿Cómo se relacionan las prácticas de evaluación formativa con los objetivos de aprendizaje en sus distintos niveles?
- ¿Cómo los profesores utilizan su tiempo para llevar a cabo los procesos de evaluación formativa?

- ¿Qué tanto tiempo los profesores le dedican a la evaluación formativa y qué tanto de ese tiempo está relacionado con la calidad de retroalimentación que ofrecen?
- ¿Cómo usan los profesores diversos recursos tecnológicos (si es que los usan) en el proceso de evaluación formativa?
- ¿Cómo se traduce la evaluación formativa a calificaciones que los profesores reportan?
- ¿Cómo los profesores analizan los resultados de un proceso evaluativo y toman decisiones orientadas a facilitar los procesos de aprendizaje de los alumnos?
- ¿Cómo se comunican los resultados de la evaluación formativa a los alumnos?
- ¿Cómo se difunden los resultados derivados del proceso de evaluación formativa a la comunidad escolar?
- ¿Cómo impacta la evaluación diagnóstica en la forma de hacer evaluación formativa, y cómo la evaluación formativa determina la manera en que se realiza la evaluación sumativa?
- ¿Qué diferencias existen entre las técnicas de evaluación formativa que obedecen a contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales?
- ¿Cómo impactan los resultados de la evaluación formativa en modificaciones que el profesor haga sobre su propio proceso de enseñanza?
- ¿Cómo lidian los profesores con la deshonestidad académica en los procesos de evaluación formativa?
- ¿Cómo se llevan a cabo los procesos de autoevaluación y coevaluación desde una perspectiva formativa?

## **1.4. Objetivos de investigación**

Los objetivos de investigación resultaron esenciales para enfocar el curso de la investigación, cuidando así lo que se pretendió indagar. Los objetivos debieron ser alineados con las preguntas de investigación, ya que no pueden marcar intenciones diferentes en el estudio, así que estableció primeramente un objetivo general y posteriormente un conjunto de objetivos específicos que permitieran desde diferentes ángulos construir una respuesta a la pregunta principal y cuidar al mismo tiempo el no desviarse del objetivo general del estudio.

### **1.4.1. Objetivo general.**

- Determinar como las diferentes prácticas docentes relacionadas a la evaluación formativa impactan en el rendimiento escolar de los estudiantes.

### **1.4.2. Objetivos específicos.**

- Comprender como el trabajo colegiado afecta a los procesos de evaluación formativa.
- Establecer el nivel de relación que guardan los objetivos con la evaluación formativa.
- Establecer el tiempo invertido y las prácticas usadas en relación a la evaluación formativa por parte de los docentes a nivel medio superior.

- Determinar el nivel y tipo de uso de herramientas tecnológicas para la evaluación formativa por parte de los profesores en las materias de lengua española.
- Determinar las diferentes formas de evaluación formativa usadas en el proceso de enseñanza aprendizaje de las materias de lengua española.
- Determinar la relación de la evaluación formativa con el proceso de asignación de calificaciones.
- Determinar el uso y el impacto de la información arrojada por la evaluación formativa en el diseño instruccional.
- Analizar como se comunican los resultados de la evaluación a los alumnos y a la comunidad escolar.
- Determinar la relación y afectación que guardan entre si la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.
- Reconocer las prácticas de evaluación formativa en cuanto a contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales.
- Identificar las prácticas utilizadas por los docentes para el manejo de conductas deshonestas en la evaluación formativa en la institución.
- Identificar la forma en que los docentes llevan a cabo los procesos de autoevaluación y coevaluación a partir de la evaluación formativa.

### **1.5. Justificación**

México presenta grandes problemáticas a nivel educación media superior, simplemente en el presente ciclo escolar 2012-2013 se prevé tener un índice de

terminación escolar del 49.1%, lo cual es menor al promedio mostrado por los países miembros de la OCDE en los años sesentas, lo cual representa un rezago de cincuenta años (Diario Oficial, 2008).

Aunado a la pobre eficiencia terminal, México es el país con el nivel más bajo de cobertura en educación media superior dentro de la OCDE y si ha logrado tener una tasa de absorción superior al 98% contra el nivel de secundaria es por la inversión en infraestructura escolar realizada en los años noventa y al índice de deserción de alumnos de un nivel a otro (Diario Oficial, 2008).

Además, los resultados obtenidos en las pruebas nacionales e internacionales por alumnos de educación media superior en México, muestran claramente que existen una serie de deficiencias educativas que deben ser subsanadas, ya que de no ser resueltas, los jóvenes no podrán integrarse exitosamente a la educación superior o al mercado laboral lo cual afectaría el desarrollo económico del país.

Las pruebas de gran escala como ya se ha mencionado orientan la definición de políticas educativas a nivel nacional, pero el trabajo diario en el aula puede y debe ser fortalecido con las evaluaciones desarrolladas por los mismos docentes.

La evaluación formativa representa una fortaleza en la nueva reforma educativa (RIEMS), ya que no sólo acompaña el proceso de formación de competencias en los alumnos, sino que se convierte a su vez en un instrumento de enseñanza y autorregulación para el aprendizaje a través del desarrollo de habilidades cognitivas,



metacognitivas, afectivas, motivacionales y volitivas (Coll, Rochera, Mayordomo y Naranjo, 2007).

Para comprender como la evaluación formativa se desarrolla y se constituye dentro del aula, el presente estudio busca analizarlo desde sus fortalezas y debilidades mostradas en el proceso mismo y con ello establecer una serie reflexiones que conduzcan a recomendaciones de mejora y adaptabilidad al entorno escolar de la educación media superior en México.

### **1.6. Viabilidad del estudio**

El estudio se llevó a cabo con el apoyo de la institución donde se practicó, facilitando la participación de diez profesores y alrededor de sesenta alumnos. Los profesores en su totalidad forman parte del área de humanidades donde se concentran entre otras materias las de Lengua Española y Literaturas. Por su parte, los alumnos participaron en los grupos de las materias de Lengua Española durante el ciclo enero-mayo 2012.

La aplicación de instrumentos diseñados explícitamente para el estudio como las entrevistas realizadas a profesores y alumnos fueron contestadas con las autorizaciones correspondientes de la Institución y de los profesores participantes.

### **1.7. Definición del contexto y delimitaciones del estudio**

La investigación se realizó en la Preparatoria del Tecnológico de Monterrey, Campus Irapuato. La institución es una preparatoria privada del centro de la República

Mexicana conformada por una población estudiantil que rebasa los cuatrocientos alumnos por periodo escolar con una plantilla aproximada de 50 profesores de distintas especialidades. El nivel socioeconómico de los alumnos es medio alto y alto en general, lo que facilita el acceso al uso de diferentes herramientas tecnológicas que permiten a los docentes realizar su trabajo presencialmente frente a grupo con la posibilidad de apoyar y extender el proceso educativo de forma virtual. El estudio se realizó con una muestra de diez maestros del área de Humanidades de los cuales se seleccionaron tres profesoras de las materias de Lengua Española, un grupo de cada una de ellas y cuatro alumnos de cada grupo seleccionado para la realización del estudio.

La institución cuenta con su propio modelo educativo conocido como Modelo Educativo del Tecnológico de Monterrey (MET). El MET está centrado en el aprendizaje y orientado al alumno con énfasis al trabajo tanto individual como colaborativo. El modelo busca el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de forma planeada y programada donde el docente asume el papel de facilitador del aprendizaje de sus alumnos (Martín, 2002).

El MET tiene como objetivo crear habilidades que permitan al estudiante seguir aprendiendo a lo largo de su vida, lo que al tiempo, genere una capacidad de administrar su propio aprendizaje permitiéndole mantenerse actualizado.

La evaluación forma parte importante del MET para identificar áreas de oportunidad en los estudiantes, en los programas y en el Instituto. Adicionalmente a las evaluaciones implementadas directamente por los profesores de preparatoria se aplican

pruebas desarrolladas por el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) y la prueba ENLACE, los resultados de estas evaluaciones forman parte de los indicadores de calidad académica con los que son evaluadas las preparatorias que forman parte del Tecnológico de Monterrey (Mijares, Valle y Astengo, 2011).

### **1.8. Beneficios del estudio**

Los principales beneficiarios del presente estudio de investigación exploratorio son la institución educativa, los profesores y los alumnos en iguales condiciones de importancia.

La información obtenida del estudio permitirá al docente reflexionar sobre su práctica evaluativa de tipo formativo, visualizará sus fortalezas pero también determinará sus áreas de debilidad y oportunidad, lo que le facilitará establecer acciones de mejora que le ayuden en su desempeño cotidiano.

De igual forma, los docentes podrán reforzar el diseño de evaluaciones formativas que desarrollen en sus alumnos aprendizajes a través de la metacognición y la autorregulación intencionada. Esto provoca que la evaluación se convierta en un instrumento de aprendizaje con la participación activa de los alumnos, permitiendo la disminución o eliminación de los factores estresantes de la evaluación tradicional.

En cuanto al Instituto, el estudio le permitirá establecer un escenario claro sobre la forma en que sus docentes están llevando a cabo la evaluación formativa, brindándole la oportunidad de establecer planes correctivos en caso necesario o en promocionar la

práctica evaluativa entre sus docentes por los beneficios obtenidos. Incluso, podría llegar a extender la práctica de la evaluación formativa al trabajo colegiado buscando que los docentes compartan sus mejores prácticas para el fortalecimiento de la evaluación formativa dentro de la institución.

Por último, los beneficios del presente trabajo se pueden hacer extensivos a otros docentes del nivel medio superior que compartan la práctica de la evaluación formativa.

### **1.9. Limitaciones del estudio**

Las principales limitaciones a las que se enfrentó el presente trabajo de investigación fueron el número de docentes por materia, el tiempo y el contexto donde se llevó a cabo el estudio exploratorio.

El número de grupos por materia oscilan entre cinco o seis, lo que provoca que el número de profesores impartiendo la misma asignatura sean dos de manera regular, lo que provocó que se tuvieran que tomar un grupo de Lengua Española I y dos de Lengua Española II para obtener un total de tres profesoras de las misma área de especialidad. Esta situación es una realidad provocada por la población total de alumnos por generación de acuerdo a su periodo de ingreso.

Por otra parte, el tiempo reducido para la aplicación de instrumentos y realización de entrevistas se ve afectado por la duración total del periodo escolar (dieciséis semanas) y el momento de aplicación que coincide prácticamente con el último tercio del semestre.

Por último, el contexto y la realidad socioeconómica de los alumnos que forman la población de la preparatoria bajo estudio generan condiciones muy singulares que no son fáciles de encontrar en la mayor parte de la población estudiantil mexicana, por lo que los resultados del estudio lo hacen a la vez muy particular y poco transferible al resto de los estudiantes de educación media superior del país.

A pesar de las limitaciones enunciadas, debido a la orientación de la investigación a la práctica evaluativa por parte del profesor, se podrá apoyar a la investigación educativa en México, fortaleciendo el trabajo docente en relación a la evaluación formativa en el nivel medio superior.

## **Capítulo 2**

### **Marco teórico**

Resulta necesario establecer la naturaleza, propósitos y alcances de la evaluación formativa en el aula, mediante la revisión de la literatura que nos acerque y brinde bases suficientes para abordarla dentro la investigación exploratoria que se está realizando.

Es importante señalar que para comprenderla tanto en su funcionamiento como en su filosofía, en ocasiones hay que compararla con otros tipos de evaluaciones y también determinar quienes son sus beneficiarios, por lo que se abordará incluso desde las perspectivas propias de los docentes y los estudiantes.

Por otra parte, la revisión realizada podría considerarse lineal en la propuesta de su estructura pero al interior de cada apartado, la información se complementa en forma de espiral acrecentando el conocimiento y la comprensión de la evaluación formativa.

No sería suficiente hacer únicamente una exploración academicista del tema, sino que también deben revisarse sus implicaciones reales, en especial las que se relacionan a México en su educación media superior, que es el nivel escolar donde se lleva a cabo el estudio y donde habrá de comprenderse más acerca de las prácticas docentes en relación a la evaluación formativa en el aula.

## 2.1. Antecedentes

La práctica evaluativa no puede permanecer alejada de los cambios en los sistemas educativos de cada época dependiendo de las funciones y retos a los que se ha enfrentado. Incluso un gran problema que se ha encontrado en la práctica evaluativa como cualquier otra actividad humana es el traslape de estilos propuestos por los estudiosos del tema, pero a pesar de esto en el presente apartado se tratará de realizar un breve análisis del devenir histórico del proceso evaluativo.

La evaluación como práctica metodológica se puede remontar a la edad media dentro de las universidades jesuitas a través del debate y de medios escritos que brindó un gran impulso a la competitividad de esta institución (Gimeno y Pérez, 2008), sin embargo es hasta el siglo XVIII que se norma la utilización de los exámenes escritos (Gil, citado por Escudero, 2003).

Con la influencia aún fuerte del positivismo y una sociedad industrial en auge se desarrolló a finales del siglo XIX y principios del XX una forma de evaluación denominada “testing”, que se enfocó a evaluar el rendimiento de las personas, pero que poco tenía que ver con la actividad educativa, lo que provocó que se cuestionara su validez y dejara de ser practicada para la década de los cuarenta (Escudero, 2003).

Es hasta los años cuarenta y cincuenta cuando el trabajo de Ralph W. Tyler generó un cambio importante en el concepto de evaluación y podría afirmarse que

marcó las bases que habrían de seguirse para la construcción del proceso evaluativo durante el resto del siglo.

Tyler introdujo primeramente el concepto de currículum, integrando a éste una metodología sistemática de la evaluación que buscaba medir el logro del aprendizaje de los alumnos contra los objetivos educativos planteados previamente. Para Tyler el currículum debía integrar los objetivos educativos, las actividades que deberían realizarse para conseguirlos y la evaluación como forma de comprobación (Escudero, 2003).

La orientación educativa de Tyler era de corte conductista por lo que consideraba que debía medirse el cambio de conducta en el alumno comparándolo contra los objetivos preestablecidos, lo que permitiría comparar el aprendizaje contra lo que se tenía planeado (Gimeno y Pérez, 2008).

La influencia de Tyler llegó hasta finales del siglo pasado con su muerte, pero dejó ideas muy claras y vigentes como la necesidad de analizar el propósito de la evaluación, su papel en la formación del aprendizaje en los estudiantes y la rendición de cuentas de la actuación docente a los padres de familia (Escudero, 2003).

Michael Scriven a finales de la década los sesentas además de establecer claramente la diferencia entre las funciones y los objetivos de la evaluación, propuso una metodología que buscaba desplazar la evaluación de los objetivos a la necesidades de los aprendices (Arbesú, 2004).



Scriven consideró que la evaluación tenía dos funciones principales a partir del trabajo del docente, siendo la primera la formativa, que tenía como intención principal ayudar a los educadores a perfeccionar su desempeño y la segunda, no menos importante, la sumativa que buscaba evaluar las mejoras de los docentes a sus actividades académicas a partir de la función formativa (Arbesú, 2004).

Sin embargo, a mediados de la década de los noventa, José Luis Gaviría (citado por Arbesú, 2004) señaló que las funciones de las evaluaciones sumativa y formativa son incompatibles desde el trabajo hecho por el profesor para evaluar el aprendizaje de los alumnos, ya que los resultados que persiguen ambas son completamente diferentes en sus intenciones.

La descripción de los distintos tipos de evaluaciones utilizadas en el presente, se establecerán en un apartado posterior del presente trabajo.

## **2.2. Objetivos de la evaluación del aprendizaje**

La evaluación como práctica cotidiana representa para muchos docentes y alumnos únicamente la asignación de una calificación que determina la aprobación o reprobación de un tema, unidad o curso. Conceptualizar de esta manera a la evaluación no sólo resulta una visión pobre de la misma, sino que limita las acciones del docente y las posibilidades de asegurar un aprendizaje por parte de los alumnos.

La evaluación es una parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, no un elemento separado de éste, (Bolívar, 2002) que debe proporcionarle la

información necesaria que le permita regularse así mismo y así tomar las decisiones oportunas de ajuste que aseguren el aprendizaje en los alumnos.

Una forma de definir a la evaluación es la que menciona Cronbach (citado por López e Hinojosa, 2001, p.14) “Proceso mediante el cual el profesor y los alumnos juzgan si han logrado los objetivos de enseñanza” pero esta definición puede ampliarse tomando el punto de vista de Castillo (2002, p. 1) citada a continuación:

“La intencionalidad de esta evaluación se centra en proporcionar información para orientar, regular y mejorar cualquier proceso educativo. Pretende un seguimiento formativo que implica una labor pedagógica de ayuda en las posibles dificultades, antes que el control y la calificación de los resultados”.

Desafortunadamente la evaluación también es una exigencia institucional que busca presentar resultados a los alumnos, los padres de familia y el mismo centro escolar, incluso estos resultados pueden ser utilizados para medir la eficacia del docente y de la escuela (Gimeno y Pérez, 2008).

Esta orientación a los resultados y a la rendición de cuentas, llevó a una práctica docente poco estratégica y auto-reflexiva que produjera un enfoque reduccionista, que se resumiera en la elaboración de notas con aplicación de una escala de puntuaciones sencillas y que se considerara una actividad simple (Gimeno y Pérez, 2008).

La evaluación en realidad es un proceso interactivo entre docente y alumno que orienta el proceso de aprendizaje, por lo que profesor en realidad asume un papel de entrenador que orienta continuamente a su alumno hasta lograr que éste actúe de forma autónoma (Castillo, 2002), lo que provoca un cambio en el enfoque de la evaluación pasando de una que castiga y controla a una que busca mejorar las condiciones del alumno.

La evaluación requiere de una actitud permanente y sistemática del profesor que le permita combinar su accionar docente y evaluador, comprendiendo que ambas funciones requieren de planificación y diseño formal que conjuntamente aseguren el logro de los objetivos curriculares (Castillo, 2002).

### **2.3. Tipos de evaluación**

Los profesores cuentan fundamentalmente con tres tipos de evaluación que apoyan al proceso de enseñanza-aprendizaje: Diagnóstica, sumativa y formativa. A continuación se revisarán brevemente cada una de ellas.

**2.3.1. Evaluación diagnóstica.** La evaluación diagnóstica se le conoce también con los nombres de inicial o predictiva debido a sus funciones principales que son diagnóstico, pronóstico y previsión (Castillo, 2002).

La evaluación diagnóstica se realiza antes de iniciar un proceso educativo y es de dos tipos: inicial y puntual. La evaluación inicial busca determinar si los alumnos cuentan con los conocimientos necesarios para poder comprender y asimilar los que se presentarán en su curso por comenzar próximamente, pero

también permite revisar el nivel cognitivo y la disposición de aprender de los estudiantes (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

La evaluación diagnóstica puntual se aplica antes de iniciar una unidad o tema y así revisar el estado del alumno en relación a los conocimientos previamente desarrollados durante el mismo curso.

El objetivo de la evaluación diagnóstica como mencionan Díaz-Barriga y Hernández (2002, p. 397) es “identificar el grado de adecuación de la capacidades cognitivas generales y específicas de los estudiantes, en relación con el programa pedagógico al que se van a incorporar”.

La evaluación diagnóstica permite modificar la programación didáctica asegurando la adecuación de la capacidad cognitiva de los alumnos contra el programa de estudios que debe cubrirse, así mismo, se puede determinar la necesidad de manejar algún curso o sesiones remediales que brinden a los estudiantes los conocimientos mínimos necesarios para enfrentar su actividad educativa (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

**2.3.2. Evaluación sumativa.** La evaluación sumativa es la de mayor aplicación en los centros escolares y por lo tanto se ha constituido prácticamente en definición única y exclusiva del proceso de evaluación. Este tipo de evaluación se orienta a los resultados directamente y busca valorar el nivel de logro en la adquisición de conocimientos, habilidades y valores por parte del estudiante (De Vincenzi, A. y De Angelis, P., 2008).

La evaluación sumativa tiene un carácter social y administrativo más que pedagógico, debido a que se usa con fines de emitir calificaciones, acreditaciones y certificaciones lo que determina la capacidad de los alumnos para proseguir sus estudios en grados superiores o incorporarse al sector productivo (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Por esta razón, sus funciones principales son la promoción y la acreditación.

Por su aplicación, la evaluación sumativa también se le conoce como final, lo cual también la limita en su carácter pedagógico, sin embargo Coll y Onrubia (citados por Díaz-Barriga y Hernández, 2002) consideran que usándose para evaluar unidades didácticas pequeñas de manera continua e involucrando activamente a los alumnos en el proceso evaluativo puede mejorar su orientación pedagógica.

**2.3.3. Evaluación formativa.** La evaluación formativa se desarrolla durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y se constituye en un recurso muy importante ya que orienta, regula y motiva la acción pedagógica en la que trabajan conjuntamente docentes y alumnos.

La función de la evaluación formativa es estrictamente de carácter pedagógico ya que regula el proceso de enseñanza-aprendizaje y no se enfoca a la asignación de notas y resultados acreditativos (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Su preocupación principal es proporcionar la información pertinente para tomar

decisiones que permitan ajustar la programación didáctica con la finalidad de cuidar el aprendizaje de los estudiantes.

El error en la evaluación formativa toma una dimensión diferente, ya que se constituye en el punto focal de atención buscando “comprender el funcionamiento cognitivo del alumno frente a la tarea propuesta” (Allal, citado por Diaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 406). De esta manera la falla del alumno se convierte en una ventaja estratégica que permite buscar la alternativa didáctica que facilite su aprendizaje y dominio del tema en cuestión.

La evaluación formativa tiene tres modalidades que se clasifican de acuerdo a su función reguladora dentro del proceso educativo: regulación interactiva, retroactiva y proactiva.

La regulación interactiva es aquella que se da dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y por lo mismo su regulación es inmediata. La regulación retroactiva se presenta al término de una unidad didáctica y sirve para determinar la necesidad de realizar actividades de reforzamiento. La regulación proactiva tiene como meta prever actividades didácticas futuras con la finalidad de consolidar o profundizar el aprendizaje de los estudiantes, por lo que se puede planear la reprogramación de actividades que permitan profundizar en los temas estudiados (Diaz-Barriga y Hernández, 2002).

La evaluación formativa se funde con el proceso de enseñanza-aprendizaje constituyéndose en una estrategia de retroalimentación y enseñanza tanto para el que enseña como para el que aprende.

