



**TECNOLOGICO
DE MONTERREY**

**UNIVERSIDAD TEC VIRTUAL
ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN**

Evaluación educativa desde la perspectiva del maestro:

Evaluación formativa

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación

Con acentuación en Desarrollo Cognitivo

presenta:

Lizbeth Ham Rodríguez

Asesor tutor:

Mtro. José Casas Puente

Mtra. Lorena Piña Gómez

Asesor titular:

Dra. Katherina Gallardo

Hermosillo, Sonora, México

2012

Hoja de firmas

El trabajo de tesis que se presenta fue _____ por el comité formado por los siguientes profesores:

[Título académico]. [Nombre completo del asesor] (asesor)

[Título académico]. [Nombre completo del primer lector] (lector)

[Título académico]. [Nombre completo del primer lector] (lector)

El acta que ampara este veredicto está bajo resguardo en la Dirección de Servicios Escolares del Tecnológico de Monterrey, como lo requiere la legislación respectiva en México.

Dedicatorias

A todos los que creyeron en mí: gracias.

- A mi hermana Carolina, padres y mi familia por su apoyo incondicional.
- A mi amigo Cano, por siempre estar.
- A todos los compañeros docentes y personal de la Escuela Secundaria por abrirme sus puertas para la realización del presente estudio, brindándome su tiempo y sus conocimientos.

Agradecimientos

- Al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey que durante mi transcurso de estudio (a través de sus docentes, personal administrativo y de servicios), me han apoyado y atendido.
- A la C. Dra. Lorena Piña Gómez y Mtro. José Casas Puente que como asesores me han tenido paciencia, han escuchado mis peticiones, brindado conocimientos y apoyo para la culminación exitosa del presente trabajo.
- A la Dra. Katherina Edith Gallardo Córdova que como titular del proyecto, me brindó la oportunidad de trabajar con ella, siendo siempre amable y brindado las asesorías y conocimientos cuando se requerían.

Evaluación Educativa Desde la Perspectiva del Maestro: Evaluación

Formativa.

Resumen

El presente trabajo estudia dentro del proceso de evaluación del aprendizaje, información empírica recabada sobre las diferentes prácticas docentes en la realización de la evaluación formativa y la manera en que éstas impactan en el rendimiento académico de los alumnos de Formación Cívica y Ética de la Escuela Rural Técnica No. 41 de Hermosillo, Sonora durante el período 2011-2012. El estudio forma parte del trabajo realizado por el Centro de Investigación en Educación de la Escuela de Graduados en Educación (EGE) del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), y se encuentra contenida en un proyecto titulado Evaluación educativa desde la perspectiva del maestro: Evaluación formativa. Se dividió la investigación en dos estudios (1 y 2). El estudio 1 indaga las prácticas alrededor de la evaluación formativa por parte del docente y utiliza un cuestionario, una entrevista semiestructurada y una lista de cotejo. El estudio 2 indaga el posible impacto que puedan tener las prácticas de evaluación formativa en el desempeño académico de los alumnos en el continuum del proceso de aprendizaje y utiliza un cuestionario junto con una entrevista semiestructurada. Al finalizar, el análisis de resultados se integra en un examen comparativo del orden triangular, de acuerdo a lo estipulado por la integración de una metodología mixta de estudio de variables, donde se disponen de éstas para colocar ante el estudio la propuesta de un paradigma sobre la evaluación formativa, su debate conceptual previo, sus fundamentos epistemológicos y teóricos, el reajuste necesario en la práctica así como el reordenamiento del examen ante la evaluación, todo ello, buscando proponer una ruta

de salida y llegada para comprender mejor el aspecto formativo de la evaluación desde una mirada más compleja, pero necesaria.

Índice

Hoja de firmas	ii
Dedicatorias	iii
Agradecimientos	iv
Resumen	v
Índice de contenidos	vii
Introducción	xii
1. Planteamiento del problema	1
1.1 Descripción y características del escenario de estudio.....	1
1.1.1 Planta Laboral.....	1
1.1.2 Oficinas y Áreas Administrativas.....	1
1.1.3 Turno de Clases de Investigaciones.....	2
1.1.4 Visión y Misión Institucional.....	2
1.2 Planteamiento del Problema y preguntas de Investigación.....	3
1.3 Objetivo General.....	8
1.3.1 Objetivos específicos.....	8
1.4 Justificación.....	10
1.5 Beneficios esperados.....	12
1.6 Delimitación de Estudio.....	13
2. Marco Teórico	16
2.1 Tipos de evaluación	21
2.2 Evaluación formativa	23
2.2.1 Objetivo	23
2.2.1.1 Objetivo de la evaluación formativa en el proceso de aprendizaje.....	24

2.2.1.2	Objetivo de la evaluación formativa en el proceso de enseñanza.....	26
2.2.2	Papel de la evaluación formativa.....	27
2.2.2.1	Características	28
2.2.2.2	Utilidad y ética	32
2.2.2.2.1	Desde la perspectiva docente	34
2.2.2.2.2	Desde la perspectiva del estudiante	36
2.2.3.	Toma de decisiones según conocimiento que se busca evaluar	37
2.2.3.1	Descriptivo	37
2.2.3.2.	Procedimental.....	40
2.2.3.3	Actitudinal.....	42
2.2.4	Practicas alrededor de la evaluación formativa a nivel de secundaria	44
2.2.4.1	Vinculación practicas propias de la evaluación formativa con objetivos de aprendizaje	46
2.2.4.1.1	Productos solicitados	47
2.2.4.1.2	Formas de trabajo alrededor de los productos.....	49
2.2.4.2	Resultados obtenidos	53
2.2.4.2.1	Retroalimentación.....	53
2.2.4.2.2	Difusión de los resultados	55
2.2.4.2.3	Toma de decisiones en torno a la didáctica.....	56
2.2.4.3	Participación del alumnado en estrategias de evaluación formativa.....	58
2.2.4.3.1	Autoevaluación del aprendizaje	58
2.2.4.3.2	Coevaluación del aprendizaje.....	59
2.2.4.3.3	Hetereoevaluación	60
2.2.4.4	Vinculación de la evaluación formativa	60
2.3	Estado del arte de la evaluación formativa.....	62
2.3.1	Experiencias Internacionales.....	63

2.3.1.1	Postura de las organizaciones internacionales sobre la evaluación formativa	63
2.3.1.1.1	Organización y Cooperación de Desarrollo Económico	63
2.3.1.1.2	La Asociación para la Evaluación del Logro Educativo	66
2.3.1.1.3	La organización de la Naciones Unidas para la Ciencia y la cultura	67
2.3.1.2	Hallazgos a partir de investigaciones educativas a nivel internacional	69
2.3.2	Estudios y experiencias nacionales	70
2.3.2.1	Investigaciones sobre el tema en el territorio nacional.....	70
3.	Metodología	73
3.1	Enfoque Metodológico... ..	73
3.2	Caracterización del Estudio	75
3.3	Participantes.....	75
3.4	Instrumentos	79
3.4.1	Instrumentos del estudio 1	79
3.4.2	Instrumentos del estudio 2.....	82
3.5	Procedimiento	85
3.6	Estrategia de análisis de datos	87
4.	Análisis de resultados	90
4.1	Presentación de resultados de acuerdo a la pregunta de investigación	91
4.2	Reclasificación de los Alumnos en Formación Cívica y Ética.....	119
4.3	Propiedades Psicométricas de la encuesta del docente.....	127
4.4	Triangulación Analítica de Variables.....	121
4.4.1	Preliminar.....	121
4.4.2	Foco del análisis triangular: la perspectiva teórica antes que la praxis...	123
4.4.3	El análisis.....	123
4.4.3.1	De los docentes y sus prácticas: perspectivas, nociones y	

Praxis.....	123
4.4.3.1.1 De la Factibilidad.....	124
4.4.3.1.2 De la Precisión.....	125
4.4.3.1.3 De la Utilidad.....	126
4.4.3.1.4 De la Ética.....	127
4.4.3.1.5 Preferencias Docentes del Tipo de Trabajos y Tipo Exámenes que aplican.....	128
4.4.3.2 De los alumnos.....	129
5. Conclusiones	131
5.1 Conclusiones.....	131
5.2 Propuesta de un paradigma para la evaluación formativa.....	139
5.2.1 Una consideración epistemológica sobre la evaluación: de la historia hasta el aula.....	143
5.2.2 Las condiciones dimensionales de evaluar y examinar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.....	144
5.2.3. Reordenamiento conceptual del sentido de la evaluación formativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje.....	147
5.2.3.1 La evaluación formativa instrumental calificadora del aprendizaje.....	148
5.2.3.2 La evaluación formativa funcional cualificadora del Aprendizaje.....	149
5.3 Recomendaciones.....	151
Apéndices	
Apéndice 01 Instrumentos de Estudio.....	153
Instrumento 001 Autoevaluación sobre las propias practicas	

en la evaluación del aprendizaje	153
Instrumento 001. con constructos y reactivos.....	153
Instrumento 002. Entrevista sobre prácticas alrededor de la evaluación formativa	170
Instrumento 003. Evaluación de productos académicos: retroalimentación y calificación.....	176
Instrumento 004. Cuestionario sobre la utilización de información alrededor de la evaluación del aprendizaje en el aula.....	184
Instrumento 005. Entrevista sobre la utilización de información alrededor de la evaluación del aprendizaje en el aula.	187
Apéndice 02 Forma de consentimiento	189
Apéndice 03 Transcripción del instrumento 002 y Productos académicos del 003-fotos.....	191
Estudio 1: las repuestas de los tres docentes de la entrevista semiestructurada.....	191
Estudio 2: productos académicos analizados.....	227
Fotos de Secundaria Técnica 41	244
Apéndice 04 Transcripción del instrumento 005	248
Apéndice 05 Formas de consentimiento firmadas por los docentes	271
Apéndice 06 Reportes de calificaciones bimestrales de los docentes.....	281
Referencias	297

Introducción

Medir no es lo mismo que evaluar, pero ambas acciones son parte de las actividades que realiza un profesor y que influyen e impactan en los alumnos. Toda persona que ha cursado la escuela, se le ha evaluado y todo profesor ha tenido que evaluar. Ahora bien, la incógnita es qué tipo de evaluaciones realiza el profesor en el aula hacia sus alumnos y cómo influye en sus estudiantes.

La presente tesis sobre el tipo de prácticas docentes en relación a la evaluación formativa se organiza en cinco capítulos: planteamiento del problema, marco teórico, metodología, resultados y conclusiones.

En el primer capítulo, referente al planteamiento del problema, se podrá encontrar la descripción de la Escuela Rural Técnica No. 41 de Hermosillo, Sonora que es el lugar donde se realiza el estudio. Se describe en este capítulo características sociodemográficas, administrativas, tipo de escuela, misión y visión de la misma. Se plantea la problemática referente a la evaluación tradicional hasta llegar a la pregunta de investigación, preguntas específicas, objetivos generales y específicos, justificación, beneficios esperados y límites de la propia investigación.

En el segundo capítulo, se presenta el marco teórico, en donde se desarrollan los contenidos de los temas de evaluación, evaluación del aprendizaje, objetivos de la evaluación del aprendizaje, tipos de evaluación, objetivo, papel, características, ética de la evaluación formativa. También los tipos de conocimiento que se busca evaluar, los cuales son el descriptivo, procedimental y actitudinal. Se plantea la evaluación con un enfoque no solo de beneficio para el docente sino también para el alumno.

En un apartado final se presenta el estado del arte de las acciones concretas que en nuestro país se realizan en torno a la evaluación del aprendizaje en educación básica vista desde la descripción de las acciones que emprenden diversos organismos internacionales que en la actualidad fungen como disposiciones de las normas y orientaciones sobre el *qué aprender* y *cómo enseñar* en las aulas de escuelas públicas: OCDE, IEA, UNESCO. Finalmente, los hallazgos a partir de investigaciones educativas a nivel internacional (últimos 10 años) y Estudios y experiencias nacionales (México).

En el tercer capítulo, sobre metodología, se describe el enfoque metodológico mixto usado, se caracteriza el estudio 1 y 2, en donde en el primero se analiza la forma en que los docentes conciben, planean y aplican la evaluación formativa. En el segundo, las representaciones de las prácticas de evaluación formativa en el aprovechamiento de los estudiantes, desde la perspectiva de los propios alumnos. Se describen los participantes del estudio, los instrumentos, detallando sus características y el modo en que se usan, el procedimiento y finalmente la estrategia del análisis de datos.

En el cuarto apartado se exponen los resultados obtenidos en el estudio, el cual, organizado en tres secciones, en primer lugar parte de la presentación de los resultados de las entrevistas y encuestas a docentes, en donde se exponen los datos generados en las encuestas, las entrevistas con los mismos y el análisis de las tareas de los estudiantes. Se continúa con la presentación del caso de los estudiantes, con las encuestas y finalmente la presentación de las entrevistas.

En una segunda parte se analizan las acciones que se emprenden desde los resultados en donde el profesor, como ejecutor de la deliberación del grado de evaluación, determina la forma de promoción de la autoevaluación en el alumnado, la promoción de la coevaluación en

el alumno, la evaluación de los productos académicos en sus fases retroalimentación y calificación así como la reclasificación de los estudiantes en la asignatura de Formación Cívica y ética. En este mismo apartado se incluye la exposición de la propuestas psicométrica de la encuesta docente.

En el tercer plano, finalmente se expone el análisis de los resultados encontrados, donde, tomando los elementos docentes, alumno y combinados con la luz de las perspectivas teóricas, se realiza un ejercicio de triangulación analítica para establecer un escenario de contraste de variables comparativo cuyo fin es ofrecer una derivación reflexiva, crítica y propositiva acerca de cómo la evaluación formativa, situada en estos tres polos, es determinada por los mismos tanto en su concepción teórica o no, su praxis y su realidad en situaciones contextuales (basada en la visión del docente y la mirada del alumno) y la teoría sobre la evaluación desde miradas de autores.

El último capítulo expone las conclusiones del estudio. Éste apartado arroja reflexiones concluyentes sobre la condición general de la investigación. Se resumen las opiniones estadísticamente expresadas de los docentes sobre el ideario y práctica que éstos asumen o fundamentan en la construcción de sus propios sistemas de evaluación, si solo examinan, si en realidad hay evidencias de que la evaluación se da expresada como formadora y posee por lo tanto propiedades formativas. Así mismo, integrado a éste capítulo, se pone a discusión del lector, el producto concluyente del estudio: la propuesta.

En esta proposición se ofrece un análisis sobre una tríada que comprende el análisis triangular dada la naturaleza mixta del presente trabajo. Mediante el ejercicio de triangulación, se presenta un modelo referencial que expresa una ruta a seguir que explica un proceso que va desde las variables del alumno, del docente y el fundamento teórico sobre la

evaluación formativa. Con ello, finalmente se desprende la necesidad de integrar un paradigma como propuesta a la problemática resultante de la no existencia de prácticas formativas por parte del docente mediante su sistema de evaluación del aprendizaje. La construcción de un paradigma propio es una acción propositiva como substancia del ser de este estudio.

Capítulo 1

Planteamiento del problema

El presente capítulo tiene como objetivo presentar el planteamiento del problema. En este apartado se podrán encontrar la descripción y características del escenario de estudio (planta laboral, áreas administrativas, turnos, visión y misión institucional), el planteamiento del problema dentro del área de evaluación, seguido de las preguntas de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos, la justificación y finalmente la delimitación del estudio. La importancia de la temática dentro del área educativa ha hecho dentro de las prácticas docentes a lo largo de los años una evaluación tradicional, una enseñanza automática que no toma en cuenta los contextos o poblaciones a trabajar, por lo que se intenta abordar y hacer énfasis en esta justificación.

1.1 Descripción y características del escenario de estudio

1.1.1 Planta laboral.

El centro de trabajo cuenta con una planta laboral de 60 trabajadores, de los cuales 35 docentes aproximadamente. El inicio de funciones de la Escuela tomó lugar en el año 1976, por lo que tiene 35 años de antigüedad (C. Dorantes, Comunicación personal, 7 de marzo, 2011).

1.1.2 Oficinas y áreas administrativas.

La escuela cuenta con 23 aulas, y 8 oficinas administrativas: una dirección, una subdirección, una coordinación escolar; un área de coordinación de tecnologías, oficina de

control escolar, de trabajo social; oficina de orientación escolar, prefectura y un Aula de Medios.

1.1.3 Turnos de clase y especializaciones.

Hay un solo turno matutino, de 7:30 a 2:30 p.m. Se ofrecen 6 tecnologías: ganadería, agricultura, *officemática*, conservación e industrialización de alimentos y contabilidad. (C. Dorantes, Comunicación personal, 7 de marzo, 2011).

1.1.4 Visión y misión institucional.

La visión de la Secundaria Técnica 41 es la siguiente:

“Ser una escuela de calidad, en la cual los alumnos busquen la excelencia por medio del estudio y del trabajo educativo, una escuela donde se adquieran los conocimientos, las habilidades, destrezas y valores que les permitan continuar superándose, teniendo un alto sentido de responsabilidad y cumplimiento en cada uno de sus deberes, logrando ser individuos plenos, formados en saber hacer, con potencialidades propias de las personas, con altas expectativas de la vida, respetuosos de la naturaleza, el medio ambiente y su entorno”. (Escuela Secundaria Técnica 41, 2010).

La misión de la Secundaria Técnica 41 es la siguiente:

“Enseñar los contenidos de currículo, brindar los conocimientos, desarrollando las competencias, habilidades, destrezas, promoviendo los valores y así mejorar nuestras prácticas profesionales al servicio de nuestros educandos, para lograr una formación integral de calidad en nuestros alumnos, y sean capaces en un futuro de enfrentar los retos que se le presentan en la vida cotidiana” (Escuela Secundaria Técnica 41, 2010).

1.2 Planteamiento del problema y pregunta de investigación

Llevar a cabo un estudio sobre los procesos internos de acciones de *evaluación formativa* en éste contexto representa un avance en el tipo de prácticas que llevan los docentes y la influencia que ejercen éstos en sus estudiantes. Por ello, es elemental saber desde una hipótesis inicial si dentro del centro de trabajo los docentes y sus mismas prácticas evaluadoras están posicionadas realmente sobre actos conscientes de *evaluación formativa* o bien, si han de pesar más sobre aquellas los llamados actos de *evaluación tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Donde se evalúa solamente al alumno, los resultados, los conocimientos y las conductas observables, esto es, se mide cuantitativamente lo aprendido, con instrumentos inadecuados (Santos, 1998, en Jiménez, González y Hernández, 2010).

Ante la oportunidad de comprobación, esta situación binaria cabe dentro de un espectro alternativo de decisiones internas, y para las cuales, y con centro de gravedad en conocer la calidad y particularidades de las prácticas evaluadoras formativas, es un punto de amplio interés situar el presente estudio en un plano desde el supuesto y la teoría.

La realización de la presente investigación tiene origen en el planteamiento anterior. El supuesto de salida mencionado considera las conceptualizaciones sobre la *evaluación formativa* como un tema importante para el campo mismo (el de la evaluación educativa) y del propio aprendizaje y obviamente, de la enseñanza.

Partiendo de tal preocupación, existe un elemento que actualmente se ha descuidado en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las aulas: un universo considerable de docentes cuyas perspectivas didácticas determinan distorsiones sobre la conceptualización y acción propias y recurrentes de estructuras y sistemas de evaluación del aprendizaje,

derivando en consecuencia en varios posteriores complejos: qué tipo de formación están dando a sus alumnos, cómo realizan tales evaluaciones en detrimento del valor formativo de “valorar” el saber ante una posible evidente ausencia de análisis de todos aquellos elementos que intervienen en el proceso educativo y que muchas de las veces son pasados por alto tanto en la etapa de construcción del criterio evaluador, el instrumento, la aplicación y su deliberación para generar una calificación.

Se puede afirmar que una de las prácticas que podría hacer falta para estudiar con más profundidad el rol en el proceso de evaluación del aprendizaje de la *evaluación formativa* partiría desde una vertiente reflexiva *in situ* más significativa y de más amplio análisis sobre aquellas cualidades inherentes al proceso real de enseñanza y aprendizaje bajo parámetros específicos:

- tipo de retroalimentación del docente al alumno,
- tipo de trabajos asignados por el profesor al estudiante,
- grado de complejidad de las tareas asignadas a los alumnos y
- forma en que se evalúa.

Bajo este rubro escalonado de identificación de factores, en el papel de la evaluación del aprendizaje inciden un sinnúmero de componentes que intervienen activa y directamente como lo son la planificación de clases (*lesson planning*), el papel del docente, ante los contenidos (currículo oficial) y los recursos utilizados (TIC, áreas de estudio; *media*, etcétera). A todos se les debe analizar para atribuir el rol específico que juegan dentro del entramado proceso de evaluación del aprendizaje desde la expresión del acto de enseñanza situada comúnmente (y arbitrariamente) en la figura docente. Así pues, la *evaluación formativa* se presenta en el proceso de instrucción bajo procedimientos quizá menos acabados en

comparación de las técnicas tradicionales, esto es, quizá porque representa una labor más compleja, pero también con mayores posibilidades de perfeccionamiento hacia lo instruccional dado los cambios y mejoras a medida que va avanzando para que la enseñanza sea más efectiva (Rosales, 1988) y con ello puede otorgar a los educadores información específica, en el tiempo preciso, sobre los puntos donde sus acciones o reformas deben impactar en el trabajo que realizan con sus estudiantes diariamente (Ainsworth y Viegut, 2006).

La evaluación formativa está orientada a que el docente logre regular el proceso de enseñanza-aprendizaje y que el alumno logre regular sus propios procesos de aprendizaje a través de un rol dinámico y autocrítico, protagonizando su propio proceso de aprendizaje y porque no, teniendo la evaluación como espejo del conocimiento en avanzada. Es así como la evaluación formativa promueve satisfacer las necesidades de los maestros, los estudiantes y la disciplina que se enseña (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Es importante promover con la evaluación formativa las necesidades de los docentes como lo son el tener que planear sus materias con anticipación con estrategias de enseñanza que favorezcan el aprendizaje de sus alumnos de acuerdo a las características de cada grupo y de los estudiantes, ya que el proceso formativo se adecua a la singularidad de cada uno, a sus estilos y ritmos de aprendizaje, y de la disciplina al lograrse los objetivos de la misma.

Para efectos de trabajo sobre este proyecto de investigación de tipo exploratorio, se ha planteado una pregunta general y varias específicas que buscan explorar el fenómeno de una manera más profunda y sistemática en el área de evaluación formativa (que abarca los objetivos de aprendizaje, forma de elección de los productos académicos, implementación de

las diferentes técnicas, retroalimentación, cambios que se realizan en estrategias didácticas, calificación, difusión, etcétera):

Partiendo del planteamiento del problema expresado por la pregunta de investigación, ¿en qué medida las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa impactan en el rendimiento académico de los alumnos? se plantean las siguientes preguntas particulares:

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

6. ¿Cómo 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?
7. ¿Qué diferencias existen entre las técnicas de evaluación formativa que obedecen a contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales?
8. ¿Cómo impactan los resultados de la evaluación formativa en modificaciones que el profesor haga sobre su propio proceso de enseñanza?
9. ¿Cómo lidan los profesores con la deshonestidad académica en los procesos de evaluación formativa?
10. ¿Cómo se comunican los resultados de la evaluación formativa a los alumnos?
11. ¿Cómo se difunden los resultados derivados del proceso de evaluación formativa a la comunidad escolar?
12. ¿Cómo impacta la evaluación diagnóstica en la forma de hacer evaluación formativa, y cómo la evaluación formativa determina la manera en que se realiza la evaluación sumativa?
13. ¿Cómo impactan los resultados de la evaluación formativa en modificaciones que el profesor haga sobre su propio proceso de enseñanza?
14. ¿Cómo lidan los profesores con la deshonestidad académica en los procesos de evaluación formativa?

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

1.3 Objetivo General

El presente estudio tiene como objetivo general investigar en qué medida las diferentes prácticas docentes relacionadas con la evaluación formativa impactan en el rendimiento académico de los alumnos de una Escuela Pública del Estado de Sonora.

1.3.1. Objetivos específicos.

1. Indagar las diferentes formas de evaluación formativa empleadas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en los grupos seleccionados.
2. Averiguar con qué frecuencia se llevan a cabo los procesos de evaluación formativa.
3. Descubrir el impacto que tiene el trabajo colegiado entre los docentes de la escuela referida, en relación con la evaluación formativa.
4. Investigar qué tipo de relación guardan las prácticas de evaluación formativa con los objetivos de aprendizaje de la asignatura de Cívica y Ética de Secundaria.
5. Indagar cómo utilizan su tiempo los profesores de grupo para llevar a cabo los procesos de evaluación formativa.

6. Investigar qué tanto de ese tiempo dedican para llevar a cabo la retroalimentación con sus alumnos.
7. Indagar de qué manera usan los profesores los diversos recursos tecnológicos para desarrollar la evaluación formativa de sus grupos.
8. Conocer de qué manera se traduce la evaluación formativa a las calificaciones que los profesores reportan.
9. Investigar la manera en que los profesores analizan los resultados del proceso evaluativo de sus grupos y toman decisiones orientadas a facilitar los procesos de aprendizaje de los alumnos.
10. Conocer las formas de comunicación de resultados del proceso de evaluación formativa a los alumnos del grupo.
11. Indagar cómo se difunden los resultados derivados del proceso de evaluación formativa a toda la comunidad escolar.
12. Descubrir de qué manera impacta la evaluación diagnóstica en la forma de hacer evaluación formativa, y cómo la evaluación formativa determina la manera en que se realiza la evaluación sumativa.
13. Investigar cuáles son las diferencias que existen entre las técnicas de evaluación formativa que obedecen a contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales.

14. Conocer de qué manera impactan los resultados de la evaluación formativa en modificaciones que los profesores hacen sobre su propio proceso de enseñanza.

15. Indagar cómo afronta el profesor del grupo la deshonestidad académica en los procesos de evaluación formativa.

16. Descubrir de qué manera se llevan a cabo procesos de autoevaluación y coevaluación desde una perspectiva formativa.

1.4 Justificación

Según diversos estudios, los procesos de evaluación pueden caer en errores, que al intentar realizar mejoras, se evalúa solo al estudiante, los resultados, el conocimiento, la vertiente negativa, a las personas, y no se toma en cuenta el contexto al momento de evaluar, al contrario, se evalúa cuantitativamente utilizando instrumentos inadecuados de forma incoherente junto con el proceso de enseñanza – aprendizaje basados en estereotipos, donde la ética pasa a segundo término. Se evalúa para controlar; no se realiza autoevaluación ni se practica la evaluación continua; no se hace metaevaluación (ITESM, 2000 en González, Castañeda y Maytorena, 2009 y Artilez y Mendoza, 2008).