#### **2.4. Objetivo de la evaluación formativa**

Como ya se comentó en la sección anterior, la evaluación formativa se desarrolla durante el proceso educativo y esto logra que tenga una función reguladora, la cual facilita los ajustes que deban darse en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que los métodos y técnicas empleados en la evaluación sean al mismo tiempo de enseñanza (Bolívar, A., 2002).

La evaluación formativa en un enfoque educativo basado en un socio-constructivismo, cubre varias finalidades (Boyd, 2001) como son el monitoreo del aprendizaje y el progreso de los estudiantes, ayuda al profesor a redireccionar su práctica educativa permitiendo cerrar las brechas entre lo que el docente quiere facilitar y el alumno debe aprender y mejora las habilidades metacognitivas de los aprendices.

**2.4.1. La evaluación formativa en el proceso de aprendizaje.** De acuerdo a lo anterior, es necesario recalcar que el papel del docente debe modificarse, esto es, dejar de ser el responsable de transmitir conocimiento para convertirse en un mediador del aprendizaje, lo que implica que los alumnos deben participar activamente en la construcción de su conocimiento a través de la

organización, procesamiento y evaluación del nuevo conocimiento adquirido (Bravo y Fernández, 2000).

La evaluación formativa brinda gran información de tipo cualitativo y aunque el rigor para llevarla a cabo es menor que el de la evaluación sumativa, reúne datos tanto del desempeño del alumno como de la actuación del profesor, la metodología de la enseñanza, las actividades empleadas y los recursos didácticos (Martín, 2002).

Un alumno que construye su conocimiento con la guía de su profesor y aprovechando los beneficios de la evaluación formativa desarrolla niveles altos de metacognición, lo que le permite contar con las habilidades necesarias para convertirse en un estudiante autorregulado que sepa planear, monitorear y valorar su aprendizaje y a su vez sea estratégico en la selección y manejo de la información que requiere para transformar sus esquemas mentales (Arriola, M.A., 2007).

El aprendizaje de los alumnos se ve potenciado cuando éste se hace en grupo y aunque en primera instancia se puede privilegiar el aprendizaje autónomo como punto de partida, es en el trabajo colaborativo donde se incrementa su riqueza siempre y cuando el modelo de trabajo en equipo esté “inspirado en un acercamiento socio-constructivista, el cual asume una relación cercana entre enseñanza, aprendizaje y evaluación” (Coll, Rochera, Mayordomo y Naranjo, 2007, p. 784).



**2.4.2. La evaluación formativa en el proceso de enseñanza.** También es importante aceptar que los actores del proceso educativo tienen sus propias responsabilidades como son que el docente respete que todo lo que el alumno estudie, lea y aprenda se convierta en un objeto de aprendizaje y que el alumno se haga responsable de la creación de su conocimiento (Álvarez, J.M., 2001).

Para el profesor imbuido en un ambiente constructivista no le interesan los aprendizajes superficiales y factuales, sino aquellos que los alumnos hayan construido a través de una mediación pedagógica correcta y el uso de sus recursos cognitivos que permitan modificar sus esquemas a través de procesos de asimilación y acomodación. En la medida que los estudiantes reconocen la funcionalidad del conocimiento construido le asignan significatividad al mismo por lo que es importante que el docente sea estratégico en la selección de los métodos de evaluación que permitan revisar en toda su amplitud el grado de significatividad de lo aprendido (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Algo importante a considerar desde el punto de la enseñanza en relación a la evaluación formativa, es que ésta, no sólo debe atender a la función académica de los contenidos, sino que debe tener presente a quienes se dirigirá la enseñanza, esto es, su contexto socioeconómico y los medios con los que se contará para llevar a cabo el trabajo educativo (Arbesú, 2004).

Por otra parte, el profesor que considera el uso de la evaluación formativa, debe tener presente las implicaciones propias en el desarrollo social y emocional

de sus alumnos, la generación de conocimientos y la mejora continua de sus materiales educativos (Arbesú, 2004).

## **2.5. Papel de la evaluación formativa**

La evaluación formativa debe estar inserta dentro de las actividades de enseñanza aprendizaje (Coll, Rochera, Mayordomo y Naranjo, 2007) y debe por lo tanto constituirse por si misma en una herramienta de aprendizaje, que oriente al alumno en sus procesos metacognitivos y así desarrollar la capacidad de crear nuevos conocimientos o generar nuevos productos.

Este sistema simultáneo de enseñanza, aprendizaje y evaluación continua provoca que los ajustes en el proceso de enseñanza-aprendizaje sean inmediatos lo cual ayuda a la dupla profesor-alumno para realizar las mejores decisiones que potencialicen el aprendizaje de ambas partes.

### **2.5.1. Características de la evaluación formativa**

La evaluación formativa cuenta con sus propias características que se presentan a continuación (Martín, 2002, p. 55):

- Se utiliza para mejorar.
- Se orienta a evaluar todos los ámbitos de la persona.
- Se integra como una actividad al proceso de aprendizaje.
- Tiene a los alumnos como principales agentes evaluadores.

- Utiliza variedad de situaciones naturales en las que el alumno participa.
- Es más dialogante.
- Es un medio para lograr un fin educativo.

De acuerdo a sus características, la evaluación formativa busca empoderar tanto a alumnos como docentes dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje, así como alentar la autoevaluación y la reflexión dentro de las actividades pedagógicas con la visión de generar habilidades en la solución de problemas y toma de decisiones (Viveros, M.A., 2004).

**2.5.2. Utilidad y ética de la evaluación formativa.** Una parte importante de la evaluación que el docente no puede dejar de lado es su proceder ético frente al alumno, entiendo este acto como un ejercicio de reflexión sobre su propia conducta moral en el ejercicio evaluativo. Es necesario que el profesor cuide los aspectos de validez, confiabilidad y transparencia en el diseño y aplicación de los instrumentos de evaluación, ya que no es justo evaluar aquello que no es parte de los objetivos educativos, ni aplicar diferentes instrumentos a un grupo de alumnos con una finalidad de castigo o sanción.

La evaluación exige objetividad por parte del docente, lo que implica tomar distancia emocional sobre los evaluados, lo cual lo ayuda a tener un ejercicio adecuado del poder derivado del triángulo didáctico formado por el profesor, el alumno y el conocimiento, ya que finalmente es el profesor quien realiza la evaluación de lo aprendido (Ormart, 2004). Esto último, hace recordar lo que

comenta Bolívar (2002) “dime como evalúas y te diré como educas moralmente”, lo cual se convierte en una máxima del actuar docente: el profesor ante todo es un modelador de conductas éticas.

Por otra parte, el docente en su actuar ético debe realizarse una serie de preguntas que lo orienten en su labor evaluadora, ¿qué debe evaluar y porqué hacerlo?, ¿qué comunicar a los padres?, ¿qué comunicar a otros profesores? y ¿cómo expresar los resultados obtenidos? (Gimeno y Pérez, 2008).

**2.5.3. Desde la perspectiva del docente.** El profesor debe ser un experto en evaluación, sólo que no debe olvidar que el aprendizaje no sólo se construye de aciertos, sino principalmente del análisis de los errores cometidos. Sin embargo, los profesores son desconfiados y susceptibles a ser evaluados y expuestos a la crítica sobre su actividad didáctica (De la Torre, 2002). El docente y el alumno deben aceptar que el error se convierte en un acierto tras ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje y dejar atrás el sentido de represión o sanción que se le ha conferido equivocadamente a la evaluación gracias a la de tipo sumativa.

El profesor debe ser el primero en aceptar el poder del error en la creación de experiencia a través de la reflexión sobre el éxito o el fracaso tanto del proceso como de los resultados de sus alumnos, cambiando así, su sentido negativo por un carácter más constructivo (De la Torre, 2002), que representa finalmente el espíritu de la evaluación formativa. Este cambio de paradigma afecta positivamente al aprendizaje liberando al alumno de la carga emocional producida

por el miedo a equivocarse, invitándolo a construir su conocimiento a través de la experimentación activa y la curiosidad por explorar y conocer más acerca de lo que se estudia.

La evaluación formativa en cuanto al docente, también es un trabajo reflexivo que integra un proceso de diálogo, comprensión y mejora de su actividad académica, buscándole significación a su trabajo educativo, asumiendo así un sentido de cambio o transformación profesional (Arbesú, 2004).

**2.5.4. Desde la perspectiva del estudiante.** La evaluación formativa representa para los alumnos la oportunidad de contar con información continua que le permita mejorar su desempeño escolar sin la presión de las calificaciones propias de la evaluación sumativa. Como menciona Díaz-Barriga y Hernández (2002, p. 406) “la finalidad de la evaluación formativa es estrictamente pedagógica”, no busca valorar los resultados sino comprender el proceso.

Como indica Martín (2002), la evaluación formativa necesita que el alumno participe en un ambiente de diálogo donde tome consciencia de su realidad escolar y que le permita hacer propuestas de mejora, lo que produce, que el estudiante se vea inmerso en un entorno con valores más plurales y no únicamente académicos.

La evaluación formativa permite experimentar a los alumnos ambientes más democráticos al poder establecer junto con el docente estrategias que le permitan mejorar sus resultados académicos antes de enfrentarse a una evaluación final.

Martín (2002, p. 54) afirma que la evaluación formativa “supone una forma más humana de entender a los alumnos, al centrarse no sólo en los aspectos intelectuales de las personas, sino también en otras dimensiones de tipo afectivo, ético y social”.

## **2.6. La evaluación formativa y la toma de decisiones según el conocimiento que se busca evaluar**

La evaluación formativa es de carácter eminentemente pedagógico, ya que brinda un seguimiento al trabajo académico realizado en conjunto por el docente y el alumno y no tiene por interés la calificación y el control de los resultados, ya que se enfoca en brindar información para orientar, regular y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Castillo, 2002).

Es importante señalar que la evaluación formativa no sólo busca orientar al alumno y al docente, sino también al sistema educativo, por lo que Castillo (2002) menciona que “la evaluación ha de ser punto de referencia para adoptar las decisiones que afecten a la intervención educativa, a la mejora del proceso, y a la adopción de medidas de refuerzo educativo o adaptación curricular”.

De acuerdo a lo anterior, la evaluación formativa tiene la capacidad de regular pero también de dinamizar el proceso educativo en su totalidad con la intención de mejorar el desempeño futuro tanto del alumno como del docente.

Un punto importante a destacar dentro de la evaluación formativa es el empoderamiento de los participantes con los objetivos de establecer una

retroalimentación de carácter pedagógico y generar la participación en la solución de problemas y toma de decisiones (Viveros, 2004).

**2.6.1. Contenidos declarativos.** Son aquellos que se definen como el conocimiento que nos dice como son las cosas (Arriola, 2007), esto es, los datos y las fechas (factual) y los conceptos y principios (conceptual).

La evaluación de los conocimientos factuales atiende a la reproducción de la información únicamente, por lo que la forma de evaluarlos es a través de instrumentos que integren preguntas de apareamiento, falso y verdadero y opción múltiple (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Los conocimientos conceptuales requieren de estrategias más complejas para ser evaluados como son el trabajo con ejemplos, relación de conceptos de diferente complejidad, la exposición temática y la solución de problemas (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Una estrategia que permite el aprendizaje y la evaluación de los conocimientos declarativos es la propuesta por Ausubel (citado por Arriola, 2007) donde se busca secuenciar y estructurar la integración y aplicación de los conocimientos. Esta estrategia consiste en:

- Utilización de organizadores anticipados: Tienen como función enlazar lo que el alumno conoce con lo que necesita aprender.
- Diferenciación progresiva: Consiste en cuidar que las ideas generales se presenten primero.

- Reconciliación integrativa: Presentar las diferencias y semejanzas entre los distintos conceptos.
- Organización secuencial: Cuidar la asimilación del conocimiento relevante y trascendente.
- Consolidación: Garantizar el aprendizaje a través de la práctica, la evaluación y retroalimentación.

**2.6.2. Contenidos procedimentales.** Se refiere directamente al cómo hacer las cosas, esto es, al conjunto de acciones relacionadas y en orden específico para llevar a cabo un procedimiento que genere un producto académico.

Su evaluación requiere primeramente constatar que el alumno conoce la información completa sobre qué y cuándo hacer uso del procedimiento, también el cómo ejecutarlo y el nivel de dominio que tiene sobre las acciones y su secuencia y por último, que el estudiante pueda darle valor o sentido a la ejecución del mismo (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

La evaluación de un procedimiento implica la observación directa de su ejecución que puede hacerse de manera informal o a través de rúbricas y listas de control, pero en todos los casos es necesario establecer una retroalimentación de la actuación, lo que le brinda una función formativa. También se pueden utilizar estrategias de autoevaluación, coevaluación y evaluación mutua (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Todas las estrategias tienen implícitas la capacidad de modificarse así mismas a través de su evaluación para conseguir el aprendizaje del procedimiento.



**2.6.3. Contenidos actitudinales.** La evaluación de actitudes y valores es por demás compleja, ya que además de contar con instrumentos diseñados explícitamente para este fin, el marco de valores del evaluador puede sesgar a la evaluación en sí, sin embargo, no se puede dejar de hacer ya que los contenidos actitudinales son clave para la asimilación y aplicación del conocimiento en sus otras dos dimensiones revisadas anteriormente.

La evaluación de actitudes no puede realizarse a través del discurso declarativo del conocimiento de valores a aplicarse, sino que se debe orientar a la acción congruente de las actitudes y valores en un contexto o situación determinada, esto es, que debe existir coherencia entre el discurso y la acción a realizarse (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

De acuerdo a Bolívar (citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2002) las mejores prácticas de evaluación pueden llevarse a través de los registros anecdóticos, las rúbricas, listas de control, diarios de clase y la triangulación realizada con otros profesores.

Los docentes deben tener presente que la evaluación de los tres dominios del conocimiento (declarativo, procedimental y actitudinal) implican lograr que el alumno sea capaz de saber qué, cómo, cuándo, dónde y porqué debe realizarse una acción o tarea que permita ver su desempeño y mejorarlo mediante la retroalimentación respectiva, sin detrimento de lo que De Vincenzi y De Angelis (2008, p. 17) afirman: “la calidad de la

educación depende, en buena medida, de la rigurosidad de la evaluación”, esto es, del diseño y uso de las estrategias e instrumentos de evaluación correctos.

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

Los bajos resultados obtenidos por nuestro país en la prueba PISA detonaron una serie de medidas, la Educación Media Superior (EMS) en México no ha sido la excepción, ya que ha establecido una nueva estrategia a la que ha llamado Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

A partir del año 2008 a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se desarrolló la RIEMS. Esta reforma tiene como objetivo disminuir los problemas causados por la deserción escolar en este nivel y también brindar un puente que permita la integración de la Educación Básica con la Educación Superior.

México está consciente de que si quiere impulsar sus niveles de competitividad internacional debe trabajar fuertemente con la EMS de lo contrario, comenzará a competir con países con población poco calificada que se concentran en manufacturas simples, lo cual representa sueldos bajos y condiciones económicas empobrecidas (Diario Oficial, 2008).

La RIEMS tiene por objetivo crear un Sistema Nacional de Bachillerato donde resalta el trabajo para la construcción de un Marco Curricular Común (MCC) y la profesionalización de los docentes en el país. El MCC se encuentra basado en competencias que expresan desempeños terminales. Las competencias

son de cuatro tipos: genéricas, disciplinares, extendidas y profesionales (Subsecretaria de Educación Media Superior, 2008).

Las competencias genéricas son las que potencializan el modelo de la RIEMS, ya que son aplicables en contextos académicos y personales que apoyan la construcción de las competencias disciplinares, extendidas y profesionales.

Las competencias genéricas son las que construyen el perfil del egresado de la EMS en México y a su vez cubren gran parte de las competencias necesitadas en el sector productivo. Las competencias genéricas permiten al alumno: autodeterminarse y cuidarse, expresarse y comunicarse, pensar crítica y reflexivamente, aprender de forma autónoma, trabajar colaborativamente y ser socialmente responsable (Subsecretaria de Educación Media Superior, 2008).

Par lograr la construcción de las competencias citadas en el párrafo previo, la RIEMS se basa en un enfoque constructivista del aprendizaje y por lo mismo busca que la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje se realicen a través del uso de la evaluación formativa orientada a un enfoque por competencias (Diario Oficial acuerdo 447, 2008).

En relación a lo anterior es importante mencionar, que la educación basada en competencias busca asegurar desempeños terminales, por lo que debe cuidar desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes, lo que provoca que se trabaje con los alumnos tres aspectos fundamentales como son personales, de ejecución y resultados positivos (Fernández, 2005), de lo contrario, no se puede asegurar que

la RIEMS logre asegurar la promoción de los alumnos a niveles superiores o su inserción al sector laboral.

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

Es muy importante la determinación de los objetivos de aprendizaje dentro de una práctica de evaluación formativa, por que éstos enuncian el comportamiento esperado por parte del alumno al término de su instrucción, así tanto el profesor como el estudiante tienen claras las metas que deben ser lograr.

De acuerdo a lo citado previamente, los objetivos orientan al docente en cinco aspectos (Arriola, 2007):

- a) ¿Qué se debe enseñar?
- b) ¿Cómo se sabrá si se ha enseñado?
- c) ¿Qué materiales y procedimientos darán mejores resultados para enseñar lo que desea?
- d) ¿Cómo evaluar?
- e) ¿Qué resultados se esperan obtener?

Los objetivos didácticos vinculados a la evaluación formativa orientan las acciones del profesor en los sentidos de seguimiento, control, regulación y corrección (Castillo, 2002) del proceso de enseñanza-aprendizaje, y también facilitan al alumno establecer sus propias correcciones haciendo uso de sus habilidades de metacognitivas.

Por último, es importante recalcar que las evaluaciones realizadas por los alumnos, sólo se podrán llevar a cabo adecuadamente, cuando estos tengan claras las metas u objetivos de aprendizaje que se persiguen (Moreno, 2010).

**2.8.1. Productos solicitados en la evaluación formativa.** Los productos académicos permiten a través de la evaluación ver el nivel de aprendizaje de los conocimientos, habilidades y actitudes.

Por lo anterior, es necesario utilizar diferentes técnicas como son el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en problemas y el método de casos (Mijares, J.C., Valle, B. y Astengo, C., 2011), entre otras, que además de estimular el aprendizaje permiten evaluar continuamente la creación de productos, las habilidades de interacción personal y las actitudes personales y grupales orientadas al trabajo y al desarrollo académico.

La selección de instrumentos de evaluación es muy importante pero sobre todo tienen que estar en concordancia con las técnicas de aprendizaje utilizadas, no se puede dejar de usar las pruebas objetivas pero siempre y cuando se complementen con la elaboración de ensayos que permitan revisar un conocimiento aplicado.

Así mismo, el uso de rúbricas y de listas de control para evaluar procedimientos y los registros anecdóticos y diarios de clase siguen siendo útiles para evaluar actitudes y valores (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

El problema no radica en el instrumento de evaluación, sino en cuidar el objetivo principal que es la creación del conocimiento por el estudiante con la facilitación pedagógica de su profesor, ya que la tendencia actual en evaluación se orienta a la comprensión y al aprendizaje (Álvarez, J.M., 2001).

**2.8.2. Resultados obtenidos.** La evaluación formativa es una estrategia didáctica efectiva para incrementar el rendimiento escolar debido a su capacidad de ayudar a los estudiantes a desarrollar su habilidad de aprender a aprender (OCDE, 2004), además la validez de sus resultados son altamente significativos, ya que son tomados de la experiencia educativa directamente (Viveros, 2004).

Esto se debe en primera instancia a que la evaluación permite al alumno reestructurar continuamente su aprendizaje y en segunda que no importa la asignación de una calificación con fines de acreditación, sino que el docente y el estudiante comprendan el proceso identificando fallas y obstáculos que buscarán remediar con nuevas adaptaciones dentro del proceso mismo (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

El rendimiento escolar de los alumnos se ve incrementado, cuando los estudiantes perciben el interés de sus profesores orientado a su éxito académico, lo cual aumenta su motivación de logro (Boyd, 2001).

Se pueden obtener grandes beneficios si cambiamos nuestro paradigma clásico de evaluar el aprendizaje por uno que evalúe para el aprendizaje, sin que esto se vea como una sustitución total, ya que ambas formas de concebir la evaluación son

importantes y complementarias (Moreno, 2010), pero necesitamos estimular la evaluación formativa en el aula y equilibrar la balanza de las prácticas de evaluación.

**2.8.3. Retroalimentación.** El potencial de la evaluación formativa radica en su capacidad de informar oportunamente al estudiante y al docente sobre sus áreas de oportunidad y debilidades en el proceso de enseñanza- aprendizaje. De acuerdo a Fasce (2009, p.8) “la retroalimentación positiva ocurre cuando el estudiante toma consciencia de sus limitaciones y alcanza las metas por sí mismo”.

La retroalimentación que emerge de la evaluación formativa tiene dos funciones principales: la primera de brindar información al maestro para que pueda llevar a cabo los ajustes pertinentes a la didáctica empleada, y la segunda posibilitar al alumno para que pueda modificar sus estrategias de aprendizaje. Ambas tienen la finalidad de mejorar el desempeño académico de los alumnos y la práctica docente.

Es así que la información que se maneja a través de la retroalimentación debe ser oportuna y clara, esto es, comprensible tanto a los evaluados como a los profesores y es necesario que además de mostrar los errores cometidos en el proceso educativo, enseñe los aciertos y fortalezas logradas para que éstas sean útiles en el desarrollo de habilidades de estudio y en los procesos de metacognición de los participantes (Boyd, 2001).

La retroalimentación para que sea eficaz debe ir dirigida a la tarea, nunca a la persona, ya que los estudiantes que reciben comentarios positivos o negativos sobre su trabajo muestran mayor persistencia para lograr mejores resultados, no así aquellos que

sintieron que fueron retroalimentados en base a sus cualidades o características personales (Dweck y Kamins, citadas por Chaux, 2008).

Para llevar a cabo una retroalimentación constructiva se recomiendan cuidar los siguientes puntos (Chaux, 2008):

- a) Iniciar con un sentido positivo.
- b) Resaltar lo positivo, no sólo lo negativo.
- c) Presentar lo negativo como algo que podría ser mejor.
- d) Evaluar el proceso o el producto, nunca la persona.
- e) Evitar burlas y vergüenzas.

**2.8.4. Difusión de resultados.** Una parte delicada en el proceso de evaluación es la comunicación de los resultados, ya que debe saberse con claridad a quiénes debe darse a conocer la información y con que finalidad. En el caso de la evaluación formativa se ha reiterado durante este trabajo, que busca mejorar la actuación de los directamente implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo en la práctica cotidiana no puede dejarse de lado a las autoridades administrativas del centro de escolar, así como a los padres de familia, pero es imperativo que estos últimos sepan que hacer con la información.

Una difusión de resultados que no mantenga el espíritu formativo, esto incluye a autoridades y padres de familia, afecta negativamente la autoestima de los estudiantes y los docentes, restando poder a la evaluación continua en el logro de aprendizajes significativos (Moreno, 2010).



Si bien, podría considerarse que los resultados son únicos y exclusivos del uso del docente y el alumno, no necesariamente es correcto, ya que la participación adecuada de autoridades y padres de familia apoyando el proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje unos y otros, tendrían un efecto positivo en el aprovechamiento escolar de los alumnos.

Desafortunadamente, una práctica habitual en la comunicación de resultados es que cuando estos se han entregado como una exigencia administrativa de las autoridades escolares, se archivan sin que se les de uso en la propuesta de estrategias académicas que busquen mejorar el desempeño escolar de los estudiantes (Moreno, 2010).

**2.8.5. Toma de decisiones en torno a la didáctica.** Un propósito importante de la evaluación formativa en el aula es brindarle al docente a través del monitoreo continuo del trabajo y desempeño de sus alumnos, la capacidad de modificar su trabajo instruccional, en caso de ser necesario, para cerrar las brechas entre lo que el alumno debe aprender y lo que ha aprendido (Boyd, 2001).

El papel de evaluador del docente, en la evaluación formativa, cambia al de facilitador, estimulando el trabajo colaborativo (Viveros, 2004), pero eso no hace que deje de lado su labor investigativa continua en el aula que le permita hacer mejoras y ajustes al plan establecido y documente sus resultados (Martín, 2002), manteniendo así un sentido de mejora continua en el proceso educativo.

Por otra parte, el profesor debe sistematizar su quehacer educativo al comparar las metas u objetivos del curso contra los desempeños de sus alumnos antes de que esto

se vea reflejado en una evaluación final, ya que así podrá ajustar su práctica didáctica oportunamente, considerando la diversidad de características, potencialidades e inteligencias de sus alumnos, lo que también le facilita conocer su nivel y calidad del involucramiento de los procesos (Viveros, 2004).

Un punto importante al tomar decisiones en aspectos didácticos consiste en determinar el número de evaluaciones a realizarse y no sólo el cuidado técnico durante su diseño. La falla en el establecimiento del total de evaluaciones se debe a que se deja de lado el para qué se evalúa, esto es, la intencionalidad formativa y olvidando que se espera a través de ellas y quiénes deben ser los beneficiados de éstas (Moreno, 2010).

Por último, la evaluación en sí misma es un elemento determinante en la planeación didáctica que afecta el proyecto educativo, el proyecto curricular y los recursos requeridos (Castillo, 2002).

#### **2.8.6. Participación del alumnado en estrategias de evaluación formativa.**

Los alumnos en la evaluación formativa son participantes activos y no sólo respondientes de los instrumentos de evaluación, ya que además de ser empoderados para construir junto con sus profesores ajustes a sus estrategias de aprendizaje pueden llegar a ejercer la autoevaluación (Viveros, 2004).

También es importante mencionar que la evaluación formativa se ve enriquecida con tres tipos de evaluaciones donde los estudiantes tienen una participación preponderante, ya que ellos son quienes en verdad la realizan. Estas

evaluaciones son: coevaluación, evaluación mutua y autoevaluación (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Primeramente y atendiendo a los dos primeros tipos de evaluación citados en el párrafo anterior, se puede señalar y diferenciar al mismo tiempo, que la coevaluación es el trabajo evaluativo realizado por el alumno de manera conjunta con su profesor, y que la evaluación mutua es la actividad hecha entre compañeros, es decir, un alumno puede evaluar el trabajo de otro o de varios de sus compañeros (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

En la práctica, resulta importante que el profesor diseñe instrumentos de evaluación como rúbricas o listas de verificación que puedan utilizar los alumnos en la coevaluación y evaluación mutua, los cuales orienten su trabajo y la retroalimentación que puedan brindarse entre sí.

Es importante resaltar la importancia que reviste la autoevaluación, citada previamente, en el proceso formativo del estudiante, ya que le permite desarrollar las habilidades necesarias para lograr un aprendizaje autodirigido. La autoevaluación se puede definir como “la reflexión del alumno sobre sus propias acciones a través de un proceso de autocrítica que fortalece su autonomía y fomenta la responsabilidad y el compromiso con su aprendizaje” (Martín, 2002, p. 55).

De acuerdo a lo anterior, la autoevaluación le permite al alumno, a través del seguimiento puntual de sus resultados y progresos, generar la capacidad de establecer ajustes a sus estrategias de aprendizaje cuando éstas estuvieran fallando.

Así mismo, la autoevaluación representa una parte fundamental de la evaluación formativa, ya que potencializa el desempeño académico del alumno, lo que según Martín (2002, p.56) le representa al estudiante las siguientes ventajas:

- Favorece el autoaprendizaje.
- Desarrolla la capacidad de crítica.
- Fomenta la capacidad de toma de decisiones.
- Responsabiliza al alumno de su aprendizaje.
- Prepara para una educación continua.
- Enseña a pensar.
- Fomenta la cultura de alta calidad.
- Practica la mejora continua.

Por último, la evaluación formativa vista desde esta perspectiva de participación activa de los alumnos, contribuye a la formación de estudiantes que puedan autogestionar su preparación mediante la administración de su aprendizaje, el establecimiento de metas y un proceso reflexivo sobre sus logros alcanzados (Mijares, J.C., Valle, B. y Astengo, C., 2011).

## **2.9. Vinculación de la evaluación formativa con otros tipos de evaluación**

Es importante resaltar que los diferentes tipos de evaluación; diagnóstica, formativa y sumativa; tienen una contribución diferente pero complementaria en el proceso educativo, ya que sus funciones son muy importantes en el cumplimiento de los objetivos pedagógicos y sociales de la educación.

En realidad, constituyen un continuo que inicia con el diagnóstico o detección de los conocimientos previos de los alumnos y la valoración de sus posibilidades de abordar adecuadamente el curso al que ingresan pronosticando el potencial de éxito de los estudiantes. Por otra parte, se requiere de un acompañamiento que permita orientar, regular y motivar a los aprendices mediante una evaluación de tipo formativo que lo retroalimenten continuamente sobre sus fortalezas y oportunidades. Por último, ante el sistema educativo vigente es necesaria una acreditación que en suma refleje el aprendizaje del aprendiz determinando su promoción al siguiente nivel escolar (Castillo, 2002).

A pesar de un enfoque integracionista de la evaluación en sus tres modalidades básicas, no hay un acuerdo compartido sobre la posible integración de las evaluaciones formativa y sumativa, ya que hay quienes consideran que son irreconciliables por sus propios propósitos, debido a que la primera busca el desarrollo de la dupla docente-alumno y la segunda la rendición de cuentas a través de la acreditación (Arbesú, 2004) lo que en la práctica es imposible, ya que el profesor no puede ser visto como colaborador y juez simultáneamente.

## **2.10. Estado del arte de la evaluación formativa**

En este apartado, se revisará el estado de la evaluación formativa a través de organizaciones, estudios y experiencias a niveles internacionales y nacionales que permitan redondear y comprender el papel que desempeña en el contexto económico, político, social y educativo en el presente, ya que está tomando un papel importante en la construcción del capital humano que el mundo requiere.

**2.10.1. Experiencias internacionales.** Durante los sesentas y setentas, los trabajos de Cronbach y Scriven impulsaron el desarrollo de la práctica evaluativa. Cronbach amplió el concepto de la evaluación al darle una función adicional al convertirla en un recurso de información que permita tomar decisiones sobre el proceso mismo (Gimeno y Pérez, 2008), y a la vez, un perfeccionamiento sobre los programas, la instrucción, los alumnos, el sistema educativo y los profesores. Por su parte, Scriven fue el primero en proponer el término de evaluación formativa con la intención de establecer mejoras en los programas educativos (Escudero, 2003).

El trabajo de Scriven fue retomado en los setentas por Blom, Hasting y Madaus y ampliaron el concepto y uso de la evaluación formativa al acercarlo a los docentes para que pudieran usar la información producida por ésta para la toma de decisiones sobre su planeación instruccional (Martínez, 2009).

Es hasta los trabajos de Sadler en la década de los ochenta, que los beneficios de la evaluación formativa como informadora y retroalimentadora del

trabajo efectuado son al fin llevados al alumno como destinatario clave y la intervención de Black, William y más recientemente de Stiggins y Brookhart que se tomó en cuenta la importancia de la afectividad durante la retroalimentación, ya que ésta sólo había sido considerada desde un punto de vista cognitivo (Martínez, 2009).

Es importante recordar que a partir de la segunda mitad del siglo pasado, el constructivismo se constituyó como la perspectiva de aprendizaje de mayor influencia en el desarrollo de modelos educativos.

Iniciando el siglo XXI convergen los modelos de trabajo y el constructivismo educativo encontrando un punto en común que les permite afrontar el nuevo modelo económico basado en el conocimiento que es el concepto de competencia (Fernández, 2005).

En la educación basada en competencias, la evaluación juega un papel fundamental, ya que debe ser parte del currículum asegurando el aprendizaje de los alumnos al convertirse en un instrumento de orientación, y a su vez brindar información sobre la efectividad y aplicabilidad de los programas de estudio (Argudín, 2005).

Finalmente, la evaluación formativa ha ingresado al siglo XXI con una gran responsabilidad a cuestas, ya que la apuesta por ella como elemento clave para la formación de personas capaces para enfrentar a los retos y problemáticas actuales es muy alta.

### **2.10.2. Postura de organizaciones internacionales sobre la evaluación**

**formativa.** México en 1994 ingresó a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y a partir de ese momento ha tenido que participar en las políticas y directrices educativas establecidas por dicha organización a los países miembros. Las intenciones educativas de la OCDE es impulsar un enfoque basado en competencias que permita el desarrollo socioeconómico de los países en una sociedad globalizada (Moreno, 2010).

La OCDE considera que la evaluación es parte integral del proceso de enseñanza aprendizaje por lo que la evaluación formativa reviste vital importancia en el enfoque educativo propuesto por esta organización. Para la OCDE la evaluación formativa tiene como función evaluar no sólo el conocimiento de forma terminal, sino los progresos que los alumnos van realizando de manera frecuente e interactiva, lo que facilita la posibilidad de que los profesores puedan realizar ajustes a sus programas escolares en base a las necesidades de sus educandos (OCDE, 2004).

La OCDE ve en la evaluación formativa más que una forma de determinar los aprendizajes, una verdadera estrategia para incrementar el rendimiento escolar, posibilitando a los estudiantes la oportunidad de aprender a aprender. Sin embargo, dicha organización está consciente de que desafortunadamente la evaluación formativa a pesar de sus beneficios no se practica de manera sistemática dentro de los centros escolares (OCDE, 2004).



La OCDE considera que la evaluación formativa cuenta con seis elementos fundamentales para que se pueda llevar a la práctica, a continuación se relacionan estos (OCDE, 2004):

- Establecimiento de culturas que incentivan la interacción y el uso de evaluación.
- Establecimiento de objetivos de aprendizaje y seguimiento del progreso de cada alumno.
- Uso de diversos métodos de instrucción para satisfacer las diferentes necesidades de los alumnos.
- Uso de distintos planteamientos para evaluar el grado de comprensión de los alumnos.
- Información sobre el rendimiento de los alumnos y adaptación de la instrucción para satisfacer las necesidades.
- Implicación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

De acuerdo a todo lo anterior, es fundamental concluir que el papel actual y el nivel de implicación que tiene la OCDE entre sus países miembros, resultan vitales para determinar el delineamiento y la importancia que reviste la evaluación formativa en el proceso educativo internacional.

**2.10.3. Hallazgos a partir de investigaciones educativas.** A partir de la última década del siglo XX, la tendencia a construir una sociedad basada en el conocimiento con una economía globalizadora, ha creado la necesidad de brindar

un giro a las estrategias educativas orientándolas a la creación de un sistema educativo basado en competencias. Sin embargo como indica Juan Manuel Álvarez (citado por Moreno, 2010, p. 295), se ha caído en la “tentación de proponer nuevas reformas, antes de evaluar las anteriores o de conocer lo que funciona o no en el estado actual del sistema educativo”.

También ante estos cambios para el docente no resulta fácil comprender que el alumno ahora es un participante activo en la construcción de su aprendizaje, lo que produce que también tenga un papel activo en el proceso de evaluación y qué a través de éste, se deba constatar no sólo el aprendizaje de los contenidos de sus cursos, sino la aplicación de los conocimientos en contextos reales (Moreno, 2010).

Ante el entorno actual, resulta necesario tomar metodologías activas orientadas al trabajo colaborativo que permitan construir competencias, lo que provoca que asuma distintos tipos de evaluación, pero se resalta, el uso de una evaluación continua/formativa donde el estudiante sea corresponsable junto con el docente de llevarla a cabo, ya que como indican Villa y Poblete (citados por Sánchez, 2011, p. 42) “adquirir y evaluar competencias supone la implicación personal de cada estudiante, que se involucre en cada actividad propuesta, que haga reflexión intelectual en cada tarea y realice su propia valoración del aprendizaje que va realizando”.

**2.10.4. Estudios y experiencias nacionales.** Durante la segunda mitad del siglo pasado se intensificó la aplicación de pruebas a gran escala en el mundo con la finalidad de medir el rendimiento escolar de los alumnos. En los Estados Unidos se desarrollaron pruebas de competencias mínimas que tienen como objetivo principal impulsar la educación en aquel país, inclusive se le ha relacionado con la recepción de apoyos gubernamentales o cierre de escuelas en caso de que sus alumnos no logren los niveles mínimos de resultados (Martínez, 2009).

En el caso de nuestro país, las pruebas de gran escala empezaron a usarse en las últimas décadas del siglo pasado, pero es hasta el año 2000 que como integrante de la OCDE a través de la aplicación de la prueba PISA (Program for International Student Assessment) se obtiene información confiable del desempeño de los sistemas educativos nacionales (Vidal, 2009).

La aplicación del examen PISA se enfoca a evaluar habilidades genéricas para la vida y el trabajo, lo que permite inferir a partir de sus resultados que tanto el sistema educativo y el país en general preparan a los alumnos en aspectos de educación y capacitación para poder insertarse en el mundo laboral (Vidal, 2009).

El examen PISA busca medir en la población de quince años, que se encuentra concluyendo su educación básica, que tan preparados se encuentran para enfrentar las demandas de conocimientos y habilidades intelectuales exigidas en la nueva sociedad del conocimiento (Rodríguez, 2005).

Sin embargo, aunque en la realidad nacional de la EMS por una parte basa su modelo educativo en competencias que requieren de una evaluación formativa dentro de las aulas mexicanas, por otro lado, sigue aplicando diversos instrumentos de gran escala como son el Enlace o el Excale que evalúan a los estudiantes y el sistema educativo respectivamente (Vidal, 2009).

Desafortunadamente, la presión ejercida a las escuelas mexicanas de EMS por la aplicación de estas pruebas de gran escala, está originando que los alumnos sean entrenados para contestar estas pruebas (Martínez, 2009), inflando los resultados para proteger sus instituciones, lo que en realidad va en contrario de lo que se persigue en un sociedad del conocimiento, ya que con esta práctica se privilegia nuevamente el conocimiento factual por transmisión, lo que implica una regresión al sistema educativo anterior donde el alumno juega un papel pasivo-receptivo.

Por otra parte, la aplicación de pruebas a gran escala no considera la diversidad existente en nuestra nación, por lo que es difícil comprender la búsqueda de una medición estandarizada, sin embargo, una visión simplista de los dirigentes empresariales del país consideran que el problema de la calidad educativa, y por consiguientes sus resultados, puede ser corregida fácilmente con la aplicación de sanciones cuando éstos sean negativos, incluso para ellos sería preferible privatizar la educación y así arreglar el problema (Martínez, 2009).

Una realidad económica basada en el conocimiento requiere que los sistemas educativos desarrollen competencias entre su población que aseguren desempeños terminales correctos, que sean impulsores del capital humano requerido y en términos amplios que sus estudiantes sean capaces de construir su propio conocimiento evitando la obsolescencia del mismo.

La evaluación formativa se constituye en un punto clave en este nuevo orden económico-educativo, facilitando la construcción del conocimiento y de las competencias requeridas, gracias a sus propias características de proceso y funcionalidad citadas en este capítulo.

**2.10.5. Concepción sobre el proceso de evaluación formativa.** La evaluación formativa se caracteriza por el trabajo conjunto entre el docente y el alumno a través de un acompañamiento donde se contemple el desarrollo de los aprendizajes en el estudiante. Así mismo, facilita la identificación de errores o aspectos a mejorar en el aprendizaje a través del trabajo realizado por el educando y el seguimiento docente a los avances, dificultades y obstáculos que encuentra el alumno (Sánchez, 2011).

Es importante resaltar que la evaluación formativa tiene también como finalidad la mejora continua del proceso educativo brindando retroinformación a los profesores y a los alumnos (EACEA P9 Eurydice, 2010). Lo que hace que la evaluación formativa permita establecer un ciclo de mejora continua donde se aprenda de y con ella, lo que le da una dimensión diferente, ya que no sólo proporciona información del nivel de aprendizaje, sino que lo estimula y retroalimenta.

Sin embargo y a pesar de que la evaluación formativa es conceptualizada como una función indispensable dentro del marco del proceso de enseñanza-aprendizaje no resulta una práctica común en el docente, lo cual es señalado por RIZVI (citado por Álvarez, 2001) “no podemos contemplar formas alternativas de vida porque continuamos valorando el orden, la eficiencia y la uniformidad por encima de los ideales de espontaneidad, reciprocidad, variedad y flexibilidad”.

#### **2.10.6. Investigaciones sobre el tema en el territorio nacional.**

La investigación en México a través de acciones y estudios de evaluación han experimentado un crecimiento a partir de la última década del siglo pasado. Las pruebas de gran escala impulsadas por la SEP a través del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el año 2002 y la creación del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) en 1994 han apoyado al trabajo evaluativo y de investigación en el país (De la Garza, 2004).

CENEVAL ha contribuido al desarrollo de estudios y ha desarrollado la celebración de foros nacionales bianuales dirigidos a la evaluación de la educación. La aparición de esta labor relacionada a la evaluación en México es derivada en gran parte por políticas gubernamentales recientes y que son acordes a las de orden internacional (De la Garza, 2004) como las descritas en apartados anteriores.

Las investigaciones nacionales han abarcado diferentes temáticas, pero su principal objetivo es dar respuesta y apoyo a los docentes en su práctica cotidiana

(García 2004), permitiendo la reflexión sobre aspectos como la disciplina y el compromiso requerido en su actuar como evaluadores.

En contra parte, Javier Tejedor (citado por García, 2004, p. 1052) considera “que no hay grandes diferencias entre las temáticas de investigación actuales con las de hace años y se caracteriza a la metodología que se está utilizando actualmente”, sin embargo, existe una gran cantidad de investigación relacionada a las prácticas actuales derivadas de los diferentes entornos socioeconómicos y su urgencia de sumarse al concierto internacional de una economía basada en el conocimiento.

El proceso de investigación no puede frenarse, ya que como dice De la Garza (2004) la evaluación no es un proceso técnico, neutral e inocuo, lo que hace reflexionar sobre la necesidad de trabajar en estudios sobre el tema de evaluación.

Desafortunadamente, aunque la investigación busca generar información útil para la actividad docente, “la mayor parte de los estudios de evaluación requieren, así mismo, diseños metodológicos complejos y deben satisfacer normas que justifican su validez y confiabilidad del conocimiento que obtienen. En ello, las evaluaciones no se apartan de la parsimonia inherente a las investigaciones científicas” (De la Garza, 2004, p. 809).

## **Capítulo 3**

### **Metodología**

En el presente capítulo se establece la metodología que se empleó para llevar a cabo la investigación en el trabajo de campo. Primeramente se hablará sobre el enfoque metodológico empleado y el porqué de su elección, justificándolo a través de las ventajas que representó para obtener el máximo provecho de la información recolectada.

Así mismo, se precisa quienes fueron los participantes en el estudio, los motivos de su elección y las características que los definen para haber sido contemplados para la investigación.

Los instrumentos utilizados fueron de suma importancia, por lo que en este apartado se detallarán aspectos de su diseño, aplicación y forma en que fueron utilizados durante el proceso de recolección de información.

Por último, se hará referencia a la estrategia establecida para el análisis de los datos obtenidos durante el trabajo de campo realizado con los maestros y alumnos de la Institución bajo estudio.

#### **3.1. Descripción general del enfoque metodológico**

El estudio que se llevó a cabo por la naturaleza compleja de su objeto de investigación y la pregunta que orienta al mismo, no resultaba una tarea fácil para ser abordada por un enfoque de investigación tradicional como hubiera sido el cuantitativo, ya que a pesar de la objetividad, rigor, confiabilidad y validez que hubiera representado



para el estudio, se dejaría de lado la posibilidad de explorar un mayor número de facetas que enriquecieran el trabajo.

Por otra parte, el haber realizado una investigación únicamente con un enfoque cualitativo que representara en primera instancia ventajas como la profundidad y la riqueza de información, se hubiera visto limitado tanto en el tamaño de la muestra como en el uso del tipo de instrumentos para la recolección de la información.

Por lo anterior y considerando que el presente estudio es de tipo exploratorio, se optó por seleccionar un enfoque mixto de investigación que proporcionara datos confiables y duros pero también profundos y enriquecedores que a la postre representarían un beneficio para el análisis, los resultados y las conclusiones del estudio.

El método mixto al combinar las fortalezas de los enfoques cuantitativos y cualitativos cuenta con un alto sentido de complementariedad, sin embargo en ocasiones no es recomendado por razones de costos y tiempo (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), pero en el estudio que se desarrolló ambas variables no representaron un peso adicional, ya que la investigación se realizó en el centro de trabajo del investigador.