Lo anterior es importante ya que muestra la importancia que hay en evaluar de forma correcta los procesos de enseñanza, de contextualizarlos, de tomar en cuenta la parte cualitativa (no solo lo cuantitativo), de tomar en cuenta la ética, de considerar al alumno como un ente activo en la evaluación a través de la autoevaluación y la coevaluación, de evaluar las actitudes y los conocimientos procedimentales para que posteriormente se transfiera en habilidades para su vida y trabajo.

Castañeda (1998, en González, Castañeda y Maytorena, 2009) señala la necesidad de optimizar las formas de evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes: ya que se realizan evaluaciones tradicionales y se dejan de lado los procesos cognoscitivos inherentes a los diferentes niveles de contenido. Referente al mismo tema de evaluación y docencia, Artiles y Mendoza (2008) señalan que los docentes, como parte de la labor de perfeccionamiento profesional del proceso de enseñanza aprendizaje, tienen que prepararse en el tema de la evaluación del aprendizaje.

La importancia de transformar la evaluación en evaluación formativa en el aula es amplia como herramienta de mejora. De ahí que el brindar herramientas a los profesores con un sentido formativo es importante y complejo (Rizo, 2009). Llevarlo a cabo dentro del Poblado Miguel Alemán, y específicamente en la Escuela Secundaria Técnica No. 41, tiene sus ventajas pues es una Escuela que tiene 8 grupos por grado (regularmente hay 5 o 6), y en base a lo anterior se considera una Escuela grande. El hecho de que la zona sea de pobreza, es representativo a nivel nacional, pues se considera una escuela característica mexicana, en donde se desconoce el tipo de prácticas docentes que se trabajan.

Las evaluaciones que tienen que darse en las aulas son aquellas en las que se incluyan los niveles cognitivos más complejos, de acuerdo a las características de cada alumno, y se haga con la frecuencia necesaria para poder brindar retroalimentación para que pueda mejorar y que según Rizo (2009) es el tipo de evaluación que se debe aplicar en las aulas, pero muchos profesores no tienen la preparación necesaria.

1.5 Beneficios esperados

Poder analizar las prácticas de evaluación que lleva a cabo una Escuela Rural y poder retroalimentar con los resultados a la propia Directora y docentes que apoyaron en el Proyecto de investigación, para que haya mejoras en la formación de docentes y alumnos.

La propia temática servirá a los directivos y docentes, para poder analizar sus prácticas docentes y la influencia que ejercen en el rendimiento de sus estudiantes. Poder realizar un análisis general de las prácticas en evaluación en diferentes asignaturas de la propia Secundaria y de forma más profunda y analítica a través del análisis que ejercen las prácticas de los profesores de la asignatura de Formación Cívica y Ética en estudiantes de alto, medio alto, medio y bajo rendimiento académico así como, poder observar trabajos elaborados por sus estudiantes, el tipo de retroalimentación que dan en comparación con otros profesores de la misma asignatura. Conocer los aspectos éticos de los diferentes profesores, las estrategias más efectivas utilizadas en clase, el tipo de planeación que ejercen, el trabajo colegiado, los tipos de conocimientos que utilizan. De aspectos teóricos, conocer a profundidad la temática de evaluación formativa, los tipos de conocimiento existentes, los principales autores de esta temática, y el estado del arte de la misma.

Para los estudiantes, el hecho de que los docentes conozcan sus prácticas de evaluación puede influir positivamente pues al conocer y apropiarse de lo que acontece en su Escuela, pueden cambiar ciertos aspectos y mejorar sus prácticas de enseñanza – aprendizaje. Los beneficios probables para los estudiantes pueden ser el jugar un rol activo en su aprendizaje, que regule sus procesos de aprendizaje, que además, mejoren su autoestima al ver sus avances académicos. El beneficio de que las actividades se ajustan a su ritmo y estilo de aprendizaje, es algo que hace que el alumno se sienta cómodo de cómo es.

Finalmente, poder avanzar en el área educativa, y que se conozca la importancia de la influencia de las prácticas docentes en evaluación formativa hacia el rendimiento de los estudiantes, pues hay muy poca investigación acerca de la temática. El poder brindar un beneficio investigativo y científico a la educación, es una contribución importante en este ámbito.

1.6 Delimitación del estudio

Para situar el escenario de estudio de la presente investigación que condujo a valorar las prácticas docentes en torno a las prácticas de evaluación formativa se eligió la Escuela Secundaria Técnica No. 41 del Ejido El Triunfo en la Costa de Hermosillo, en Hermosillo, Sonora. La Secundaria es una escuela dentro del tipo de escuela rural pública, que atiende aproximadamente a 754 estudiantes del Poblado Miguel Alemán (80%, nivel socioeconómico medio y medio bajo) así como a una población de alumnos provenientes desde diferentes localidades cercanas (ejidos, comisarías, etcétera), además de niños migrantes jornaleros originarios de diversos estados de la República Mexicana (Oaxaca, Chiapas, etcétera) lo cual hace más crítica su situación económica (20% de alumnado con un nivel socioeconómico bajo) (C. Dorantes, Comunicación personal, 7 de marzo, 2011).

En entrevista con la Directora del plantel, ésta expresó que la modalidad con que realizan el trabajo docente es bajo el esquema de *trabajo bajo proyectos* durante determinados meses, y que para ello, apoyan para su implementación tanto docentes, padres de familia, cuyas tareas son distribuidas y asignadas de acuerdo al giro del proyecto que puede ser, por ejemplo, temas sobre el medio ambiente, *bullyng* y salud alimentaria (C. Dorantes, Comunicación personal, 7 de marzo, 2011).

El estudio está acotado a un contexto rural de la Ciudad de Hermosillo, Sonora, a una Secundaria con una población de un nivel socioeconómico medio y bajo durante el año 2011. Pueden extenderse las propuestas de trabajo a poblaciones similares, que dentro de México, es la Secundaria tradicional por su nivel socioeconómico y nivel académico de los docentes.

El estudio realizado mediante trabajo de campo, de tipo exploratorio, indagar variables de fenómenos educativos en una escuela pública rural y sumando a ello las características de su estado socioeconómico y su cultura académica particular al contexto donde el foco se acentúa, el número de estudiantes por grupo, entre otros, puede afectar la tipología de las cualidades de la media desde las respuestas de alumnos ante los cuestionamientos centrales durante el levantamiento de datos, y por otro lado, la posible indisposición docente a cooperar con el proyecto mismo, que se sientan evaluados por la información que brindan en los cuestionarios y entrevistas, o bien, con el análisis de los trabajos de sus estudiantes, lo cual puede repercutir en la veracidad de las respuestas que brinden. O bien, que acepten cooperar, pero que en el proceso por el temor que sienten a los resultados, influyan en los estudiantes para que las respuestas sean como ellos deseen.

De la misma manera puede ocurrir con los estudiantes hacia su profesor, al creer que su profesor conocerá las respuestas de los cuestionarios y o entrevistas y sentir temor o miedo de que repercuta en su calificación o interacción en el aula. O bien, que no todos los estudiantes conserven sus trabajos escolares, libros, o que por ser un nivel socioeconómico bajo, no realizan sus trabajos a computadora, o no cuentan con gavetas para acomodar sus materiales, que es muy probable que los niños de bajo rendimiento no tengan trabajos acumulados y por lo tanto faltarán evidencias de trabajos, o bien, que por la realización de proyectos escolares importantes (ensayos de escolta, concursos de ecología, concursos de

Lectura), los niños de alto rendimiento se hayan dedicado a prepararse para concursos y no hayan trabajado ese mes en la materia de formación cívica y ética y por lo tanto, no habrá evidencia de trabajos escolares de ese mes. O bien, que por cuestiones de tiempo, enfermedad, falta de autorización de los padres o que por falta de tiempo de los profesores a cargo al momento de ir con los muchachos, los mismos no den permiso de salir para mostrar las evidencias de trabajos y o tareas.

Capítulo 2. Marco Teórico

El capítulo del marco teórico abarca diferentes temas, se inicia por el de la Evaluación formativa, sus objetivos, para seguidamente ir profundizando en la temática. Posteriormente el objetivo de la evaluación formativa (EF) en el proceso de aprendizaje, objetivo de la EF en el proceso de enseñanza, papel de la EF, características, utilidad y ética, desde la perspectiva del docente, desde la perspectiva del alumno, toma de decisiones según conocimiento que se busca evaluar, tipos de conocimiento (declarativo, actitudinal y procedimental) y sus estrategias de evaluación. Posteriormente un apartado de las prácticas de evaluación formativa y su relación con los objetivos de aprendizaje. Finalmente un apartado sobre las experiencias internacionales y nacionales sobre la EF.

Objetivos de la Evaluación del Aprendizaje:

Dentro de la educación el objeto de estudio de la evaluación es el aprendizaje. Hoy en día es muy común encontrar en diferentes contextos el término de evaluación del aprendizaje (EA). Sin embargo, ha habido confusión con el término de EA ya que tiene similitudes con términos como la medición, la calificación, los exámenes y la acreditación (López e Hinojosa, 2002). Evaluar no es lo mismo que examinar o medir, pero para lo primero, se requiere de lo segundo, ya que está conformado de las expresiones que se derivan de las actividades que denotan de examinar y medir, instrumentar y calificar, sin embargo, reducir la deliberación del aprovechamiento escolar a la alternativa examinar-calificar solo conduce a la determinación declarativa de “éxito” o “fracaso”, tan comunes en la escuela (Álvarez, 2001).

Calificar, según Pimienta (2008) es: “la asignación simbólica de la medida, que puede ser numérica como, un 9.8 (en una escala de 5 a 10), una B (en una escala cualitativa que va de deficiente a excelente)” (p 33). A consecuencia de esta práctica, no se podría asegurar que la evaluación garantice un estado de aprendizaje nuevo, y por otro lado, tal simbiosis (de examinar-calificar) ha de generar más estados de exclusión y clasificación en base, por ejemplo, a los tabuladores institucionales propios de la tradición evaluadora en las escuelas, los cuales son excluyentes y categóricos (Samaniego, 2004).

A continuación se intenta enmarcar las diferencias entre ellos.

Tendbrink (2002) define evaluación como “evaluar es asignar un valor a algo, juzgar. En educación, normalmente quiere decir juzgar a un estudiante, profesor o programa educativo”. (p. 17). El autor refiere que conlleva un conjunto de pasos y actividades, que finalmente permiten formular juicios para que se dé la educación.

Por otro lado, Rosales (1998) aporta una hipótesis de la definición de evaluación como “una reflexión crítica sobre todos los momentos y factores que intervienen en el proceso didáctico a fin de determinar cuáles pueden ser, están siendo o han sido, los resultados del mismo” (p. 15). Esto es, el autor explica que es importante que el concepto considere las causas y los medios de perfeccionamiento para que no solo sea algo meramente descriptivo o de resultados sino un elemento constituido de preceptos e indicadores, ya no del orden de expresiones cuantitativas, como comúnmente se ha realizado al momento de mostrar unidades que constituyen los argumentos para aprobar o reprobar dentro del paradigma tradicional.

Otros autores, afirman que evaluar es estimar los resultados de un programa (Eisner, 1993, en López, Hinojosa, 2001). Para López (1992, en López e Hinojosa, 2002) evaluar es un proceso científico que utiliza instrumentos cuantitativos y cualitativos; toma en cuenta

registros, observaciones de conducta y trabajo del alumno (p. 14). Pimienta (2008) define evaluar como: “enjuiciar mediante un proceso sistemático de recopilación de los datos y la comparación con unos criterios (o normas) claramente establecidos para facilitar la toma de decisiones” (p. 33).

Hasta aquí se han mostrado diferentes concepciones sobre la evaluación sin llegar a una definición específica de *evaluación del aprendizaje*, por lo que se abordará con más exactitud éste.

Según Quesada (1991, p. 33, en López e Hinojosa, 2002), el concepto de EA es aquel en el que es posible observar en cantidad y calidad las pautas de conducta internalizadas para poder emitir juicios y finalmente poder tomar una decisión.

Un proceso de aprendizaje de un curso, taller, diplomado, con el fin de lograr un análisis de las fortalezas y debilidades (obstáculos a enfrentar) que finalmente ayudan a tomar decisiones y/o hacer juicios sobre la persona, es otra de las definiciones sobre EA (Pansza, Pérez y Morán, 1987, en López e Hinojosa, 2002).

Así, la EA según López e Hinojosa (2002) se concibe como el análisis del proceso y de los progresos de los estudiantes. Su función es la de proporcionar la calidad del aprendizaje. Los autores invitan a hacer énfasis en la actualidad a la autenticidad de la autoevaluación y al mejoramiento continuo.

De manera similar a los anteriores autores González (2001), menciona que el evaluador y el evaluado llegan a consolidar un proceso de comunicación interpersonal tal y como se da en la comunicación humana, y que es tal el proceso que los papeles de evaluador y evaluado pueden alternarse, o bien, darse al mismo tiempo. La anterior definición de EA hace énfasis en la comunicación y sobre todo en que depende no sólo en qué se evalúa (el objeto)

sino de quién evalúa y de sus relaciones, lo que comunica y recibe en respuesta por parte del evaluado, que es la red de conceptos cuya carga significativa de razones en las respuestas respondidas. Por ejemplo, en el caso del test por escrito, abunda en información cuya interpretación deberá cumplir con dicha comunicación, expresadas en explicaciones, rectificaciones, descripciones, opiniones, etcétera del evaluador al evaluado (Samaniego, 2010).

Aquí se habrá de recrear entonces un sistema de comunicación con esquema simple o complejo compuesto de emisor, canal, mensaje y receptor siendo el canal y el mensaje propiamente donde ha de recaer la complejidad central ya que es la fuente desde la cual el mensaje mismo se constituye, así como el medio y las condiciones en que se da (Samaniego, 2010).

Otro concepto de EA, es el planteado por Lafrancesco (2005) como: La búsqueda sistemática de diversas fuentes acerca de la calidad del desempeño, avance, rendimiento y logro de los estudiantes así como de la calidad de los procesos utilizados por los profesores. Además del análisis de la información, a manera de diagnóstico, la importancia que representa en relación a los objetivos que se buscan dominar, con el fin de orientar el aprendizaje de los estudiantes y facilitar la gestión docente.

Ahora bien, es importante asumir que los propósitos, los alcances, los objetos de la evaluación, los métodos y las posturas teóricas en que se fundamenta la evaluación, influyen en las conceptualizaciones que puede tener la evaluación del aprendizaje. Esto es, la evaluación del aprendizaje puede ser entendida de muchas maneras (Backhoff, Sánchez, Peón, Monroy y Tanamichi, 2006).

Una vez habiendo conceptualizado el término de evaluación del aprendizaje de forma subjetiva, y partiendo de que se toma en cuenta al estudiante y que trabaja colaborativamente con el docente, es importante mencionar los objetivos de la evaluación del aprendizaje.

Los fines de la evaluación del aprendizaje son (López e Hinojosa, 2001):

1. Determinar las demandas que exige la sociedad y la educación, y las necesidades de los alumnos.
2. Pronosticar qué posibilidades tienen los estudiantes
3. Motivar a los estudiantes para que ellos identifiquen si lo que están haciendo está relacionado con el logro de los objetivos.
4. Brindar retroalimentación al estudiante sobre información que explique los avances y logros alcanzados.
5. Promover a los estudiantes de algún grado en base a los resultados.
6. Proveer un sustento para la asignación de calificaciones justas.
7. Planificar experiencias subsiguientes
8. Diagnosticar fortalezas y debilidades de los alumnos
9. Realizar autoevaluaciones a estudiantes y docentes
10. Estimular el aprendizaje de los estudiantes, informándoles sus éxitos.

Ahora bien, algunas dimensiones importantes adicionales para la evaluación del aprendizaje dentro del salón de clases son las mencionadas por Castañeda (1998) como lo son el evaluar el aprendizaje condicional, el de hechos, conceptos y principios, evaluar el conocimiento procedimental, el de valores y actitudes, evaluar el desarrollo de la metacognición, la inclinación por aprender, creencias y orientación motivacional en relación a lo que debe estudiar.

2.1 Tipos de Evaluación

En el proceso de enseñanza – aprendizaje, está inmerso el proceso de evaluación: evaluación inicial (diagnóstico de la situación, necesidades y criterios), evaluación formativa (seguimiento, control, regulación y corrección) y evaluación sumativa (resultados, informe, toma de decisiones, calificación y acreditación) (Sanmartí, 2007).

La evaluación diagnóstica es aquella que se realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo. Puede ser a un grupo o a un individuo. Prognosis y diagnosis respectivamente (Jorba y Casellaas, 1997 en Díaz-Barriga, 2002).

La evaluación diagnóstica es de dos tipos: inicial y puntual. La inicial, que es la que se realiza de manera única antes de un proceso educativo. Si es macro, es con el fin de saber si poseen una serie de conocimientos prerequisites para poder asimilar y comprender de forma significativa lo que van a aprender. La evaluación puntual es la evaluación que se realiza antes de iniciar un segmento de enseñanza de un curso en diferentes momentos (Díaz-Barriga, 2002).

La evaluación diagnóstica, pretende identificar las ventajas y desventajas de los estudiantes en el aprendizaje. Ya que se han identificado, los resultados pueden utilizarse para hacer ajustes en las actividades de enseñanza y aprendizaje (Henson y Eller, 2000).

Otro tipo de evaluación es la evaluación sumativa o evaluación final: es la que se realiza al término de un proceso educativo cualquiera. Se realiza con el fin de verificar el grado en que las intenciones educativas han sido alcanzadas. Permite derivar conclusiones importantes sobre el grado de éxito y eficacia de la experiencia educativa global emprendida (Díaz-Barriga, 2002). Puede ocurrir en distintos momentos del período que habrá de

calificarse, a parte del término de un proceso educativo siempre después de que el material se haya cubierto en clase o en tareas para realizar en casa (Henson y Eller, 2000).

Lo importante de la evaluación sumativa es revisar si se cumplieron o no las necesidades iniciales. Si no se cubrieron, el paso que sigue es ver si las causas fueron intrínsecas o extrínsecas (del alumno o inadecuación de alguna actividad). Baird (1997, en López e Hinojosa, 2002) menciona 4 propósitos de la evaluación: a) determinar el grado de los estudiantes b) Constituirse en una base para el rediseño de un curso c) predecir el probable desempeño de los estudiantes en próximos cursos d) determinar la efectividad de los programas.

Por último, la evaluación formativa es la que se realiza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para ajustar las condiciones pedagógicas (las actividades), por lo que funciona como un regulador del proceso. En otras palabras, su función es regular el proceso de enseñanza – aprendizaje para adaptarlo a las actividades del aprendizaje de los alumnos (Díaz-Barriga, 2002). Ayuda a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprovechamiento de los estudiantes y sus estrategias de aprendizaje, ya que detecta las deficiencias en el aprendizaje e intenta cubrirlas (López e Hinojosa 2002). Ocurre durante el proceso instruccional, regularmente a intervalos cercanos (Henson y Eller, 2000).

Implica la obtención de datos a lo largo del proceso como el funcionamiento que se da en general en el aula, el aprendizaje de las actividades de manera que se puedan tomar acciones de mejora en cualquier momento y corregirse (Artiles y Mendoza, 2008). Lo más importante, en términos de Álvarez (2001), en la Evaluación formativa se requiere aprender de y con la evaluación, ya que actúa para el conocimiento y el aprendizaje, con fines formativos. Al ser un acto de aprendizaje y una actividad de conocimiento al momento de

evaluar, se asegura una evaluación que forme.

En tabla 1, siguiente se presenta un resumen de la evaluación sumativa y formativa para enmarcar sus diferencias (Casanova, 1999, en Pimienta, 2008):

Tabla 1

De evaluación sumativa y formativa.

Evaluación sumativa

Es aplicable a la evaluación de los productos terminados

Se sitúa puntualmente al final de un proceso, cuando éste se considera acabado.

Su finalidad es determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos previstos y valorar positiva o negativamente el producto evaluado.

Permite tomar medidas a mediano y largo plazos.

Evaluación formativa

Es aplicable a la evaluación de los procesos

Se debe incorporar al mismo proceso de funcionamiento como un elemento integrante del mismo.

Su finalidad es la mejora del proceso evaluado.

Permite tomar medidas de carácter inmediato

2.2 Evaluación Formativa

2.2.1 Objetivo.

El objetivo de la evaluación formativa de acuerdo con Chadwick y Rivera (1991, en López e Hinojosa, 2002) es lograr de forma exitosa los propósitos de la instrucción formando a los estudiantes y considerando el proceso, el material y los programas. Se le nombra como formativa, según Artilles y Mendoza (2008) por su finalidad, que es garantizar el crecimiento personal, o bien, en términos de Casanova (1998) es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa.

De una manera más detallada, Baird (1977 en López e Hinojosa, 2002) menciona que los propósitos de la evaluación formativa son: identificar las habilidades no logradas en los alumnos, brindar retroalimentación de forma rápida acerca de su desempeño así como sugerencias de mejora de las actividades realizadas, predecir probables resultados de sus desempeños, calificaciones, metas probables y de evaluación sumativa. Analizar la instrucción (tanto materiales como los procedimientos) y encontrar debilidades para poder mejorar el proceso de enseñanza y remediar las problemáticas. En términos de Brookhart (2009, en Martínez, 2009) es importante ofrecer a los interesados información sobre el proceso de aprendizaje y no solo sobre sus resultados finales.

2.2.1.1. Objetivo de la evaluación formativa en el proceso de aprendizaje.

La evaluación formativa tiene como objetivo contribuir a que el proceso de aprendizaje mejore, que sea formativo (Shepard, 2006; Martínez, 2009). Para Sadler (1989, en

Martínez, 2009) el calificativo de formativo es sinónimo de la evaluación del aprendizaje de los alumnos (no es la evaluación del currículo).

Para aspectos propios de evaluación formativa, es necesario entonces en un primer plazo, delimitar, por ejemplo, el campo tanto semántico como contextual sobre el cual ésta habrá de situarse. Es decir, para qué evaluar partiendo desde el hallazgo convencional de una plataforma teórica que provea de estructuras de convencimiento de que tal idea sobre la evaluación, es concreta, objetiva y pertinente, y por otro lado, qué evaluar y las metas a las que se aspira con la evaluación (Samaniego, 2010).

Black y William (1998, en Shepard, 2006) reportan que la evaluación es formativa cuando es posible comparar el nivel real con el de referencia y es posible trabajar en la mejora del aprendizaje. Ahora bien, para que los profesores refuercen el aprendizaje de los estudiantes, ocupan comprobar frecuentemente la comprensión de los mismos, así como impulsarlos a que sean responsables en la reflexión y supervisión de su propio progreso de aprendizaje.

González (2001) explica que la evaluación del aprendizaje tiene una función formativa por que ayuda a mejorar, regular y generar aprendizajes. La posición de los participantes es de enseñanza-aprendizaje, la postura de evaluador y evaluado es de colaboración para el logro de metas en común. Los resultados se interpretan como una parte o un tiempo en que se da un aprendizaje.

2.2.1.2. Objetivo de la evaluación formativa en el proceso de enseñanza.

La evaluación formativa se lleva a cabo en la evaluación de procesos y conlleva la obtención de datos a lo largo del funcionamiento de manera que en todo momento se posea información de la situación en que éste se encuentra para tomar decisiones de mejora. Así las disfunciones pueden corregirse cuando aun es posible y los aspectos positivos pueden potenciarse para que repercuta en el proceso global, permitiendo una acción reguladora que permita alcanzar los objetivos previstos. Así, no se tiene que esperar hasta el final, para corroborar que no se logró lo que se pretendía, si esto se puede corregir durante el proceso (Artilez, Mendoza y Yera, 2008).

Así, la misión del profesor es ofrecer a los aprendices, un juicio sobre el desempeño que han logrado y confrontar este juicio con el que los propios alumnos emiten sobre su aprendizaje (Artilez, Mendoza y Yera, 2008). El propósito u objetivo del profesor en la evaluación formativa es: “reforzar al estudiante para que adquiriera el conocimiento de lo que no aprendió” (González, Castañeda, Maytorena, 2009), además, según Rosales (1998) cubre las funciones sobre la adquisición de conocimientos, funciones al desarrollo social y emocional del alumno, de cooperación con adultos y de autodesarrollo personal.

Según Casanova (1998), los objetivos son los siguientes:

- a. Detectar la situación de partida general (para poder iniciar con las temáticas).
- b. Adecuar la realización de la programación de acuerdo al diagnóstico realizado.
- c. Durante la aplicación de cada unidad didáctica: conocer las ideas previas del alumnado, adaptar el conjunto de la unidad a la situación del grupo, regular el

proceso de enseñanza y aprendizaje: reforzando los elementos positivos, adaptando las actividades a las posibilidades de cada alumno, superando las dificultades surgidas. Y controlar los resultados obtenidos.

- d. Confirmar o reformular la programación en función de los datos obtenidos
- e. Elaborar informes acerca del proceso que sigue cada estudiante
- f. Regular la actuación docente, tanto para el aula como para el centro.
- g. Controlar el rendimiento del alumnado para su oportuna titulación.
- h. Seleccionar los recursos didácticos y programas específicos para el centro.

2.2.2. Papel de la evaluación formativa.

En el primer apartado, se enmarcó el objetivo de la evaluación formativa. A continuación, se abordará el papel que juega.

Actualmente, la evaluación formativa juega el papel central dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que funge como una alternativa útil a los modelos tradicionales en prácticas de evaluación y no solo abarca el aspecto instruccional, sino que regula los aspectos formativos de los programas educativos, de ahí que tenga que ser un proceso individualizado y que atienda a la vez a la diversidad de estudiantes. Además de controlar, organizar y dosificar la enseñanza (Díaz, 2005).

Stiggins (2008, en Martínez, 2009) expresa que dentro de la evaluación formativa, se centra la atención en los estudiantes, que es importante que ellos mantengan la fe en sí mismos, invita a cambiar de la intimidación de resultados por el éxito académico como fuente motivadora.

Se intenta enfocar la evaluación formativa como un proceso de crecimiento personal, responsable, de autogestión y de autoconstrucción a través de la activación de la zona de Desarrollo Próximo en interacción con el estudiante, el profesor, el grupo y el tutor (Artilles y Mendoza, 2008). Dirigida a promover que el alumno aprenda a regular su proceso de aprendizaje y también de la responsabilidad de su evaluación. Por lo que en este tipo de evaluación se intenta dar un enfoque no solo al docente sino también al alumno.

Implica que la evaluación debe realizarse a lo largo del proceso, nunca situada solo al final. Así, teniendo valoraciones permanentes acerca de los aprendizajes del alumno y su modo particular de hacerlo (ritmo, estilo), en el momento en que surge una disfunción es posible poner los medios didácticos adecuados para que se superen los inconvenientes. También, teniendo las situaciones educativas que favorecen los aprendizajes de los estudiantes, es posible potenciarlos. De esta manera el alumno no tiene que adaptarse al sistema educativo sino que ese sistema se adecue a las personas que atiende, y éstas desarrollen sus capacidades totales al máximo (Casanova, 1998).

2.2.1.1. Características.

Algo importante dentro de la evaluación formativa es que esté marcada por una epistemología de proceso y que sea parte de la enseñanza – aprendizaje, en relación con los objetivos, habilidades, contenidos y estrategias metodológicas. Donde el estudiante sea un ente activo y reflexivo. Ésta entonces tiene que ser continua, no solo mediante la resolución de un examen, sino enmarcada en el desarrollo alcanzado y en el desarrollo potencial. Por lo que en esta evaluación es más relevante saber cómo sabe, hasta donde puede aprender y qué ayuda necesita para aprender nuevos aprendizajes (Artilles y Mendoza, 2008).

Algunas características según Díaz-Barriga (2002) son: se supervisa el proceso de aprendizaje de los alumnos, considerando que es una actividad continua de reestructuraciones del alumno entre lo que él hace y las actividades pedagógicas, importa comprender los posibles errores y fallas que pudiera haber en el mismo y busca la manera de remediarlas con nuevas adaptaciones didácticas en contexto.

Interesa cómo está sucediendo el progreso de la construcción de las representaciones de los estudiantes. Además, conocer cómo son esas representaciones, conocer sus características, su naturaleza, y conocer el grado de significatividad del grado de profundidad de los aprendizajes. Importan los errores de los alumnos, que en lugar de ser sancionados son valorados por que son un indicador de las construcciones hechas producto de su aprendizaje y avances. (Díaz-Barriga, 2002, Casanova, 1998).

Es por eso que se desarrolla de forma continua (en cada sesión, a cada momento según el curso (Díaz Barriga, 2002 y Rosales, 1998), con constantes intercambios entre el docente y el alumno.

Ahora bien, Díaz Barriga (2002), para que lo anterior funcione, la autora señala que es importante fundamentar el cambio dentro de un marco constructivista enmarcado por lo siguiente:

1. Desde el enfoque constructivista, la evaluación es importante que reconozca los productos observables del aprendizaje pero haciendo énfasis en los procesos de construcción que hay atrás de su elaboración, en cómo se organizaron y estructuraron las representaciones, esquemas y modelos mentales. Así, el docente

puede considerar todos los recursos cognitivos y afectivos que los alumnos utilizan durante el proceso de construcción de los aprendizajes, como la naturaleza de los conocimientos previos, las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan, las capacidades generales involucradas, el tipo de patrones motivaciones que persigue, las expectativas que se plantea (Díaz Barriga, 2002).

Además, es importante considerar todo el proceso, con todas sus fases, considerando diferentes técnicas y estrategias evaluativas que den cuenta del proceso en su dimensión temporal, que una simple valoración aislada.

2. Evaluar la significatividad de los aprendizajes: El profesor es importante que evalúe el grado en que los alumnos han construido interpretaciones significativas y valiosas de los contenidos revisados, el grado de utilidad de los mismos (valor en sí). El grado de significatividad es algo progresivo que solo puede realizarse cualitativamente. Es deseable que el aprendiz logre aparte del aprendizaje significativo, un conocimiento condicional que le permita saber qué sabe, cómo lo sabe y en qué situaciones o contextos lo puede utilizar. Es importante mencionar que el profesor puede plantear o desarrollar tareas o formas creativas de utilizar distintos procedimientos, instrumentos o situaciones de evaluación que proporcionen datos sobre los procesos de construcción que realizan sus alumnos.
3. La funcionalidad de los aprendizajes como un indicador potente del grado de significatividad de los aprendizajes: ya sea para construir nuevos aprendizajes o para explorar, descubrir o solucionar problemas derivando nuevas formas de profundizar su aprendizaje.

4. La asunción progresiva del control y responsabilidad lograda por el alumno: Para evaluar el nivel de aprendizaje logrado, puede ser un indicador, el grado de control y responsabilidad que los alumnos van adquiriendo. El proceso inicia cuando el control y la organización son primero cargados hacia el profesor y continúan progresivamente hacia el alumno, en la medida que mejora su desempeño. De ahí que conviene desarrollar una evaluación continua que permita darle seguimiento a todo el proceso.
5. Evaluación y regulación de la enseñanza (Díaz Barriga, 2002 y Casanova, 1998): La evaluación proporciona información sobre los aprendizajes logrados por los alumnos, también permite sacar deducciones sobre la utilidad de las estrategias de enseñanza propuestas en clase. Tal información es importante para decidir sobre: el grado de eficacia de distintos aspectos relacionados con la enseñanza, como las estrategias de enseñanza, las condiciones motivacionales, el clima socioafectivo del aula y la evaluación del proceso instruccional.
6. Evaluar aprendizajes contextualizados: Es posible identificar una serie de tareas auténticas donde estas actividades complejas se manifiesten.
7. La autoevaluación del alumno: El desarrollo de la capacidad de autorregulación y autoevaluación en los alumnos, el aprender de forma significativa y aprender a aprender, se consideran metas valiosas en la educación.
8. Evaluación diferencial de los contenidos de aprendizaje: Dado que existen contenidos curriculares conceptuales, procedimentales y actitudinales, la evaluación de los aprendizajes exige procedimientos y técnicas diferenciadas. Lo

relevante en esta evaluación, es que se evalúe el grado de significatividad y la atribución del sentido logrados por los alumnos.

9. Coherencia entre las situaciones de evaluación y el proceso de enseñanza – aprendizaje: Es importante la existencia de coherencia entre la enseñanza y la actividad evaluativa para poder promover aprendizajes significativos.

A manera de resumen de este apartado, Casanova (1998) engloba lo anterior, con tres características de la evaluación formativa aplicada a los procesos de enseñanza - aprendizaje: La recogida de datos acerca del progreso y las dificultades de aprendizaje encontradas por los alumnos, la interpretación desde una perspectiva diagnóstica, de los factores que originan las dificultades de aprendizaje observadas en el alumno y por último, la adaptación de las actividades de enseñanza – aprendizaje en función de la interpretación realizada de los datos recogidos.

2.2.1.2. Utilidad y ética.

Dentro del papel de la evaluación formativa, se explicó anteriormente las características de la misma. A continuación se enmarcan los aspectos éticos que engloba, tanto del docente como del alumno, así como los beneficios que conlleva su aplicación en las aulas.

La evaluación formativa es útil dentro de la educación, ya que atiende las necesidades reales de los usuarios. Esto es, si resuelve y responde a los problemas y situaciones durante el proceso educativo. Beneficia al docente y al estudiante al cubrir de parte del profesor las expectativas de sus grupos y al impulsar el aprendizaje y crecimiento de sus alumnos (Díaz, 2005).

Segura (2007) presenta una propuesta teórica de la evaluación de los aprendizajes constructivistas desde una perspectiva ética, en donde representa al estudiante con un enfoque humanista, el cual dentro de su propuesta puede valorarse para tomar decisiones, donde puede pensar, elegir, cuestionar, responder preguntas, autoevaluarse y ser evaluado. Si el estudiante es un ente activo, el autor considera que la escuela tendría que ser un ambiente donde se transforma la realidad, se investigan las explicaciones de los fenómenos, etcétera y el docente cambia de dictar clase a los estudiantes a propiciar el desarrollo de los conocimientos, que los estudiantes puedan aprender a aprender, a autorregularse, a autoevaluarse.

El mismo autor (Segura, 2007) explica que desde la propuesta ética, se podrá lograr la equidad si se consideran: los estilos de aprendizaje de los estudiantes, los conocimientos previos, los ritmos de aprendizaje, la individualidad de cada alumno, así como la interculturalidad, el entorno social y la ecología. Ya que cada alumno cuenta con diferentes aptitudes para aprender: su grado de motivación, memoria, perseverancia, autoestima y características personales. De ahí la importancia de evaluar de acuerdo a sus necesidades particulares.

Al aplicar esta evaluación, el docente debe considerar los siguientes compromisos éticos como evaluadores: situarse a lado de los estudiantes, como co-responsable de sus resultados, siempre ayudando a que el alumno avance. Utilizar técnicas e instrumentos para recopilar información con el fin de mejorar en los aprendizajes de los estudiantes. El docente ha de manifestar el interés por el progreso de sus alumnos. Mencionar que es una evaluación a lo largo de todo el proceso (y no solo en determinados momentos). (Segura, 2007). Además, aplicar el sentido de ética, al tener que respetar a los implicados en la evaluación, dándoles a

conocer lo que se está haciendo, respetando sus intereses, su anonimato, su honor (Díaz, 2005).

Así, hablar de ética dentro de la evaluación formativa, es considerar aspectos individuales de los estudiantes, adaptándose el docente a las características de los mismos. También tomar acción ante situaciones que implican plagio dentro de las tareas o actividades escolares, pues es la formación ética que se les está dando a los alumnos.

La evaluación formativa, por lo tanto considera útil la ética dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje como parte de la formación integral que se propone.

2.2.1.2.1. Desde la perspectiva del docente.

El papel que juega la evaluación formativa, como se ha visto, tiene características propias, la utilidad y los aspectos éticos, tanto para el docente como para el estudiante. A continuación se mencionan los aspectos éticos y de utilidad en relación con el docente.

Dentro de la utilidad para el docente, en este tipo de evaluación, se puede mencionar la existencia de la recuperación didáctica. La recuperación didáctica, significa la recuperación y el análisis de todo el proceso, y la posibilidad de la corrección en la parte que se encontró el error o la falla. Por ejemplo, una vez que se tienen los resultados de las pruebas, se puede analizar si el error se encuentra en la planificación de la metodología utilizada o en el proceder del profesor. O bien, si en un grupo el 90% de estudiantes reprueba un examen, es de suponer que algo pasa con los ítems, que suponer que hay una falla en los estudiantes. Esto es,

la evaluación formativa permite llevar a cabo una recuperación didáctica y es uno de los mayores beneficios a la educación (Rosales, 1998).

Otro de los beneficios es que, este tipo de evaluación permite al docente conocer la evolución de sus estudiantes y los pasos que van realizando. Así como intervenir y solucionar las dificultades y o diferencias en ritmos de aprendizaje que se encuentren para potenciar a sus grupos y poder hacer cambios en su metodología de trabajo y planificación (Rosales, 1998).

El docente, como agente evaluador, tiene como misión lograr regular el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto debe de hacerlo dentro de un esquema de valores que cuente con objetividad, empuje, entusiasmo el cual debe de encuadrar dentro de un sistema que comprenda por lo menos con tres elementos que vienen a ser exigencia, esfuerzo y disciplina; así como también darles la oportunidad de ejercitarse en la necesidad de poner lo mejor de ellos para salir adelante en aquello que desean o que deben cumplir (Damonte y Hreñú, 2011). La evaluación está dirigida a promover en el alumno a que aprenda de forma independiente a regular su proceso de aprendizaje. La evaluación formativa es la que ayuda al alumno a que aprenda a través de la heterorregulación evaluadora del docente. Es una propuesta para lograr el traspaso de la responsabilidad de la evaluación y del aprendizaje, por medio de estrategias e instrumentos de autoevaluación (Díaz-Barriga, 2002).

En el caso de que el maestro se enfrente ante la problemática alumnos de sectores populares en permanente situación de precariedad social, económica y cultural; que evidencian severos retrasos, a la vez de intermitencia en términos de inclusión y deserción escolar; El docente al hacer su labor enfrenta diversas problemáticas tales como que leen con dificultad, mucho menos comprenden lo que leen o están muy limitados en sus capacidades de

abstracción y cálculo, pese a cursar grados escolares que debiesen ser habilitantes para dichas destrezas por lo que el docente maestro debe de evaluar con una racionalidad incluyente en la que un niño o joven, por deficiente que sea su rendimiento y evidente que sea su retraso escolar, el alumno intente superarse y utilizar todos los mecanismos que estén a su alcance para el logro de tal objetivo (Barraza, 2011).

La evaluación intenta que no solo sea el profesor el único que evalúa, sino que los alumnos participen desde su lugar socioinstruccional. Así, otro de los beneficios es que presenta tres tipos de evaluaciones: la autoevaluación (evaluación del alumno sobre sus propias producciones), la coevaluación (la evaluación de un producto del alumno realizada por él mismo en conjunción con el docente) y la evaluación mutua (evaluaciones de un alumno o un grupo de alumnos que pueden hacerse sobre las producciones de otros alumnos o grupos de alumnos) (Díaz-Barriga, 2002).

2.2.1.2.2. Desde la perspectiva del estudiante.

Uno de los beneficios desde la perspectiva del estudiante, es que permite la recuperación académica o educativa dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje. La importancia de lo anterior, radica en que si el estudiante lleva dificultades, dudas, desmotivación, problemas en determinadas áreas e inicia una nueva materia en donde requiere del conocimiento previo, en la evaluación final la única alternativa que ofrece es la repetición del curso acompañado de secuelas como pérdida de tiempo, energía y motivación. La evaluación formativa permite la recuperación de las dificultades (Rosales, 1998).

Otro de los beneficios es que mantiene la motivación de los estudiantes. Impide la acumulación de los errores, retrasos o la repetición del curso, lo cual hace que no se llegue al fracaso de reprobación de la materia. Se muestra evidencia de los aprendizajes logrados, de la práctica de la *autoevaluación*, permitiendo que los estudiantes revisen los propósitos, los contenidos y actividades a realizar para estudiarlos y en su caso, autoevaluar su desempeño (Rosales, 1998).

La evaluación formativa, desde la perspectiva del estudiante, es importante y útil ya que se fomenta en el alumno la metacognición. Esto es, el estudiante estará consciente de su aprendizaje, de sus fallas para aprender, qué sabe, qué le falta por aprender, cómo está aprendiendo, qué se le hace más fácil, cómo se relaciona un conocimiento con otro, etcétera (López e Hinojosa, 2002).

2.2.3. Toma de decisiones según conocimiento que se busca evaluar.

En los apartados anteriores se hizo un bosquejo del objetivo y el papel de la evaluación formativa, incluyendo sus características y los aspectos de ética y de utilidad de la misma. A continuación, en los siguientes subtemas a desarrollar, se presentan los tipos de conocimiento y sus estrategias de evaluación, ya que es importante que el docente tome la decisión de qué estrategia evaluativa vaya a utilizar en su planeación de clase de acuerdo al tipo de conocimiento que va a dar a conocer a sus estudiantes.

2.2.3.1. Descriptivo.

El conocimiento descriptivo (conocimiento sobre el qué) abarca:

lo que una cosa es, expresa la capacidad de reproducir la información, se usan proposiciones para representarlo, es consciente, lento, las pruebas exigen reconocimiento o recuerdo, abarca hechos, teorías, generalizaciones que se han ido almacenando en la memoria a largo plazo (González, Castañeda, Maytorena, 2009). Delgado (2002) ordena los conocimientos conceptuales de una manera similar a los anteriores autores: en hechos y datos, conceptos, principios y teorías.

Ahora bien, en términos de Díaz Barriga (2002) el aprendizaje factual corresponde a hechos y datos y el aprendizaje conceptual a conceptos y principios. En lo que corresponde a estrategias de enseñanza y aprendizaje y a técnicas de evaluación, éstas deben ser acordes al tipo de conocimiento. Es importante comprender el conocimiento descriptivo teóricamente, porque posteriormente, en un capítulo siguiente (metodología) se realiza el análisis de las prácticas docentes mediante entrevistas y cuestionarios referente a las estrategias de enseñanza y aprendizaje que utilizan los docentes en el aula.

Las características de la evaluación del aprendizaje factual según la misma autora abarca la evaluación 1) de la reproducción de la información. Por lo que la mejor forma de evaluarlos es solicitar que identifiquen o reconozcan (los conocimientos, como los reactivos de apareamiento, falso o verdadero, ordenación, opción múltiple) o que los recuerden como los aprendieron (completar o dando una respuesta breve). 2) evaluación de todo o nada. Las preguntas solo intentarán averiguar si los alumnos saben o no la información de datos o hechos. 3) Evaluación cuantitativa: Facilita que haya asignación de puntos por cada respuesta y contabilizarlas.

El conocimiento conceptual exige el uso de estrategias más complejas. Las estrategias a utilizar pueden ser (Díaz-Barriga, 2002):

1. Solicitar el concepto o principio aprendido.
2. Reconocer el significado entre varios posibles.
3. Trabajar con ejemplos ya sea dándolos o seleccionando los positivos de entre varios posibles y además que dé explicaciones de lo que hace.
4. Otra estrategia puede ser el ejercicio de hacer relaciones con los conceptos, más complejos o menos complejos a través de mapas conceptuales, diagramas, etcétera para poder analizar la riqueza de sus propias construcciones.
5. Las dos últimas estrategias que presenta la autora son el empleo de la exposición de los temas y la aplicación de los conceptos a situaciones que requieren de la solución de problemas.

Entre los instrumentos que propone Díaz Barriga (2002) están el uso de pruebas objetivas, las pruebas abiertas o pruebas de ensayo, elaboración de resúmenes, realizar monografías o ensayos. Es importante en términos de la autora, que al enseñar conocimientos declarativos se tenga muy claro las estrategias de enseñanza a utilizar, así como las maneras de evaluarlas, de no ser así pueden caer los docentes en fomentar o promover otros aprendizajes en sus estudiantes.

Para distinguir los contenidos conceptuales al momento de enunciar los objetivos de enseñanza o de aprendizaje es frecuente el uso de los siguientes verbos: conocer, explicar, describir, relacionar, recordar, analizar, interpretar, sacar conclusiones, resumir, etcétera (López e Hinojosa, 2002).

Las razones de exponer las técnicas de evaluación de los contenidos conceptuales es debido a que en la parte de investigación de campo realizada en la Secundaria se indagó si hay diferencias entre las técnicas de evaluación formativa utilizadas por el docente de acuerdo al tipo de contenido: declarativo, procedimental y/o actitudinal.

2.2.3.2. Procedimental.

Es el conocimiento sobre el cómo. Abarca el cómo hacer algo, incluye la manifestación de operar y transformar la información, es dinámico, es automático e inconsciente, las producciones representan a este tipo de conocimiento y además, puede exigir identificar una figura o resolver una operación matemática (González, Castañeda, Maytorena, 2009).

En términos de Díaz Barriga (2002) en este tipo de conocimientos es importante evaluar el grado de significatividad de los aprendizajes, además, considerar evaluar el conocimiento del procedimiento para saber qué y cuándo hacer uso de él, que sepa el estudiante cómo ejecutarlo y contemplar el sentido que le dan a su actuación (valoración).

A continuación se muestra en la tabla 2, las principales diferencias entre los tipos de conocimiento y la información o actividades involucradas en cada uno de ellos (Ceneval, 1998, en González, Castañeda y Maytorena, 2009).

Tabla 2

Tipos de conocimiento

Tipos de conocimiento	Información/Actividades relacionadas
------------------------------	---

Conocimiento declarativo (conocer qué)	<p>Hechos: lugares, personajes, dimensiones</p> <p>Conceptos: definiciones, clasificaciones, proposiciones explicativas</p> <p>Principios: reglas, relaciones entre conceptos</p>
Conocimiento procedimental (conocer cómo)	<p>Descripción de secuencias de acción: pasos o fases para realizar un procedimiento.</p> <p>Ejemplo: los pasos para despejar una ecuación.</p>

Las estrategias que pueden utilizarse en el dominio del procedimiento a nivel de aprendizaje son: evaluación indirecta por observación, que nombren los pasos del procedimiento, o bien que lo expliquen en sus propias palabras. Para la práctica, se puede evaluar con la observación y seguimiento directo de la ejecución del procedimiento, análisis de los productos logrados (Díaz Barriga, 2002 y Cabrerizo, 2002), tanto en situaciones conocidas como en situaciones nuevas de aplicación, por lo que se requiere de criterios claros para poder evaluar estos conocimientos. (Cabrerizo, 2002).

Coll y Valls (en Cabrerizo, 2002) proponen algunos criterios que pueden ser: los aciertos del procedimiento al resolver una tarea, el conocimiento de los procedimientos, la posibilidad de aplicación a situaciones particulares y la posibilidad de generalización a otros contextos, la precisión en las respuestas que competen al procedimiento.

Díaz Barriga (2002) y Cabrerizo (2002) coinciden en algunas técnicas de la evaluación de aprendizaje de procedimientos. Los últimos autores hacen referencia a que la evaluación implica esfuerzo de ordenación, planificación y programación a la que el profesorado debe responder.

Ahora bien, volviendo a la autora Díaz Barriga (2002) se evalúa dentro de los conocimientos procedimentales sus conocimientos, la aplicación del procedimiento y la dimensión valorativa. Ésta última se evalúa a través de valorar el esfuerzo, el grado de interés, el gusto por la tarea, el cuidado en la ejecución, la persistencia, el afán de superar dificultades le dará al docente las herramientas para evaluar el sentido del aprendizaje atribuido por el alumno al procedimiento.

Por lo que según Cabrerizo (2002), las funciones que adopta la evaluación formativa hacia los conocimientos procedimentales son: conocer el nivel real de dominio de los aprendizajes de los procedimientos, seguimiento continuo de cada uno de sus estudiantes acerca de los avances a nivel procedimental.

Para distinguir los contenidos procedimentales al momento de enunciar los objetivos de enseñanza o de aprendizaje es frecuente el uso de los siguientes verbos: construir, manejar, utilizar, demostrar, planificar, evaluar, representar, elaborar, simular, recoger, aplicar, experimentar, componer, etcétera (López e Hinojosa, 2002).

2.2.3.3. Actitudinal.

La evaluación de los valores y las actitudes es tan importante como los otros dos conocimientos, sobre todo en el desarrollo personal y social (Díaz Barriga, 2002). Se

identifican tres aspectos relacionados con el concepto para un mejor entendimiento del mismo: aspecto afectivo, de la acción (que nos permite observar la actitud) y aspecto cognitivo (en relación a los conocimientos y las creencias de una persona) (López e Hinojosa, 2002). Una definición más completa de actitud es la que se define como el estudio de los procesos motivacionales, emocionales, perceptuales y cognitivos del mundo del individuo (Rosales, 1998).

Las posibilidades de observación en el progreso de actitudes, dependerá de la metodología empleada en el aprendizaje y de las oportunidades que se brinden a los estudiantes para manifestarla: tipos de tareas, situaciones, contextos, resolución de problemas, para poder valorar y comprender los progresos de cada uno de los estudiantes

(Bolívar, 2002).

Para su valoración se encuentra la observación, (registros, rúbricas, diarios, triangulación con otros profesores) cuestionarios, instrumentos de autoinforme, la solución de problema (técnicas de role playing, contar historias vividas, entrevistas, intercambios orales incidentales) (Díaz Barriga, 2002). De forma similar, Giné y Parcerisa (2000) mencionan que la base de evaluación actitudinal debería ser la observación. Agregan que se puede complementar con diálogo con el alumnado y la opinión de la familia, etc. Sugieren que cada docente cuente con un diario en donde registre las observaciones diarias de sus estudiantes.

Los contenidos conceptuales, los procedimentales y los actitudinales son parte integral de todas las materias de aprendizaje (López e Hinojosa, 2002).

2.2.4. Prácticas alrededor de la evaluación formativa en el nivel de Secundaria.

Si se hace un análisis de los planes y programas de Educación Secundaria de 2006, referente a las actividades que puede hacer el docente, se encuentra que: puede seleccionar las estrategias didácticas más adecuadas para el desarrollo de los temas señalados en los programas de las asignaturas y adecuarlas a su contexto, basándose en el enfoque de enseñanza y los aprendizajes esperados en la asignatura que impartirá.

Ahora bien, y de acuerdo a los nuevos roles del docente y el alumno, ambos, podrán elegir los materiales de apoyo que consideren necesarios para lograr sus propósitos, (libros de texto, de las bibliotecas de aula y de la videoteca escolar). Además, los docentes pueden incluir temas relacionados con los propósitos planteados en el programa y que sean de interés para los alumnos (SEP, 2006).

Respecto a la evaluación formativa, la SEP (2006), señala que para evaluar el desempeño de los alumnos se requiere recabar información de forma permanente, para poder emitir juicios y realizar a tiempo las acciones de mejora de los desempeños.

Las prácticas de evaluación sugieren que el docente autoevalúe su labor. Que revise sus dos tareas principales que son plantear problemas y favorecer los diálogos entre los estudiantes y que procure analizar constantemente sus intervenciones: hacer preguntas, argumentar a favor o en contra, dar explicaciones de resolución de tareas (SEP, 2006).

Se incluye como evaluaciones favorables la coevaluación de los estudiantes y la autoevaluación. Esto es, ahora la evaluación no es exclusiva del profesor (SEP, 2006).

Se sugiere no contemplar actividades que no promuevan el aprendizaje, como por ejemplo darles guías de estudio, que solo sirven para pasar el examen.

Que la evaluación sea una actividad más del proceso de estudio, y no un medio para controlar la disciplina. Como parte de las prácticas de evaluación, el profesor puede aplicar exámenes pero solo como un recurso para recabar información. Pueden ser de opción múltiple, preguntas de respuesta cerrada, de respuesta abierta, etcétera y si se contrasta los resultados de los exámenes con otros instrumentos de evaluación (notas de observación, cuadernos de trabajo, portafolios, anecdotario, lista de control) la evaluación se hace de forma más profunda (SEP, 2006).

Dentro del nivel secundaria, y de acuerdo a los programas, se sugiere que cuando un docente tiene diferentes grupos, por las características particulares de cada grupo, se sugiere que cada profesor elabore sus exámenes de acuerdo a sus grupos (SEP, 2006).

Así, la evaluación permite dar a conocer los logros, dificultades y posibles soluciones para cada estudiante, pero también para cumplir con la norma de asignar una calificación numérica en determinados momentos del año escolar (SEP, 2006).

2.2.4.1. Vinculación prácticas propias de la evaluación formativa con objetivos de aprendizaje.

La elaboración de actividades, trabajos, tareas que realizan los estudiantes están alineadas a los objetivos de aprendizaje y se pretende que tengan sentido y sean motivantes para los mismos (Díaz – Barriga, 2002). Esto es, constituyen la base indispensable de cualquier buen sistema de planificación educativa, ayudan al estudiante a establecer los pasos para el proceso de aprendizaje y al docente a clasificar la enseñanza y son la base para la estructura de un curso (López, 2000). Además cuando se conocen los objetivos de parte de los estudiantes, incrementa su motivación, les permite acercarse más a la tarea y tomar mejores decisiones sobre cómo resolverla correctamente, pueden realizar una autoevaluación de sus producciones, conversar de ellas con sus docentes y compañeros desarrollando una capacidad reflexiva incrementando su capacidad de aprendizaje (Malbergier, 2009).

Es importante que se les dé a conocer los objetivos de aprendizaje de una forma clara y en un lenguaje entendible para los mismos. De no conocer los objetivos de aprendizaje, el

estudiante se acostumbra a trabajar como una secuencia tradicional sin saber el rumbo de aprendizaje que deben tomar. Ahora bien, esto no es suficiente.

También, se requiere que los estudiantes conozcan los criterios de logro, ya sea que los aporte el docente, o sean construidos junto con los alumnos. Los criterios de logro indican la correcta ejecución y desempeño que el alumno debe tener en la resolución de una tarea (Malbergier, 2009).