La validez de cualquier enfoque de investigación está en función de la recolección de datos, el análisis de la información y las conclusiones alcanzadas, por lo que el uso de un enfoque mixto no afectó la investigación en su detrimento, por el contrario, su elección se hizo por su capacidad para dar respuesta a las preguntas planteadas en el estudio (Hernández y otros, 2006) al brindarle una visión holística y enriquecedora.

El enfoque mixto se puede definir como “un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema” (Hernández y otros, 2006), pero que además potencializa su capacidad al contar con un sentido de complementariedad que se apoye en las fortalezas de ambos enfoques y que a su vez incremente su validez a través del cruce de las técnicas usadas en ambas prácticas.

El principio fundamental del método de investigación mixta consiste en el uso de diferentes enfoques y sus estrategias para recolección de datos, lo que produce una mezcla de métodos que se complementan, dejando de lado sus limitaciones individuales, lo que justifica su uso al afirmarse que el resultado será superior al que se hubiera obtenido por medio de un enfoque único (Johnson y Onwuegbuzie, 2004).

El enfoque metodológico mixto se basa en cinco puntos que son triangulación, complementariedad, desarrollo, iniciación y expansión (Rocco, Bliss, Gallagher y Pérez-Prado, 2003). La triangulación se refiere al uso de diferentes enfoques para estudiar una misma problemática, lo que permite ampliar el análisis de los datos recolectados a través del cruce de los métodos de investigación seleccionados.

A través de la complementariedad se miden las diferentes facetas del fenómeno bajo estudio y mediante el punto de desarrollo se incrementa la validez de la investigación cuando los resultados de uno de los enfoques de investigación contribuyen al otro método seleccionado. La profundidad y la amplitud de los resultados y su interpretación, se consigue por medio del análisis de inconsistencias de los hallazgos

cuantitativos y cualitativos de acuerdo al concepto de iniciación. Por último, la expansión se logra al abrir el espectro de la investigación y con ello la profundidad y alcance del estudio (Rocco y otros, 2003).

De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2006), la triangulación es el fundamento del enfoque mixto, ya que permite el uso y cruce de métodos distintos, lo que a su vez provoca un validez mayor cuando una hipótesis o resultado es validado a través de distintos enfoques.

El enfoque mixto fue elegido para llevar a cabo el trabajo de investigación debido a que representa ventajas específicas como lograr una visión más precisa del problema bajo estudio, tener un mayor poder de entendimiento al abarcar una amplia variedad de perspectivas de la problemática y por lo mismo, una mejor exploración y explotación de la información obtenida (Hernández y otros, 2006) para brindar mejores respuestas a las preguntas que orientan al presente trabajo.

Como apuntan Rocco, Bliss, Gallagher y Pérez-Prado (2003), el enfoque mixto puede hacerse de manera secuencial e interactiva o simultánea y paralela, por lo que se decidió trabajar con la segunda opción para este estudio.

La investigación está integrada por dos estudios que se conducen de manera simultánea y en paralelo, ya que uno se trabaja directamente con profesores (Estudio 1) y otro con alumnos (Estudio 2). Ambos estudios usan instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos para recabar la información en el trabajo de campo, aplicándose relativamente al mismo tiempo buscando la convergencia y complementariedad de los

datos para que se lleve a cabo su análisis y se construya un reporte único de resultados (Hernández y otros, 2006).

El diseño en paralelo utilizado, buscó asegurar el enriquecimiento de los hallazgos y la precisión e incremento de la utilidad de la información, además de ser un método que apoya a la investigación exploratoria para un estudio descriptivo (Rocco y otros, 2003).

En los siguientes apartados, se detallará la forma en que se llevó a la práctica el enfoque metodológico mixto.

### **3.2. Participantes**

La selección de los participantes del estudio fue hecha a través de un muestreo no probabilístico a juicio donde el investigador seleccionó a aquellos elementos que consideró típicos (Giroux y Tremblay, 2004) a la comunidad escolar estudiada.

Por las características propias de la población, la investigación se enfocó en los profesores que impartieron la materia de Lengua Española I y II en el periodo Enero-Mayo 2012, pero al no ser suficientes para complementar una muestra de diez elementos, se trabajó también con maestros del área de Ciencias Sociales y Humanidades debido a que en el centro escolar todos los profesores que participaron en el estudio forman parte de la Dirección de Humanidades. En la tabla 1 se podrá ver las características más importantes del grupo de docentes que conformaron la muestra.

Tabla 1. Características de los profesores que conformaron la muestra

Codificación	Edad (años)	Género	Área de formación	Experiencia en el campo educativo (años)	Experiencia docente E.M.S. (años)	Área docente
Profesor 1	31	Femenino	Comunicación	8	6	Español
Profesor 2	37	Femenino	Comunicación	15	8	Español
Profesor 3	43	Femenino	Comunicación	4	4	Español
Profesor 4	40	Masculino	Lingüística	15	15	Español
Profesor 5	30	Femenino	Psicología	10	3	C. Sociales Humanidades
Profesor 6	31	Femenino	Filosofía	6	4	C. Sociales Humanidades
Profesor 7	51	Masculino	Filosofía	28	28	C. Sociales Humanidades
Profesor 8	43	Femenino	Historia	11	11	C. Sociales Humanidades
Profesor 9	34	Femenino	Administración	11	9	C. Sociales Humanidades
Profesor 10	59	Masculino	Geografía	38	9	C. Sociales Humanidades

En cuanto a la selección de los estudiantes, se realizó también un muestreo no probabilístico a juicio donde se incluyeron alumnos de los dos programas que tiene la preparatoria que son el bilingüe y el multicultural, esta decisión se tomó para que hubiera una representación de la población estudiantil de la escuela.

Por parte del programa bilingüe se tomaron dos grupos de alumnos que participaron en las materias de Lengua Española I y Lengua Española II y por parte del programa multicultural un grupo de estudiantes de Lengua Española II.

Todos los alumnos del estudio participaron en las materias de Lengua Española en el semestre Enero-Mayo 2012 y se tomaron cuatro alumnos por cada grupo para trabajar con ellos específicamente con entrevistas y productos académicos. En la tabla 2 se podrá observar las características de los doce alumnos seleccionados, cabe aclarar que

el criterio principal para su selección fueron las calificaciones obtenidas en la materia de acuerdo a cuatro niveles previamente clasificados que fueron alto, medio alto, medio y bajo.

Tabla 2. Características de los alumnos que conformaron la muestra

Codificación	Edad (años)	Género	Nivel académico	Programa	Materia
Alumno 1	16	Femenino	Alto	Bilingüe	Lengua Española I
Alumno 2	16	Masculino	Medio alto	Bilingüe	Lengua Española I
Alumno 3	15	Masculino	Medio	Bilingüe	Lengua Española I
Alumno 4	16	Masculino	Bajo	Bilingüe	Lengua Española I
Alumno 5	16	Masculino	Alto	Bilingüe	Lengua Española II
Alumno 6	16	Femenino	Medio alto	Bilingüe	Lengua Española II
Alumno 7	16	Masculino	Medio	Bilingüe	Lengua Española II
Alumno 8	15	Masculino	Bajo	Bilingüe	Lengua Española II
Alumno 9	16	Femenino	Alto	Multicultural	Lengua Española II
Alumno 10	16	Masculino	Medio alto	Multicultural	Lengua Española II
Alumno 11	16	Femenino	Medio	Multicultural	Lengua Española II
Alumno 12	16	Femenino	Bajo	Multicultural	Lengua Española II

### 3.3. Instrumentos

El presente trabajo forma parte de una macro investigación dirigida por la Dra. Katherina Gallardo y asesorada por la Mtra. Georgina González. Los instrumentos que se aplicaron durante el estudio fueron diseñados y probados por la Dra. Gallardo, lo que aseguró la validez y confiabilidad de los mismos. Además, para asegurar la consistencia interna de los cuestionarios aplicados se calculó el Alpha de Cronbach asegurando la confiabilidad de los instrumentos de medición (Hernández y otros, 2006).

Los instrumentos utilizados fueron tanto de tipo cuantitativo como cualitativo y se diseñaron para ser usados para cada estudio por separado, ya que como se mencionó

en el apartado anterior, un estudio se enfocó a los profesores y otro a los alumnos. En la tabla 3 se detallan los instrumentos utilizados para el estudio 1.

Tabla 3. Instrumentos utilizados en el estudio 1 centrado en los profesores

Tipo de instrumento	Número	Descripción
Cuestionario	001	Autoevaluación sobre las prácticas en evaluación del aprendizaje
Entrevista	002	Prácticas alrededor de la evaluación formativa
Evaluación de productos académicos	003	Lista de cotejo sobre la retroalimentación del docente a productos realizados por los alumnos

De acuerdo a la metodología adoptada, el enfoque mixto busca aplicar instrumentos cuantitativos y cualitativos como son los cuestionarios, las listas de cotejo y las entrevistas para poder llevar a cabo una triangulación de ambos métodos que además de brindar mayor profundidad y alcance al estudio permita analizar las inconsistencias encontradas (Rocco y otros, 2003). En la tabla 4 se detallan los instrumentos utilizados en el estudio 2.

Tabla 4. Instrumentos utilizados en el estudio 2 centrado en los alumnos

Tipo de instrumento	Número	Descripción
Cuestionario	004	Utilización de la información de la evaluación del aprendizaje en el aula
Entrevista	005	Utilización de la información de la evaluación del aprendizaje en el aula

En cuanto a los instrumentos utilizados en el estudio 1, el cuestionario (Apéndice B, instrumento 001) aplicado estaba compuesto de preguntas cerradas lo que les facilitó a los profesores seleccionar alternativas, así disminuyendo el tiempo de su aplicación y la preparación posterior para su análisis (Hernández y otros, 2006). Las preguntas en el

caso del cuestionario estuvieron dirigidas a sus prácticas de evaluación del aprendizaje en el aula.

Las entrevistas estructuradas (Apéndice C, instrumento 002) diseñadas para los profesores permitieron complementar la información obtenida a través del cuestionario, ya que las preguntas estaban dirigidas a conocer sus prácticas realizadas en torno a la evaluación formativa.

La lista de cotejo (Apéndice D, instrumento 003) se empleó para evaluar la retroalimentación de productos académicos de los alumnos con la intención de contrastar la información proporcionada por los docentes y los alumnos seleccionados.

En el estudio 2 se aplicaron dos instrumentos a los alumnos que fueron un cuestionario (Apéndice E, instrumento 004) y una entrevista (Apéndice F, instrumento 005), ambos instrumentos complementarios y dirigidos a atender sus percepciones sobre la utilización de la información generada a partir de la retroalimentación de sus profesores de las evaluaciones a sus actividades académicas.

### **3.4. Procedimientos**

Previo a la aplicación de los instrumentos para la recolección de información detallados en el apartado anterior, se realizó la solicitud de autorización para llevar a cabo el estudio con la Dirección de la Preparatoria haciendo de su conocimiento los objetivos y alcances del trabajo de investigación. Obtenido el consentimiento (Apéndice A) para la realización del estudio se procedió a la aplicación de los instrumentos a la muestra de profesores y alumnos seleccionados.



La recolección de información se realizó entre los meses de marzo y abril del 2012 iniciando con el cuestionario 001 a diez profesores. El cuestionario se aplicó de manera simultánea a los docentes en dos grupos separados previa cita realizada con los maestros y se procedió a explicarles brevemente la intención del estudio, solicitarles su apoyo y brindarles las instrucciones para el llenado del cuestionario. El tiempo utilizado para este efecto fue alrededor de cuarenta minutos y se aprovechó tiempo libre entre clases donde se pudieron agrupar por coincidencia de horarios. Algo importante a mencionar es el hecho de que se les brindó la confianza sobre la confidencialidad de la información y que ésta carecía de toda vinculación con su relación laboral con la institución.

Las entrevistas a las profesoras de las materias de Lengua Española I y II (instrumento 002) se hicieron previa cita en la oficina del investigador. Fueron tres profesoras las entrevistadas, no fue necesario retomar los aspectos de confidencialidad de la información, ya que fueron encuestadas previamente, pero se aprovechó para solicitarles su apoyo para la aplicación de los instrumentos del estudio 2 a sus alumnos y la colección de productos académicos de cuatro de sus estudiantes. Es importante mencionar que las entrevistas se realizaron de manera simultánea y paralela a la aplicación de los instrumentos utilizados para el estudio 2. Las entrevistas fueron grabadas digitalmente para su posterior transcripción.

Para la selección de los cuatro estudiantes por grupo fue muy importante compartir con las profesoras el criterio de selección en base a las calificaciones obtenidas por sus alumnos durante el tiempo transcurrido en el semestre. La

clasificación utilizada fue en base 100 y establecida en cuatro niveles: alto (100-90), medio alto (89-80), medio (79-70), bajo (69-0). Resulta importante mencionar que la escala de calificaciones utilizada por la escuela es de 0 a 100 teniendo como calificación mínima aprobatoria 70.

Durante la recolección de los productos académicos de los cuatro alumnos seleccionados en conjunto con las profesoras de las materias de Lengua Española, se procedió aplicar los cuestionarios (instrumento 004) a la totalidad de los alumnos de los grupos elegidos de las materias de Lengua Española previa cita, sin embargo, se tuvieron que realizar dos visitas promedio a cada grupo, ya que algunos alumnos faltaron a clases y tuvieron que ser abordados en una segunda ocasión. En ambas visitas se les explicó a los alumnos encuestados la importancia de su participación en el estudio y que fueran honestos y objetivos en sus respuestas orientadas a la materia de Lengua Española, ya que de lo contrario podrían contestar de manera general y no podrían vincularse los resultados posteriormente para el análisis de la información obtenida. Así mismo, se les indicó que la información se procesaría de manera general y que no se preocuparan por ser vinculados de manera individual, además de que carecía de toda relación con su desempeño académico en la materia.

Posterior a la encuesta aplicada a los alumnos, inmediatamente se realizaron las doce entrevistas estructuradas (formato 005). Las entrevistas a los estudiantes se realizaron previa cita concertadas con sus profesoras y en horario de clases, por lo que se tuvo que planear con cuidado para no afectar exámenes o clases importantes aprovechando tiempos de revisiones y actividades o ejercicios en el aula. Los alumnos

entrevistados no mostraron ninguna resistencia debido a que habían participado en las encuestas y sólo se les mencionó que fueron seleccionados para ser entrevistados y así poder ampliar la información obtenida a través de los cuestionarios. Dichas entrevistas fueron grabadas digitalmente para su posterior transcripción.

Por último, la evaluación de productos académicos (formato 003) se pudo llevar a cabo a partir de las tareas, actividades y exámenes rápidos obtenidos con apoyo de las profesoras de los alumnos seleccionados. El total de productos académicos recolectados fueron sesenta, esto es cinco por cada uno de los doce estudiantes seleccionados. Cabe mencionar que gran parte de los productos académicos estaban en propiedad de los alumnos, ya que habían sido regresados a ellos cuando se inició la recolección de los mismos, por lo que fue notorio que los alumnos de los niveles alto, medio alto y medio (estos últimos en su mayoría) no tuvieron problema para que los prestaran momentáneamente, ya que los tenían archivados en portafolios por iniciativa propia, no así los del nivel bajo que fue complicado conseguir en la mayoría de los casos productos porque no conservaban de alguna manera organizada sus tareas, actividades o exámenes.

Por último, es necesario comentar que se requirió de una programación cuidadosa para la aplicación de los instrumentos debido a que no fue secuencial, ya que los dos estudios corren en paralelo y casi de manera simultánea.

### **3.5. Estrategia de análisis de datos**

La intención de analizar la información obtenida de los cuestionarios, entrevistas y productos académicos es contribuir a responder la pregunta general del estudio que es:

¿en qué medida las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa impactan en el rendimiento académico de los alumnos?, pero la forma de construir una respuesta adecuada a esta pregunta es a través de las preguntas particulares que hacen operacional al estudio.

El análisis de la información obtenida a través de los instrumentos citados en los apartados anteriores, está directamente relacionado con las preguntas planteadas en la investigación y para este efecto, agrupadas en diferentes conceptos que puedan dar respuesta de manera organizada a las preguntas.

De acuerdo a lo anterior, se presenta una tabla preparada ex profeso por la Dra. Gallardo donde se relacionan las preguntas de investigación y los instrumentos aplicados, así como los respectivos cruces o triangulaciones que se dan en los dos estudios (tabla 5).

Tabla 5. Relación de los instrumentos de los estudios 1 y 2 y las preguntas de la investigación

Preguntas específicas	Estudio 1: docentes			Estudio 2: alumnos	
	Instrumento 001 Encuesta	Instrumento 002 Entrevista	Instrumento 003 Productos académicos	Instrumento 004 Encuesta	Instrumento 005 Entrevista
¿Cuáles son las diferentes formas de evaluación formativa dentro de un proceso de enseñanza aprendizaje?	x	x	x		
¿Con qué frecuencia se llevan a cabo los procesos de evaluación formativa?	x	x		x	x
¿cómo este trabajo colegiado tiene un impacto en la parte formativa de la evaluación?	x	x			
¿Cómo se relacionan las prácticas de evaluación formativa con los objetivos de aprendizaje en sus distintos niveles?	x	x	x		
¿Cómo los profesores utilizan su tiempo para llevar a cabo los procesos de evaluación formativa?, ¿qué tanto tiempo le dedican y qué tanto ese tiempo está relacionado con la calidad de retroalimentación que ofrecen?	x	x			
¿Cómo usan los profesores diversos recursos tecnológicos (si es que lo usan) en el proceso de evaluación formativa?	x	x			
¿Cómo se traduce la evaluación formativa a calificaciones que los profesores reportan?	x			x	x
¿Cómo los profesores analizan los resultados de un proceso evaluativo y toman decisiones orientadas a facilitar los procesos de aprendizaje de los alumnos?	x	x	x		
¿Cómo se comunican los resultados de la evaluación formativa a los alumnos?	x		x	x	x
¿Cómo se difunden los resultados derivados del proceso de evaluación formativa a la comunidad escolar?	x			x	x
¿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?	x				
¿Qué diferencias existen entre las técnicas de evaluación formativa que obedecen a contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales?	x	x			
¿Cómo impactan los resultados de la evaluación formativa en modificaciones que el profesor haga sobre su propio proceso de enseñanza?	x	x			
¿Cómo lidian los profesores con la deshonestidad académica en los procesos de evaluación formativa?	x	x			
¿Cómo se llevan a cabo estos procesos de autoevaluación y coevaluación desde una perspectiva formativa?	x	x			

El hecho de que se hayan realizado dos estudios por razones prácticas de organización y de orientación a los participantes, no implicó que el análisis de la información debiera hacerse por separado, por el contrario, el haber escogido un enfoque mixto obedeció a la riqueza que proporcionó para el análisis el poder triangular información de diferentes fuentes, estrategias de recolección e instrumentos aplicados.

Así mismo, se prepararon temas específicos que estuvieran relacionados a las preguntas de investigación y que fuera posible codificarlos para su uso como unidades de análisis de la información arrojada por los instrumentos de investigación. Los temas fueron los siguientes: prácticas más usadas (PR), referente para la planeación (PL), productos/evidencias solicitadas (PE), frecuencia (FR), trabajo colegiado (TC), evaluación de contenido conceptual, procedimental, actitudinal (CO), tiempo de diseño (TD), tiempo de aplicación en el aula (TA), facilitar procesos de aprendizaje (FP), retroalimentación (RE), uso de la tecnología (UT), calificación (CA), cambios de didáctica (CD), difusión de resultados (DR), relación con evaluación diagnóstica y formativa (DS) y participación del alumno en el proceso de evaluación (auto y coevaluación) (AC).

De acuerdo a lo anterior, el análisis de los datos se realizó al relacionar las preguntas del estudio con los instrumentos de recolección de información, pero también categorizando temas específicos, lo cual le brindó sentido y concreción al estudio con la intención de facilitar la elaboración de los resultados.

La intención de llevar a cabo la triangulación de los métodos cuantitativos y cualitativos empleados en este estudio fue permitir múltiples análisis a partir de diferentes enfoques, ya que facilitó el enriquecimiento de los hallazgos encontrados, contar con información más precisa para incrementar su utilidad, pero con la posibilidad de establecer claramente las coincidencias y analizar sus inconsistencias por igual (Rocco y otros, 2003).

La metodología utilizada en el presente estudio permitió obtener una mayor riqueza de información a través de la triangulación de instrumentos cuantitativos y cualitativos que brindara a la postre un análisis con mejor profundidad y alcance. El uso de un enfoque mixto aplicado a los dos grupos bajo estudio, profesoras y alumnos, facilitó la comprensión del proceso de la evaluación formativa de una forma integral y complementaria.

## Capítulo 4

### Análisis y discusión de resultados

En el presente capítulo se presentarán los resultados obtenidos del análisis de la información recabada bajo la metodología mixta empleada. Primeramente se detallarán los resultados del estudio 1 enfocado a las prácticas de evaluación realizadas por los docentes, así como su verificación a través de la evaluación de productos realizados por alumnos de las materias de Lengua Española I y II, en relación a la retroalimentación que las profesoras estudiadas a detalle, realizaron a la muestra de alumnos seleccionados de sus respectivos grupos.

En segunda instancia, se presentarán los resultados del estudio 2 llevado a cabo con los alumnos de los grupos seleccionados y ampliados con la muestra de doce de ellos que participaron en el proceso de entrevistas que permitieron profundizar la información obtenida.

#### 4.1. Estrategia para el análisis de datos a partir de los diferentes instrumentos

Como se indicó en el capítulo de la metodología empleada, la mejor manera de contestar la pregunta general del estudio es a través de responder las preguntas específicas de la investigación, así que basadas en éstas últimas, se decidió abrir una serie de categorías relacionadas con ellas que agruparan la información arrojada por cada uno de los instrumentos aplicados en ambos estudios y que permitirán a su vez establecer las triangulaciones adecuadas para poder interpretarlos y generar los



resultados tanto para cada estudio como finalmente hacer los cruces entre ambos. A continuación se presenta la tabla que describe las categorías utilizadas para el análisis de la información y agrupación de los resultados y a la vez su relación con los instrumentos empleados.

Tabla 6. Categorías específicas relacionadas a las preguntas de investigación e instrumentos utilizados para los dos estudios

Categorías	Estudio 1: docentes			Estudio 2: alumnos	
	Instrumento 001	Instrumento 002	Instrumento 003	Instrumento 004	Instrumento 005
	Encuesta	Entrevista	Productos académicos	Encuesta	Entrevista
Formas de evaluación formativa en el proceso de E-A	x	x	x		
Frecuencia de la evaluación formativa	x	x		x	x
Impacto del trabajo colegiado en la evaluación formativa	x	x			
Relación de la evaluación formativa y los objetivos de aprendizaje	x	x	x		
Tiempo utilizado para la evaluación formativa	x	x			
Uso de recursos tecnológicos en la evaluación formativa	x	x			
Traducción de la evaluación formativa a calificaciones	x			x	x
Toma de decisiones a partir de la evaluación para facilitar el proceso de aprendizaje	x	x	x		
Comunicación de resultados de la evaluación formativa	x		x	x	x
Difusión de resultados del proceso de la evaluación formativa a la comunidad escolar	x			x	x
Impacto y relación de las evaluaciones diagnóstica, formativa y sumativa	x				
Evaluación formativa y los tres diferentes tipos de contenidos	x	x			
Impacto de la evaluación formativa en la modificación del proceso de enseñanza	x	x			
Deshonestidad académica y evaluación formativa	x	x			
Autoevaluación y coevaluación desde la perspectiva formativa	x	x			

Los datos obtenidos a través de los cuestionarios aplicados a los diez docentes seleccionados se agruparon para su análisis e interpretación en una hoja de cálculo donde se logró establecer por cada una de las preguntas que conforman al instrumento (001 apéndice B), sus medidas centrales (media, mediana y moda) así como las de

dispersión (desviación estándar y varianza) y sus valores máximos y mínimos, lo que permitió establecer para cada reactivo la agrupación del conjunto de respuestas obtenidas y el grado de variabilidad o dispersión entre los participantes que las contestaron.

Así mismo, las preguntas del cuestionario fueron agrupadas en subcategorías que permitieron también analizar aspectos de factibilidad, precisión, utilidad y ética de las prácticas de evaluación realizadas por los profesores. También es importante mencionar que para estas subcategorías se calculó el Alpha de Cronbach para determinar su grado de confiabilidad (Hernández y otros, 2006).

El instrumento 003(apéndice D) para la evaluación de productos académicos permitió analizar a través de sus frecuencias los tipos de productos y de comentarios de retroalimentación que aparecían en ellos.

Para el estudio 2 se aplicó un cuestionario a los alumnos (instrumento 004, apéndice E) y sus respuestas fueron vaciadas en una hoja de cálculo para su análisis, donde al igual que el instrumento 001 del Estudio 1, se determinaron sus medidas de tendencia central (media, mediana y moda) como de dispersión (desviación estándar y varianza), sus valores mínimos y máximos y se determinó su grado de confiabilidad a través del Alpha de Cronbach.

Para ambos estudios se realizaron entrevistas a tres profesoras y doce alumnos (instrumentos 002 y 005, apéndices C y F) de las materias de Lengua Española I y II las cuales fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis cualitativo que

permitiera a la postre el cruce con la información cuantitativa arrojada por los otros instrumentos empleados en los estudios 1 y 2.

#### **4.2. Análisis de resultados del estudio 1**

Los resultados del análisis de los instrumentos que conforman el estudio 1 se presentarán en el orden de las categorías señaladas en la tabla 6, lo cual facilita la agrupación de las preguntas que conforman a los instrumentos 001, 002 y 003 de acuerdo a estas categorías y la comprensión de los resultados inferidos a partir de ellas.

**4.2.1. Prácticas en la evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.** La muestra de profesores que participaron en el estudio 1 presentan una tendencia al uso de exámenes con preguntas de respuesta cerrada (7 de 10) y el ochenta por ciento prefieren que los alumnos no tengan oportunidad de consultar ningún tipo de material durante la aplicación de la evaluación.

De igual forma, el noventa por ciento de los profesores prefieren utilizar exámenes escritos y largos para verificar el avance de sus alumnos con respecto a la adquisición y desarrollo de los conocimientos de sus materias.

En un punto donde coinciden en un cien por ciento es en cuanto a aplicar exámenes previamente programados y con aviso anticipado a sus alumnos brindándoles la oportunidad de prepararlos.

Otra práctica consistente en los profesores es la referente a darles a conocer previamente a sus alumnos los criterios que utilizarán para evaluar sus trabajos y

exámenes respondiendo a esto afirmativamente el cien por ciento de ellos, sin embargo hay una gran dispersión en lo referente al uso de los resultados de la evaluación para que sus alumnos establezcan procesos metacognitivos y de autorregulación, ya que tienen una varianza cercana al uno y valores que van del 1 al 4 de acuerdo a la pregunta número veinte del instrumento 001 ( apéndice B).

De lo anterior, se infiere que hay una preocupación por el cumplimiento adecuado por parte de los estudiantes pero que no se cuenta con una estrategia e intencionalidad de hacer que el alumno aprenda a aprender a partir de sus propios resultados.

Los diez profesores encuestados muestran una gran seguridad en su capacidad para diseñar sus propios instrumentos de evaluación (pregunta 6, instrumento 001), incluso las profesoras entrevistadas refuerzan con sus comentarios este aspecto, sin embargo, en promedio los profesores admiten casi nunca utilizar el Alpha de Cronbach (pregunta 12, instrumento 001) para determinar la confiabilidad dichos instrumentos, lo que refleja confianza en el manejo de los contenidos de sus materias pero la falta del aseguramiento de la confiabilidad de sus evaluaciones.

Las tres profesoras entrevistadas coinciden que la mejor forma de aprender es haciendo, por lo que privilegian el uso de ejercicios y prácticas para desarrollar el aprendizaje sin dejar de lado la teoría que brinda la comprensión del hacer. Esto se ve claramente reflejado en el análisis del tipo de productos académicos utilizados y evaluados en sus materias por ellas y que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 7. Fuentes y tipos de productos evaluados

Fuente	Frecuencia
Libreta de ejercicios	30
Libro de texto	0
Otro lugar	30
TOTAL	60

Tipo	Frecuencia
Conjunto de ejercicios	32
Examen rápido	6
Avances proyecto/portafolios	0
Escritos	12
Diagramas	1
Investigación	9
TOTAL	60

Así mismo, las profesoras entrevistadas mencionan que comparten ejercicios y actividades de clase, de igual forma, ellas diseñan sus estrategias de evaluación a partir de los programas de sus materias, estableciéndolas en academia para algunos temas particulares pero sin desarrollar en común los instrumentos de evaluación.

Un punto en común de las tres profesoras es su tendencia clara a brindar retroalimentación oral a sus alumnos, privilegiando esta práctica a los comentarios por escrito.

**4.2.2. Frecuencia de la evaluación formativa.** Las profesoras entrevistadas admiten que realizan evaluaciones al inicio y al final de sus clases a través de preguntas orales principalmente, esto con la finalidad de verificar la comprensión de los contenidos de la clase anterior y la comprensión al final de la clase que están impartiendo. Estas evaluaciones no tienen un peso en la calificación, pero les permiten a los alumnos verificar su aprendizaje y aprender de sus errores (preguntas 3 y 4, instrumento 002).

Lo anterior se refuerza a través del instrumento 001 (apéndice B) donde siete de diez de los profesores encuestados infirieron siempre el progreso de sus alumnos mediante la comparación de sus evaluaciones formativas que aplicaron durante su curso (reactivo 29). De igual manera, a través de la evaluación formativa pudieron determinar las áreas de debilidad en los aprendizajes de sus alumnos (reactivo 30) mostrando muy poca dispersión en sus respuestas (varianza 0.267) y una media de dos que en términos prácticos los lleva a lograr esto casi siempre.

Una parte muy importante de la evaluación formativa son los comentarios de retroalimentación que reciben los alumnos a través de sus actividades, tareas, trabajos y exámenes. En el caso de los grupos bajo estudio de las materias de Lengua Española I y II, los alumnos recibieron frecuentemente comentarios orales pero también por escrito, en el caso de los segundos, prevalecieron los comentarios cortos enfocados a aspectos de forma, contenido y afectividad, lo que puede apreciarse en la tabla siguiente:

Tabla 8. Evaluación de productos académicos: retroalimentación y calificación

Mejoramiento de ciertos aspectos (forma)	Frecuencia de aparición de mensajes en las tareas revisadas
Redacción y/o cohesión entre ideas o párrafos.	7
Ortografía.	18
Caligrafía.	2
Estilo o forma de presentación.	24
Creatividad / originalidad.	1
Extensión del producto.	0
Presentación y uso de gráficas o esquemas.	2
TOTAL	54
Mejoramiento de ciertos aspectos (contenido)	Frecuencia de aparición de mensajes en las tareas revisadas
Lenguaje descriptivo que señale puntualmente errores o áreas de oportunidad.	32
Señalamientos relacionados con estándares o metas previamente estipuladas que debía contener el producto.	13
Señalamiento sobre el cumplimiento global del producto sobre criterios señalados.	23
Señalamiento sobre el cumplimiento parcial del producto sobre criterios señalados.	11
Señalamiento de algunas alternativas para mejorar el producto o sobre el desarrollo de alguna habilidad en particular.	2
TOTAL	81
Mejoramiento relacionado con el aspecto afectivo	Frecuencia de aparición de mensajes en las tareas revisadas
Inclusión de símbolos que se puedan interpretar como aceptación/ aliento	18
Inclusión de símbolos que se puedan interpretar como desaprobación/ rechazo	12
Cantidad de mensajes largos (oraciones enteras)	0
Cantidad de mensajes cortos (frases cortas)	41
Contiene lenguaje descriptivo	15
Contiene lenguaje imperativo	27
TOTAL	113
Emisión y comunicación de la calificación obtenida	Frecuencia de aparición de mensajes en las tareas revisadas
Aparece calificación obtenida	17
Cuenta para la calificación final	17
TOTAL	34

Analizando los tres aspectos: forma, contenidos y afectivo es de llamar la atención que el 45.57% de los comentarios son de tipo afectivo, lo que hace pensar que la mayoría de los mensajes fueron de aliento o de llamada de atención a los alumnos (60% y 40% respectivamente), lo cual no es extraño, ya que tras haber revisado cada uno de los productos académicos los alumnos en los niveles de calificaciones alto, medio alto y medio mayoritariamente fueron mensajes de aprobación y aliento y el caso de los alumnos de nivel bajo la mayoría de los comentarios fueron de forma, contenido y de llamada de atención.

**4.2.3. Impacto del trabajo colegiado en la evaluación formativa.** Las profesoras de Lengua Española I y II mencionaron que trabajan de manera colegiada o en academia, como se le llama en la institución bajo estudio, comparten principalmente aspectos de planeación de sus materias, actividades y estrategias de evaluación.

Cuando se le preguntó a la profesora número tres sobre quién diseñaba las preguntas o ejercicios para evaluar el proceso de aprendizaje (pregunta 5, instrumento 002), ella contestó:

“Algunos los diseño yo, otros me baso en libros de texto, también me baso mucho en búsqueda de información en internet, tengo varias suscripciones para docentes españolas o chilenas y me mandan información y ejercicios en los cuales yo me baso y los aplico en clase junto con los libros de texto. También se trabaja en academia con las otras maestras que imparten la materia y compartimos actividades. El trabajo en academia me ha reportado beneficios, tenemos cuatro años trabajando juntas”.



Aunque se comparten experiencias didácticas a través del trabajo colegiado, se puede observar una tendencia a mantener la decisión individual cuando de calificaciones se trata. En la pregunta número trece del instrumento 001 se cuestiona acerca de solicitar la opinión a un colega de la misma disciplina cuando hay duda sobre que calificación asignar a un alumno, mostrando una variación alta entre las respuestas de los docentes (varianza de 0.844), un rango alto entre los valores mínimos y máximos (1 a 4) y una media de 2.8 lo cual nos permite inferir que sus respuestas se encuentran principalmente entre los rangos de “a veces” y “casi nunca”.

#### **4.2.4. Relación de la evaluación formativa y los objetivos de aprendizaje.**

Como ya se había mencionado anteriormente, los profesores encuestados se sentían capaces de diseñar sus propios instrumentos de evaluación (100%), pero sólo el 80% menciona siempre considerar los objetivos de sus materias para la construcción de sus evaluaciones (pregunta siete del instrumento 001). Lo que implica que no se cumple siempre con un alineamiento constructivo entre objetivos, actividades y tareas de evaluación (Biggs, 2007) lo que hace que el profesor caiga en la tentación de evaluar contenidos únicamente.

Esta tendencia se ve reforzada con las respuestas proporcionadas por las profesoras entrevistadas en las preguntas seis y siete del instrumento 002 (apéndice C) donde se cuestiona sobre el uso de los objetivos para el diseño de las estrategias de evaluación y el reforzamiento de temas no comprendidos por completo. Las respuestas en común mostraron que si tomaban en cuenta a los objetivos para el diseño pero que no

mencionaban a sus alumnos los objetivos. Un ejemplo de esto es lo que profesora número dos contestó a ambas preguntas:

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

“Sí, si tomo los objetivos en cuenta y retomo los que hay que reforzar porque veo que algunos temas no quedan muy claros, entonces es ahí donde decido si nada más con preguntas o si les pongo un ejercicio o si hacemos un examen rápido sobre el tema.

Determino los temas a reforzar sobre todo en las tareas si salen mal en ellas o por dudas cuando yo les pregunto y no me responden como debe ser. Mi método es más oral que escrito”.

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

“No, no lo hago de manera consciente pero si les hablo de la importancia de lo que deben saber, me enfoco a la importancia cuidando yo el objetivo sin hacérselos patente”.

**4.2.5. Tiempo utilizado para la evaluación formativa.** De los diez profesores encuestados siete manifestaron a través de la pregunta uno del instrumento 001 (apéndice B) que casi siempre preparan con suficiente tiempo sus instrumentos de evaluación permitiéndoles así revisarlos antes de aplicarlos, pero sólo el sesenta por ciento de ellos toma en cuenta el tiempo de duración de la clase para su diseño, lo que no garantiza que los alumnos tengan el tiempo suficiente para responderlos.

Sin embargo, el setenta por ciento de los encuestados tienen claro el tiempo que les representará calificar dichos instrumentos ya sean tareas o exámenes.

De lo anterior se puede deducir que los profesores no siempre están dando el tiempo pertinente al diseño, errando un elemento esencial como es el tiempo de respuesta a los exámenes o tareas, pero muestran preocupación por el tiempo que les llevará calificarlos. Esto se puede constatar con los productos evaluados a través del instrumento 003 (apéndice D) y mostrados los resultados en la tabla 8, donde los mensajes de retroalimentación son fundamentalmente cortos, descriptivos de los errores, de cumplimiento global y con un lenguaje imperativo.

Es necesario comentar que el proceso de evaluación requiere de una fase de planeación y no sólo de ejecución, pues como indican Díaz-Barriga y Hernández (2002), la evaluación en sí misma es parte de la enseñanza y le permite al docente desarrollar un mecanismo de autocontrol en su práctica didáctica.

En relación a lo anterior, se puede constatar con las respuestas a las preguntas ocho y nueve del instrumento 002 (apéndice C) que tocan los temas sobre el tiempo de del diseño de la estrategia de evaluación en el aula y el tiempo efectivo para la ejecución de preguntas sobre las actividades realizadas en clase. A la primera les están dedicando un promedio de treinta minutos y a las segundas entre cinco y quince minutos.

En conclusión, se puede observar una mayor preocupación por el tiempo de inversión personal del docente en la revisión de los instrumentos de evaluación que en

los tiempos de diseño y ejecución de los mismos, lo que hace que se sacrifique en términos de factibilidad y precisión.

Tabla 9. Preguntas agrupadas por subcategorías

Subcategoría	Factibilidad						Precisión							
Pregunta/Frecuencia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Siempre	3	6	7	5	2	10	8	2	5	6	9	0	1	5
Casi siempre	7	3	3	4	7	0	2	6	5	3	0	1	2	4
A veces	0	1	0	1	1	0	0	2	0	1	0	2	5	1
Casi nunca	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	2	0
Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0
Media	1.7	1.5	1.3	1.6	1.9	1	1.2	2	1.5	1.5	1.3	4	2.8	1.6
Varianza	0.233	0.5	0.233	0.489	0.568	0	0.178	0.444	0.278	0.5	0.9	1.111	0.844	0.489
Alpha de Cronbach	0.6						0.108							

Subcategoría	Utilidad						Ética				
Pregunta/Frecuencia	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Siempre	6	5	6	4	2	3	7	8	10	8	3
Casi siempre	3	5	4	5	5	5	3	2	0	2	2
A veces	1	0	0	1	2	1	0	0	0	0	5
Casi nunca	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media	1.5	1.5	1.4	1.7	2.2	2	1.3	1.2	1	1.2	2.2
Varianza	0.5	0.278	0.267	0.456	0.844	0.889	0.233	0.178	0	0.178	0.844
Alpha de Cronbach	0.7						-0.08				

**4.2.6. Uso de recursos tecnológicos en la evaluación formativa.** El grupo de profesores a los que se les aplicó el cuestionario (instrumento 001, apéndice B) mostraron que el cincuenta por ciento de ellos aprovechan siempre los recursos que tienen disponibles en su institución para elaborar instrumentos de evaluación y un cuarenta por ciento de los restantes lo hacen casi siempre (pregunta 4).

En contraste, la pregunta 5 sólo el setenta por ciento de ellos afirma casi siempre utilizar los recursos para la aplicación de dichos instrumentos. Esto es de llamar la atención en una institución donde se cuenta con una plataforma electrónica como lo es Blackboard que tiene la facilidad de generar evaluaciones (cortas y largas) con

diferentes tipos de reactivos. Los valores de dispersión de las preguntas no son altos pero si los valores mínimos y máximos que son 1 a 3 en ambas preguntas.

En el caso de las materias bajo estudio, las profesoras declaran no hacer uso de recursos tecnológicos para llevar a cabo evaluaciones formativas a sus alumnos, de hecho mencionan hacerlo de manera manual, lo cual se puede constatar en la mayoría de los productos académicos revisados.

**4.2.7. Traducción de la evaluación formativa a calificaciones.** Como ya se había mencionado previamente, todos los profesores encuestados buscaron dar a conocer a los alumnos previamente los criterios de evaluación para sus trabajos y exámenes (pregunta 23), pero sólo el ochenta por ciento de ellos se consideran receptivos a las inquietudes de sus alumnos en relación a sus evaluaciones (pregunta 22) y el porcentaje baja cuando los docentes declaran en un setenta por ciento mantener el mismo nivel de exigencia para todos sus alumnos en sus trabajos y en la aplicación de sus exámenes.

Lo anterior refleja por parte de los docentes estar preocupados por el cumplimiento y aseguramiento de las calificaciones a través de la fijación de estándares claros y su respectiva difusión de los mismos, pero no aceptar fácilmente los comentarios de duda o crítica por parte de los alumnos a sus instrumentos de evaluación y perder incluso objetividad en la aplicación de exámenes y solicitud de tareas.

En relación a lo descrito en el párrafo anterior y a favor de los profesores se encuentra su respuesta a la pregunta 24 del instrumento 001 (apéndice B) donde el 80

por ciento de ellos evitan siempre utilizar la evaluación como un instrumento de control disciplinario.

Un punto de preocupación es el reflejado en la pregunta 25 que habla sobre la confidencialidad de las calificaciones al momento de comunicar los resultados, ya que sólo el treinta por ciento de los profesores acepta mantener siempre dicha discrecionalidad. Se puede observar en la subcategoría ética (tabla 9), que agrupa las preguntas utilizadas en este apartado, las medias se encuentran muy cercanas al 1 con excepción de la pregunta 25 que es de 2.2 con una varianza alta de 0.844 y valores mínimos y máximos de 1 a 3.

**4.2.8. Toma de decisiones a partir de la evaluación para facilitar el proceso de aprendizaje.** La toma de decisiones parte de la información obtenida de los resultados de la evaluación realizada a los alumnos, por lo que resulta importante brindarles información a los estudiantes sobre sus aciertos y fallas ocurridas en el proceso de aprendizaje, sin embargo sólo el sesenta por ciento de los docentes encuestados brindan siempre esta información (pregunta 17, instrumento 001).

Dentro del cuarenta por ciento restante que lo hace casi siempre, se encuentran las tres profesoras entrevistadas, lo cual hace sentido con sus respuestas a la pregunta doce del instrumento 002 (apéndice C) donde se aprecia una inconsistencia en los tiempos, ya que lo hacen clase a clase, semanalmente y mensualmente respectivamente. Sólo una menciona que varía su frecuencia mensual cuando ve que las calificaciones de sus alumnos son muy bajas y adelanta la información para que puedan recuperarse.

Por último, es preocupante que sólo el cuarenta por ciento de los profesores ajusten sus prácticas de enseñanza en relación a los resultados de las evaluaciones aplicadas a sus alumnos (pregunta 18, instrumento 001) y que muestre una dispersión en su varianza de 0.456 y con valores mínimos y máximos de 1 a 3 (tabla 9), lo que significa que hay incluso quién sólo consideraría hacerlo sólo a veces, sacrificando así el aprendizaje de sus alumnos por encima del cumplimiento de un programa, lo que genera exclusión de aquellos estudiantes que no están obteniendo los resultados esperados.

**4.2.9. Comunicación de resultados de la evaluación formativa.** Las profesoras entrevistadas muestran rapidez en la retroalimentación de actividades y exámenes con tiempos que van desde la misma clase hasta la siguiente (preguntas 10 y 11, instrumento 002) lo cual es importante en la evaluación formativa. Los comentarios a sus alumnos se hacen tanto de manera verbal como escrita.

Un ejemplo de lo anterior es el comentario de la profesora número 3, “Cuando hacemos exámenes rápidos respondemos inmediatamente el examen y después se los entrego de manera física y las tareas y las actividades en clase me voy alumno por alumno de manera directa y les voy haciendo sus observaciones”.

También es importante resaltar que las profesoras de Lengua Española I de manera consistente informan semanalmente y cada parcial de los resultados obtenidos a los alumnos, directivos y (a través de estos últimos) a los padres de familia. Lo anterior se clarifica en el comentario de la profesora número 1:

“Tenemos un sistema de seguimiento aquí en el Tec de Monterrey donde semanalmente ponemos las actividades que realizaron y colocamos alguna retroalimentación si es necesaria, a este sistema tienen acceso los padres, el tutor y el director y así pueden checar como van. Además a los directores y a los tutores les pasamos la bitácora de como van los alumnos y si es necesario con algún alumno les enviamos un correo o platicamos con sus tutores. La bitácora se envía cada parcial y si es necesario antes le mandamos un correo al tutor para que lo cheque”.