2.2.4.1.1. Productos solicitados.

El docente de acuerdo a los objetivos de su programa y planeación de clase, puede recurrir a los siguientes instrumentos de evaluación.

1. Pruebas o exámenes: Las pruebas de lápiz y papel continúan siendo los instrumentos más utilizados en la evaluación escolar. Según Díaz Barriga (2002), los exámenes se pueden definir como aquellas situaciones controladas donde se intenta verificar el grado de rendimiento o aprendizaje logrado por los aprendices.

2. Exámenes abiertos: Es necesario plasmar el procedimiento, expresar las ideas, justificar con argumentos, comentar, valorar, resolver problemas. En donde se aprecie el recorrido en la construcción de los conocimientos (Díaz Barriga, 2002).

2. Mapas conceptuales: son recursos gráficos que permiten representar jerárquicamente conceptos y propósitos sobre un tema determinado. La calidad de los mapas construidos es medida de acuerdo a Novak y Gowin en Díaz Barriga (2002) en base a los siguientes criterios:

a) considerar la calidad de la organización jerárquica conceptual en los mapas elaborados, b) apreciar la validez y precisión semántica de las distintas relaciones establecidas entre los conceptos involucrados. c) Tomar en cuenta la densidad y las relaciones cruzadas, ya que involucran procesos de reconciliación integradora.

3. Evaluación del desempeño: son situaciones donde los alumnos demuestran sus habilidades aprendidas ante tareas genuinas tales como escribir un texto persuasivo, ejecutar una pieza musical, hacer un experimento, ejecutar una estrategia cognitiva compleja, solucionar problemas matemáticos, etcétera. Esencialmente son situaciones donde interesa que el alumno ponga en acción el grado de comprensión o significatividad de los aprendizajes logrados (Díaz Barriga, 2002)

4. Análisis de proyectos: Trabajos que desarrollan los estudiantes durante un período considerable, y que además de ser evaluados al final, también van recibiendo retroalimentación durante su realización (Pimienta, 2008).

5. Test: La palabra inglesa test, es a la vez sustantivo y verbo: prueba (probar), examen (examinar), ensayo (ensayar), análisis (analizar), comprobación (comprobar); también significa una vía de descubrimiento por cuestionamientos o por la práctica de actividades que alguien hace (Pimienta, 2008).

6. Portafolio: Los portafolios son carpetas divididas por aspectos, temas o capítulos, donde se recopilan los productos de aprendizaje durante un período determinado. Los portafolios son excelentes guías para la coevaluación o autoevaluación. Incluso, un objetivo clave de este

recurso sería ayudar al estudiante a evaluar sus progresos, siendo importantes las preguntas que el profesor le formule al estudiante (Pimienta, 2008).

7. Esquemas analíticos: al realizar un esquema, es importante que haya coherencia, el tipo de clasificación más común es el método alfanumérico, un procedimiento en el que se combinan letras y números (Pimienta, 2008).

8. Producto solicitado en específico: Busca que el sujeto elabore un producto intermedio o final sobre las competencias, dentro de una situación didáctica (Frade, 2009).

9. Tareas, cuadernos y libros de texto (Frade, 2009).

10. Evaluación por comportamientos (Frade, 2009): Instrumentos de observación que permiten valorar la evolución del sujeto en relación con su desarrollo afectivo, socio adaptativo, normativo, basándose en una serie de parámetros normales o deseables, o bien que ponen en riesgo la construcción del aparato socio moral y afectivo en el futuro.

2.2.4.1.2. Formas de trabajo alrededor de los productos.

La forma en que se evalúa cada instrumento varía. A continuación se presentan algunas propuestas de la forma de evaluación que se puede utilizar en cada instrumento de evaluación:

1. Exámenes abiertos. Es necesario establecer criterios para la calificación por puntos, o bien, usar el método de la clasificación. El método de calificación por puntos requiere a. una clave de calificación que incluya características que deben estar presentes en las respuestas del estudiante para un crédito completo. b. leer todas las respuestas a la misma pregunta de

manera consecutiva y asignar el número de puntos obtenidos para cada pregunta conforme se lee. c. leer todas las respuestas a la siguiente pregunta. d. cuando todas las preguntas han sido leídas, sumar los puntos y asignar una calificación. El método de calificación por clasificación requiere de los siguientes pasos: a) leer rápido todas las pruebas, clasificarlas en pilas y colocar las pruebas limítrofes en la categoría más alta con un signo de interrogación en ellas; b) Leer las respuestas de nuevo c) Asignar una calificación a cada prueba con base en la pila que se termine (Pimienta, 2008).

La ventaja que tienen es que pueden ser adecuados para cualquier nivel de asimilación de la actividad cognoscitiva (Pimienta, 2008).

2. Pruebas de desempeño. Formas de trabajo. Para llevar a cabo este tipo de evaluación, un instrumento útil son las escalas diseñadas ad hoc. De ahí que el docente debe diseñar escalas que describan el desempeño de los estudiantes, y darlas a conocer (Pimienta, 2008). Intentan valorar el uso funcional y flexible de lo aprendido (Díaz Barriga, 2002).

3. Análisis de proyectos. Es importante que antes de la realización del proyecto, se planteen los criterios a los estudiantes, cuando reciban sus resultados, podrán corroborar la calificación asignada y reconocerán una evaluación fundamentada al entregarles la apreciación sobre el trabajo (Pimienta, 2008).

4. Mapas conceptuales. Los mapas son recursos gráficos que permiten representar jerárquicamente conceptos y proposiciones sobre un tema determinado (Díaz Barriga, 2002).

La evaluación puede realizarse según tres variantes que atienden en mayor o menor medida a cada uno de los aspectos anteriores (Díaz Barriga, 2002):

- a) Solicitando su elaboración a partir de una temática general o un concepto nuclear.
 - b) Solicitando su elaboración a partir de un grupo o lista de conceptos que el profesor propone.
 - c) Dando a los alumnos la estructura de un mapa conceptual sobre un tema determinado y pedirles que incorporen en él los conceptos que consideren necesarios.
5. Portafolios. Para evaluar un portafolio se tiene lo siguiente (Pimienta, 2008):
- a. Carátula donde se presente la idea del objetivo del portafolio.
 - b. Breve descripción del interés del alumno al tomar la materia.
 - c. Estructura que se le da al portafolio: división por unidades, capítulos, secciones.
 - d. Contenido con productos de aprendizaje de los estudiantes (videgrabaciones, ensayos, proyectos, reportes, tareas fotografías, resultados de experimentos, etcétera) y los productos del profesor (presentaciones) que hayan contribuido al aprendizaje.

Es importante para su evaluación, establecer por escrito las especificaciones sobre lo que contendrá, mientras más claras, mejores resultados habrá. Además, especificar cuánto vale cada parte, fijar la fecha de entrega y calificar de manera transparente según las especificaciones antes señaladas (Frade, 2009).

6. Esquemas analíticos. Es importante según Pimienta (2008), considerar cuatro características: jerarquía, equilibrio, coherencia y conceptualización. Jerarquización significa el orden de importancia de los títulos, subtítulos y párrafos. Equilibrio: Las partes de un esquema no se hacen al azar, sino de acuerdo con un orden percibido y un balance de todas sus divisiones. La coherencia significa juntar unas ideas con otras. La conceptualización

significa poder decir mucho en pocas palabras, esto es captar la idea del fondo, la noción general de lo que se ha expresado en forma discursiva.

7. Tareas, cuadernos y libros de texto (Frade, 2009): Las tareas suelen evaluarse cuando son utilizados, o bien, días después.

Cuando se observan como parte del desempeño de un alumno en el desarrollo de la competencia, hay que especificar los parámetros a evaluar:

- Indicadores de evaluación de las Tareas: cumple con las tareas, termina a tiempo, está limpia y en orden.
- Indicador de evaluación de los libros de texto: trabaja en la p. indicada y está completa, sigue las instrucciones, tiene libros limpios y ordenados.
- Indicadores para la evaluación de los cuadernos: Limpios, forrados.

8. Producto solicitado en específico: Reglas para evaluar un producto: Especificar por escrito las instrucciones para elaborar el producto. Entre más claras mejor. Y definir tiempos de elaboración, materiales y fecha de entrega (Frade, 2009).

9. Reglas para elaborar un Instrumento de observación de comportamientos en el salón de clases (Frade, 2009):

- Establecer las reglas del juego, los valores, lo que se espera que los niños y las Niñas hagan
- Esta lista puede servir como chequeo, o bien para especificar categorías: Siempre, a veces, nunca.
- La lista debe emplearse diariamente o al menos dos veces a la semana para que pueda ser confiable.
- Incluirse conductas observables por el docente y el propio estudiante.

- Considerar conductas que establezcan comportamientos positivos. Por ejemplo, la regla "Guarda silencio" dice lo que se espera que haga.

2.2.4.2. Resultados obtenidos.

2.2.4.2.1. Retroalimentación.

Dentro de la educación, se le llama retroalimentación, a la información que el docente, y en ocasiones los compañeros, dan a un alumno durante el proceso mismo de aprendizaje, para que pueda enterarse si está haciendo bien su tarea, si está aprendiendo, y para que puedan mejorarla (Malbergier, 2009).

Un concepto de retroalimentación idóneo para un proceso formativo, es el concepto que da Shute (2008): información comunicada al aprendiz con la intención de modificar su conducta o pensamientos con el fin de impulsar sus aprendizajes. De acuerdo a los investigadores, la retroalimentación debería ser no evaluativa, de apoyo, a tiempo y precisa. Puede ser administrada en diferentes momentos del proceso de aprendizaje.

Según Malbergier (2009) la retroalimentación tiene dos componentes: a) la información debe aportar mejorías durante el proceso de aprendizaje (no basta con informar acerca de su desempeño) y b) Le aporta información y orientaciones que le permiten corregirse y perfeccionarse durante el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, respecto a la cantidad de información que debe dar el profesor al alumno, Malbergier (2009) expresa que todo depende del lado de la perspectiva del alumno, tomando en cuenta su capacidad de recibir y comprender información y luego aplicarla en su trabajo.

Aunque, es necesario dar orden de prioridad a los alumnos: logros que obtuvo, aspectos a mejorar, cuestiones a mejorar en función de próximas tareas y aprendizajes.

Según Malbergier (2009), la mejor forma de dar retroalimentación, es brindar una sola de las siguientes modalidades: retroalimentación oral, retroalimentación escrita, demostraciones si es que son destrezas.

Una buena retroalimentación contiene información que un alumno puede utilizar por lo que ésta tiene que brindársele de tal forma que pueda entenderla. La información más útil es la que se centra en las cualidades del trabajo realizado o en las estrategias que utilizó para hacer el trabajo. Un docente que desea dar retroalimentación a un alumno debe formularse las siguientes preguntas: ¿Cuándo?, ¿con qué frecuencia?, ¿sobre cuántas cuestiones?, ¿Cuánta información dar sobre cada cuestión? Y ¿a qué tipo de audiencia se le dará: individual o grupal?, ¿de qué modalidad: oral, escrita o demostración? (Malbergier, 2009).

La retroalimentación es efectiva cuando el docente (Malbergier, 2009):

- a) Evalúa sobre las producciones y o el desempeño,
- b) Formula preguntas que ayuden a los alumnos a proporcionar información “qué observas en tú trabajo” o “por qué decidiste hacerlo de esta manera”.
- c) Describe el trabajo del alumno: los puntos fuertes coinciden con los criterios de un buen trabajo y la forma en que muestran lo que el alumno está aprendiendo. Además, describe la producción realizada y brinda comentarios sobre el proceso que el estudiante usó para su elaboración. Se señalan los procedimientos exitosos que el alumno usó.

- d) Es específico y positivo: mostrar respeto por el alumno y por el trabajo.
- e) Usa un tono que le indica al alumno que le está indicando sugerencias útiles.
- f) Da sugerencias concretas y específicas, respecto a lo que debe trabajar, para que logre los objetivos de aprendizaje.
- g) El docente señala las mejoras del alumno en relación con el inciso anterior, incluso si esas mejoras no significan haber logrado el éxito total en la tarea.

2.2.4.2.2. Difusión de los resultados

Según los planes y programas de Secundaria de 2006, la evaluación tiene que ser Descriptiva y la información se comparte con los propios alumnos, con los padres de familia y con los demás maestros (SEP, 2006). En la misma línea, dentro del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, se contempla la evaluación como un instrumento de calidad y relevancia, que abarque las dimensiones de el ejercicio de rendición de cuentas, como instrumento de difusión de resultados a padres de familia y como sustento del diseño de políticas públicas. Tales aspectos fueron planteados como parte del pensamiento de Tyler (en Escudero, 2003), ya que en entrevista afirmó que es importante que los profesores rindan cuentas de su acción educativa ante los padres de los alumnos, por lo que requieren de interactuar con ellos de forma frecuente e informal.

La difusión de los resultados de evaluación, puede llevarse a cabo de la siguiente manera: la calificación puede ir acompañada de una descripción de los aprendizajes que se lograron, de esta forma, los padres sabrán si sus hijos van muy bien, regular o mal, y así,

conocerán los logros más importantes y qué aspectos hay que reforzarse para mejorar en su desempeño (SEP, 2006). Esto es, el docente retroalimenta al padre de familia acerca de los avances y retrocesos de sus hijos, de esta forma, el padre puede apoyar en casa las debilidades de los mismos, y no únicamente enterarse de que obtiene X calificación, como se hacía antes de forma tradicional.

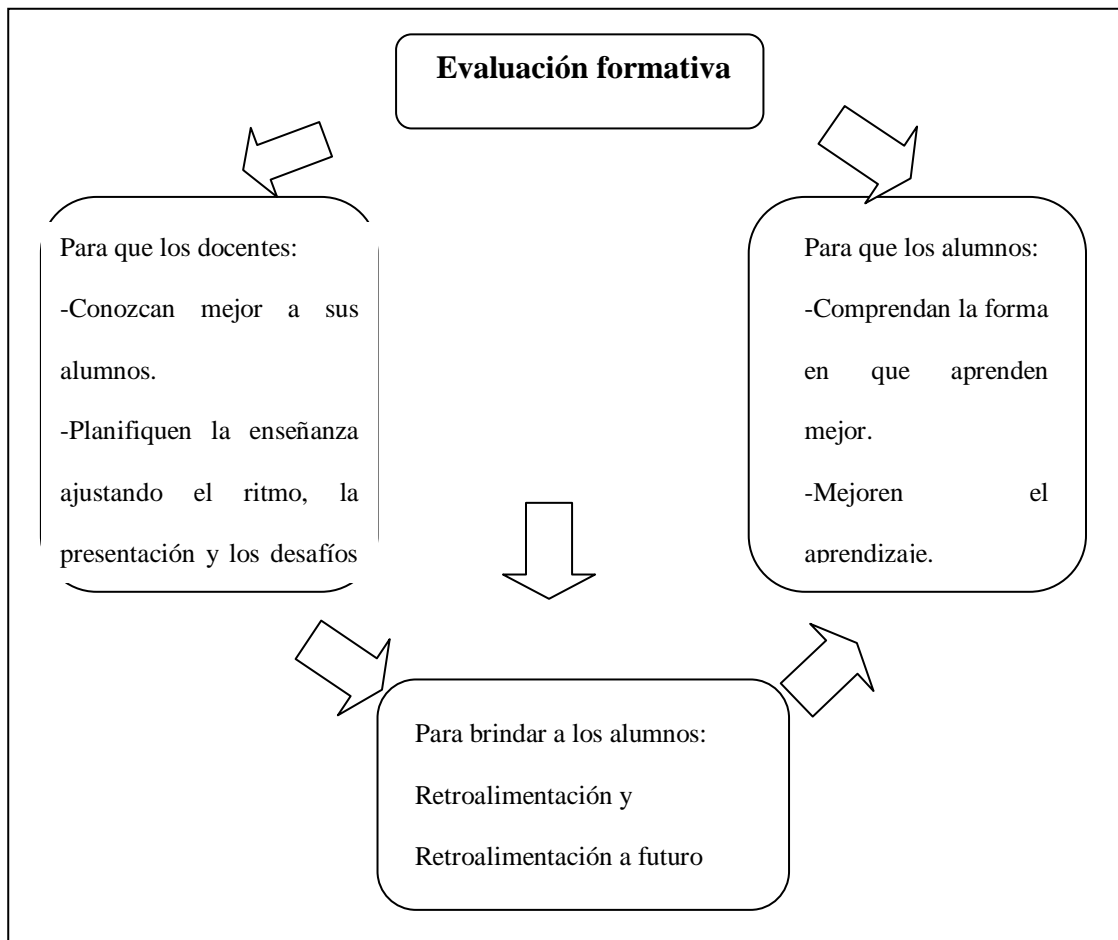
2.2.4.2.3. Toma de decisiones en torno a la didáctica

De acuerdo a los resultados obtenidos en determinado período o bien, en base a que el grupo no avanza, que hay dudas y que los objetivos de las planeaciones no se están cubriendo, el profesor tiene que realizar una evaluación de las estrategias didácticas que utiliza. Analizar qué es lo que puede cambiar para mejorar los resultados del grupo. Así como se evalúa constantemente al estudiante, el profesor también, desde la evaluación formativa, se compromete a autoevaluar sus estrategias didácticas y hacer cambios constantemente, con el fin de que las mejoras sean para él como profesional de su clase y para potenciar lo mejor en sus alumnos.

De acuerdo a las observaciones del docente hacia el grupo de estudiantes, y según Malbergier (2009) tomando como referencia las dificultades de los mismos, es importante intentar saber de dónde surgen las dificultades, para inmediatamente hacer las adaptaciones de enseñanza. Por lo tanto, las interacciones del alumno con el maestro, con otros docentes, con los alumnos constituyen momentos de evaluación (o de autoevaluación) que permiten las adaptaciones de enseñanza y aprendizaje. En sí, la evaluación formativa, pone el acento en la regulación de las acciones pedagógicas.

Pueden ir haciendo ajustes, como volver a dar una temática que no se entendió, usar estrategias de enseñanza diferentes, u ofrecer más oportunidades para la práctica, tal y como lo muestra la siguiente figura según Malbergier (2009):

Tabla de evaluación formativa.



2.2.4.3. Participación del alumnado en estrategias de evaluación formativa

2.2.4.3.1 Autoevaluación del aprendizaje

Es importante que los alumnos aprendan a valorar. La autoevaluación permite que el estudiante valore sus propios procesos y actuaciones. Depende de la edad del estudiante, y si se encuentra enterado desde el inicio del ciclo acerca de los criterios de autoevaluación para que conduzca su autoobservación hacia direcciones concretas. Se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones, es una evaluación que todo sujeto realiza a lo largo de su vida, ya que se toman decisiones en función de la valoración positiva o negativa de una actuación específica, una relación tenida, etcétera. El alumnado es capaz de valorar cada una de sus actuaciones, solamente hay que darle pautas para que haga con seriedad y con corrección y que sepa la valoración que su juicio va a tener en la evaluación general (Casanova, 1998).

Al comenzar el desarrollo de una unidad, es importante dar a conocer los criterios al alumnado para autoevaluarse, para que puedan autoobservarse y examinar su trabajo continuo, y así llegar a conclusiones rigurosas al final del proceso (Casanova, 1998).

Es constructiva la reflexión acerca de nuestros procesos de aprendizaje (metacognición). También puede realizarse una valoración acerca de aspectos actitudinales y emocionales, lo cual sería más enriquecedor, pues aparte de valorar el propio proceso de aprendizaje, se contemplaría también aspectos emocionales y actitudinales (Pimienta, 2008).

2.2.4.3.2 Coevaluación del aprendizaje.

La evaluación entre pares es un medio para la emisión de juicios de valor, pero al igual que en cualquier caso, se deben dar a conocer desde el principio los criterios de coevaluación. Puede haber coevaluaciones entre estudiantes, entre profesores (Pimienta, 2008), es una evaluación mutua, conjunta, de una actividad o trabajo determinado, realizado entre varios. Las deficiencias o dificultades las valorará el profesor (Casanova, 1998).

En muchas ocasiones, los alumnos tienen la misma misión que el profesor y que la sociedad en general de para qué se evalúa, y que habitualmente esta valoración se realiza para resaltar lo negativo, lo mal hecho, para sancionar, para reprobar, y es lo que viene haciendo el alumnado cada que pueden: decir lo que han hecho mal, lo cual se transforma en un rechazo de todos contra todos. Se dan dos fases claramente que a continuación se mencionan (Casanova, 1998):

- a) Si el grupo de alumnos la viene realizando, tendrá una visión positiva del ejercicio.
- b) Si el grupo nunca la ha realizado, habrá que explicar su finalidad (de la coevaluación) y demostrarlo con la práctica habitual del profesor en el aula, que el profesor ponga en práctica el hecho de que sirve para la mejora de todos (no solo para aprobar o reprobar). En caso contrario es mejor no iniciar prácticas nuevas

Un momento importante para coevaluación es después de haber concluido un trabajo colaborativo (Pimienta, 2008).

2.2.4.3.2. Heteroevaluación

Tipo de evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento, etcétera. Es la que habitualmente lleva a cabo el profesor con los alumnos. Es un proceso importante dentro de la enseñanza, y complejo por las dificultades que implica el enjuiciar a otros, más cuando éstas se encuentran en momentos evolutivos delicados en los que un juicio equívoco, puede generar actitudes de rechazo hacia el estudio y la sociedad en ese joven que se educa (Frade, 2009).

Es un proceso importante y complejo, por las dificultades que supone el enjuiciar las actuaciones de otras personas, más aún cuando éstas se encuentran en momentos evolutivos delicados en los que un juicio equívoco, poco sopesado puede crear actitudes de rechazo (hacia el estudio, hacia la sociedad) en ese niño, joven que se educa (Casanova, 1998).

2.2.4.4. Vinculación de la evaluación formativa con otros tipos de evaluación.

La evaluación formativa puede vincularse con otros tipos de evaluación. Puede ser de acuerdo a los tiempos en que se aplique: inicial, procesual y final. La evaluación inicial como la final pueden ser formativas o sumativas (según la función con la que se aplique). De ahí que la evaluación no puede ser aislada ni sin interferencias de todas las perspectivas (Casanova, 1998).

Evaluación inicial. Es la que se aplica al comienzo de un proceso evaluador de enseñanza – aprendizaje. Así, se detecta la situación inicial o de partida. La situación inicial puede presentarse (Casanova, 1998):

- a) Cuando un alumno llega por primera vez a un centro, para comenzar su escolaridad, bien para continuarla. En el primer caso, es importante capturar las características personales, familiares y sociales, con el fin de tener un diagnóstico, para poder conocer al alumno y poder adaptar la adecuación del profesor y del centro a sus peculiaridades. En el segundo caso, la evaluación inicial estaría en función de los datos que arroje el expediente escolar del alumno.
- b) Cuando se inicia un proceso con una unidad didáctica. La evaluación inicial resultará útil para detectar las ideas previas, las actitudes hacia la temática

La evaluación procesual según Casanova (1998), consiste en la valoración continua del aprendizaje del alumnado y de la enseñanza del profesor, mediante la recopilación de datos, análisis y toma de decisiones mientras tiene lugar el proceso. Puede referirse al tiempo de una unidad didáctica (una semana, quince días, 8 horas), aun período trimestral de aprendizaje, anual, bianual (ciclo de dos años).

La evaluación procesual es netamente formativa, pues si los datos se toman continuamente, permite tomar decisiones en el camino. Los errores o dificultades se resuelven mediante la adecuación de unas determinadas actividades o las explicaciones oportunas y se continúa en el proceso de aprendizaje (Casanova, 1998).

La evaluación final. Es la que se realiza al terminar un proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque éste sea parcial. Puede estar referida al fin de un ciclo, curso o etapa educativa. O bien, al término de desarrollo de una unidad didáctica, o del proceso a lo largo de un trimestre. Supone un período de reflexión hasta lo alcanzado después de un plazo establecido (Casanova, 1998).

Es una evaluación en la que se comprueban los resultados obtenidos, aunque no tiene funcionalidad sumativa. Si coincide con una situación en la que se tiene que tomar una decisión acerca de la calificación final de un bimestre, será entonces final y sumativa, pero si se sitúa al terminar un trabajo con una unidad didáctica, solo será final (Casanova, 1998).

2.3 Estado del arte de la evaluación formativa

Para acceder al panorama de la situación actual que es la de atender a la acción del ejercicio de las prácticas de evaluación formativa tanto en la institución y contexto foco de estudio en el presente documento como en otras escuelas o regiones, se expone el estado del arte de las acciones concretas que en nuestro país se realizan en torno a la evaluación del aprendizaje en educación básica vista desde la descripción de las acciones que emprenden diversos organismos internacionales que en la actualidad fungen como disposiciones de las normas y orientaciones sobre el *qué aprender y cómo enseñar* en las aulas de escuelas públicas. Tales disposiciones son expresadas dentro de las formas del currículo oficial, que en consecuencia los indicadores arrojados desde las evaluaciones internacionales fungen como ejes rectores en el rediseño y diseño curricular de los programas de estudio, y por ende, determinadores de las pautas acción en el escenario del salón de clases en la interrelación alumno-profesor, currículo oficial y perspectivas teóricas enfoque.

2.3.1. Experiencias internacionales.

2.3.1.1. Postura de organizaciones internacionales sobre la evaluación formativa.

Durante las últimas décadas se han creado y puesto en práctica aplicaciones de proyectos internacionales de evaluación educativa, que permiten la comparación entre países con el objeto de poder conocer, comprobar y evaluar el conocimiento y comprensión del alumno, así como la calidad de los servicios educativos de cada país en diversas áreas de la educación (Tiana, Gil, 2002). Este tipo de evaluaciones internacionales son pruebas diseñadas y coordinadas por agencias internacionales, cuya cobertura puede ser mundial o abarcar una región determinada de países (Ferrer y Arregui, 2003). Dentro de las organizaciones que ejercen una labor de liderazgo en ese ámbito, están la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Asociación para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Educación (LLECE), -que depende de Unesco OREALC- (Tiana, Gil, 2002) y el Consorcio de África del Sur para la Evaluación de la Calidad Educativa (SACMEQ). Las pruebas del IEA o de la OCDE son de cobertura mundial, mientras que otras, como las de LLECE y SACMEQ, son de cobertura regional. (Ferrer y Arregui, 2003).

2.3.1.1.1 Organización y Cooperación de Desarrollo Económico (OCDE).

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) pertenece a la Organización y Cooperación de Desarrollo Económico (OCDE), cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos al culminar la enseñanza obligatoria (a los 15 años). El Programa cumple la misión de ser un recurso que brinda información abundante que

permita a los países miembros, desde los resultados, adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos (OCDE, 2006).

PISA fue diseñada para identificar las competencias en el escenario del aprendizaje, esto es, dentro de un catálogo de nomenclaturas sobre tales competencias, se especifican aquellas del orden de las *habilidades*, la *pericia*, las *aptitudes* de los alumnos para analizar y resolver problemas y para enfrentar situaciones que se les presentarán en la vida adulta.