**4.2.10. Difusión de resultados del proceso de la evaluación formativa a la comunidad escolar.** Una preocupación reflejada a través de la pregunta 15 del instrumento 001 (apéndice C), muestra que sólo seis de los diez profesores encuestados están plenamente conscientes de que cada calificación que asignan a un alumno es una constancia del grado de aprendizaje que éste ha alcanzado y que dicho resultado tiene una repercusión social (padres de familia, empleadores u otras instituciones educativas). Como menciona De la Garza (2004) la evaluación no es únicamente un proceso técnico sino también social ya que posee una dimensión política.

Los resultados dentro de la institución son presentados consistentemente por los profesores cada semana y parcial escolar (pregunta 20, instrumento 002) y difundidos a los diferentes actores de la comunidad escolar: alumnos, directivos y padres de familia.

De acuerdo a lo anterior, la difusión de los resultados puede ser consistente y sistemática, sin embargo, se puede apreciar a través de la pregunta diecinueve del instrumento 001 (apéndice B), como sólo el 20% de los profesores consideran que sus



propuestas de cambio en base a los resultados obtenidos por sus alumnos, impactan directamente en la gestión administrativa de la institución educativa, lo que afecta la utilidad de la información en relación a las posibles mejoras propuestas por los docentes, lo cual provoca una gran pérdida de iniciativas. Es importante mencionar que la dispersión presentada en la pregunta 19 es alta (varianza de 0.844) con valores mínimos y máximos que van de 1 a 4 (tabla 9).

**4.2.11. Impacto y relación de las evaluaciones diagnóstica, formativa y sumativa.** Los profesores muestran una baja tendencia a hacer uso de la evaluación diagnóstica al inicio de sus cursos, por ejemplo, sólo el treinta por ciento orienta a sus alumnos a cerca de como reforzar aquellos conocimientos que requerirá para abordar su materia, y únicamente el cincuenta por ciento de ellos ajusta los primeros temas buscando subsanar las diferencias entre lo que deberían saber y lo que realmente saben sus alumnos para la materia que impartirán (preguntas 26 y 27, instrumento 001).

Tabla 10. Subcategorías de evaluación diagnóstica y formativa

Subcategoría	Evaluación diagnóstica			Evaluación formativa		Eva. Final	
	Pregunta/Frecuencia	26	27	28	29		30
Siempre		3	5	6	7	4	5
Casi siempre		4	2	1	2	6	4
A veces		3	2	1	1	0	1
Casi nunca		0	0	1	0	0	0
Nunca		0	1	1	0	0	0
Media		2	2	2	1.4	1.6	1.6
Varianza		0.667	1.778	2.222	0.489	0.267	0.489

Lo anterior, se puede constatar a través de las entrevistas (preguntas 21,22 y23, instrumento 002) realizadas a las profesoras de Lengua Española I y II donde en dos de

ellas aplican ejercicios previos para revisar el nivel de sus alumnos con la intención de reforzar inmediatamente los temas que resultarán necesarios para sus clases, pero no hay una idea clara de modificar su programa de trabajo. La tercera comenta no hacerla porque tiene la certeza de que todos los temas han sido revisados por sus compañeras en el curso anterior debido a su trabajo colegiado.

Por otra parte, las tres profesoras mencionan no tomar en cuenta la evaluación diagnóstica para efectos de calificación, sin embargo, dentro del grupo de profesores encuestados, sólo el cincuenta por ciento de ellos no consideran a la evaluación diagnóstica para efectos de calificación dentro de sus cursos (pregunta 28, instrumento 001).

Resulta contrastante la información obtenida entre el uso de la evaluación diagnóstica y la evaluación formativa del grupo de profesores, ya que en el caso de la segunda, vemos como 7 de 10 la usan para medir el nivel de progreso de sus alumnos (pregunta 29, instrumento 001) dándole una mayor utilidad, lo que nos muestra una tendencia por parte de los docentes a avanzar en sus cursos buscando el cumplimiento de los programas de las diferentes materias que imparten, pero también se nota una inclinación al cumplimiento operativo y descuido de los aspectos de planeación, ya que sólo el cincuenta por ciento toma en cuenta los resultados de las evaluaciones sumativas para rediseñar sus cursos (pregunta 31, instrumento 001).

**4.2.12. Evaluación formativa y los tres diferentes tipos de contenidos.** Como se pudo constatar a través el instrumento 003 al revisar los diferente productos

académicos, las profesoras de las materias de Lengua Española I y II privilegiaron los contenidos procedimentales sobre los declarativos y actitudinales. Los principales trabajos realizados por los alumnos en estas materias son ejercicios y escritos que representan el 73% del trabajo escolar de los estudiantes (tabla 9).

En relación a los comentarios de retroalimentación realizados por las profesoras, se puede observar que buscan principalmente señalar puntualmente los errores y los estándares de trabajo previamente fijados como una manera de orientar el desempeño procedimental y académico de sus alumnos (tabla 9), apoyando a esto, los comentarios de tipo afectivo sólo se hacen para reforzar el cumplimiento del trabajo realizado bajo criterios establecidos.

**4.2.13. Impacto de la evaluación formativa en la modificación del proceso de enseñanza.** De acuerdo a la información obtenida del grupo de profesores, se puede observar el impacto que tienen los procesos evaluativos sobre la modificación en sus procesos de enseñanza es bajo, ya que sólo el cincuenta por ciento de ellos buscan inferir siempre el nivel de aprendizaje de sus alumnos a partir de los instrumentos de evaluación que aplicaron, y únicamente 4 de 10 en base a los resultados de sus grupos realizan los ajustes necesarios que mejoren el proceso de enseñanza aprendizaje (preguntas 14 y 18, instrumentos 001).

En las entrevistas realizadas, las tres profesoras comparten la idea de reforzar temas que no hayan sido comprendidos en su totalidad, pero no realizan cambios en la

programación de los contenidos de sus materias en base a los resultados de las evaluaciones aplicadas por ellas (pregunta 18, instrumento 002).

Lo anterior afecta no solamente a los alumnos, sino también a los docentes, ya que sólo están atendiendo la función académica de los contenidos que enseñan y están dejando de lado la posibilidad de sistematizar su propia experiencia docente identificando sus áreas de áreas de oportunidad para tratar de mejorarlas (Arbesú, 2004).

**4.2.14. Dishonestidad académica y evaluación formativa.** En el tema de dishonestidad, los profesores muestran claridad en el quehacer académico, ya que el noventa por ciento de ellos aceptan mencionarles a sus alumnos las reglas que existen sobre la copia en exámenes y trabajos previamente (pregunta 11, instrumento 001). Incluso las tres profesoras entrevistadas comparten criterios similares sobre como proceder en este tipo de casos. Para ejemplificar el punto citaré a la profesora 1:

“En el Tec está muy definido eso, tenemos el famoso DA que es dishonestidad académica y tenemos que darlo a conocer a su tutor para que haga un expediente, pero yo veo eso en clase y se los llevo a casos prácticos y les queda claro que eso es un delito, desafortunadamente hay algunos que no les interesa y sólo les interesa entregar trabajos y lo comenten a pesar de que conocen que hay un DA y los afecta en calificación con sólo el 10 % de la calificación total y se le informa al tutor que debe dar seguimiento con los papás del alumno”.

**4.2.15. Autoevaluación y coevaluación desde la perspectiva formativa.** En relación a la autoevaluación siete de los diez docentes encuestados comentan

promoverla, pero de estos, sólo el 57% la usan para efectos de calificación (preguntas 46 y 47, instrumento 001).

De igual forma, la coevaluación es promovida por el setenta por ciento de los profesores bajo estudio y a su vez el cincuenta por ciento de ellos la utilizan para la emisión de notas (preguntas 48 y 49, instrumento 001).

En el caso de las tres profesoras entrevistadas no aceptan la autoevaluación como una forma valiosa de evaluación, incluso se ve una tendencia al buscar preferentemente no utilizarla y menos a incluirla para efectos de calificación, un ejemplo de esto es la respuesta de la profesora número dos:

“Si, si la he utilizado pero me ha causado algunos problemas por que los alumnos se ponen en automático su 100 lo que es regalarles calificación. En mi proceso de enseñanza tomo en cuenta la autoevaluación pero me falta formalizarla más y en algunos cursos la he tomado para calificación pero se colocan la mejor calificación”.

De igual forma, dos de las profesoras no consideran a la coevaluación como algo confiable y tampoco la usarían para el cálculo de calificaciones, la tercera sólo la lleva a cabo y la usa para la emisión de notas siempre y cuando la coevaluación hubiera sido planeada previamente por ella (pregunta 28, instrumento 002).

#### **4.3. Análisis de resultados del estudio 2**

El estudio 2 se llevó a cabo con los alumnos que participaron en las materias de Lengua Española I y II durante el semestre Enero-Mayo 2012 y tuvo el objetivo de

analizar el impacto de las prácticas evaluativas de tipo formativo de los docentes sobre los estudiantes.

Se utilizaron dos instrumentos para su estudio, el primero un cuestionario (instrumento 004, apéndice E) que fue aplicado a cincuenta y cinco estudiantes que cursaron las materias citadas anteriormente y una entrevista (instrumento 005, apéndice F) a cuatro alumnos por grupo, seleccionados en base a sus calificaciones haciendo un total de doce.

Es necesario resaltar que los resultados obtenidos a través del cuestionario aplicado a los alumnos (instrumento 004, apéndice E) muestran una gran variación entre las respuestas dadas por los estudiantes pero tomando en cuenta las medias de cada pregunta del cuestionario, se puede apreciar que se mantuvieron entre los valores 1 y 2 (nunca llegando a 2) lo que para efecto prácticos quiere decir que las respuestas fueron en su mayoría “siempre” y “casi siempre” que sería un resultado positivo dentro de la escala empleada. Por otra parte, se puede considerar que las respuestas cuentan con un buen grado de confiabilidad medida a través de un Alpha de Cronbach de 0.85.

A continuación se presentan los resultados obtenidos de acuerdo a las subcategorías que agrupan a los reactivos de los instrumentos 004 y 005.

**4.3.1. Frecuencia de la evaluación formativa.** Treinta y dos alumnos de las materias de Lengua Española I y II manifestaron que siempre recibieron de parte de sus profesoras sus trabajos, tareas o exámenes corregidos y con observaciones. De igual

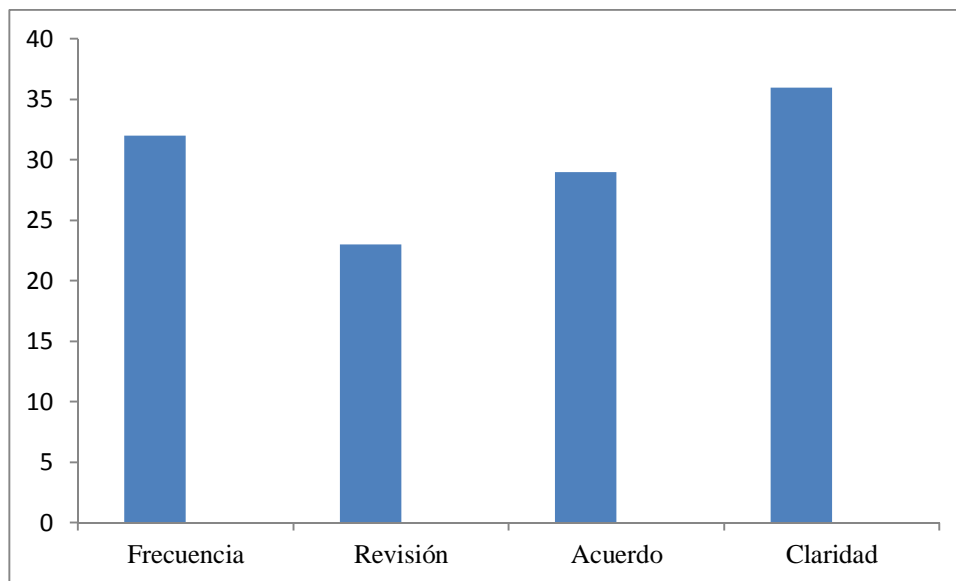
forma quince mencionaron recibirlos casi siempre, seis sólo a veces y dos manifestaron que casi nunca los reciben (pregunta 1, instrumento 004).

En contraste, el porcentaje de alumnos que leyeron los comentarios dejados por sus profesoras en sus trabajos, tareas y exámenes se obtuvo que sólo el 41.81% lo hicieron de manera consistente, lo que representa una diferencia contra el punto anterior de los que recibieron adecuadamente sus correcciones del 17%. Por otra parte, sólo el 36.36% revisaron su comentarios casi siempre, el 18.18% a veces y casi un 2% aceptó revisarlos casi nunca o nunca leerlos (pregunta 2, instrumento 004).

Esta disminución podría ser resultado de la claridad y por lo mismo de la utilidad que representan los comentarios a los alumnos, por lo que al analizar la información se obtuvo que treinta y seis alumnos consideran que los comentarios son siempre claros, catorce opinan que casi siempre y cinco que a veces (pregunta 4, instrumento 004).

Otra forma de contrastar el punto de la emisión de los comentarios contra la lectura de ellos fue analizando que tan de acuerdo se encontraron los alumnos con estos, siendo este punto donde la percepción cambió comparado al de claridad, ya que sólo 29 de los 55 estudiantes estuvieron de acuerdo con los comentarios dejados por su profesoras, 91 casi siempre, 6 a veces y 1 casi nunca (pregunta 3, instrumento 004).

De lo anterior, se puede deducir que la frecuencia de comentarios es alta (85.54%), sin embargo la percepción de la utilidad de estos puede llegar a reducirse hasta en un 52.27% de acuerdo a las preguntas 1 y 3 del instrumento 004 (apéndice E).



*Gráfica 1.* Comparativo de las preguntas 1 a 4 del instrumento 004 en la categoría 1: siempre.

Por otra parte, se puede apreciar en la gráfica 1 un comparativo entre los alumnos que están de acuerdo en que siempre se les entregan tareas con comentarios (frecuencia), aquellos que leen dichos comentarios (revisión), los que están de acuerdo con los mensajes (acuerdo) y los que entienden la retroalimentación (claridad), y se puede apreciar que no necesariamente la frecuencia y la claridad de los mensajes inciden en la lectura de estos.

**4.3.2. Traducción de la evaluación formativa a calificaciones.** La percepción de los alumnos sobre que tanto los comentarios de sus profesoras en sus tareas, trabajos y exámenes los apoyan para subir sus calificaciones resulta contrastante con el apartado anterior, ya que 28 de los 55 alumnos consideran que siempre es así, 24 casi siempre y sólo 3 piensan que a veces los ayuda, esto es, que el 94.5% piensan que los comentarios



les permiten mejorar sus calificaciones siempre o casi siempre (pregunta 7, instrumento 004).

Lo anterior, se refuerza con el hecho de que los alumnos consideran que al poner en práctica las sugerencias dejadas en sus trabajos o exámenes por parte sus profesoras les ayuda a mejorar su desempeño, esto es, 23 de los 55 alumnos creen que siempre les va ayudar, 27 casi siempre, 4 alguna vez y sólo 1 casi nunca, lo que representa casi un 91% de los que consideran que llevar a cabo las sugerencias o comentarios de sus profesoras les va a apoyar siempre o casi siempre.

Un ejemplo de la aplicación de la retroalimentación en sus tareas y exámenes fue la que dio la alumna número 13 que fue seleccionada para el proceso de entrevistas: “Si, por ejemplo en mis proyectos hacemos borradores y nos dice te falta esto ya para el proyecto está bien, o para el examen pues también si me pide un ejemplo y en una tarea me lo había corregido pues ya lo tengo bien en el examen”.

Tabla 11. Resultados por categoría: instrumento 004

Categoría	Frecuencia de la evaluación formativa					Traducción a calificaciones		Comunicación resultados	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Pregunta/Frecuencia									
Siempre	32	23	29	36	24	23	28	27	35
Casi siempre	15	20	19	14	16	27	24	15	17
A veces	6	10	6	5	11	4	3	11	3
Casi nunca	2	1	1	0	4	1	0	2	0
Nunca	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Media	1.618	1.873	1.618	1.436	1.909	1.691	1.545	1.782	1.400
Varianza	0.685	0.817	0.574	0.436	0.936	0.477	0.364	0.803	0.356
Alpha de Cronbach	0.85								

#### 4.3.3. Comunicación de los resultados de la evaluación formativa. La

percepción que tienen los alumnos que participaron en el estudio sobre la motivación

que reciben por parte de sus profesoras mediante sus comentarios es importante a la hora de comunicarles sus resultados.

De acuerdo a lo anterior, se puede decir que sólo 27 de los 55 alumnos consideran que siempre los comentarios los alientan a mejorar en su trabajo académico, 15 perciben que casi siempre es así, 11 a veces y sólo 2 estudiantes creen que casi nunca (pregunta 8, instrumento 004), lo que representa un porcentaje medio de sólo el 76.36% , entre los que siempre y casi siempre se sienten motivados, que es contrastante contra la utilidad de aplicación del apartado anterior del 94.5%, lo que significa que el tipo de comentario afectivo no es el más adecuado.

Sin embargo, el resultado cambia positivamente cuando a los estudiantes se les preguntó sobre si los comentarios u observaciones hechas por sus profesoras les servían para mejorar sus calificaciones y desempeño académico, a lo que respondieron 35 de 55 alumnos que siempre es así, 17 casi siempre y sólo 3 a veces, lo que representa un 94.54% de utilidad siempre o casi siempre.

De lo anterior, podemos inferir que la forma de los mensajes o comentarios no es la más adecuada, pero que el alumno le asigna valor en cuanto su aplicación para mejorar su rendimiento académico y que esto se vea traducido en mejores calificaciones.

El punto mencionado en el párrafo precedente se pudo constatar a través de las entrevistas realizadas a los alumnos (instrumento 004, apéndice E), aquellos que tienen notas altas y medias altas manifestaron que los comentarios brindados por sus profesoras, fueran verbales o escritos, al aplicarlos les ayudaban a mejorar sus

calificaciones. En el caso de los alumnos con bajas notas la respuesta varió, incluso la alumna número 11 mencionó lo siguiente cuando se le preguntó sobre el aspecto de motivación: “Casi siempre es algo como negativo porque es así como otra vez lo tengo mal pero piensas y dices la próxima vez con este comentario lo voy a tener bien”.

#### **4.4. Cruce de información de los Estudios 1 y 2**

A continuación se presentan los puntos principales de correspondencia entre los dos estudios. Las ideas parten de los cinco instrumentos aplicados tanto a docentes como a alumnos en un sentido de complementariedad.

Los profesores cuentan con un conocimiento profundo de los contenidos de sus materias, lo que les permite establecer estrategias de evaluación que apoyen el aprendizaje de sus alumnos, pero muestran un área de oportunidad en los tiempos destinados a su diseño y planeación. En las entrevistas realizadas, se pudo constatar que prefieren realizar la verificación de los conocimientos a través de preguntas directamente en el salón de clase, incluso hacen uso de la retroalimentación oral en los ejercicios realizados por escrito a sus alumnos, lo cual se constata a través de las entrevistas realizadas a tanto a los docentes como a los alumnos.

Una tendencia que se vio entre los profesores fue el hecho de tomar los objetivos de sus cursos para el diseño de los instrumentos de evaluación pero no a comunicarlos a sus alumnos, lo que provoca que los estudiantes sólo estén interesados en cumplir con los estándares fijados para sus actividades escolares pero no necesariamente tienen conciencia del porqué y para qué aprenden. Esto se pudo constatar durante la revisión de

productos académicos viendo la notable orientación de estos a contenidos procedimentales y poco a declarativos y actitudinales.

De igual forma, la falta de comunicación de los objetivos limita la posibilidad de establecer estrategias de metacognición y autorregulación por parte de los alumnos, desafortunadamente no es algo que intencionalmente los docentes estén propiciando y los alumnos únicamente buscan el cumplimiento de las tareas asignadas.

Por otra parte, la retroalimentación que se llevan a cabo por escrito son a base de comentarios cortos, descriptivos y con un tono muchas veces imperativo y es por esto que los alumnos no se sienten motivados a aprender pero hacen caso de los mensajes únicamente por la nota.

La evaluación formativa está más orientada a la continuidad que a la calidad de la retroalimentación (por lo menos en la parte escrita), lo que se ve reflejado en que no siempre los alumnos estén de acuerdo o entiendan los comentarios por parte de sus maestros.

Por último, un punto que ha fortalecido las prácticas didácticas y evaluativas ha sido el trabajo colegiado entre las profesoras entrevistadas, ya que comparten criterios similares como enfocarse a un aprendizaje práctico evaluado a través de ejercicios que busquen garantizar el aprendizaje e incluso el tipo de comentarios por escrito y su preferencia a realizarlo verbalmente a alumno por alumno. Esto se pudo constatar a través de la revisión de los productos académicos y mediante las entrevistas realizadas a los estudiantes.

## Capítulo 5

### Conclusiones

En este capítulo se presentan primeramente, la discusión de los resultados de la investigación. Esta tarea se llevó a través de las preguntas específicas que han guiado al presente estudio y que se manifestaron desde el planteamiento del problema para desembocar en la pregunta general que orientó al trabajo.

Se analizó la validez interna y externa del estudio mediante el impacto generado por la metodología mixta empleada para este trabajo y la comparación de otros estudios que versan sobre la evaluación formativa. De igual manera, se establecen sus alcances y limitaciones.

Por último, se realizan sugerencias y recomendaciones para futuros estudios que amplíen la investigación sobre el impacto de la evaluación formativa, y las conclusiones a las que se han llegado en esta ocasión denotando las aportaciones de este trabajo al campo educativo.

#### **5.1. Discusión de los resultados**

A continuación, se presentan los hallazgos realizados a partir de las preguntas específicas que permitieron entender el impacto que tienen las prácticas docentes sobre el rendimiento académico de los estudiantes.

**5.1.1. ¿Cuáles son las diferentes formas de evaluación formativa dentro de un proceso de enseñanza aprendizaje?** Los profesores que participaron en el

estudio mostraron utilizar dos aspectos básicos de la evaluación formativa como son la evaluación continua y la retroalimentación, sin embargo, no se mostraron entusiastas con el uso de la autoevaluación y la coevaluación por parte de sus alumnos, lo que provoca que los estudiantes no puedan tener una implicación y motivación hacia su quehacer académico, y que los limite en su desarrollo de habilidades para el estudio independiente (Vallés, Ureña y Ruiz, 2011).