PISA se concentra principalmente en la evaluación de tres áreas en el rubro de las competencias: competencia lectora, competencia matemática y competencia científica. Esta evaluación de carácter internacional se realiza cada tres años y permite a los países supervisar su desempeño y valorar el alcance de las metas educativas. Cada examen es una combinación de reactivos de cuestionamientos directos de única respuesta y preguntas en donde se requieren que el alumno elabore sus propias contestaciones (OCDE, 2006).

La definición de los grados y tipos de competencia hacen que los resultados arrojen un diagnóstico de las áreas que requieren atención dentro de la red de factores que determinan el éxito del aprendizaje un sistema educativo, y de los aquellos que pueden estar incidiendo en la formación de los jóvenes.

Como propósito fundamental, la prueba internacional PISA funge como un indicador evaluador cuya intención es ofrecer un reflejo diagnóstico acerca de las competencias logradas en determinadas áreas en los estudiantes los cuales permiten, por ejemplo, tomar postura a ciertas instituciones, como por ejemplo, al Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación en México (INEE), que ha propuesto el análisis de la enseñanza tradicional (el enfoque memorístico) como un factor a analizarse en *pro* de una enseñanza centrada en el desarrollo de las capacidades (OCDE, 2006). Ahora bien, si se lleva a cabo un análisis del

programa PISA, se podría observar que es un tipo de sistema centrado en la evaluación de las competencias en determinadas áreas para jóvenes que han culminado su educación básica, y que evalúa más que nada la efectividad en general de los sistemas educativos.

PISA sin embargo es una estructura evaluadora de aprendizajes categorizados básicamente en *competencias de aprendizaje*. La interpretación de datos es netamente estadística, mas no ejecuta diagnósticamente una interpretación cualitativa posterior del universo de información arrojada por los alumnos ante los reactivos ni los cúmulos de cifras más allá de lo que no sea un análisis superficial gráficamente interpretable para propósitos de construcción de modelos numérico-teóricos cuyo fin es entender las problemáticas determinadas bajo el rubro de focos de atención expresadas por el *test*, sin acudir a la profundidad de las condiciones y las variables cualitativas de las respuestas, sus comportamientos y menos, responder las preguntas del *cómo* y *por qué* de tales resultados desde la óptica cualificadora de los fenómenos.

Desde el espectro común de los resultados PISA es poco factible cualificar un análisis de la configuración de los sistemas de evaluación y su aplicación por parte de los docentes o más aún, llevar a cabo aquel examen cualitativo del tipo de enseñanza que se imparte en las escuelas; dentro de las aulas, en particular. Esto es nulo en parte por factores que tendrían que ver sobre todo con el esfuerzo (poco rentable) de organizar y retroalimentar sobre el amplio alcance del escenario de análisis, estudio y remisión de constructos desde las variables proyectados por las formas de aprendizaje y enseñanza, por solo citar uno. Desde esta visión inmediata el programa PISA representa un indicador evaluativo a nivel internacional de las competencias de jóvenes a través de exámenes de reactivos rentable en tiempo, manejo y deliberación de resultados desde análisis numéricamente eficiente, mas no acerca *per se* al

estudio profundo de las cualidades de los aspectos individuales y/o de mejora de aspectos humanos y/o académicos de los alumnos y docentes (aspectos de la evaluación formativa).

2.3.1.1.2. La Asociación para la Evaluación del Logro Educativo (IEA, por sus siglas en inglés).

Una de las agencias internacionales más importantes a nivel mundial dedicada a la aplicación de pruebas de evaluación educativa, a países agremiados a la misma, es la IEA, institución fundada en 1959 con el propósito de realizar estudios comparativos, centrados en las políticas y prácticas educativas de diversos países.

IEA es conducida por el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS, por sus siglas en inglés), y por el Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora (PIRLS, por sus siglas en inglés), con la participación de equipos de expertos en evaluación y en procesamiento de datos de distintos países.

IEA es una asociación internacional de carácter no gubernamental, que desarrolla estudios comparativos del rendimiento logrado por sistemas educativos (Icfes, 2011). Cuenta con 62 países miembros, los cuales tienen una sólida tradición investigativa y les ofrece la oportunidad del progreso en la comprensión de matemáticas, ciencias y lectura dentro de sus sistemas educativos (Iea, 2007) pese a que tengan diferentes grados de desarrollo educativo, económico, social y cultura (Tiana y Gil, 2002).

En base a la constitución de las pruebas PIRLS (Competencia Lectora) y TIMSS (Matemáticas y Ciencias) IEA es una institución dedicada a la evaluación a nivel internacional, que al igual que PISA, no contempla evaluaciones cualitativas o de tipo formativas, sino que, al igual que OCDE, tiene sus países miembros, y realiza estudios

cuantitativos cada determinado ciclo y una estructura de análisis de resultados básicamente estadísticos.

A diferencia de otros países de América Latina que conforman la OCDE, México no forma parte de los procesos certificadores de IEA.

2.3.1.1.3 Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

La UNESCO está dividida en cinco grupos regionales: África; Estados Árabes; Asia y el Pacífico; Europa y América del Norte; América Latina y el Caribe (Unesco, 2011). Dentro de estas cinco regiones se destacan dos por sus estudios educativos, formativos, así como de aplicación de exámenes que son la OREALC y SACMEQ (Ferrer y Arregui, 2003).

El LLECE que es la red de sistemas de evaluación de la calidad de la educación de América Latina pertenece a la OREALC. Su objetivo principal es generar conocimientos en materia de política educativa, que auxilien a los sistemas educativos de la región, a partir de los resultados de las investigaciones evaluativas que el propio LLECE les realiza. Sus principales funciones son las de llevar a cabo la producción de información sobre los avances en el aprendizaje de los alumnos pertenecientes a cada uno de los sistemas educativos de la región, apoyando y asesorando a las unidades de medición y evaluación de los países asociados a esa región así como auxiliando en el intercambio entre los estados miembros de nuevos enfoques en evaluación educativa (LLECE, 2011).

El LLECE actualmente aplica estudios de: Eficacia Escolar, Calidad Educativa en América Latina y el Caribe, Estudio Cualitativo de Escuelas destacables y Estudio sobre

mejoras del aprendizaje por mencionar solo algunos. En lo revisado anteriormente, no se encontró algún estudio sobre EF.

Siguiendo en la misma línea de análisis de posturas de instituciones, el equipo de trabajo de la Unesco, conformado por Blanco, Astorga, Hevia, Nieto, Robalino (2007), mencionan que existen varios retos en el área de evaluación educativa tales como: 1. Fortalecer sistemas de evaluación atendiendo cuestiones como el seguir trabajando para ampliar la evaluación no sólo en las áreas instrumentales básicas, sino en los ámbitos para el desarrollo pleno de su personalidad; 2. Considerar las diferencias sociales e individuales del alumnado en los procesos de evaluación, así como considerar a las personas con discapacidad; 3. Fomentar la utilización de estrategias diversificadas para la evaluación del alumnado con una visión integral del proceso de aprendizaje; 4. Desarrollar estudios de factores asociados al aprendizaje, que den cuenta no sólo de la situación actual sino que aporte información que ayude a la toma de decisiones para su mejora.

Los resultados del equipo de trabajo anterior (de UNESCO), hacen ver que hay carencia de evaluaciones individuales, de evaluaciones con una visión integral que ayuden a mejorar y a tomar decisiones, lo cual está muy relacionado con varios aspectos del quehacer de la evaluación formativa. Lo cual se evidencia que hace falta trabajar con la misma.

Las aplicaciones de proyectos internacionales de evaluación educativa permiten la comparación entre países de sus sistemas educativos con el objeto de poder conocer, comprobar y evaluar el concomitamiento y comprensión del alumno, así como la calidad de los servicios educativos de cada país, lo cual lleva a auxiliar a cada país para que pueda determinar sus avances o retrasos y así poder tomar posturas que mejoren sus planes y estrategias educativas. Este tipo de evaluaciones internacionales son pruebas diseñadas y

coordinadas por agencias internacionales, cuya cobertura puede ser mundial o abarcar una región determinada de países.

Por ello, es importante darle seguimiento a las organizaciones e instituciones que colaboran para mejorar la evaluación de la calidad educativa, mediante las estrategias que se proponen, así como las que ya se encuentran activamente.

2.3.1.2. Hallazgos a partir de investigaciones educativas a nivel internacional (últimos 10 años).

Una investigación en específico, Habana, Cuba sobre evaluación formativa (más allá de la evaluación mediante pruebas masificada y de reactivos) fue realizada con 100 profesores de diferentes niveles educativos con el objetivo de valorar la práctica evaluativa del aprendizaje de los profesores. Se confirma la hipótesis acerca de la disfuncionalidad de la función educativa de la evaluación. El estudio arrojó que el grado de conocimiento teórico y práctico sobre la evaluación del aprendizaje que poseen los profesores es insuficiente. Además, predominio de la concepción cuantitativa acerca de la evaluación, según la práctica que se ejecuta a pesar de que los profesores reconocen que una evaluación cualitativa e integral del estudiante es esencial. La forma de coevaluación entre los participantes en el proceso docente no se establece. La autoevaluación no es practicada (Sainz, 2002).

En dicho estudio se detectó que el tipo de evaluación más frecuentemente utilizada es la de tipo sumativa o de cierre aún en las situaciones evaluativas frecuentes o donde la necesidad de examinar cualitativamente era una necesidad. Otros arrosos fue que no se practica una evaluación diagnóstica suficientemente organizada, y se reduce básicamente a preguntas orales iniciales sobre algún tema que se desee impartir en la actividad docente.

También se encontró que la evaluación formativa es escasa y no se orienta al estudiante sobre su aprendizaje de modo integral. Se evalúa básicamente para rendir resultados expresados cuantitativamente (calificación) y no para orientar el aprendizaje del alumno con elementos que realmente puedan contribuir a su mejoramiento (Sainz, 2002).

Un segundo estudio comparativo, en Cabimas, Venezuela: Sequea y Rodríguez (2006), durante el período de 2002 se realizó un estudio etnográfico cuyo objetivo fue indagar cómo se realizaba la acción de evaluación durante la práctica intensiva de una de las prácticas de formación docente así como explorar las concepciones y percepciones que tienen los actores (docentes y estudiantes) acerca del proceso de evaluación. La metodología fue realizada en 4 etapas etnográficas y la población estuvo compuesta por 5 pasantes asignados a la escuela laboratorio “Los Árboles” de la Universidad Rafael María Baralt, más la docente encargada de la Supervisión. En los resultados referente a evaluación, se encontró que existen diferencias entre lo que marcan los documentos y manuales y la realidad práctica. Esto es, que la evaluación formativa, al parecer no existe. En base a lo observado, no se dieron acciones de lo que estipula la teoría, es decir, una evaluación consensuada y democrática, que involucre a todos los actores como sujetos. Así, se pudo encontrar que predominó la evaluación sumativa.

2.3.2. Estudios y experiencias nacionales (México).

2.3.2.3. Investigaciones sobre el tema en el territorio nacional.

Con la creación del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), y la realización formal de evaluaciones por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), México entró al nuevo milenio (2002) con la creación del Instituto Nacional

para la Evaluación de la Educación (INEE), que enfrenta el reto de evaluar con mucha seriedad (Pimienta, 2008) y, fundamentalmente, al sistema educativo nacional. Se ha propuesto evaluarlo de forma amplia, desde preescolar, tercero y sexto de primaria, tercero de secundaria y tercero de educación media superior, dando amplitud en los dominios explorados, a través de los instrumentos “Excale” (Vidal, 2009).

México se encuentra en un auge de la cultura evaluativa, pues aparte de la creación del INEE, la SEP decidió a principios del año 2006 lanzar el proyecto evaluación masiva del aprendizaje mediante la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del logro académico en Centros Escolares) a todos los alumnos de educación básica, con el fin de poder comparar tanto las escuelas como los estudiantes mismos y a los jóvenes que cursan el último grado de la educación media superior (Pimienta, 2008, Vidal, 2009).

La prueba nacional ENLACE evalúa el resultado del trabajo escolar contenido en los planes y programas oficiales, destinada a medir el logro académico en las áreas de español, matemáticas y de manera rotativa, una tercera materia. Es importante mencionar, que esta prueba mide el resultado de cada alumno y de las asignaturas evaluadas (SEP, 2010).

Al analizar la prueba ENLACE, sus características son el de una estructura de examinación mediante reactivos instrumentalizados los cuales, para el propósito de evaluación formativa, no aportan resultados cualitativos en las respuestas que los alumnos dan o de la significancia o del tipo de enseñanza que se lleva a cabo en las aulas mexicanas, sino simplemente, el nivel elemental de un estado del arte sostenido sobre una plataforma numérica y clasificatoria con fines quizás más allá del bien y del mal con respecto al qué y cómo del saber en las aulas (uno de los indicadores más bajos). La diferencia con la prueba PISA, es que ENLACE no mide competencias, sino que mide la efectividad de los

conocimientos de los Planes y Programas de acuerdo a cada materia y nivel educativo. Es el instrumento oficial de examinación del aprendizaje del propio Estado y sus proyectos educativos en el nivel de escuela básica.

Martínez (2008, en Shepard, 2006) expone que es importante equilibrar el auge que se está dando sobre evaluación instrumentalizada (pruebas a gran escala) con un uso que no ignore sus límites y se combine con el de la evaluación en las aulas a cargo de los maestros, pues en sus términos, solo así la evaluación conducirá realmente a la mejora educativa. La expresión evaluación en aula, es entonces, un acercamiento importante para escuelas normales y programas de actualización de maestros en servicios, relativamente recientes y poco conocidos en nuestro medio (Martínez, 2008, en Shepard, 2006).

Relativo a estudios sobre prácticas docentes, se encontró un estudio del INNE en México, realizado por Treviño, en Febrero de 2004. Se encontró que las actitudes y prácticas docentes son importantes tales como las siguientes: una actitud positiva, apoyarlos a que sigan estudiando, mantener un ambiente participativo y la armonía entre los alumnos dentro de la escuela. De esa forma, los alumnos experimentan un mayor desempeño en español y en matemáticas.

Así se concluye este apartado, con la exposición de los diferentes organismos y organizaciones que actualmente se dedican a la evaluación. Por lo que se vio se pudo constatar que hay diferentes pruebas cuantitativas que se aplican en México y en otros países. El siguiente capítulo es referente a la temática de metodología del presente estudio.

Capítulo 3. Metodología

En el presente capítulo, en primer lugar se presenta el enfoque metodológico, seguidamente la caracterización del estudio, se describen las características de los participantes, posteriormente los instrumentos del estudio 1 y del 2, incluyendo el procedimiento para su aplicación y las características de cada uno. Finalmente en un último apartado se describe la estrategia de análisis de datos que se siguió para el Estudio.

3.1 Enfoque Metodológico

De las definiciones posibles en relación con la conceptualización de *enfoque metodológico mixto*, se puede mencionar que son métodos que integran el enfoque cuantitativo y cualitativo en un estudio con el fin de obtener un análisis más completo del estudio, conjuntados de tal manera que conserven su estructura original, o bien, como usarlo como un método sistemático que implica la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta para poder entender el fenómeno estudiado (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

El enfoque metodológico mixto aplicado al análisis de datos deriva en consecuencia en una perspectiva metodológica mixta del orden multimetódica. Al tenor, los métodos mixtos son multimetódicos en consecuencia, y representan una tercera vía de análisis de universo de datos. En este tipo de enfoque, el investigador define el número de fases, el enfoque que tiene mayor peso o bien si se les otorga el mismo peso, las funciones o si se cuenta con una perspectiva teórica (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Para el propósito de análisis de resultados en este proyecto, la base del estudio se realizó basada en una perspectiva plural del método de intervención. Es decir, en el presente se estableció un sistema metodológico de intervención del orden analítico y deductivo ya que parte desde el análisis de las partes del fenómeno orientando el estudio desde el campo mayor de la acción de la problemática hasta lo particular, de forma racional y sistematizada.

Algunas de las perspectivas de este enfoque son lograr una perspectiva amplia y profunda acerca del fenómeno de la evaluación formativa y en su interpretación: lograr obtener una mayor variedad de perspectivas del problema, tanto cuantitativa (frecuencia, amplitud y magnitud) como cualitativamente (comprensión) para asentar un paradigma directriz que contribuya al conocimiento sobre el fenómeno del quehacer de la evaluación formativa, como tema central, en el escenario de las prácticas docentes y activación dentro del rubro de la examinación para generar una evaluación en consenso.

Esta manera es apropiada para estudiar y teorizar los problemas de investigación, y lograr una vinculación entre los conjuntos de datos, los aportes teóricos y la esencia del *status quo* en el aula. Además, permite una mejor exploración y su uso puede neutralizar las desventajas de ciertos métodos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Se elige para el tema de evaluación el Diseño Explicativo Secuencial (DEXPLIS), el cual se caracteriza de la siguiente manera: en una primera etapa se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen datos cualitativos. Los descubrimientos en ambas etapas se integran en la interpretación y elaboración del reporte del estudio. Este modelo utiliza resultados cualitativos para auxiliar en la interpretación y explicación de los descubrimientos cuantitativos iniciales, así como profundizar en éstos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

El diseño se representa de la siguiente manera: recolección de datos cuantitativos – análisis cuantitativos – recolección de datos cualitativos – análisis cualitativo – interpretación del análisis completo (total). (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

3.2 Caracterización del estudio

En concordancia con la pregunta y los objetivos de la investigación, los instrumentos se agruparon en dos estudios en los cuales, en el Estudio 1 se analiza la forma en que los docentes conciben, planean y aplican la evaluación formativa y en el Estudio 2 se muestran las repercusiones de las prácticas de evaluación formativa en el aprovechamiento de los estudiantes, desde la perspectiva de los propios alumnos.

3.3 Participantes

Se conformaron dos tipos de muestras: una muestra con participantes voluntarios para participar en el estudio, y una muestra juicio, donde el investigador selecciona a los participantes por contar con ciertas características que los convierte en típicos del grupo al que pertenecen (Giroux y Tremblay, 2004). La muestra de participantes voluntarios también se le llama *autoseleccionada*, ya que responden activamente a un ejercicio de selección de sujetos en la modalidad de *invitación general a participar*.

La muestra a juicio, según Hernández, Fernández y Sampieri, (2010) se le nombra *muestra de casos tipo*, donde el objetivo es la profundidad y calidad de la información, no la estandarización.

La muestra correspondiente a los sujetos de estudio se conformó dos categorías: Estudio 1 y Estudio 2. Ambos puntos de salida de variables estuvieron representados por dos

universos de sujetos-muestra y la ramificación de dos propósitos distintos en la indagación de variables, pero afines y genéricos en contribuir al estudio central del presente proyecto.

En el primer cúmulo de sujetos, los docentes, la meta central fue determinar el estado del arte de las prácticas evaluadoras cuando los docentes examinan el aprendizaje de sus alumnos, esto con el objeto de conocer a profundidad aquellos sentimientos, opiniones, conceptualizaciones y praxis en relación con el alcance factible de la ejecución de acciones de evaluación formativa o no desde la óptica del profesorado. En el segundo grupo, Estudio 2, el enfoque cambia hacia la extracción de datos cualitativos del orden descriptivo sobre las percepciones y realidad manifestadas en forma de opinión de los alumnos sobre los momentos de examinación de sus aprendizajes al que son sometidos por parte de sus profesores.

Ambos escenarios son explicados a continuación detallando las características de los mismos.

Estudio 1

El Estudio 1 estuvo integrado por 10 de los 35 docentes que imparten las materias de Matemáticas (2), del área de Ciencias Sociales y humanidades (6: historia, orientación, formación cívica y ética, geografía), Español (1), Ciencias Naturales (1), quienes accedieron a participar de forma voluntaria con el fin de tener un grupo representativo e indagar las prácticas de evaluación más frecuentes. Se aplicó un cuestionario consistente en reactivos de *preguntas cerradas*. Posterior a esta concentración, se procedió a trabajar con profesores de una sola disciplina (Formación Cívica y Ética) a quienes se les realizó una entrevista a profundidad.

Enseguida, la caracterización puntualizada de la intervención:

Docentes.

- 35 profesores, de los cuales, la Directora del plantel solo proporcionó el nombre de aproximadamente 15 docentes y las materias que éstos impartían.
- A los docentes se les solicitó permiso para participar en el estudio, 10 accedieron a participar de forma voluntaria.
- Un cuestionario sobre autoevaluación fue aplicado a los profesores conformantes de la muestra representativa acerca de las prácticas personales de evaluación del aprendizaje de sus alumnos; posteriormente, se eligieron únicamente a tres de ellos dentro de la categoría de una sola materia y grado para la realización de la entrevista semiestructurada.

Estudio 2

En el **Estudio 2** se trabajó con estudiantes del grupo de aquellos tres profesores de una sola disciplina. De cada profesor, se eligieron 4 estudiantes, uno de alto rendimiento, otro de medio alto, nivel medio y bajo rendimiento. Se les aplicó un cuestionario y una entrevista a profundidad y se analizaron algunos de sus productos académicos. En seguida, su caracterización se expone:

Estudiantes.

Participaron tres grupos de estudiantes. Cada grupo estuvo conformado por 4 miembros de la terna de profesores seleccionados y con las siguientes características académicas: estudiante de alto rendimiento, de medio alto rendimiento, medio rendimiento y bajo rendimiento. El fundamento de esta intervención se acentuó en la identificación de puntos clave de opiniones de alumnos en prospectiva sobre el tipo de situación prevaleciente en sus opiniones sobre las cualidades de las acciones de examen docente y si éstas estaban atendiendo al ámbito de la evaluación formativa.

La Escuela Secundaria Técnica No. 41 de Hermosillo, Sonora cuenta con diversas características que facilitan el proceso: el gusto y apoyo de la Directora en realizar investigación en su Escuela, esto es, hay apertura al tipo de trabajos a realizar y al suponer que al ser rural, los profesores cuentan con más tiempo para atender las entrevistas y encuestas del presente estudio.

Algunas similitudes interesantes fueron identificadas entre los docentes y alumnos, las cuales forman parte de las particularidades de los sujetos de estudio, que determinan la condición de las variables emergentes durante el estudio. De forma detallada son las siguientes:

- El 70% del total de 35 son de Hermosillo, Sonora.
- El rango del promedio de edad oscila entre 20 y 40 años.
- Su nivel socioeconómico oscila con mayor frecuencia en la escala común de *media clase*.
- De la muestra representativa, 16 son del sexo masculino y el resto del femenino (%) (C. Nava, Comunicación personal, 12 de Abril, 2011).
- El rango de edad de los estudiantes fluctuó entre 12 y 16 años.

3.4 Instrumentos

3.4.1. Instrumentos del estudio 1.

Para el caso del Estudio 1 se utilizaron un total de 3 instrumentos para la recolección de datos y sus variables. A continuación, se describe su propósito, la forma en que se aplican y como se codifican:

1. **Autoevaluación sobre las propias prácticas en evaluación del aprendizaje.** Su propósito es coleccionar información sobre la manera en que llevan a cabo los docentes el proceso de evaluación del aprendizaje en la materia que imparten. Para su aplicación es importante tener firmada la carta de consentimiento por los profesores del estudio, y encontrar un momento donde el docente no tenga interrupciones, además de no darle ninguna respuesta, sino que conteste de acuerdo a su práctica de evaluación.

Un cuestionario de preguntas cerradas para docentes (001) y de nombre “Autoevaluación sobre las propias prácticas en evaluación del aprendizaje”. Instrumento de tipo Likert, con valores de respuesta del 1 al 5, donde 1 uno representa “Siempre” y el 5 “Nunca” hasta el reactivo 31. El resto son reactivos en los que se tiene que elegir la opción de respuesta que más se acerque a la que el docente desee emitir. El cuestionario termina en el 49 (Apéndice 1). Los primeros reactivos a su vez corresponden a ciertos conceptos: de *factibilidad* (la posibilidad de conocer si los docentes cuentan con los recursos, personas e institucionales para llevar a cabo la evaluación formativa), de *precisión* (determinar si los

exámenes y trabajos que los profesores aplican se ajustan a los objetivos y metas de aprendizaje), de *utilidad* (si utilizan los docentes la información obtenida mediante la evaluación como un medio para dar cuenta a la Sociedad del aprovechamiento de sus alumnos, así como el ajuste de las propias estrategias de enseñanza), de *configuración ética* (como los docentes manejan los trabajos obtenidos por sus estudiantes) y *relación entre formas de evaluación* (conceptualizaciones entre la evaluación sumativa, formativa y final).

Del reactivo 31 en adelante, se presentan opciones de respuesta respecto al instrumento de evaluación denominado *examen*.

2. **Entrevista sobre Prácticas alrededor de la Evaluación Formativa.** Instrumento que tiene como propósito coleccionar información sobre las prácticas de evaluación formativa de al menos 3 profesores. Para su aplicación es deseable que la entrevista dure al menos 45 minutos a una hora, no tener interrupciones y no darles respuestas (Apéndice 1).

La entrevista abarca 28 preguntas, en donde se incluyen reactivos tales como: *¿Cómo realiza la planeación de sus estrategias de evaluación continua?, tiempo que le toma planear sus clases, tiempos en los que retroalimenta a sus estudiantes y si ésta les permite mejorar, aspectos ética y de la autoevaluación y la coevaluación* (Apéndice 1).

3. **Evaluación de Productos Académicos: Retroalimentación y Calificación.** El instrumento tiene como propósito medir el tipo y nivel de retroalimentación que el maestro ha expuesto a los alumnos en sus tareas o ejercicios en clase. Se hizo el

trabajo a 60 trabajos escolares, tomando en cuenta que son 5 trabajos por cada niño (4 estudiantes de alto, medio alto, medio y bajo rendimiento escolar que trabajan con 3 profesores distintos).

El instrumento tiene una sección inicial de Datos Generales del Alumno y la materia. Una segunda sección en torno a la retroalimentación de productos académicos detalla en dónde el investigador marcará o señalará los aspectos relacionados con la forma, el contenido y el aspecto afectivo del producto académico.

Existe también una sección de la forma del producto académico consistente en tres preguntas. Éstas refieren a los aspectos de redacción, ortografía, caligrafía, creatividad, extensión y presentación que anota el docente en los productos y la frecuencia con que se presentan.

Sobre el contenido del producto académico, se presentan preguntas sobre si el docente señala las áreas de oportunidad de los estudiantes acerca del producto académico, si menciona las metas estipuladas que debía contener el producto y en general, sobre el cumplimiento o no del producto académico.

Finalmente, una sección sobre el aspecto afectivo de la retroalimentación versa sobre la posibilidad de que el docente de aliento a seguir trabajando bien (sic), o si muestra desaliento a lo largo de su retroalimentación.

Del grupo de tres profesores seleccionados, se eligieron 4 estudiantes y se evaluaron 5 de sus productos académicos durante el periodo de los meses Septiembre a Diciembre de 2010 y en Enero de 2011 dando como resultado a la evaluación de un universo total de 60

productos académicos, entre los que se pueden mencionar *tareas en cuaderno, ejercicios del libro, exámenes y proyectos*. En el apéndice 3 se muestran algunos de estos trabajos.