Por otra parte, se pudo apreciar a través de la retroalimentación de trabajos, que el docente mantiene el ejercicio del poder y la autoridad en la evaluación (Vallés y otras, 2011), lo que afecta el ejercicio de la evaluación formativa, ya que como dicen Grau y Gómez (2010) “la evaluación debe estar al servicio de quien aprende y de quien enseña”.

**5.1.2. ¿Con qué frecuencia se llevan a cabo los procesos de evaluación formativa?** Una práctica común en los maestros fue la realización de una evaluación continua, incluso muestran dos elementos esenciales en este sentido, darles a conocer previamente a sus alumnos los criterios de evaluación y el diseño de los instrumentos que usarían (Álvarez y Vega, 2010).

En base a las entrevistas realizadas a las profesoras que participaron en el estudio, se pudo observar que los procesos de evaluación muestran prácticamente una frecuencia de clase a clase, esto como resultado de la variedad de actividades realizadas dentro y fuera del aula.

**5.1.3. ¿Cómo el trabajo colegiado tiene un impacto en la parte formativa de la evaluación?** De acuerdo a la información obtenida de los profesores bajo estudio, se pudo apreciar que cuentan con trabajo colegiado para compartir aspectos de planeación y diseño de actividades de sus cursos, sin embargo, cada uno de ellos realizaba de manera individual su trabajo evaluativo, incluso, no existe la comunicación entre ellos cuando hay dudas sobre su actuar en esta materia, por lo que se requiere ampliar el trabajo colegiado a la evaluación formativa, lo que requiere tiempo, cambio actitudinal y mayor trabajo en equipo (Grau y Gómez, 2010).

**5.1.4. ¿Cómo se relacionan las prácticas de evaluación formativa con los objetivos de aprendizaje en sus distintos niveles?** De acuerdo a la información proporcionada por los profesores toman en cuenta a los objetivos de aprendizaje para el diseño de sus instrumentos de evaluación (Biggs, 2007), pero no comunican los objetivos a los estudiantes de manera sistemática, incluso cuando deben reforzarlos, lo que afecta a la evaluación formativa, debido a que el alumno no puede generar autonomía y responsabilidad a través de la autoevaluación, ya que no se puede dar la reflexión y el análisis crítico que la acompañan (Vallés y otras, 2011).

**5.1.5. ¿Cómo los profesores utilizan su tiempo para llevar a cabo los procesos de evaluación formativa?** Como se pudo apreciar a través de los instrumentos utilizados para el estudio, los profesores mostraron que no están dando el tiempo suficiente en el diseño de los instrumentos de evaluación pero se encuentran preocupados por el tiempo que les lleva revisarlos y corregirlos, ya que

esto depende del número de alumnos que tengan, la forma en que enfrentan esta labor y la búsqueda de equilibrio en la carga de trabajo que les representa la evaluación formativa (Pérez y Tabernero, 2008).

La percepción del docente en el incremento en la carga de trabajo es generalizada, lo cual se convierte en el principal inconveniente para llevar a cabo una evaluación formativa adecuada, lo que afecta también la atención individualizada que requiere el estudiante (Vallés y otras, 2011).

**5.1.6. ¿Qué tanto tiempo los profesores le dedican a la evaluación formativa y qué tanto de ese tiempo está relacionado con la calidad de retroalimentación que ofrecen?** Los maestros mencionaron dedicar espacios cortos de tiempo en el aula para evaluar oralmente a sus estudiantes y de igual forma retroalimentarlos. Por otra parte, se pudo constatar que la retroalimentación escrita en sus productos escolares es breve debido al uso de mensajes cortos, descriptivos e imperativos. La coevaluación sistemática, la entrega continua de trabajos corregidos y la evaluación a grupos pequeños pueden ayudar a los aspectos de calidad en la evaluación formativa (Pérez y Tabernero, 2008).

**5.1.7. ¿Cómo usan los profesores diversos recursos tecnológicos (si es que los usan) en el proceso de evaluación formativa?** Los profesores mencionaron aprovechar los recursos tecnológicos disponibles en la institución para el diseño de instrumentos de evaluación, pero el uso de dichos recursos disminuye cuando estos deben ser utilizados para aplicar instrumentos como exámenes, exámenes rápidos y



autoevaluaciones. Lo anterior, aumenta la carga de trabajo del docente al tener que realizar una evaluación continua sin apoyo tecnológico, incrementando los tiempos de retroalimentación al alumno, lo que afecta negativamente la conexión del proceso de evaluación formativa y el aprendizaje (Vallés y otras, 2011).

**5.1.8. ¿Cómo se traduce la evaluación formativa a calificaciones que los profesores reportan?** Los ejercicios y actividades realizados dentro o fuera del salón de clases son en buena parte considerados para formar parte de las calificaciones parciales y finales.

La retroalimentación brindada por los profesores y corroborado por los estudiantes sirve para que a través de los comentarios a sus trabajos y exámenes, los alumnos puedan mejorar su rendimiento académico lo cual se traduce en mejores calificaciones, esto implica, que los docentes no se limitan a ver sólo el desempeño de los aprendices sino a determinar su nivel de su aprendizaje , por lo que se puede apreciar que el profesor no está únicamente calificando sino realmente evaluando (Álvarez y Vega, 2010).

**5.1.9. ¿Cómo los profesores analizan los resultados de un proceso evaluativo y toman decisiones orientadas a facilitar los procesos de aprendizaje de los alumnos?** De acuerdo a la información recabada, los profesores mostraron una clara tendencia al cumplimiento de sus programas académicos como los planearon originalmente, por lo que no tomaron en cuenta los resultados del proceso evaluativo para realizar los ajustes necesarios a la planeación docente,

conformándose con reforzar temas o contenidos que no hayan quedado comprendidos. Esto limita el poder de la evaluación formativa, ya que no se reorganiza y ajusta el programa de trabajo, descontextualizando la actividad evaluativa del proceso de enseñanza-aprendizaje (Grau y Gómez, 2010).

**5.1.10. ¿Cómo se comunican los resultados de la evaluación formativa a los alumnos?** Los profesores que participaron en el estudio mencionaron regresar los trabajos y exámenes evaluados a la siguiente clase, incluso si la actividad se realizaba en el aula se revisaban junto con los alumnos, lo que permitía brindar resultados inmediatos. Esto se pudo corroborar con los alumnos y los productos evaluados, lo que permite ver en los profesores una orientación a la continuidad de la evaluación lo que exige su dedicación a un componente importante de la evaluación formativa (Álvarez y Vega, 2010).

**5.1.11. ¿Cómo se difunden los resultados derivados del proceso de evaluación formativa a la comunidad escolar?** El grupo de maestros que participaron en el estudio mencionaron que de manera sistemática reportaron los resultados de sus evaluaciones de manera semanal y mensual a los alumnos, directivos y tutores (y a través de estos últimos a los padres de familia). Es importante mencionar que en el caso del reporte de calificaciones mensuales, aunque se describieron los resultados de las actividades que integraron el proceso evaluativo, tuvieron también la función de integrar una evaluación sumativa.

**5.1.12. ¿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?** A través de los diferentes instrumentos aplicados a los docentes se pudo observar que no utilizan de manera consistente la evaluación diagnóstica, aquellos que la realizan sólo lo hacen para reforzar conocimientos previos que requerirán los alumnos para su materia, pero no para realizar ajustes a su planeación. La falta de aplicación de la evaluación diagnóstica muchas veces no se hace por simplificar su necesidad o por considerarla una pérdida de tiempo (Álvarez y Vega, 2010).

En el caso particular de las materias de Lengua Española, se pudo apreciar que las profesoras buscaron alinear las evaluaciones formativas, hechas principalmente a través de actividades prácticas, con las evaluaciones sumativas de sus cursos. Sin embargo, en su práctica docente las profesoras no utilizaron la práctica sumativa para determinar los puntos a mejorar en sus siguientes cursos (Grau y Gómez, 2010).

**5.1.13. ¿Qué diferencias existen entre las técnicas de evaluación formativa que obedecen a contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales?** Las profesoras de Lengua Española privilegiaron el uso de la evaluación formativa a los contenidos procedimentales, ya que en estas materias lo que buscan es desarrollar principalmente competencias de lectura y escritura. Las estrategias de evaluación más usadas fueron: 1) la observación de manera informal o

la sistematizada través de rúbricas, 2) el análisis de productos y 3) la aplicación flexible de procedimientos (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

**5.1.14. ¿Cómo impactan los resultados de la evaluación formativa en modificaciones que el profesor haga sobre su propio proceso de enseñanza?** Los docentes bajo estudio no toman en cuenta los resultados de la evaluación formativa para realizar modificaciones a su proceso didáctico (sólo se preocupan por reforzar lo que los estudiantes no han aprendido), lo cual ha provocado que se deje de lado la evaluación como una actividad crítica a su propio actuar y no genere un aprendizaje de esto, lo que no le permite mejorar su trabajo educativo (Grau y Gómez, 2010).

**5.1.15. ¿Cómo lidian los profesores con la deshonestidad académica en los procesos de evaluación formativa?** En este sentido, los profesores estudiados mantienen la línea de comunicar previamente las reglas sobre la deshonestidad académica y de ejecutar los procedimientos establecidos por la institución.

**5.1.16. ¿Cómo se llevan a cabo los procesos de autoevaluación y coevaluación desde una perspectiva formativa?** Los profesores estudiados comentan promover la auto y coevaluación pero muestran renuencia a usarlas por no considerarlas confiables, esto se aprecia principalmente cuando se relacionan con la práctica de darles valor dentro de las calificaciones.

Parte de la resistencia del docente en la implementación de la auto y coevaluación es el tener que compartir el poder y la autoridad con el alumno pero se

renuncia al involucramiento y compromiso del estudiante en su propio proceso evaluativo (Vallés y otras, 2011).

**5.1.17. Pregunta general: ¿en qué medida las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa impactan en el rendimiento académico de los alumnos?** En el grupo de docentes que participó en el estudio, se pudo constatar que realizan una evaluación continua y que buscan retroalimentar por la vía oral y/o escrita la actuación de sus alumnos. Sin embargo, los profesores dejan de lado el carácter pedagógico de la evaluación formativa, ya que la descontextualizan del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que provoca la falta del ajuste didáctico correspondiente para la mejora del desempeño académico de sus estudiantes (Grau y Gómez, 2010).

A pesar de realizar de manera incompleta el proceso de evaluación formativa, su orientación al cumplimiento de los programas de las materias, el reforzamiento de temas no comprendidos y su proceso evaluativo continuo con retroalimentación ha impactado positivamente en el rendimiento académico de sus alumnos.

Es necesario reforzar en los docentes la práctica de la auto y coevaluación entre sus alumnos, para facilitar mayor autonomía y responsabilidad de los estudiantes en el proceso evaluativo (Vallés y otras, 2011) y a la vez una visión integral de la evaluación formativa que abarque todos los elementos que participan en ella (Grau y Gómez, 2010) con la finalidad de realizar los ajustes didácticos necesarios para la mejora del desempeño de los estudiantes (Álvarez y Vega, 2010).

## **5.2. Validez interna**

En el presente trabajo de investigación se utilizaron diferentes instrumentos que permitieron obtener información de los dos grupos que fueron estudiados: profesores y alumnos.

Tanto docentes como estudiantes se les aplicaron cuestionarios (instrumentos 001 y 004, apéndices B y E respectivamente) y entrevistas (instrumentos 002 y 005, apéndices C y F respectivamente). Además se utilizó un instrumento a manera de rúbrica (003, apéndice D) para evaluar la retroalimentación realizada por los profesores. En el caso de los instrumentos para llevar a cabo un análisis cuantitativo (instrumentos 001 y 004) se aseguró la confiabilidad de la información a través del cálculo del Alpha de Cronbach.

Por otra parte, la metodología mixta utilizada en la investigación permitió realizar el cruce de la información obtenida de todos los instrumentos aplicados, lo que facilitó su validación y corroboración gracias a la mayor amplitud, profundidad, riqueza interpretativa y sentido de entendimiento (Hernández, Fernández, y Baptista, 2006) que se logró de la triangulación entre los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos.

## **5.3. Validez externa**

Los resultados obtenidos obedecen a un contexto particular, que si bien no pueden hacerse extensivo a otras situaciones de investigación por sus características de temporalidad y especificidad, se pudo observar que muestran coincidencias con los

logros obtenidos por otros estudios a nivel nacional e internacional, lo que coadyuva a la corroboración y aseguramiento de la investigación realizada en el presente trabajo.

#### **5.4. Alcances y limitaciones**

El estudio se llevó a cabo en dos materias seriadas y no en la misma por el número de profesores que la imparten de manera semestral, lo que limitó que la muestra de alumnos no estuviera concentrada a la misma asignatura.

De igual forma, el número de profesores que impartieron las materias Lengua Española resultaron insuficientes para la muestra de diez docentes, por lo que se complementaron con maestros del área de Humanidades lo que provocó variabilidad en las respuestas dadas en el cuestionario aplicado (instrumento 001, Apéndice B) por lo que se tuvo que comparar primeramente y acotar acto seguido con la información obtenida de las entrevistas de las docentes que impartieron los cursos de Lengua Española en el semestre Enero-Mayo 2012.

Por otra parte, el contexto y la realidad socioeconómica propia de población de los alumnos con la que se trabajó, así como las directrices de trabajo al grupo de docentes por parte de la institución donde se llevó a cabo el estudio, limitan la posibilidad de transferir directamente los hallazgos encontrados a otros ámbitos dentro de la Educación Media Superior en México. Sin embargo, los resultados del estudio pueden tomarse para la reflexión del docente sobre el impacto que sus decisiones en materia de evaluación formativa pueden tener sobre sus grupos de alumnos.

## **5.5. Sugerencias y recomendaciones**

Para estudios futuros se sugiere ampliar los puntos de investigación e incrementar las formas utilizadas para recabar información, a continuación se detallan las sugerencias y recomendaciones.

Es necesario investigar si los profesores han sido capacitados en el uso de la evaluación formativa, no sólo deducirlo a través de sus prácticas, ya que con esto se podría ver que tan difundida está este tipo de evaluación a nivel nacional e incluso ver aspectos de preferencia en comparación con la evaluación tradicional.

Una sugerencia importante es ampliar el punto del tiempo empleado para la evaluación formativa en el sentido de cargas de trabajo, no sólo para el docente sino también para los alumnos, ya que podría determinarse que tanto este aspecto afecta la implementación de la evaluación formativa.

En referencia a la recolección de información, se sugiere ampliar las entrevistas individuales al uso de Grupos focales divididos por especialidad docente y por niveles de calificaciones en el caso de los alumnos, con la finalidad de conocer su realidad y experiencia vivida en el tema de la evaluación formativa pero desde una participación grupal positiva (Aigner, M., 2002).

Otro punto recomendable a investigar, es sobre la motivación y logro de los estudiantes divididos por el nivel de sus calificaciones, y en relación a las prácticas evaluativas formativas realizadas por los docentes con cada uno de estos subgrupos.



Por último, se sugiere ampliar la investigación hacia aspectos de metacognición y autorregulación como resultado de la aplicación de la auto y coevaluación, y como esto lleva a un sentido de implicación del alumno en relación a la evaluación formativa.

## **5.6. Conclusiones**

A través de los resultados del trabajo de investigación, se pudo observar que algunos elementos de la evaluación formativa como son el establecimiento y comunicación de estándares para la evaluación, la continuidad de su aplicación y la retroalimentación constante, los alumnos pudieron incrementar su rendimiento escolar. Esta percepción fue compartida por los mismos estudiantes.

Si bien la práctica de los profesores estudiados, no cuenta con todos los elementos que integran a la evaluación formativa, el estudio representa un beneficio para el aprendizaje docente, ya que es una evidencia práctica de los elementos que contribuyen al mejoramiento escolar y como podrían ser potencializados con la implementación completa de la evaluación formativa.

A partir de este trabajo se han planteado nuevas líneas de investigación que contribuyan a ampliar el conocimiento sobre la puesta en práctica de la evaluación formativa, pero su mayor contribución consiste en alentar la curiosidad y la motivación de los profesores sobre los beneficios que representa su implementación en relación al desempeño académico de sus alumnos, algo que hoy en día, es una necesidad a nivel nacional.

## Referencias.

- Aigner, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. *Centros de Estudios de Opinión, Universidad de Antioquía*, (6), 1-32. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/1611/1264>
- Álvarez, J.D. y Vega, A.M. (2010). La evaluación formativa: esa gran desconocida. En S. Grau y C. Gómez (Coord.). *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior*, 33-47. España: Marfil.
- Álvarez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Morata.
- Arbesú, M.I. (2004). Evaluación de la docencia universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 1051-1054. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00129&critero=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n023/pdf/rmiev09n23scB02n03es.pdf>
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Arriola, M.A. (2007). *Desarrollo de competencias en el proceso de instrucción*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Biggs, J. (2007). Mejoramiento de la enseñanza mediante la alineación constructiva. *Higher Education*, (32), 347-364. Recuperado de [http://www.cedus.cl/files/bd\\_Doc\\_T-18.pdf](http://www.cedus.cl/files/bd_Doc_T-18.pdf)
- Bolívar, A. (2002). La evaluación de actitudes y valores: problemas y propuestas. En S. Castillo (Ed.). *Compromisos de la evaluación educativa* (pp. 91-112). España: Prentice Hall.
- Boyd, B. (2001). Formative classroom assessment: lerned focused. *The Agricultural Education Magazine*, 73(5), 18-19.
- Bravo, A. y Fernández, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*, 12, 95-99.
- Coll, C., Rochera, M.J., Mayordomo, R.M. y Naranjo, M. (2007). Continuous assessment and support for learning: an experience in educational innovation with ICT support in higher education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(13), 783-804.

- Castillo, S. (2002). Didáctica de la evaluación. Hacia una nueva cultura de evaluación educativa. En S. Castillo (Ed.). *Compromisos de la evaluación educativa* (pp. 1-33). España: Prentice Hall.
- CENEVAL (2011). Manual para docentes y directivos. Prueba ENLACE Media Superior 2011. Recuperado de [http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/prueba\\_enlace\\_2011/EMS\\_2011\\_Manual\\_Docente.pdf](http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/prueba_enlace_2011/EMS_2011_Manual_Docente.pdf)
- Chaux, E. (2008). Retroalimentar y crecer. *Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia Al tablero*, (44). Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162349.html>
- De la Garza, E. (2004). La evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 807-816. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART00126>
- De la Torre, S. (2002). Aprender de los errores en la evaluación de los alumnos. El estilo y los errores en la evaluación. En S. Castillo (Ed.). *Compromisos de la evaluación educativa* (pp. 259-276). España: Prentice Hall.
- De Vincenzi, A. y De Angelis, P. (2008). La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación. *Revista de Educación y Desarrollo*, 8, 17-22. Recuperado de [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/8/008\\_Vincenzi.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/8/008_Vincenzi.pdf)
- Diario Oficial (2008). Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/LocalContent/165/1/acuerdo442.pdf>
- Diario Oficial (2008). Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/FileDownload/293/Acuerdo447.pdf>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. (2da. Ed.) Distrito Federal, México: Mc Graw Hill.
- EACEA P9 Eurydice (2010). Pruebas nacionales de evaluación del alumnado en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados. Recuperado de [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/109ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/109ES.pdf)

- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 11-43. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm)
- Fasce, E. (2009). Evaluación formativa. *Revista Educación en Ciencias de la Salud*, 6(1), 8-9. Recuperado de <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol612009/esq61.pdf>
- Fernández, J.M. (2005). Matriz de competencias del docente de educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2 (36). Recuperado de <http://www.rieoei.org/investigacion16.htm>
- García, B. (2004). Temas fundamentales en la investigación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 1051-1054. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00140&critrio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n023/pdf/rmiev09n23scE00n01es.pdf>
- Gimeno, J. y Pérez, A.I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza* (12ª ed.). España: Morata.
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas. La investigación en acción*. Distrito Federal, México: Fondo de cultura económica.
- Grau, S. y Gómez, C. (2010). La evaluación un proceso de cambio para el aprendizaje. . En S. Grau y C. Gómez (Coord.). *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior*, 1-17. España: Marfil.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). Distrito Federal, México: Mc Graw Hill.
- Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come [*Versión electrónica*], *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.
- López, B. S. y Hinojosa, E.M. (2001). *Evaluación de aprendizaje*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Martín, M. (2002). *El modelo educativo del Tecnológico de Monterrey*. Monterrey, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Martínez, F. (2009). Evaluación formativa en el aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-18. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15512151001>

- Mijares, J.C., Valle, B. y Astengo, C. (2011). *Modelo Educativo del Tecnológico de Monterrey*. Monterrey, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Moreno, T. (2010). Competencias en educación. Una mirada crítica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 289-297. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662010000100017&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662010000100017&script=sci_arttext)
- Moreno, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior 1* (2), Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/viewArticle/55/evaluacion>
- Ormart, E.B. (2004). La ética en la evaluación educativa. *Revista en línea ética@net*, 2 (3), 103-112. Recuperado de <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero6/Articulos/Formateados/7La.pdf>
- OCDE (2004). Evaluación formativa: mejora del aprendizaje en las aulas de secundaria. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/63/43/34313907.pdf>
- OCDE (2010). PISA 2009 Results: Executive Summary. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/34/60/46619703.pdf>
- OCDE (2012). La OCDE en México. El Centro de la OCDE en México para América Latina. Recuperado de [http://www.oecd.org/pages/0,3417,es\\_36288966\\_36288128\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/pages/0,3417,es_36288966_36288128_1_1_1_1_1,00.html)
- Pérez, A. y Tabernero, B. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de educación*, (347), 435-451. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347\\_20.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_20.pdf)
- Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S. y Pérez-Prado, A. (2003). Taking the next step: mixed methods research in organizational systems [Versión electrónica], *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 21 (1), 19-29.
- Rodríguez, R. (2005). México en los resultados PISA 2003. Una interpretación no catastrófica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 255-265. Recuperado de <http://www.cesu.unam.mx/rmie/num24/24-dabate6.pdf>
- Sánchez, J. (2011). Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(1), 40-54. Recuperado de [http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/ficha/params/title/evaluacion-](http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/evaluacion-)

[aprendizajes-universitarios-comparacion-posibilidades-limitaciones-espacio-europeo-educacion-superior/id/53656619.html](http://aprendizajes-universitarios-comparacion-posibilidades-limitaciones-espacio-europeo-educacion-superior/id/53656619.html)

Subsecretaría de Educación Media Superior (2008). La Reforma de la Educación Media Superior en México. Resumen ejecutivo. Recuperado de [http://www.reforma-riems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/LocalContent/160/1/Reforma\\_Integral.pdf](http://www.reforma-riems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/LocalContent/160/1/Reforma_Integral.pdf)

Vidal, R. (2009). ¿Enlace, Exani, Excale o Pisa?. *Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (Ceneval)*, 5-31. Recuperado de <http://www.ceneval.mx/ceneval-web/content.do?page=3006>

Vallés, C., Ureña, N. y Ruiz, E. (2011). La evaluación formativa en docencia universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1), 135-158.