3.2.1. Instrumentos del Estudio 2.

Dos instrumentos se utilizaron y aplicaron para este segundo caso. A continuación se detallan la consistencia de los mismos y sus propósitos.

1. **Cuestionario para alumnos sobre utilización de la información derivada de la evaluación formativa.** El instrumento tiene como propósito coleccionar información del grupo de estudiantes de los maestros (la tertia seleccionada) con los cuales se realizará un estudio más aproximativo y a detalle sobre las prácticas que se sitúan en torno la evaluación formativa. Antes de iniciar con la aplicación del instrumento es importante poseer una *carta de consentimiento* firmada por los profesores de los alumnos a quienes se aplicará el cuestionario y con ello, poder acceder al levantamiento de datos previamente autorizado. Para tal propósito, es importante animar a los alumnos a escribir en el recuadro final comentarios sobre cómo utilizan ellos la información, ya que esa información significa un complemento interesante para la investigación (Ver Apéndice 1).

El cuestionario para los estudiantes corresponde al 004, y se le denomina *Cuestionario sobre Utilización de Información alrededor de la Evaluación del Aprendizaje en el Aula*, el cual se presenta como una prueba tipo Likert, con cinco

opciones de respuesta que van desde la respuesta posible de “siempre” hasta “nunca”.

El instrumento abarca 9 reactivos con preguntas orientadas a la búsqueda de variables que proporcionen contestaciones acerca de la utilización de la información que da el profesor a partir de las diferentes formas en que éste evalúa el aprendizaje de los alumnos, pero desde la óptica deseable de la evaluación formativa. Algunos de los planteamientos son los siguientes, por citar algunos ejemplos:

- ¿Recibes por parte de tu profesor trabajos, tareas corregidos y con observaciones o comentarios para que mejores tus calificaciones y desempeño académico?
- Cuando tienes alguna duda sobre los comentarios hechos a tus trabajos, ¿preguntas a tu profesor de inmediato?

2. **Entrevista a alumnos sobre utilización de la información.** El propósito del instrumento número dos es coleccionar información más detallada del grupo de estudiantes de la tercia de maestros-muestra (12 en total; 4 por cada profesor). Con tales datos se realizará un estudio más detallado sobre prácticas alrededor de la evaluación formativa.

Antes de iniciar es importante tener la ya mencionada *carta de consentimiento* de los profesores de los alumnos.

Para acceder a contenidos de las respuestas claros, precisos y ajustados al tipo de variables deseadas para el estudio, los alumnos, en sus respuestas, habrán de ser descriptivos y profundos, y para ello, el entrevistador los habrá de alentar lo

suficiente de tal forma que las respuestas no se limiten (como suele suceder) a simples monosílabos como “sí” o “no”, los cuales no remiten ni proveen información precisa para los planteamientos hechos. Para el caso contrario, es importante que los entrevistados mencionen *qué hacen* con la información que reciben a manera de retroalimentación; si comparan a un profesor con otro también es interesante anotarlos y pueden hablar al respecto con libertad garantizándoles privacidad y confidencialidad en las respuestas y quiénes las emite.

Se aconseja no dar la respuesta sino solo clarificar las preguntas si el alumno no entiende lo que se le pregunta, pero no hay que darles opciones de respuesta. La información tiene que ser auténtica (Apéndice 1).

La entrevista incluyó las mismas preguntas que el cuestionario cerrado, sin embargo, por sus características, se puede obtener más información y con más profundidad al ofrecer, ésta, la entrevista, la situación particular de conocer de primera mano datos o variables sobre focos específicos de respuesta y simultáneamente poder ampliarlos con la facilidad de desarrollo de ideas tras ideas que ofrece esta modalidad de instrumento.

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

3.5 Procedimiento

Sistemáticamente, el procedimiento seguido para estructurar las fases de conformación de la presente investigación tuvo su base en el modelo del método científico, el cual, ajustado a éste propósito, se enumera y describen de la siguiente manera:

1. **Planteamiento del problema.** Se determinaron los antecedentes y se analizó el contexto, a partir de esto se planteo el problema de investigación, que quedó representado a través de la pregunta:

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

Con esto fue posible establecer los objetivos de la investigación.

2. **Diseño de investigación.** Se eligió el tipo de investigación cuantitativo-cualitativo bajo una modalidad mixta basado en el método Diseño Explicativo Secuencial (DEXPLIS).
3. **Recolección de los datos.** Como parte de la recolección de los datos, se seleccionó la Institución a trabajar y se visitó a la Directora de la Secundaria, se acordó trabajar con los docentes y con los estudiantes. La aplicación de instrumentos se llevó a cabo en un aproximado de tres semanas. La recolección de datos se hizo por medio de la aplicación de instrumentos, revisión de documentos, la aplicación de un cuestionario, para coleccionar experiencias de las personas involucradas en el estudio.

4. **Interpretación de los datos.** Se realizó una triangulación metodológica, pues se analizaron las respuestas de los instrumentos aplicados.

El procedimiento de forma detallada de la recolección de datos consistió como a continuación se secuencian.

Se contactó a la Directora del plantel para darle a conocer la substancia del proyecto, sus objetivos, el procedimiento y el propósito académico del mismo. A la postre, ella puso a disposición una muestra total de 15 docentes como posibles candidatos a colaborar en el estudio. Así, el criterio para esta selección consistió en tener un grupo representativo de los docentes, a fin de indagar las prácticas de evaluación más frecuentes en la institución educativa. De los 15 profesores, 10 docentes aceptaron participar en el estudio, procurando involucrar la perspectiva de maestros de diferentes grados.

Posterior a la aplicación del Cuestionario Inicial a los docentes, se procedió a elegir profesores de una sola asignatura y grado y subsecuentemente se eligieron los 4 docentes de la materia de Formación Cívica y Ética, quienes al momento imparten la asignatura a los grados de 2do y 3er año de Secundaria únicamente. Por ser tres los profesores que dan en 2do grado de Secundaria y la misma asignatura (Cívica y Ética) se eligió entonces considerar los elementos para la profundización acerca de aquellas prácticas de evaluación formativa a través de una entrevista de las cuales ellos teorizan, estructuran, planean y llevan a cabo.

Una vez realizadas las entrevistas, se pidió al grupo de profesores que eligieran en base a los promedios, a cuatro alumnos considerados de alto, medio alto, medio y bajo rendimiento escolar, tomando como referencia sus calificaciones acumuladas en el periodo de

Septiembre 2010 a Enero 2011 en la materia mencionada, donde el profesor también habrá de ser objeto de estudio.

Se aplicó así un cuestionario al cúmulo de alumnos pertenecientes a los tres grupos seleccionados para conocer su opinión de los resultados de las diferentes prácticas en evaluación formativa de su clase de Formación Cívica y Ética. Finalmente, con el fin de profundizar en sus puntos de vista, se les realizó una entrevista a profundidad.

Como apoyo a la información obtenida por medio del cuestionario y la Entrevista, se analizaron cinco tareas de los cuatro alumnos por grupo, para constatar un poco más a profundidad la forma en que se retroalimenta a los estudiantes.

La revisión de las tareas de los alumnos se concentró en una lista de cotejo surgida por la aplicación de preguntas cerradas para conocer más a detalle cómo informa el maestro a los alumnos los resultados de sus ejercicios o trabajos académicos.

3.6 Estrategia de Análisis de Datos

Como parte de la metodología del estudio, se determinó de qué forma se realizaría el análisis de los datos. Al ser un estudio exploratorio y de metodología de tipo mixta, en primer lugar se aplicó la encuesta y luego, se efectuaron comparaciones entre el total de las mismas.

En el Estudio 1 se aplicaron entrevistas para explorar las razones de las diferencias o no diferencias encontradas entre éstos. Con lo anterior, se avanzó en la percepción de los docentes sobre su práctica en evaluación.

Para verificar en la realidad una de sus prácticas de evaluación, se realizó el análisis de 60 productos académicos del tipo de retroalimentación que llevan a cabo con sus estudiantes, así de esta manera, se complementó su percepción con la realidad de ellos.

En el Estudio 2, se analizó la percepción del estudiante sobre la forma en que él considera repercute la evaluación en su clase con su profesor. De esta manera, se intentó responder a la pregunta general de investigación de esta tesis.

Para hacer una triangulación adecuada, el investigador se apoyó en el uso de tablas de Excel en donde fue ingresando y agrupando la información.

Para analizar el primer cuestionario a los docentes, se hizo un concentrado donde se fueron plasmando de manera literal las aportaciones de cada persona, y posteriormente se clasificaron las categorías a las que pertenecía cada respuesta, se realizaron análisis por reactivos y por escalas.

Para evaluar los productos académicos: retroalimentación y calificación, se hizo un análisis de frecuencias.

Así, se utilizaron diferentes escalas estadísticas para analizar el total de instrumentos. Para las medidas de tendencia central se utilizaron la media, la moda y la mediana. Respecto a medidas de dispersión se usaron la DE y la varianza. Además, el índice de confiabilidad de Alfa de Cronbach.

Finalmente se realizó la triangulación, que consiste en: “la acción de cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la

investigación” (p. 68). Así, el entendimiento de la temática será mayor si se realizan cuestionarios, entrevistas, revisión de tareas que si sólo se llevan a cabo entrevistas. Si se utilizan diferentes fuentes y métodos de recolección, se le denomina triangulación de datos (Hernández, Fernández y Sampieri, 2010). Esto es, la triangulación se lleva a cabo ya que se ha recolectado toda la información, para poder integrarla y contar con un *corpus* coherente que refleja los resultados de la investigación (Cisterna, 2005).

Una vez descrita lo que es la triangulación y todo lo correspondiente a la metodología del presente estudio, se prosigue con un capítulo posterior correspondiente a la presentación de los resultados y a su discusión y análisis.

Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados.

En este cuarto apartado se exponen los resultados obtenidos en el estudio, el cual, organizado en tres apartados, en primer lugar se parte de la presentación de los resultados de las entrevistas y encuestas a docentes, en donde se exponen los datos generados en las encuestas, las entrevistas con los mismos y el análisis de las tareas de los estudiantes. Se continúa con la presentación del caso de los estudiantes, con las encuestas y finalmente las entrevistas.

En una segunda parte se analizan las acciones que se emprenden desde los resultados en donde el profesor, como ejecutor de la deliberación del grado de evaluación, determina la forma de promoción de la autoevaluación en el alumnado, la promoción de la coevaluación en el alumno, la evaluación de los productos académicos en sus fases retroalimentación y calificación así como la reclasificación de los estudiantes en la asignatura de Formación Cívica y ética. En este mismo apartado se incluyen los resultados de las Propiedades psicométricas de la encuesta docente.

En el tercer plano, finalmente se expone el análisis de los resultados encontrados, donde, tomando los elementos docentes, alumno y combinados con la luz de las perspectivas teóricas, se realiza un ejercicio de triangulación analítica para establecer un escenario de contraste de variables comparativo cuyo fin es ofrecer una derivación reflexiva, crítica y propositiva acerca de cómo la evaluación formativa, situada en estos tres polos, es determinada por los mismos tanto en su concepción teórica o no, su praxis y su realidad en situaciones contextuales (basada en la visión del docente y la mirada del alumno) y la teoría sobre la evaluación desde miradas de autores.

4.1 Presentación de resultados de acuerdo a la pregunta de investigación.

Estudio 1: docentes

001	002	003
Cuestionario	Entrevista Docente	Lista de cotejo

Estudio 2: Alumnos

□

004	005
Cuestionario	Entrevista

Como son en total 5 instrumentos, y para tener claridad al momento del análisis, se presenta el estudio, las preguntas de investigación y los instrumentos que abarca.

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

1	2
¿Cómo se relacionan las prácticas de evaluación formativa con los objetivos de aprendizaje en sus distintos niveles?	
1	2 3
¿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?	
1	2
¿Cómo usan los profesores diversos recursos tecnológicos (si es que lo usan) en el proceso de evaluación formativa?	
1	2
¿Cómo se traduce la evaluación formativa a calificaciones que los profesores reportan?	
1	4 5
¿Cómo los profesores analizan los resultados de un proceso evaluativo y toman decisiones orientadas a facilitar los procesos de aprendizaje de los alumnos?	
1	2 3
¿Cómo se comunican los resultados de la evaluación formativa a los alumnos?	
1	3 4 5
¿Cómo se difunden los resultados derivados del proceso de evaluación formativa a la comunidad escolar?	
1	4 5

<p>¿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?</p> <p>1</p>
<p>¿Qué diferencias existen entre las técnicas de evaluación formativa que obedecen a contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales?</p> <p>1 2</p>
<p>¿Cómo impactan los resultados de la evaluación formativa en modificaciones que el profesor haga sobre su propio proceso de enseñanza?</p> <p>1 2</p>
<p>¿Cómo lidan los profesores con la deshonestidad académica en los procesos de evaluación formativa?</p> <p>1 2</p>
<p>Aunque el profesor tiene un papel determinante en los procesos de evaluación formativa, también existen otras alternativas evaluativas como son la autoevaluación y la co evaluación, en la que los estudiantes toman un papel más activo. ¿Cómo se llevan a cabo estos procesos de autoevaluación y co evaluación desde una perspectiva formativa?</p> <p>1 2</p>

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

Los exámenes que los docentes prefieren aplicar son de pregunta abierta (60%) y

el 40% pregunta cerrada. Los exámenes que normalmente aplican a los alumnos son: de pregunta abierta (30%) y de pregunta cerrada (70%). Es notorio que sus gustos son unos, pero sus prácticas reales muestran que llevan a cabo exámenes de pregunta cerrada.

De ese 70% de docentes que aplican exámenes de pregunta cerrada, las preguntas que se emplean con mayor frecuencia son: opción múltiple (una sola opción) (100%) y de jerarquización (60%) al igual que las de falso y verdadero (60%) (Ver tabla 1).

Del 30% de profesores que aplican exámenes de pregunta abierta, el 80% son de tipo ensayo, el 70% son de respuesta corta y de resolución de problemas (Ver tabla 2).

Cuando en un examen llevo a incluir preguntas de respuesta cerrada	Tabla 1
¿Cuál tipo de preguntas es el que empleo con mayor frecuencia?	
Opción múltiple (una sola opción correcta) (100%),	Tabla 2
Dos o más opciones correctas (solo el 30%). Lo cual coincide con el dato anterior, ya que la gran mayoría aplica una sola opción correcta.	
De falso y verdadero (el 60%),	
De correspondencia o de correlacionar opciones (40%),	
De jerarquización (el 60%).	
Cuando en un examen llevo a incluir preguntas de respuesta abierta,	
¿Cuál tipo de preguntas es el que empleo con mayor frecuencia?:	
Preguntas de respuesta corta (70%)	
Monografías (50%),	
Resolución de problemas (70%),	
Ensayo (80%),	
De desarrollo creativo (60%).	

Los exámenes que prefieren aplicar son en la gran mayoría exámenes sin posibilidad de consulta de materiales (70%), de tipo escritos (-100%-), no oral ni de

desempeño motriz). En las entrevistas docentes, se encontró que realizan en ocasiones exámenes orales (un profesor mediante entrevista).

Prefieren exámenes largos (90%) y exámenes programados (80%), lo cual muestra prácticas tradicionales y rápidas. Los tipos de trabajos que se prefieren asignar, son trabajos por equipo (un 70%), contra un 30% de trabajo individual.

En orden descendente los trabajos escolares que el docente asigna con mayor frecuencia a sus alumnos son: organizadores de información, como mapas conceptuales, cuadro sinóptico, tablas comparativas y mapas mentales (90%), solución de problemas y ejercicios y por último, proyectos (80%) (Ver tabla 3). Lo anterior coincide con las entrevistas docentes, pues los mismos reportan realizar proyectos, organizadores de información y ejercicios con mayor frecuencia y como estrategias de mayor efectividad para el aprendizaje.

Tabla 3

90% Organizadores de información
80% Solución de problemas o ejercicios
80% Proyectos
60% Cuestionarios
40% Ensayos
40% Monografías
20% Visitas para los museos de laboratorio

En la entrevista al docente, a continuación se presentan algunas respuestas:

El docente A, en el reactivo 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, etcétera)?, ¿Qué relación sostienen los ejercicios, tareas o cualquier otra estrategia de evaluación que utilice diariamente con la evaluación final?:

“Un resumen o ensayos porque yo casi no aplico exámenes ya que aplico uno o dos exámenes en los cinco bimestres, evalúo con esos trabajos que haga de retro alimentación por medio de notas periodísticas y cuentos, ahí como quien dice son esos los exámenes que yo aplico porque los alumnos me anotan lo que se vio y con eso los evalúo. Los ejercicios, tareas o cualquier otra estrategia de evaluación que utilizo diariamente lleva una relación con la evaluación final porque todo lo que se genera en el salón de clases es parte de la evaluación ya que los evalúo con porcentajes dependiendo de las actividades.”

Al preguntarles ¿Cuáles son las estrategias que usted considera han sido más efectivas para evaluar periódicamente el desempeño de sus alumnos en esta disciplina?

El docente B respondió: “Con los trabajos, con todo trabajo escrito como los ensayos, también ejercicios del libro y la estrategia más efectiva que yo considero son los mapas”.

El docente C, respondió:

“Para mí una de las estrategias más efectivas son los dilemas morales porque dentro de los valores morales entra la cuestión ética de cada alumno y se fomenta mucho la participación el detalle de la asignatura de Formación Cívica y Ética como maneja emociones y sentimientos muy profundos en los alumnos uno sin darse cuenta puede ayudar o puede dañar a un alumno o alumna que esté pasando por una situación similar porque en los alumnos es muy fácil que ellos juzguen cuestiones que desconocen”.

En la revisión de 37 productos académicos, se encontró en las retroalimentaciones hacia los alumnos una frecuencia de 3 retroalimentaciones con señalamientos de forma

(de ortografía), con mejoramiento de aspectos de *contenido* no se encontró alguna y en aspectos relacionados con *lo afectivo*, se encontró 1 frase corta y 36 símbolos que se puede interpretar como de *aliento* o *aceptación*. Esto es, el revisado del docente, fue lo más frecuente como retroalimentación a los trabajos escolares. Lo anterior significa que los estudiantes, al menos en las actividades de aprendizaje de su cuaderno y libro de fecha Septiembre – Enero (5 meses), no reciben una retroalimentación de cómo mejorar en sus trabajos, sino en una gran mayoría el revisado del docente.

Las formas de evaluación dentro de un proceso de enseñanza son en su gran mayoría las siguientes: Los exámenes que normalmente aplican a los alumnos son: de pregunta cerrada (70%). Así, sus prácticas reales muestran que llevan a cabo exámenes de pregunta cerrada. De ese 70%, las preguntas que se emplean con mayor frecuencia son: opción múltiple (100%), de jerarquización (60%) y de falso y verdadero (60%). Ahora bien, un 30% de profesores aplican exámenes de pregunta abierta, el 80% son de tipo ensayo, el 70% son de respuesta corta y de resolución de problemas.

Prefieren exámenes largos (90%) y exámenes programados (80%), lo cual muestra prácticas tradicionales y rápidas.

En orden descendente los trabajos escolares que el docente asigna con mayor frecuencia a sus alumnos son: organizadores de información, como mapas conceptuales, cuadro sinóptico, tablas comparativas y mapas mentales (90%), solución de problemas y ejercicios y por último, proyectos. En las entrevistas de la misma forma coincide con lo anterior y se agregan las siguientes estrategias: ejercicios del libro y uso de dilemas morales.

A manera de conclusión, se puede observar que las formas de evaluación son

exámenes de preguntas cerradas (70%) y diversas estrategias de aprendizaje: organizadores de información, como mapas conceptuales, cuadro sinóptico, tablas comparativas y mapas mentales (90%), solución de problemas, ejercicios, proyectos. En las entrevistas se encontró que utilizan: ejercicios del libro y uso de dilemas morales.

Pareciera que por la evidencia de los trabajos analizados, los profesores no se interesan en formar o en que sus alumnos mejoren X competencias, pues solo colocan el revisado tradicional.

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

Respecto al alumnado, en el reactivo 9 del Cuestionario al alumnado (04), “Los comentarios u observaciones que hace tu profesor(a) a tus tareas sí te sirven para mejorar tus calificaciones y desempeño académico”, la media de respuesta encontrada fue casi siempre. En la entrevista No. 5 al alumnado, en la pregunta: ¿Estás de acuerdo con lo que tu profesor(a) apunta como errores que encontró en tus trabajos o exámenes? Los 9 niños entrevistados respondieron que sí. Las respuestas al ser superficiales expresan que el proceso se da como algo automático, no son observaciones o comentarios muy desarrollados.

En la entrevista docente (instrumento 02), los profesores reportan que no siempre pueden realizar retroalimentaciones debido a los tiempos que tienen, o bien solo la llevan a cabo, cuando lo juzgan necesario. Lo cual indica que no es una práctica frecuente.

A manera de conclusión respecto a la pregunta de investigación sobre los procesos de EF, se encontró que no hay prácticas de retroalimentación plasmadas en sus trabajos, que hay comentarios positivos de parte del docente hacia el alumno, más no una valoración continua del aprendizaje del alumnado tal y como lo señala Casanova en la teoría: según Casanova (1998), la evaluación procesual, consiste en la valoración continua del aprendizaje del alumnado y de la enseñanza del profesor, mediante la recopilación de datos, análisis y toma de decisiones mientras tiene lugar el proceso. Puede referirse al tiempo de una unidad didáctica (una semana, quince días, 8 horas), aun período trimestral de aprendizaje, anual, bianual (ciclo de dos años).

Por lo que se puede concluir que las respuestas al ser superficiales expresan que el proceso se da como algo automático, no son observaciones o comentarios que los formen, por lo que simplemente se llevan a cabo como parte de una evaluación, sin ser formativa, sino entraría como un proceso tradicional, sin retroalimentación, y con comentarios rápidos y sencillos de parte del docente al alumno.

La siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se relacionan las prácticas de EF con los objetivos de aprendizaje en sus distintos niveles? Para responder la anterior pregunta de investigación, se utilizará el constructo de precisión del instrumento 001 del Cuestionario Docente, así como las entrevistas y las listas de cotejo.

El constructo de *Precisión*, significa determinar si los exámenes y trabajos que los profesores aplican se ajustan a los objetivos y metas de aprendizaje de la materia y se trata de inferir qué tanto los alumnos han aprendido a partir de los resultados (abarca en el cuestionario 001, 7 reactivos).

A este respecto, se encontró en la mayoría de las respuestas de los docentes como media de respuesta fue “casi siempre” (en los 7 reactivos, ver apéndice 1).

Tal y como señalan los tres docentes a través de las entrevistas al preguntarles al diseñar alguna de las estrategias (preguntas orales, cuestionarios, ejercicios a resolver en clase, etcétera) si tomaban en cuenta los objetivos de aprendizaje que se deben alcanzar, los que se tienen que reforzar, se presenta el ejemplo del docente A: “Si porque obviamente uno no diseña nada sin esperar nada a cambio, obviamente me viniera con puras preguntitas o de la página fulanita a fulanita (sic) háganme la actividad que viene ahí y no reviso, entonces ahí no tomo en cuenta los objetivos”.

El ejemplo del docente B: “Si tomo en cuenta los objetivos del aprendizaje que se deben de alcanzar y también los que se deben reforzar”.

En las figuras 1, 2, 3 y 4 se presentan los gráficos donde hay reactivos del constructo de precisión (Ver apéndice 1).

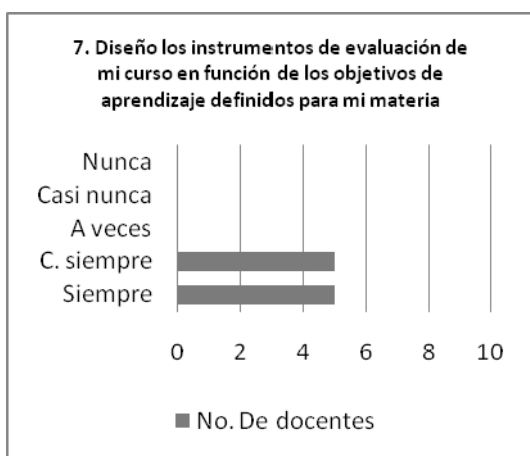


Figura 1. Diseño instrumentos.

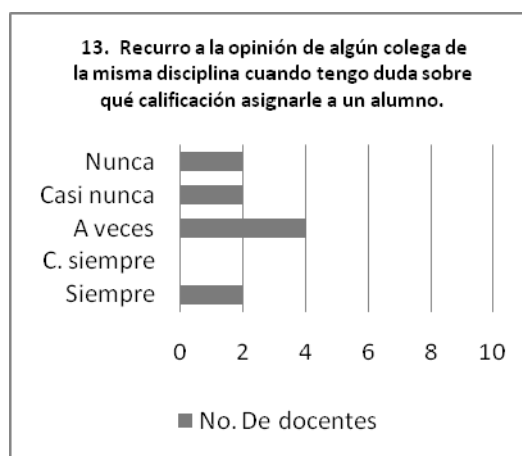


Figura 2. Opinión colega.

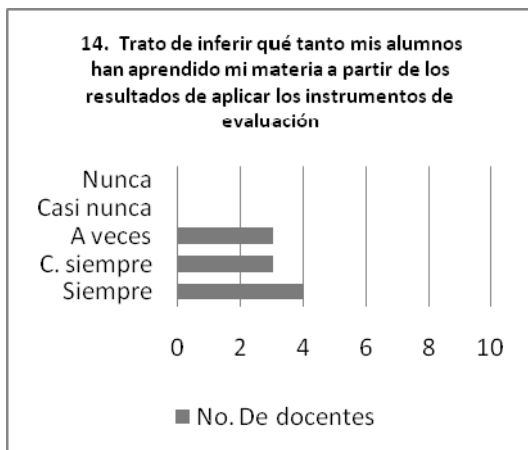


Figura 3. Nivel de aprendizaje.

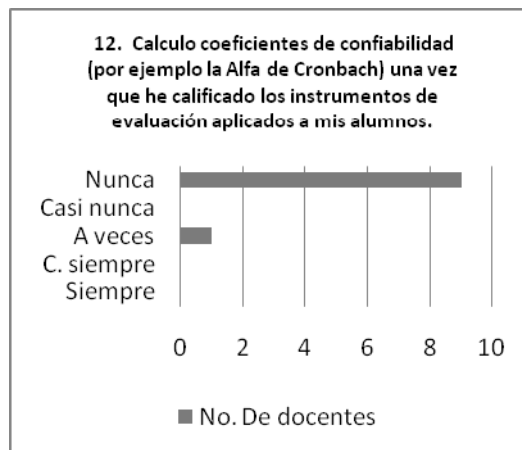


Figura 4. Coeficiente de confiabilidad.

En la figura 2, reactivo 13, se muestra como el 40% de los docentes acude con algún colega de la misma disciplina cuando tiene alguna duda de qué calificación asignarle a un alumno. Otro 20% nunca y otro “casi nunca”. Lo cual se puede interpretar como trabajo individualista de parte de los docentes, sumado al “A veces” antes mencionado.

En la figura 3, reactivo 14, se muestra como el 40% respondió que “siempre” da un uso a los instrumentos de evaluación como verificadorio de aprendizaje de sus alumnos. De forma similar, el 30% respondió “casi siempre” y “a veces”, lo cual se puede interpretar como *un uso adecuado a los instrumentos de evaluación*, pues es importante estar evaluando constantemente a los alumnos.

En la figura 4, reactivo 12 (del instrumento 001), evidencia al igual que el reactivo 13, respuestas desfavorables de parte de los docentes (solo esos dos reactivos de un total de 8) ya que muestra que el 90% nunca calcula el coeficiente de confiabilidad de sus instrumentos de evaluación.

En las entrevistas los docentes comentaron que sí toman en cuenta los objetivos

de la materia y en el Cuestionario solo el 50%. Al parecer hay una relación del 50% entre las prácticas de evaluación y los objetivos de aprendizaje, ya que solo la mitad de los docentes diseñó los instrumentos de evaluación en función de los objetivos de aprendizaje. Entonces las prácticas de evaluación no tienen relación con los objetivos de aprendizaje.

En la pregunta de investigación ¿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?, se encontró en la entrevista docente que en el reactivo: el diseño de la estrategia que vas a usar para evaluar el aprendizaje en el aula, ¿cuánto tiempo te toma? El docente A respondió:

“ahí al momento de llevar a cabo la planeación o un modelo TEM ves cual va a ser el desarrollo de esa clase y cual va a ser ese producto que quieres, o sea, te tardas tiempo porque igual tienes que conocer el tema para poder tener un resultado y el tiempo que te tardas depende de la actividad que vas a practicar lo cual sería un aproximado de 20 a 30 minutos.”

El Docente B respondió que entre 20 y 30 minutos

Al preguntarles a los docentes diversos aspectos relacionados con lo anterior se encontró que la media de respuesta en el instrumento 001 fue “Casi siempre”. Lo cual significa que preparan con suficiente anticipación sus exámenes, que contemplan el tiempo de revisión de exámenes y tareas. En las entrevistas se encontró que dedican aproximadamente de media a una hora en la preparación de las estrategias de enseñanza que utilizarán para la clase. Más, es importante mencionar que lo anterior, no tiene relación alguna con el tipo de retroalimentación que ofrecen, pues solo se encontraron

revisados tradicionales y ocasionalmente retroalimentaciones orales. Por lo que no hay relación con los tiempos que dedican y la calidad de la retroalimentación.

En la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo usan los profesores diversos recursos tecnológicos (si es que lo usan) en el proceso de evaluación formativa?, se encontró que la media de respuesta en el instrumento 001 fue “Casi siempre”. Lo cual significa que sacan provecho con regular frecuencia de los recursos de su institución. En la entrevista docente se encontró que los tres profesores respondieron que hacen uso de algún material auxiliar para el proceso de evaluación continua.

A continuación se presentan sus respuestas de la entrevista: En el reactivo: ¿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, el docente A respondió: “No, o sea, si es en el sentido de que yo utilizo la computadora o la Lap top en los niños en base a los porcentajes que tengo registrados”, el Docente B respondió: “sí” y el docente C, comentó que si utiliza algunos recursos auxiliares.

A manera de conclusión, se encontró que si hace uso de los recursos tecnológicos de su institución.

Siguiendo con el listado de las preguntas de investigación, ¿Cómo se traduce la evaluación formativa a calificaciones que los profesores reportan?, Las respuestas en la entrevista por citar un ejemplo, el docente A en el reactivo ¿Qué tratamiento en términos de calificación le da a este tipo de actividades verificadoras?, Explica tu práctica sobre el tratamiento de las calificaciones, el docente A respondió:

“hay veces que si les doy el punto extra tratando de motivarlos para hacer algunas actividades, por ejemplo cuando vimos maternidad y paternidad precol, les encargué un huevo y ese huevo lo tuvieron dos semanas el huevo yo lo firmo y todos los días vienen los alumnos a que yo los revise para que vean que no es fácil, hay quienes el primer día les truena y hay quienes lo conservan los 15 días y esos que los conservaron tienen su punto extra. Este ejercicio es muy interesante porque el huevo es muy frágil, es como un niño y es para que vean que no es nada fácil, yo les digo a mis alumnos que hay veces que nosotros nos dejamos llevar y ahí están las consecuencias de muchos muchachitos que no terminan la secundaria tiene la responsabilidad de un niño y su consecuencia como problemas familiares y económicos porque no hay una maduración todavía. Este ejercicio les gusta a los alumnos tu les encargas el huevo y ellos van a saber cómo lo van a querer traer si todo sucio o limpiecito y pintadito hasta con canastita lo traen, algunos los cuidan o protegen como si fuera su bebé.”

En el instrumento 04, Cuestionario al alumnado, y referente al reactivo “Poner en práctica las sugerencias o comentarios que hace tu profesor (a)” te ayuda a subir las Calificaciones, la media de respuesta fue “Casi siempre”. En el instrumento 005 (entrevista al alumnado) en la pregunta: “Cuando recibes comentarios para mejorar tus trabajos o ejercicios, ¿los tratas de poner en práctica?”, los 9 alumnos respondieron “Sí”. En el reactivo: “¿Poner en práctica los comentarios te ha ayudado a subir las calificaciones?” Los 9 respondieron que sí.

El tratamiento que le dan de calificaciones, es la sumatoria de todas las actividades incluyendo la participación del alumno. Al parecer los comentarios y sugerencias que da el profesor al alumno ayudan a los alumnos a subir sus calificaciones. Asignan puntos extras en determinadas actividades y cuando los alumnos ocupan apoyo.

Para responder a la pregunta de investigación: ¿Cómo los profesores analizan los resultados de un proceso evaluativo y toman decisiones orientadas a facilitar los procesos de aprendizaje de los alumnos? Se consideró el cuestionario 01 de los docentes en el que se muestra como Solo un 50% de los docentes dan información

cuantitativa sobre los aciertos y fallas que tuvieron durante el proceso de aprendizaje

“siempre” (Ver figura 5).

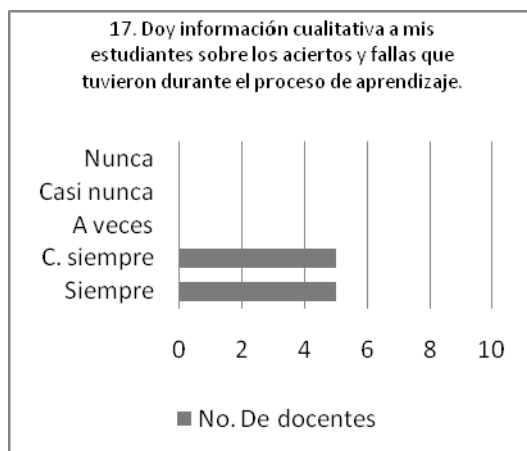


Figura 5. Brindar información al alumnado.

Al preguntarles de qué manera utilizan la información que arrojan los resultados de la evaluación constante del aula, El Docente A respondió:

“Si realizo cambios, porque no todos los grupos son iguales, hay grupos participativos y que son muy buenos y hay otros grupos que no lo son tanto por lo que si en un grupo hago preguntas quizás en el otro grupo les pida que me hagan un cuento porque si un grupo no es muy participativo se muy bien que no les voy a sacar muchas palabras. Cuando veo que no hay resultados, hago cambios en las estrategias pues hay temas que vimos en primero y segundo bimestre que se vuelven a ver en tercer bimestre pero ya nos los retomo siempre trato de llevar a la par a los grupos buenos y malos aparte de que si te retrasas en el programa no pasa nada porque hay temas que tienes que profundizar más o hay temas donde surgen más preguntas ya que les llama la atención a los alumnos y es ahí donde nos detenemos para así sacar toda la información y aclarar todas las dudas y que los alumnos queden conformes. Dependiendo de las circunstancias realizo cambios en los contenidos de acuerdo a como es el grupo. Para efecto de reforzar algún tema que considero que lo necesita les dejo tareas para que investiguen acerca de lo que estamos viendo para que ellos de manera personal refuercen el conocimiento, por ejemplo si hablo del tema fuentes del Estado Mexicano no les llama la atención y lo tenemos que repetir para que lo aprendan, o también por ejemplo la Organización del Estado Mexicano o porque México es una República, porque es representativa, porque es Federal, democrática; que es formación que ellos ven en historia pero con esto ellos lo aprenden.”

El Docente C respondió:

“En la planeación no realizo cambios pero en la práctica sí. En la Planeación muchas veces uno cumple con el requisito “aquí esta su planeación” y la entregamos pero en la práctica yo si cambio bastante de acuerdo a las características de cada grupo; es más hay grupos en los que no necesitas analizar a fondo muchos temas porque son muy rápidos, tiene la capacidad de reflexión bien desarrolladita y hay grupos que por más que les expliques tres o cuatro

veces no entienden por lo que cada grupo tiene su ritmo y en la práctica claro que hago modificaciones porque el no hacerlo sería un error fatal pero en la planeación la verdad para que te voy a echar mentiras, no lo hago. Yo hago mi planeación formal pero en la práctica soy muy flexible. En cuanto a los refuerzos los hago principalmente en los temas centrales que se podría decir que son los ejes de cada bloque ahí hago un especial énfasis porque cada bloque tiene su eje rector”.

50% de los docentes dan información cualitativa a sus alumnos sobre los aciertos y fallas que tuvieron durante el proceso de aprendizaje “siempre”. En las entrevistas a las respuestas que dan al parecer son en relación al tipo de grupos, al ritmo de los grupos, ya sea participativos o más lentos y en base a eso toman las decisiones de los cambios que harán para facilitar los procesos de aprendizaje de sus alumnos.

Entonces, si solo un 50% de docentes solo dan información cualitativa sobre los aciertos y fallas que tuvieron en el proceso de aprendizaje,(lo anterior se evidencia en la revisión de trabajos pues no hay retroalimentaciones por escrito). Las decisiones que toman son solo en base a las características de los grupos, o rápidos, participativos o lentos, pero no para facilitar los procesos de aprendizaje.

En la pregunta de investigación, ¿ Cómo los profesores analizan los resultados de un proceso evaluativo y toman decisiones orientadas a facilitar los procesos de aprendizaje de los alumnos? 50% de los docentes dan información cualitativa a sus alumnos sobre los aciertos y fallas que tuvieron durante el proceso de aprendizaje “siempre”. En las entrevistas a las respuestas que dan al parecer son en relación al tipo de grupos, al ritmo de los grupos, ya sea participativos o más lentos y en base a eso toman las decisiones de los cambios que harán para facilitar los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Entonces, si solo un 50% de docentes solo dan información cualitativa sobre los aciertos y fallas que tuvieron en el proceso de aprendizaje, lo anterior se evidencia en la revisión

de trabajos pues no hay retroalimentaciones por escrito. Las decisiones que toman son solo en base a las características de los grupos, o rápidos, participativos o lentos, pero no para facilitar los procesos de aprendizaje.

En la pregunta: ¿Cómo se comunican los resultados de la evaluación formativa a los alumnos?, en la entrevista docente se encontró lo siguiente en el reactivo ¿Cómo transmites los resultados de los ejercicios, tareas, prácticas o exámenes rápidos a tus alumnos? El Docente A respondió:

“hay veces que lo hago verbal cuando son preguntas y cuando son trabajos que ellos escriben en sus cuadernos les hago anotaciones de muy bien, regularmente mis alumnos hacen bien los trabajos en su cuaderno por eso les ponemos anotaciones para que no se sientan excluidos”

El Docente B respondió:

“En notitas o verbalmente.”

El Docente C respondió:

“Lo hago de manera verbal y en su cuaderno le escribo notas pero no lo hago para resaltar sus errores sino para fortalecer sus áreas de oportunidad o sus habilidades por ejemplo si tengo un alumno que yo se que le falta mejorar un poco su letra pero es muy cumplido y responsable yo le anoto en su cuaderno “felicidades por ser tan responsable, tan cumplido, que es una persona que tiene muchas cualidades que es cierto le tiene que mejorar algunas pero que va muy bien” con eso les levanto el ánimo y ya después de forma verbal les solicito que corrijan un poco su letra y así el alumno se queda muy agradecido.”

En la entrevista docente (002), los profesores hacen ver que comunican los resultados de manera verbal o a través de retroalimentaciones para favorecer sus

debilidades y áreas de oportunidad. Los alumnos en los cuestionarios responden afirmativamente sobre la relación de los comentarios docentes. En los trabajos académicos, por otro lado no coincide con lo que reportan los docentes, pues no se encontraron retroalimentaciones de mejora sino solo el revisado tradicional. Por lo que se concluye que los resultados de los trabajos son comunicados través del revisado tradicional en sus cuadernos y de forma verbal.

En la teoría revisada, se encontró que los resultados de evaluación, pueden llevarse a cabo de la siguiente manera: la calificación puede ir acompañada de una descripción de los aprendizajes que se lograron, de esta forma, los padres sabrán si sus hijos van muy bien, regular o mal, y así, conocerán los logros más importantes y qué aspectos hay que reforzarse para mejorar en su desempeño (SEP, 2006). Así la forma encontrada en el presente estudio de comunicar los resultados de la evaluación es de la forma tradicional, no contempla la evaluación formadora.

En la pregunta ¿Cómo se difunden los resultados derivados del proceso de evaluación formativa a la Comunidad escolar?, en entrevista docente (instrumento 002), en el reactivo:

¿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?

El Docente A respondió:

"coordinación nos pide un examen y nosotros hacemos el examen y lo entregamos en coordinación antes de aplicarlo, igual a los alumnos uno les puede informar que vamos a hacer un examen y con los compañeros, hay veces que los de la academia nos reunimos y ahí hacemos los comentarios de que si vamos a aplicar exámenes o como vamos a elaborar. No comunico los resultados de los ejercicios porque son para mí, yo me comunico "allá" porque tengo que ocupar un espacio donde puede presentar diapositivas pues si te puedes dar cuenta aquí no tengo ya que el proyector está en la biblioteca y tengo que ocupar ese espacio y para poder ocupar ese espacio debo estar autorizado por la dirección o por la coordinación... los directivos o la coordinación si se enteran de los trabajos que de los trabajos que hacen los muchachos porque los anexo en la planeación o en algunos casos le comunico los ejercicios a algún supervisor."

Docente B

"Si el padre está aquí lo hago verbal o hay veces que les mando escritos donde les digo que el niño no está trabajando o hace falta que haga las tareas pero por lo general cuando los padres vienen a las reuniones se los hago ver oralmente. Las reuniones son cada 02 meses pero batallo para que vengan porque los padres de familia trabajan así que por decir de unos 22 padres vienen 15. "

Docente C

" Yo lo hago de manera verbal pero nosotros tenemos que dar resultados a la Coordinadora y ella se encarga de plasmarlos por escrito y en las reuniones de padres nosotros damos los resultados bimestrales y cómo anda cada alumno, trabajamos también en coordinación con orientación educativa y con algunos maestros que nos hacen observaciones de algunos alumnos y al final de la reunión los alumnos que consideramos que necesitan mejorar ciertos aspectos se pasan a orientación o se pasan con el maestro que así lo requiera. La forma que lo hago es verbal y escrita, pero no lo hago yo lo hace la coordinadora que es la maestra Estela, uno entrega los resultados a Dirección u ahí se encargan de plasmarlos por escrito. Los resultados si los comparto con otros profesores porque trabajamos colegiados porque hay etapas en donde lo marca el mismo calendario de la Secretaría en donde tenemos que reunirnos por academia y cada academia hace sus adecuaciones según lo requiera y también se hacen los comentarios de los alumnos, quienes son los que trabajan mejor, quienes son los que dan más problemas, quienes son los que hacen trabajos excelentes y ahí mismo se hacen sugerencias para que los alumnos participen en los concursos, para que participen en los proyectos, o sea vamos detectando a los alumnos"...

En el instrumento 05, en entrevista al alumnado, al preguntarles, ¿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, etcétera). Los niños todos indistintamente del rendimiento académico respondieron que leen los resultados de sus trabajos. Los de alto rendimiento contestaron que leen los resultados y los comparten con compañeros y padres. Los de mediano y alto rendimiento la gran mayoría que leen los resultados y los guardan.

Por lo que a través de las entrevistas docentes, se encontró que los profesores dan a conocer a los padres de familia en las reuniones bimestrales los resultados académicos

del alumnado, de forma oral, pública y personalizada con cada padre. En cambio el alumnado, de manera similar, respondieron que leen sus resultados y los comparten con compañeros o padres de familia. Entre ambos instrumentos hay congruencia.

¿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?

La evaluación diagnóstica implica informar a los alumnos qué tipo de medidas se pueden tomar para reforzar los conocimientos previos a partir de los resultados de la misma, hacer los ajustes como docente necesarios y excluir los resultados obtenidos de las calificaciones obtenidas por los alumnos. Los resultados muestran que el 100% de los docentes “Casi siempre” hacen un buen uso de la evaluación diagnóstica. Tal y como lo señala el docente C:

“La evaluación de inicio que es la diagnostica, no cuenta en la evaluación de los muchachos ya que la utilizo para darme una referencia de cuales temas son los que se necesitan reforzar.”

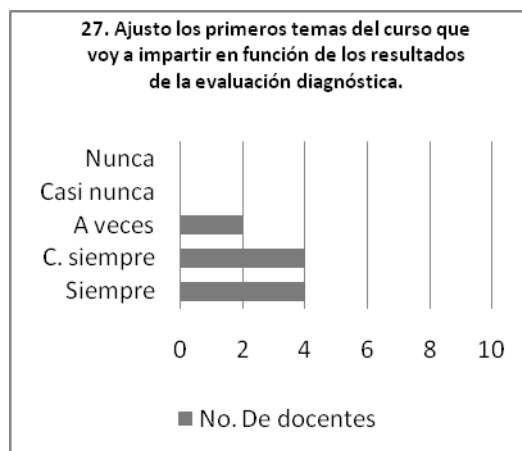
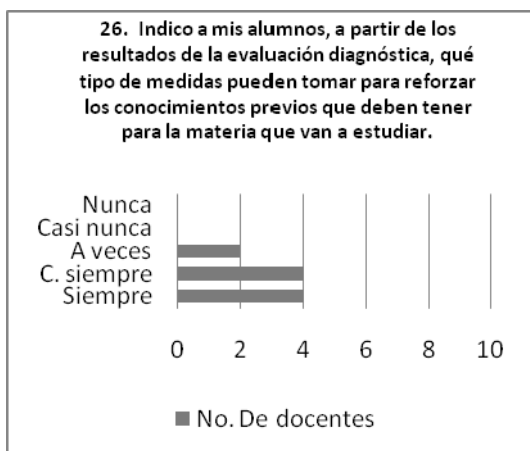


Figura 6. Evaluación diagnóstica

Figura 7. Ajustes de temas

Los gráficos 11 y 12 evidencian lo antes señalado ya que en el Gráfico 11 (reactivo 26) muestra que “Siempre” (40% de los docentes) y “Casi siempre” (40%) los docentes favorablemente, indican a partir de los resultados del diagnóstico, qué tipo de medidas pueden tomar para reforzar los conocimientos débiles. Y el gráfico 12, reactivo 27, del instrumento 001, muestra como “Siempre” (40%) y “Casi siempre” (40%) los docentes ajustan las temáticas del curso en función de los resultados del diagnóstico.

De la evaluación formativa se encontró que el 100% de los docentes respondió “Casi siempre” a aspectos como: inferir el nivel de progreso de los alumnos a través de comparar las evaluaciones formativas que se les aplican y el identificar los errores que el grupo en su conjunto cometió para señalar las áreas débiles del aprendizaje de la materia, tal y como señala Díaz-Barriga (2002), en la evaluación formativa es importante supervisar el proceso de aprendizaje de los alumnos y comprender los posibles errores y fallas que pudiera haber en el mismo y busca la manera de remediarlas con nuevas adaptaciones didácticas. Tal y como lo muestran los Gráficos 13 y 14 (Reactivos 29 y 30 del Instrumento 001).

Gráfico 13

Gráfico 14

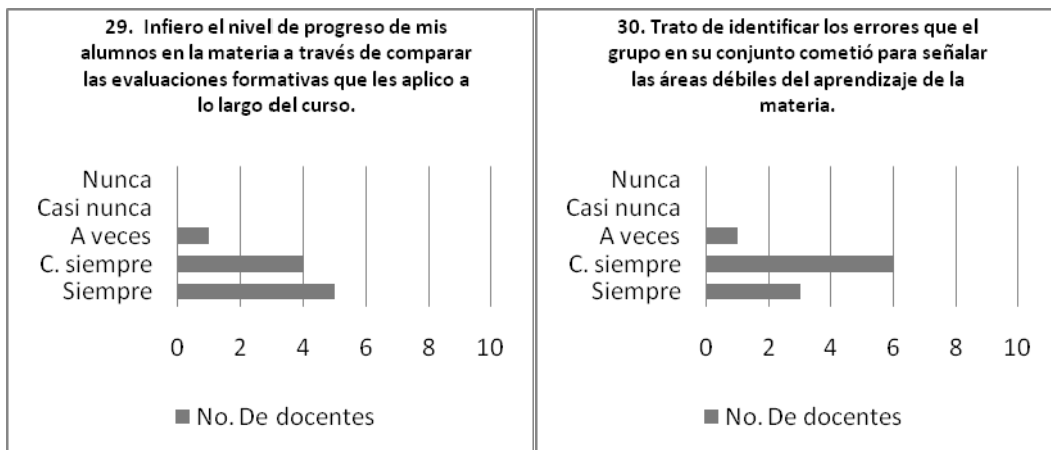


Figura 8. Nivel de progreso de mis alumnos. Figura 9. Identificar errores del grupo.

De la evaluación constante, el docente A comentó lo siguiente:

“Sí realizo cambios porque no todos los grupos son iguales. Hay grupos participativos y que son muy buenos y hay otros grupos que no lo son tanto por lo que si en un grupo hago preguntas quizás en el otro grupo les pida que me hagan un cuento porque si un grupo no es muy participativo se muy bien que no les voy a *sacar muchas palabras*”

Al preguntar si toman en cuenta los resultados de las evaluaciones finales como punto de partida para el rediseño del curso que impartirá en el siguiente período escolar, el 60% respondió “Siempre” y el resto “Casi siempre”. Lo cual señala resultados favorables para los docentes pues parten de los resultados de las evaluaciones que aplican a sus alumnos.

Por los resultados antes expuestos, todo parece indicar que hay una buena relación diagnóstica, formativa y sumativa.

En la pregunta de investigación: ¿Qué diferencias existen entre las técnicas de evaluación formativa que obedecen a contenidos declarativos, procedimentales y

actitudinales? Se encontró que hay ciertas diferencias docentes en el uso de cada una de las estrategias de acuerdo a la teoría, pues se están midiendo conocimientos declarativos a través de diferentes estrategias de aprendizaje (anteriormente señaladas en las formas de evaluación) y actitudinales (mediante observación).

Respecto a la pregunta: ¿Cómo impactan los resultados de la evaluación formativa en modificaciones que el profesor haga sobre su propio proceso de enseñanza?

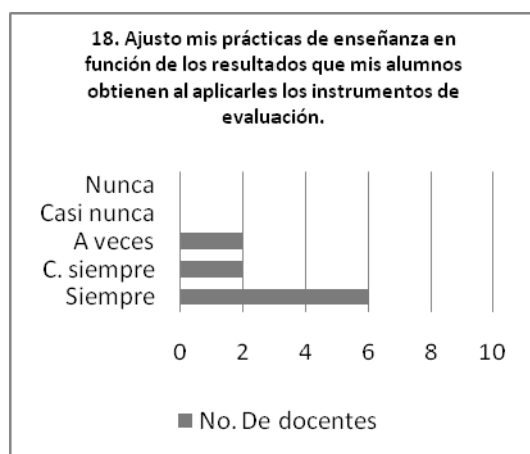


Figura 10. Instrumentos de evaluación y ajustes de prácticas de enseñanza.

En figura 10, se pueden observar prácticas favorables, en donde en promedio un 60% de docentes “Siempre”, hacen ajustes de sus estrategias de enseñanza de acuerdo a los resultados de evaluación.

En la entrevista docente se encontró lo siguiente: en el reactivo ¿Cómo utiliza la información que le arrojan los resultados de la evaluación constante en el aula?, el docente A respondió:

“Si realizo cambios, porque no todos los grupos son iguales, hay grupos participativos y que son muy buenos y hay otros grupos que no lo son tanto por lo que si en un grupo hago preguntas quizás en el otro grupo les pida que me hagan un cuento porque si un grupo no es muy participativo se muy bien que no les voy a sacar muchas palabras. Cuando veo que no hay resultados, hago cambios en las estrategias pues hay temas que vimos en primero y segundo bimestre que se vuelven a ver en tercer bimestre pero ya nos los retomo siempre trato de llevar a la par a los grupos buenos y malos aparte de que si te retrasas en el programa no pasa nada porque hay temas que tienes que profundizar más o hay temas donde surgen más preguntas ya que les llama la atención a los alumnos y es ahí donde nos detenemos para así sacar toda la información y aclarar todas las dudas y que los alumnos queden conformes. Dependiendo de las circunstancias realizo cambios en los contenidos de acuerdo a como es el grupo. Para efecto de reforzar algún tema que considero que lo necesita les dejo tareas para que investiguen acerca de lo que estamos viendo para que ellos de manera personal refuercen el conocimiento, por ejemplo si hablo del tema fuentes del Estado Mexicano no les llama la atención y lo tenemos que repetir para que lo aprendan, o también por ejemplo la Organización del Estado Mexicano o porque México es una República, porque es representativa, porque es Federal, democrática; que es formación que ellos ven en historia pero con esto ellos lo aprenden.”

El Docente C respondió:

“En la planeación no realizo cambios pero en la práctica sí. En la Planeación muchas veces uno cumple con el requisito “aquí esta su planeación” y la entregamos pero en la práctica yo sí cambio bastante de acuerdo a las características de cada grupo; es más hay grupos en los que no necesitas analizar a fondo muchos temas porque son muy rápidos, tiene la capacidad de reflexión bien desarrollada y hay grupos que por más que les expliques tres o cuatro veces no entienden por lo que cada grupo tiene su ritmo y en la práctica claro que hago modificaciones porque el no hacerlo sería un error fatal pero en la planeación la verdad para que te voy a echar mentiras, no lo hago. Yo hago mi planeación formal pero en la práctica soy muy flexible. En cuanto a los refuerzos los hago principalmente en los temas centrales que se podría decir que son los ejes de cada bloque ahí hago un especial énfasis porque cada bloque tiene su eje rector”.