Viveros, M.A. (2004). Comparación entre la evaluación tradicional y la participativa. *Apertura* (1), 5-16.

## Apéndice A. Carta de consentimiento para realizar el estudio

Irapuato, Gto. a 23 de Abril del 2012.

Ing. Marcela de Fátima Beltrán Russell  
Directora de Preparatoria del Tecnológico de Monterrey,  
Campus Irapuato.

Por medio de la presente quiero solicitarle su autorización para realizar un estudio de investigación en la Preparatoria a su cargo como parte de mi proyecto de Tesis de la Maestría en Educación que me encuentro cursando en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM).

El proyecto está dirigido a investigar como los docentes llevan a cabo prácticas de evaluación formativa en el aula. Cabe recalcar que el proyecto está supervisado por profesores que forman parte de la Escuela de Graduados en Educación del Tecnológico de Monterrey.

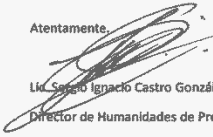
La investigación se llevará a cabo con diez profesores los cuales tendrán que responder un cuestionario y de esto tres serán entrevistados para ampliar la información. De los tres profesores seleccionados, se procederá a aplicar un cuestionario a los alumnos de uno de sus grupos y se entrevistarán a cuatro de ellos por cada grupo.

La información que proporcionen tanto los docentes como los alumnos será confidencial, ya que los nombres de ellos serán codificados por un servidor para su uso y la presentación de resultados del estudio serán manejados de forma global.

Es importante mencionar que la participación en el estudio es de carácter voluntario y no debe por ningún motivo afectar el turno laboral o escolar de los participantes.

Esperando verme favorecido con mi petición, quedo a sus órdenes para cualquier duda o comentario.

Atentamente,

  
Lic. Sergio Ignacio Castro González.  
Director de Humanidades de Preparatoria.  
Campus Irapuato.



Dirección de Enseñanza  
Media  
CAMPUS IRAPUATO

*Visto  
Marcela Beltrán R.*

## Apéndice B. 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 realiza las prácticas descritas. No deje ninguna afirmación sin contestar.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

#### I. Datos generales del docente:

Nombre(s):

.....

Apellido paterno:

.....

Apellido materno:

.....

Fecha de nacimiento (dd/mm/aaaa): .....

Género:

Masculino  Femenino

País en el que vive:

.....

Estado en el que vive:

.....



Área de formación profesional (licenciatura estudiada):

Ciencias políticas   Derecho   Educación/Normal   Enseñanza idiomas extranjeros

Filosofía   Física   Geografía   Historia

Ingeniería   Lingüística   Matemáticas   Medicina

Psicología   Sociología   Química   Veterinaria

Otro

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

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

Pre-escolar   Primaria   Secundaria   Preparatoria   Licenciatura

Posgrado y/o capacitación

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

Nivel ..... = ..... años

Nivel ..... = ..... años

Nivel ..... = ..... años

Área temática (principal) en la que participa como docente

Matemáticas   Español   Ciencias naturales   Ciencias sociales y humanidades

Inglés y otros idiomas extranjeros

## II. Prácticas en torno a la evaluación del aprendizaje

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

	siempre		nunca	
--	---------	--	-------	--

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

32. ¿Qué tipo de exámenes prefiero diseñar?

Opción 1)  Exámenes de preguntas de respuesta abierta

Opción 2)  Exámenes de preguntas de respuesta cerrada.

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

Opción 1)  Exámenes de preguntas de respuesta abierta

Opción 2)  Exámenes de preguntas de respuesta cerrada.

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

Preguntas de respuesta corta

Preguntas de desarrollo de un tema (monografía)

Resolución de problemas

Preguntas de desarrollo de un ensayo (análisis crítico, juicio de valor, etc.)

Preguntas de desarrollo creativo

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

Opción múltiple (una sola opción correcta)

Opción múltiple (dos o más opciones correctas)

Verdadero-falso

Correspondencia (parear o correlacionar opciones)

Ordenamiento o jerarquización

36. ¿Qué tipo de exámenes prefiero aplicar?

Opción 1)  Exámenes a libro abierto

Opción 2)  Exámenes sin posibilidad de consulta de materiales

37. ¿Qué tipo de exámenes prefiero aplicar?

Opción 1)  Exámenes escritos

Opción 2)  Exámenes orales

Opción 3)  Exámenes de desempeño psicomotriz

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

Conocimiento (memoria)

Comprensión

Aplicación

Análisis

Síntesis

Evaluación (juicio de valor)

39. ¿Qué tipo de exámenes prefiero aplicar?

Opción 1)  Exámenes cortos (menos de 10 minutos)

Opción 2)  Exámenes largos (cerca de una hora)

40. ¿Qué tipo de exámenes prefiero aplicar?

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

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

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



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

42. ¿Qué tipo de trabajos prefiero asignar?

Opción 1)  Trabajos individuales

Opción 2)  Trabajos por equipo

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

Opción 1)  Sí

Opción 2)  No

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

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

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

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

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

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

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

Opción 1)  Promuevo que los alumnos autoevalúen su aprendizaje

Opción 2)  No promuevo que los alumnos autoevalúen su aprendizaje

47. En caso de haber respondido **sí a la pregunta 46 (opción 1)**, ¿cuál de las siguientes opciones se ajusta mejor a mi práctica?

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

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

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

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

Opción 2)  No promuevo que los alumnos coevalúen su aprendizaje

49. En caso de haber respondido **sí a la pregunta 48 (opción 1)**, ¿cuál de las siguientes opciones se ajusta mejor a mi práctica?

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

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

## Apéndice C. 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 esta actividades? *(algunos minutos, tal vez 10 a 5 minutos, o depende de la actividad)*

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

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

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

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

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

24. Con respecto a los exámenes o trabajos finales que pide para evaluar su materia, por favor explica:
- ¿Qué tipo de instrumentos solicita usted como verificadorio del aprendizaje al final del curso (exámenes, ensayos, resúmenes, esquemas, etc.)?
  - ¿Qué relación sostienen los ejercicios, tareas o cualquier otra estrategia de evaluación que utilice diariamente con la evaluación final?
25. Usted ha impartido clases en el área de \_\_\_\_\_ (*ciencias/humanidades*). En estos momentos usted está dando las clases de \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ Con base en su experiencia: ¿Cuáles son las estrategias que usted considera han sido más efectivas para evaluar periódicamente el desempeño de sus alumnos en esta disciplina? (*en los espacios en blanco el entrevistador debe referirse a la información sobre el área o disciplina que el profesor imparte y las clases que está dando actualmente*)
26. ¿Cómo actúas cuando encuentras que los alumnos han cometido plagio durante el desarrollo de ejercicios o trabajos? (*cuando presentan la misma información en las tareas, se pasan las respuestas del examen, copian sus tareas de internet, etc.*)
- ¿Sancionas de alguna manera a los alumnos? De ser afirmativo ¿cómo lo hace?
  - ¿Informas a los padres al respecto?
  - ¿Informas a algún miembro de la comunidad educativa? (coordinador, director)
27. Como parte de las prácticas de evaluación del aprendizaje en clase, ¿les preguntas a los estudiantes cómo consideran su propio desempeño y el desempeño de sus compañeros?
- ¿Qué mecanismos usas para que los alumnos se autoevalúen?
  - ¿Cómo toma en cuenta la autoevaluación en el proceso de enseñanza?
  - ¿Tomas en cuenta la calificación que se adjudican los alumnos con la que considera para emitir una calificación parcial o final?
28. Como parte de las prácticas de evaluación del aprendizaje en clase, ¿les pides a los estudiantes que evalúen el trabajo de sus compañeros?
- ¿Qué mecanismos usas para que los alumnos se coevalúen?
  - ¿Cómo tomas en cuenta la coevaluación en el proceso de enseñanza?
  - ¿Tomas en cuenta la calificación que se adjudican los alumnos en la coevaluación para emitir una calificación parcial o final?

## Apéndice D. 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 100-90)       Medio alto (promedio en la materia: entre 89-80)

Medio (promedio en la materia: entre 79-70)       Bajo (promedio en la materia: menor a 70)

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

Enero 2012  Febrero 2012  Marzo 2012  Abril 2012  Mayo 2012

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:

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> un conjunto de ejercicios          | <input type="checkbox"/> un escrito (ensayo, cuento, reflexión, opinión, artículo, etc.) |
| <input type="checkbox"/> un examen rápido (corto)           | <input type="checkbox"/> un diagrama, esquema, mapa o cualquier producto de tipo gráfico |
| <input type="checkbox"/> avances de un proyecto/ portafolio | <input type="checkbox"/> una indagación o investigación                                  |
| <input type="checkbox"/> 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.

--

## Apéndice E. 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  
Grado: \_\_\_\_\_

Secundaria  
Grado: \_\_\_\_\_

Preparatoria  
Semestre: \_\_\_\_\_

Profesional  
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.

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

## Apéndice F. 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 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 Enero a Mayo 2012

Enero: ____	Febrero: ____	Marzo: ____	Abril: ____	Mayo: ____
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 G. Entrevistas profesoras

### Entrevista sobre Prácticas alrededor de la Evaluación Formativa

**Nombre del entrevistado: Profesora 1**

**Escuela: Tecnológico de Monterrey, Campus Irapuato**

**Grado en el que labora: Primero, segundo y tercer semestre de Preparatoria**

**Materia(s) que imparte: Lengua Española I, II y III**

#### **Preguntas y respuestas:**

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

Regularmente al principio de la clase les pregunto lo que vimos la clase anterior para verificar si lo entendieron, si saben de lo que vamos a hablar para darle continuidad.

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)

Regularmente es por clase de acuerdo a la clase que se va tomando hago estrategias para como evaluar y así ver que aprendan correctamente.

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

Les hago preguntas orales cuando iniciamos la clase y después cuando ya voy dando el tema les voy pidiendo su participación.

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)*

Trato de que sea cada clase, tenemos tres clases a la semana y trato de que este proceso suceda para que ellos vean que es importante poner atención en la clase anterior para que tengan participación en la siguiente clase.

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

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

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

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

Las diseño yo, a veces trabajamos en academia y nos ponemos de acuerdo, pero regularmente como cada profesora tiene su estilo lo hago yo.

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?

Si y los tomo en cuenta para reforzarlo y cumplir con el programa y determino cuales reforzar de acuerdo a las necesidades de los jóvenes, esto es, si un tema no les quedó claro es donde lo refuerzo.

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?

De vez en cuando, les digo de forma general, pero no les leo el objetivo.

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)*

Poco, checo lo de mi clase y veo lo que puedo incluir, treinta minutos.

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

Si, lo trato de hacer antes de iniciar la clase y cuando estamos en el tema hago unas preguntas, le dedico uno cinco o diez minutos.

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

Si, si el primer día de clase vemos la página uno y cada vez que iniciamos un parcial se los voy recordando y siempre les muestro que calificación tienen, les entrego sus exámenes rápidos y antes de que hagan el examen parcial, les digo tienes un porcentaje de participación y actividades, si veo que ellos van muy bajos se los hago antes para que suban su nivel de participación, esto es, lo hago más rápido para que puedan elevar su calificación.

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

A la clase siguiente les entrego sus exámenes y si es una actividad en clase al momento la retroalimentación, siempre y cuando no se acabe el tiempo de clase sino hasta la siguiente.

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

Cuando son trabajos se los entrego la clase siguiente y el total de sus calificaciones lo hago cada mes pero si veo que ellos van muy bajos lo hago antes para que ellos se recuperen y traten de mejorar.

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

Creo que si a menos que ellos me digan: ¿de qué está hablando?, entonces trato de explicárselo, pero generalmente lo hago para que ellos sepan que les estoy pidiendo para mejorar.

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

Si porque yo les digo las condiciones, un ejemplo: en ortografía les pido que traigan su diccionario, que chequen y cuando ellos me preguntan yo nunca les contesto y se acostumbran que deben buscar y así aprenden a que ellos lo pueden hacer.

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

Si, porque en trabajos parciales siempre van de la mano con lo que hemos visto durante ese parcial, entonces les hago mucho hincapié en que ya vimos todo esto, ahora tienes que plantearlo en este trabajo y tienes que desarrollarlo aquí y tienen que demostrar que lo dominan.

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

No, creo que no.

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

Les cuenta como parte a promediar y en cada parcial les pido que me hagan un compendio de todo lo que vimos y eso cuenta como puntos extras, porque les ayuda mucho para que entiendan lo que vamos a ver el siguiente parcial.

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?

Casi siempre, si yo veo que en parcial salieron mal porque no le están entendiendo, porque no les gusta el método que yo empleo trato de cambiarlo, un ejemplo: con un grupo no le entendían a todo lo de lexema, gramema, derivación entonces lo que hice fue un tipo de mercado y donde ponía los más expertos en cada puesto, entonces los demás pedían que les explicaran y como los expertos lo hacían más práctico me ayudaba a que entendieran. También si es necesario refuerzo lo que entendieron.

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*)

De manera verbal, los paso a mi lugar y les muestro la bitácora y les voy diciendo porque y ellos pueden tomar nota o pueden preguntar que me faltó.

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?

Tenemos un sistema de seguimiento aquí en el Tec de Monterrey donde semanalmente ponemos las actividades que realizaron y colocamos alguna retroalimentación si es necesaria, a este sistema tienen acceso los padres, el tutor y el director y así pueden checar como van. Además a los directores y a los tutores les pasamos la bitácora de como van los alumnos y si es necesario con algún alumno les enviamos un correo o platicamos con sus tutores. La bitácora se envía cada parcial y si es necesario antes le mandamos un correo al tutor para que lo cheque.



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?

Cuando iniciamos semestre siempre les hago preguntas o un cuestionario escrito para ver como van ellos y ver como iniciar: si van muy mal en ortografía o en redacción o si van muy mal en el tema que vamos a iniciar.

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

No, sólo me orienta a partir de que yo debo empezar.

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?

Checo sus respuestas y a partir de ahí inicio y si influye entonces en mi clase.

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?

Uso de todo un poco por ser Lengua Española y todo lo evaluamos a través de una rúbrica, usamos ensayos, compendios de trabajos. En Lengua II durante el tercer parcial vemos géneros periodísticos y lo usamos para el examen final y lo queremos evaluar, ellos ya aprendieron y hacen todos los textos periodísticos y al final hacen una revista. Uso entonces exámenes, trabajos finales y utilizo rúbricas.

Siempre está conectado lo que se diariamente con la evaluación final porque es la misma información y en ocasiones pueden ser hasta las mismas preguntas, todo tiene un seguimiento lo que evaluamos al principio, al parcial y al final.

25. Usted ha impartido clases en el área de humanidades. En estos momentos usted está dando la clase de Lengua Española II, 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?

Actividades prácticas y exámenes y es en las actividades donde mejor se pueden ver la aplicación de lo aprendido.

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

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

¿Informas a los padres al respecto?

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

En el Tec está muy definido eso, tenemos el famoso DA que es deshonestidad académica y tenemos que darlo a conocer a su tutor para que haga un expediente, pero yo veo eso en clase y se los llevo a casos prácticos y les queda claro que eso es un delito, desafortunadamente hay algunos que no les interesa y sólo les interesa entregar trabajos y lo comenten a pesar de que conocen que hay un DA y los afecta en calificación con sólo el 10 % de la calificación total y se le informa al tutor que debe dar seguimiento con los papás del alumno.

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

¿Qué mecanismos usas para que los alumnos se autoevalúen?

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

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

Voy más por el de ellos a menos que sea un trabajo colaborativo, entonces si pregunto por todos. Para efectos de autoevaluación les hago un cuestionario para que lo contesten y me ayuda mucho para ver como están mis procesos de enseñanza. Sólo lo tomo para calificación si está previamente establecido esto.

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?

Si tomo en cuenta la coevaluación cuando la actividad está diseñada pero no se los considero para calificación. Para la coevaluación diseño un cuestionario donde evalúan a sus compañeros. Tomo en cuenta la coevaluación para mi proceso de enseñanza para modificar o darle seguimiento. Para calificación sólo la tomo en cuenta cuando previamente la diseñé.

## Apéndice H. Entrevistas a alumnos

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

Propósito:

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

Instrucciones:

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

#### I. Datos generales del alumno o alumna:

Nombre(s): Miranda Elisa

Apellido paterno: Guzmán

Apellido materno: Olmedo

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

Primaria

Secundaria

Preparatoria

Profesional

Grado: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Semestre: \_\_\_\_\_

Semestre: Segundo

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

Nombre de la materia: Lengua Española I

Promedios o calificaciones obtenidas cada mes de Enero a Mayo 2012

Enero: _____	Febrero: 100	Marzo: 95	Abril: 90	Mayo: _____
Promedio del alumno: 95				

## **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?

R. En la mayoría si, nos pone recados al lado de alguna tarea o nos dice personalmente en que mejorar pero hay veces que nos regresa algunas tareas o trabajos pero en la mayoría si nos los entrega, las tareas importantes siempre las regresa con revisión. Es una buena maestra que nos ayuda a seguir adelante.

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.*)

R. Los leo y reviso mi tarea y trabajo y para la próxima que voy a tener un trabajo parecido o algo que tenga que ver, lo tomo en cuenta como un buen tip para aplicarlo.

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

R. Si, yo siempre noto que siempre tiene la razón.

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

R. Si, siempre específica que es lo que hice mal, lo que me falta y si en alguna ocasión no fuese claro le preguntaría pero normalmente no hay necesidad de eso.

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

R. yo creo que como una vez hace dos o tres meses.

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

R. Si, claro si tengo otro trabajo o tengo que corregirlo si los pongo en práctica porque sé que eso va a mejorar mi calificación y la calidad de mi trabajo.

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

R. Si, mucho.

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?

R. Si, porque los comentarios que pone no son negativos, si son como para impulsarte para seguir adelante, no son como que hiciste esto mal sino que esto debió haber sido mejor así. No es como algo negativo que diga que flojera para seguir con esto.

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?

R. Si, porque los comentarios ayudan porque sabes que estás haciendo mal, siempre es bueno como que perfeccionar las cosas y ella sabe lo que te está diciendo y sabe como ayudarte.

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?

R. Después de utilizar los consejos que da, en verdad siento que mi trabajo mejoró muchísimo y se nota al dar la calificación y cuando aplico lo que dice los trabajos cambian, sube a otro nivel gracias a sus comentarios y a parte los comentarios no son negativos que no los quiera seguir haciendo y me impulsa a probarle que puedo mejorar.

# Apéndice I. Ejemplos de productos evaluados

No. 1 **A Diario** 32°  
MAR  
13°  
NIV

*"Aquí A DIARIO te informamos"* **Manuel Guerrero Vilagor**  
¿Buen! Limpio con todos los elementos.

**Papo atropella una ardilla!**

**Termina el 2° Parcial**

**Rafa pasa mate con 80**

**Clausura de clases por la vejez papal (Jueves y viernes)**

**Se aproxima exposición de historia en el Tecnológico**

La exposición será en el Tecnológico de Monterrey. Es relativa al periodo de 1960 a 1973.

**Chismes Irapuato** *proceso no escalado*

Un usuario llamado "chismes de Irapuato" ha publicado varios chismes y comentarios ofensivos afectando a varios de los estudiantes del TEC.

Te invitamos a leer:  
"Encuentro con Cristiano Ronaldo"  
Conoce los detalles a fondo de la vida y la carrera del actual jugador del Real Madrid, desde el sus orígenes hasta el presente y aprende sobre otros jugadores de él mundo.  
continúa pag. 16

1. Local	2
2. Financas	4
3. Nacional	5
4. Internacional	7
5. Deportes	7
6. Políticos	12
7. Sociales	15
8. Entusias	16
9. Cultura	17
10. Economía	18
11. Políticas	19
12. Recreación	20

**TEC** *Cultura Emprendedora*

→Miranda Elisa Guzmán Omedo  
A01350347

**La química del amor**

*Introducción* con este artículo pretendo ofrecer en un tono divertido y ameno una visión fundamentalmente química de algo tan sencillo como maravilloso que nos ocurre a todos algún a vez en la vida: ¡Enamorarnos!

*transitivo* A continuación veremos ¿Por qué nos enamoramos de una determinada persona y no de otra? Innumerables investigaciones psicológicas demuestran lo decisivo de los recuerdos infantiles -conscientes e inconscientes-.

*presentes* La llamada teoría de la correspondencia puede resumirse en la frase: "cada cual busca la pareja que cree merecer".

*frases hechas* Parece ser que antes de que una persona se fije en otra ya ha construido un mapa mental, un molde completo de circuitos cerebrales que determinan lo que le hará enamorarse de una persona y no de otra. El sexólogo John Money considera que los niños desarrollan esos mapas entre los 5 y 8 años de edad como resultado de asociaciones con miembros de su familia, con amigos, con experiencias y hechos fortuitos. Así pues antes de que el verdadero amor llame a nuestra puerta el sujeto ya ha elaborado los rasgos esenciales de la persona ideal a quien amar.

*conceptos define conceptos* La química del amor es una expresión acertada. En la cascada de reacciones emocionales hay electricidad (descargas neuronales) y hay química (hormonas y otras sustancias que participan). Ellas son las que hacen que una pasión amorosa descontrola nuestra vida y ellas son las que explican buena parte de los signos del enamoramiento.

*Explicativo* *explica causas argumentos* *100* *Dejar claro tipos de párrafo en un texto*





## Apéndice J. Alumnos participantes