A manera de conclusión, la forma en que realizan cambios los docentes es de acuerdo al tipo de grupo, si el grupo es rápido o lento, hacen cambios en las estrategias (dos profesores contra uno que no en las entrevistas). Mediante el cuestionario, solo el 60% hacen ajustes de sus estrategias de enseñanza. Los resultados antes expuestos indican que hace falta trabajar en hacer modificaciones de las estrategias de enseñanza de parte del docente ante los resultados constante de la EF. Que la teoría indica que la evaluación formativa está orientada a que el docente logre regular el proceso de enseñanza-aprendizaje y que el alumno logre regular sus propios procesos de aprendizaje a través de un rol dinámico y autocrítico, protagonizando su propio proceso

de aprendizaje y porque no, teniendo la evaluación como espejo del conocimiento en avanzada. Es así como la evaluación formativa promueve satisfacer las necesidades de los maestros, los estudiantes y la disciplina que se enseña (Díaz–Barriga y Hernández, 2002). Por lo que no hay un impacto ya que no se realizan cambios en las estrategias docentes de parte de los docentes.

En la pregunta de investigación: ¿Cómo lidan los profesores con la deshonestidad académica en los procesos de evaluación formativa?, el Docente A respondió: “pues nada mas les hago el llamado de atención pero no le digo nada a sus padres ni a ningún miembro de la comunidad educativa.”

El Docente B:

“Tengo mucho carácter, me ha tocado una sola vez, ahorita llevo los libros y ellos saben que son respuestas personales y ahí es donde me ha tocado pero en trabajos en clase no. En el caso de las tareas si los descubro pero eso solo se ve en el primer bimestre ya después dejan de hacerlo pero no los sanciono porque son materias de cívica y ética y ellos mismo tienen que hacer un juicio de valor. A los padres si les digo pero los miembros de la comunidad educativa no les digo porque no trasciende”

El Docente C:

“Como me doy cuenta, como te explique ahorita yo les pido que me explique ellos como hicieron las actividades y si los copiaron disminuyo su calificación. Para mí las actividades tienen el valor del 50% de la calificación y dentro de ese 50% disminuyo unos 5 puntos y también a los que le doy mucho valor es a la asistencia pues le doy 30%. mi forma de informarle a sus padres si copiaron es que les anoto en el cuaderno una nota de que copió el ejercicio pero no le informo a ninguna autoridad académica porque es un hecho interno en clases pero si fuera un hecho muy fuerte si lo informo pero por ejemplo una tarea que lo copia otro alumno pues no. En el caso de un examen, ahí si porque yo no se si sea bueno o sea malo pero las personas que sorprendo copiando en su examen yo se los retiro, le hago la anotación y se lo entrego al maestro titular y si es mío hago lo mismo le pongo la anotación.”

Las medidas que se toman para atacar el plagio son: llamado de atención, disminución de puntos en el trabajo, o retirarle el examen si los encuentran copiando. A

los miembros de la comunidad educativa no se les comunica porque no trasciende. Lo anterior hace ver que no se toman medidas para afrontar el plagio o la deshonestidad académica.

Las medidas que se toman para atacar el plagio son: llamado de atención, disminución de puntos en el trabajo, o retirarle el examen si los encuentran copiando. A los miembros de la comunidad educativa no se les comunica porque no trasciende. Lo anterior hace ver que no se toman medidas para afrontar el plagio o la deshonestidad académica.

La evaluación formativa considera útil la ética dentro de los procesos de enseñanza Aprendizaje como parte de la formación integral que propone. Por las respuestas encontradas, al no considerar o tomar importancia respecto a la deshonestidad académica, se concluye que no entra dentro de una EF, que forme ciudadanos éticos a través del ejemplo del profesor y la congruencia de la clase, tal y como lo señala la teoría.

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

"Al finalizar cada bimestre les pido que me escriban aquello que le pareció importante del curso y que le gustaría que mejorara en la practica y ahí ellos redactan una retroalimentación, solicitándoles de antemano que no alteren mucho el orden de lo que van a escribir, que sean sincero y honestos, que no es para que yo me enoje sino al contrario; una vez que los leo no porque me hayan dicho la verdad les voy a cambiar la calificación, o sea les digo que no es para evaluarlos sino para saber en que la estoy regando pero no utilizo ningún mecanismo para que mi alumnos se autoevalúen."

El Docente B respondió:

"Si, solicito auto evaluación en aula y los mecanismos que uso para que se auto evalúen es que por lo general los pongo a hacer un trabajo y les digo los puntos con los que yo voy a calificar el trabajo y les digo que ese trabajo yó se los voy a revisar pero previo les digo a mis estudiantes que me digan que calificación le podrían a su trabajo".

El Docente C respondió:

"Hago una auto evaluación y le doy un porcentaje de la calificación a esa auto evaluación por ejemplo hay un tema en formación Cívica y Etica que se llama autoconocimiento donde el alumno debe de conocer e identificar sus habilidades, sus fortalezas y debilidades, entonces dentro de ese tema se ve lo que es una auto evaluación en lo académico. A esta autoevaluación le doy un porcentaje pero no es una estrategia que utilizo en todos los temas puede ser en un bimestre y ahí se le da un trato especial. Si tomo en cuenta la calificación que se pone el alumno."

Por las respuestas que dan los docentes en la entrevista realizada, se puede observar que no es frecuente el uso de la autoevaluación en clase, o que es usada de la siguiente manera: el profesor da un puntaje a un trabajo y al momento de la entrega les pregunta qué puntaje se otorgarían ellos. En el cuestionario docente, el reactivo 46, referente a si el docente promueve la autoevaluación de los alumnos, muestra que el 80% respondió afirmativamente. El 80% toma en cuenta la

autoevaluación que realizan los alumnos al momento de emitir calificaciones.

Por las respuestas en las entrevistas docentes (instrumento 02, ver apéndice 2), la coevaluación es usada como ejercicios de dinámicas entre los propios alumnos. Por otro lado, en el Cuestionario Docente, respecto a sí los docentes promueven la coevaluación, se encontró que el 30% únicamente respondió afirmativamente, lo cual significa que la gran mayoría no lleva a cabo este tipo de evaluación: un 70% de docentes no promueven este tipo de Evaluación. Hay congruencia entre la entrevista y los cuestionarios, por lo que la co- Evaluación no es llevada a cabo.

4.2 Reclasificación de los alumnos de Formación Cívica y Ética

Haciendo un análisis de las calificaciones que asignaron los 3 docentes de Formación Cívica y Ética entrevistados durante el ciclo escolar 2010 al 2011 a sus alumnos, se encontró de acuerdo a los datos el hecho de que no existen alumnos reprobados o que tengan calificación de 5 o inferior durante los meses de Septiembre 2010 a Enero 2011. En base a lo anterior, no fue posible realizar la clasificación de los alumnos que hace la Doctora Katerina, que se muestra a continuación:

Rendimiento alto promedio de la materia entre	9-10
Rendimiento medio alto promedio de la materia entre	8-7
Rendimiento medio promedio de la materia entre	6-5
Rendimiento bajo promedio de la materia inferior a	5

Para efecto de demostrar la situación de carencia de alumnos con promedio inferior a 5 dentro de las calificaciones vertidas por los docentes se presenta la siguiente tabla de análisis de promedios grupales por docente (Tabla 4):

Tabla 4.

Clasificación de los alumnos de acuerdo a su rendimiento.

Docente (A)											
					Propuesta Nueva			Dra. Katerina			
					Rendimiento por alumno			Rendimiento por alumno			
Ciclo 2010-11	Promedio mensual	Numero alumnos	Alumnos aprobados	Alumnos Reprobados	Alto	medio	Bajo	Alto	Medio alto	Medio	Bajo
Sept.	8.4	28	28	0	7	12	9	7	12	9	0
Oct.	8.4	28	28	0	7	12	9	7	12	9	0
Nov.	8.7	28	28	0	10	12	6	10	12	6	0
Dic.	8.7	28	28	0	10	12	6	10	12	6	0
Enero	9.0	28	28	0	14	10	4	14	10	4	0

Docente (B)											
					Propuesta Nueva			Dra. Katerina			
					Rendimiento por alumno			Rendimiento por alumno			
Ciclo 2010-11	Promedio mensual	Numero alumnos	Alumnos aprobados	Alumnos Reprobados	Alto 9-10	Medio 8-7	Bajo 6-Inf	Alto 9-10	Medio Alto 8-7	Medio 6-5	Bajo 5 e Inf
Sept.	8.2	22	22	0	11	5	6	11	5	6	0
Oct.	8.2	22	22	0	11	5	6	11	5	6	0
Nov.	8.5	22	22	0	11	9	2	11	9	2	0
Dic.	8.5	22	22	0	11	9	2	11	9	2	0
Enero	9.0	22	22	0	17	5	0	17	5	0	0

Docente (C)											
					Propuesta Nueva			Dra. Caterina			
					Rendimiento por alumno			Rendimiento por alumnos			
Ciclo 2010-11	Promedio mensual	Numero alumnos	Alumnos aprobados	Alumnos Reprobados	Alto	medio	Bajo	Alto	Medio alto	Medio	Bajo
Sept.	8.4	31	31	0	17	9	5	17	9	5	0
Oct.	8.4	31	31	0	17	9	5	17	9	5	0
Nov.	8.9	31	31	0	21	9	1	21	9	1	0
Dic.	8.9	31	31	0	21	9	1	21	9	1	0
Enero	8.7	31	31	0	19	9	3	19	9	3	0

Por lo que se tuvo que optar por una nueva propuesta la cual es la siguiente:

Rendimiento alto promedio de la materia entre 9-10

Rendimiento medio de la materia entre 8-7

De acuerdo a la materia, la calificación más baja fue 6, lo que significa que el rendimiento más bajo es ese. Por lo que para tener una muestra significativa de los tres tipos de alumnos, se optó por darle a la calificación más baja la categoría de rendimiento bajo.

4.3 Propiedades psicométricas de la encuesta docente

Con el objeto de obtener el coeficiente de confiabilidad de la encuesta “autoevaluación sobre las propias practicas en evaluación del aprendizaje” para los primeros reactivos que son de tipo cuantitativo (31 reactivos) del Cuestionario 001 antes mencionado. Se obtuvo un coeficiente de .765 de Alfa de Cronbach. Por lo que se puede considerar un instrumento bueno, y que por lo tanto la información recolectada por los docentes es confiable.

4.4 Triangulación analítica de variables

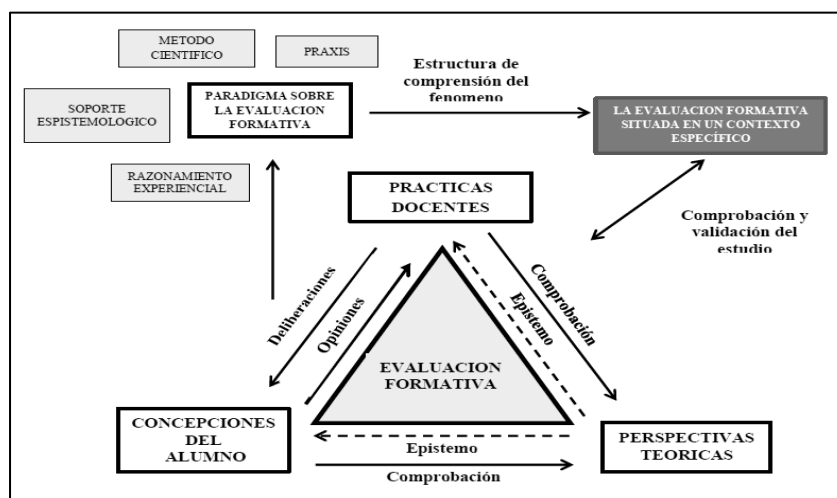
4.4.1 Preliminar.

En esta sección se desarrolla el análisis del comportamiento de las variables cuantitativas y cualitativas situadas en tiempo y forma propias al estudio. El análisis se construye mediante un mecanismo de análisis triangular metodológico para explicar y afianzar la validez de las muestras exploradas: Comprobar el estado del arte del fenómeno de evaluación formativa en un contexto determinado, recuperar y validar ante el contraste de los atributos del docente, las opiniones y perspectivas de los alumnos-muestra.

La tríada, entonces, queda expresada en el siguiente modelo referencial, el cual ofrece gráficamente los componentes del análisis (ver tabla 3 del modelo de la triangulación analítica de variables):

Tabla 3.

Modelo de la triangulación analítica de variables:



Analizar qué es lo que los profesores construyen y deliberan en relación con la evaluación formativa hacia los pupilos al evaluarlos esta adherido al razonamiento de los estudiantes respecto a las formas y deliberaciones que ellos realizan sobre los exámenes y la calificación del aprendizaje por periodos y expresados mediante la entidad numérica común.

El elemento perspectivas teóricas otorga forma y ajuste epistemológico a la simbiosis analítica anterior. Para tal caso, Arias (2000) menciona que la mezcla de datos no ocurre en el proceso de análisis sino en la unión de los resultados de cada estudio dentro de un producto cohesivo y coherente donde ocurre la confirmación o la revisión de la teoría existente.

4.4.2 Foco del análisis triangular: la perspectiva teórica antes que la praxis.

Autores como Díaz Barriga (2001) y Méndez Álvarez (2001) mencionan en sus estudios que en las escuelas se examina mucho pero se evalúa poco. Con esta premisa de aproximación, es factible pensar que lo que realmente sucede en las condiciones reales del aula y del individuo el ejercicio está situado en la examinación instrumentalizada como una práctica recurrente y que generar aprendizaje desde eso mismo (evaluación formativa) es todavía el sentido esperado y deseable de la evaluación en la escuela.

4.4.3 El análisis.

El análisis se centra especialmente en una triangulación de datos (opiniones y datos de las encuestas y entrevistas) explícitamente recuperando la información precisa al objetivo de cada apartado. El ejercicio de triangulación es también de corte analítico, puesto que aquellos datos recuperados se trasladan a un proceso de análisis, el cual queda reducido a tres apartados: *de los docentes y sus prácticas, de los alumnos y de las premisas teóricas sobre la evaluación del aprendizaje.*

4.4.3.1 De los docentes y sus prácticas: perspectivas, nociones y praxis.

En este primer punto se enuncia un análisis cualitativo de opiniones sobre cómo los docentes, al concebir desde la experiencia y sus prácticas el acto de evaluar, asumen los propósitos de la evaluación formativa.

Fueron entonces cinco rubros los que complementaron la organización de las respuestas y su categorización: Factibilidad, Precisión, Utilidad, Ética y Preferencias Docentes del Tipo de Trabajos y Tipo Exámenes que aplican.

4.4.3.1.1 De la Factibilidad.

En el rubro de factibilidad (refiere a la disponibilidad de los recursos necesarios para llevar a cabo los objetivos o metas señalados), de acuerdo a la relación de datos y respuestas se entiende que las acciones de intervención docente sobre la evaluación formativa están concebidas en un tono tecnicista y de confusión conceptual.

El resultado tecnicista, está en proporción con la instrumentalización de los mismos. Es decir, la expresión de elaborar un proceso de examinación de los saberes mediante una variedad de instrumentos (siendo el más común el examen escrito). Por otro lado, la confusión conceptual radica en que la ausencia de un ejercicio filosófico y crítico sobre tales procederes, conduce a conceptualizar con un solo marco semántico tanto la examinación como la evaluación, con misma carga de significado y como sinónimos. De acuerdo a Álvarez (2001):

“Evaluar no es lo mismo que examinar, y la evaluación posee un rol más formativo. En términos precisos, debe entenderse que evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es calificar ni es examinar, ni aplicar *tests*. Paradójicamente la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, pero no se confunde con ella.”

Aun así, de acuerdo a los datos, el concepto *formativo* se haya reducido a un campo de interpretación. La interpretación radica en el acto de formar, pero dependiente solo en si éste es aludido dentro del trinomio *diagnostico-formativo-sumativo* de la evaluación. Es decir, conceptualmente la evaluación formativa en su expresión de quienes resultan ser los agentes (docentes), está sujeta al espacio y al tiempo: ante la necesidad de examinar porque el

programa así lo indica o porque el calendario lo establece, hay que examinar aunque el término se pierda en el universo conceptual.

4.4.3.1.2 De la Precisión.

Significa determinar si los exámenes y trabajos que los profesores aplican se ajustan a los objetivos y metas de aprendizaje de la materia y se trata de inferir qué tanto los alumnos han aprendido a partir de los resultados.

En este apartado, el análisis recurre en el ejercicio de determinar el nivel de paralelismo entre los objetivos y los instrumentos-asignaciones para generar aprendizaje. Así, ¿es preciso el proceso de evaluación del aprendizaje formativamente en función de los dos valores mencionados? Se aproximan pero no son precisos: el 50% de los profesores expresó su sinceridad en reconocer que el diseño de los instrumentos para la evaluación del aprendizaje en función de los objetivos establecidos es siempre manifiesto y en consecuencia el otro porcentaje no lo es (Objetivos de aprendizaje y exámenes – trabajos).

Ante tal sesgo, el 80% de ellos nunca, o casi nunca o a veces (como rasgos negativos), solicitan apoyo a sus colegas para subsanar el 50% de imprecisión en la elaboración de sus instrumentos. A pesar de que el Coeficiente de Cronbach indica que, en el reactivo 12, se “calcula el CC una vez calificado el instrumento de evaluación”, lo que no puede realizar el factor humano como actividad crítica (atender al sesgo del 50% mencionado) difícilmente lo podría realizar una medición estadística. Dado a ello, el 90% de los profesores mencionan que no realizan tal cálculo.

4.4.3.1.3 De la Utilidad.

De acuerdo al Diccionario de la Real Academia de la Lengua, *utilidad* es definida como *provecho, conveniencia, interés o fruto que se saca de algo*. Al caso concreto del estudio, el propósito es conocer si los instrumentos de examinación y el acto mismo derivan en las respuestas necesarias para atender convenientemente a las manifestaciones del aprendizaje para que, por medio de ellos, se *rindan cuentas a la sociedad* (sic), expresados mediante el nivel de aprovechamiento y las acciones de ajuste de estrategias de enseñanza.

En general los docentes respondieron “casi siempre” como un 100% de afirmación. Sin embargo se desprenden varias observaciones necesarias.

La teoría del falsacionismo es una corriente filosófica epistemológica que intenta refutar una teoría con un contraejemplo. Si no puede ser refutada, dicha teoría queda corroborada, pudiendo ser aceptada provisionalmente, pero nunca verificada. La aplicabilidad de esta postura es factible en el presente estudio:

Si el 100% de los docentes indican que sus prácticas evaluadoras derivan “casi siempre” en lateralidades hacia la sociedad a la cual le ofrecen una constancia de que hay grados de *casi siempre* de aprendizaje obtenidos en el aula, ¿podría ser esto posible y cierto si anteriormente en términos de *precisión* los instrumentos de evaluación que los docentes crearon, ni son sometidos a revisiones exhaustivas ni en lo colectivo ni en lo individual al menos en un 90% según el dato de prácticas recurrentes de medición de su confiabilidad mediante el Coeficiente de Cronbach, por citar solo un ejemplo?

Puede que tal presupuesto sea válido solo en la objetividad docente (aceptación provisional) y si ésta no es refutada, es decir, si ellos edifican una estructura de afirmaciones *ad hoc* a los intereses propios. Solamente dejando a un lado un ejercicio de un proceso de verificación de que si existe o no autenticidad en la verdad de los *tests* (Hessen, 2009).

4.4.3.1.4 De la Ética.

Para considerar la evaluación como un acto ético, primero es necesario contener lo anterior en un escenario crítico; algo que relativamente podemos mencionar como paradigma; un nuevo paradigma en torno a la examinación misma. La evaluación educativa es esencialmente una actividad práctica que mira a la formación integral de las personas que participan en los procesos educativos. Por consiguiente, es sobre todo una cuestión ética, no solo una cuestión académica (Álvarez, 2008).

En este apartado de análisis, el foco está situado en establecer un equilibrio ético entre las prácticas del manejo e interpretación que los docentes hacen con las asignaciones de los alumnos y sus formas de evaluación (diagnostica, formativa y sumativa). Cuando se aplica, por otro lado, una examinación diagnostica, se les cuestionó a los docentes si había acto de indicar a los alumnos el tipo de medidas necesarias para reforzar aquellos conocimientos previos al curso obtenidos desde tal examinación, 40% de los docentes *casi siempre* y *siempre* respectivamente canalizan los resultados desde la prueba inicial y el resto, 20%, *nunca* la lleva a cabo.

Desde si se realiza o no inferencia del progreso de los alumnos en la asignatura desde lo que la examinación arroja en categoría de evaluación formativa a lo largo del curso, 50% de los docente siempre tienen esa continuidad y solo el 40% *casi siempre* la realiza. Lo que si queda claro en lo que corresponde al respecto de la ética aplicada a la forma de evaluar los aprendizajes es que los docentes tienen intenciones de realizar lo mejor posible sus tareas evaluadoras.

4.4.3.1.5 Preferencias Docentes del Tipo de Trabajos y Tipo Exámenes que aplican.

Los datos que se obtuvieron, se puntualizan de la siguiente manera, donde el objetivo fue conocer las preferencias docentes del tipo de trabajos y exámenes que se aplican: El 60% de los docentes prefieren el tipo de exámenes de modalidad *preguntas abiertas* y el 40%, *preguntas cerradas*. El tipo de exámenes que aplican a los alumnos son del orden de preguntas cerradas (70%) y de preguntas abiertas (30%) y del 70% del tipo preguntas cerradas, 100% consisten en una sola opción, 60% en la modalidad falso y verdadero y 60% del orden de jerarquización, mientras que del orden de preguntas abiertas, el 80% de la muestra categoriza los reactivos como de tipo ensayo y el 70% de respuesta corta y de resolución de problemas. En el título de trabajos que se aplican, el 70% de los docentes gestionan *trabajo en equipo* y el 30%, *trabajo individual*. El 90% de los docentes prefiere aplicar exámenes *largos* y los 80%, programados.

La examinación, es entonces un acto ritualista de instrumentalización racional sobre cuáles y cuantos reactivos o formas estéticas de representación en papel (instrumentos) son los idóneos para asentar tales rituales y cobrar vida de aquella necesidad de examinar para revisar y después calificar y con ello aprobar o no a los pupilos, porque es necesario, porque hay un procedimiento administrativo y temporal que hay que cumplir y simple y llanamente porque así siempre se ha realizado en las escuelas y así de esa manera no aprendimos.

4.4.3.2 De los alumnos.

En este apartado se analizan las aportaciones de los alumnos mediante el análisis de sus opiniones. Para ello, la forma de organizar sus aportaciones son en el orden enunciativo ordinal, enumerados de acuerdo a los reactivos de salida para el levantamiento de datos, en

representación bruta y natural en cúmulos de respuesta por categoría. A los alumnos se les aplicaron diez cuestionamientos abiertos, de los cuales solo se presentan los más significativos: El primero tuvo que ver con saber si recibían o no por parte del profesor trabajos, tareas o exámenes corregidos y con observaciones o comentarios para que mejoraran sus calificaciones y el desempeño académico y la frecuencia con que éstas eran recibidas: si en las nueve respuestas.

Para el segundo caso, se les cuestionó sobre qué hacían al momento de recibir aquellos comentarios hechos a sus trabajos, tareas o exámenes por parte del profesor, si los leían, compartían con sus *compañeros o padres, las guardas, etcétera*: cinco respondieron que las leen pero que no las comparten con nadie, y cuatro las leen y las comparten con compañeros y padres de familia. En otro reactivo: ¿Crees que los mensajes de revisión y mejora que deja tu profesor(a) en sus trabajos y tareas son claros? Estas las respuestas: “Sí.” en la totalidad de las nueve respuestas posibles.

La reflexión que se desprende es que la retroalimentación que emite el docente y la manera en que el alumno las recibe están encasilladas en un escenario simple de aprendizaje enunciativo, es decir, queda situado en el margen de la información de los datos y en el recibimiento del mismo por parte del alumno. Sin una fase de reflexión bidireccional: tanto del origen de las retroalimentaciones, sus intenciones y los propósitos que debe seguir y respecto al alumno, sobre qué hacer con la información.

Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones

5.1 Conclusiones

El presente estudio tomó lugar en una Secundaria Rural con 10 docentes de diferentes asignaturas y a profundidad, con 3 docentes de la asignatura de Formación Cívica y Ética de Segundo Grado de Secundaria. Al ser un estudio exploratorio, mixto (tipo cuantitativo y cualitativo) se pudieron observar diferentes hallazgos que a continuación se detallan, presentando las preguntas de investigación y sus respectivas conclusiones, hasta el apartado final, en el que se responde a la pregunta general del estudio.

1. ¿Cuáles son las diferentes formas de evaluación formativa dentro de un proceso de Enseñanza aprendizaje?

A manera de conclusión, se puede observar que las formas de evaluación son exámenes de preguntas cerradas (70%) y diversas estrategias de aprendizaje: organizadores de información, como mapas conceptuales, cuadro sinóptico, tablas comparativas y mapas mentales (90%), solución de problemas, ejercicios, proyectos. En las entrevistas se encontró que utilizan: ejercicios del libro y uso de dilemas morales.

Pareciera que por la evidencia de los trabajos analizados, los profesores no se interesan en formar o en que sus alumnos mejoren X competencias, pues solo colocan el revisado tradicional.

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

A manera de conclusión respecto a la pregunta de investigación sobre los procesos de evaluación formativa, se encontró que no hay prácticas de retroalimentación plasmadas en sus trabajos, que hay comentarios positivos de parte del docente hacia el alumno, más no una valoración continua del aprendizaje del alumnado tal y como lo señala Casanova en la teoría: según Casanova (1998), la evaluación procesual, consiste en la valoración continua del aprendizaje del alumnado y de la enseñanza del profesor, mediante la recopilación de datos, análisis y toma de decisiones mientras tiene lugar el proceso. Puede referirse al tiempo de una unidad didáctica (una semana, quince días, 8 horas), aun período trimestral de aprendizaje, anual, bianual (ciclo de dos años).

Por lo que se puede concluir que las respuestas al ser superficiales expresan que el proceso se da como algo automático, no son observaciones o comentarios que los formen, por lo que simplemente se llevan a cabo como parte de una evaluación, sin ser formativa, sino entraría como un proceso tradicional, sin retroalimentación, y con comentarios rápidos y sencillos de parte del docente al alumno.

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

En las entrevistas los docentes comentaron que sí toman en cuenta los objetivos de la materia y en el Cuestionario solo el 50%. Al parecer hay una relación del 50% entre las prácticas de evaluación y los objetivos de aprendizaje, ya que solo la mitad de los docentes

diseñó los instrumentos de evaluación en función de los objetivos de aprendizaje. Entonces las prácticas de evaluación no son diseñadas en base a los objetivos de aprendizaje.

4. ¿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?

Al preguntarles a los docentes diversos aspectos relacionados con lo anterior se encontró que la media de respuesta en el instrumento 001 fue “Casi siempre”. Lo cual significa que preparan con suficiente anticipación sus exámenes, que contemplan el tiempo de revisión de exámenes y tareas. En las entrevistas se encontró que dedican aproximadamente de media a una hora en la preparación de las estrategias de enseñanza que utilizarán para la clase. Más, es importante mencionar que lo anterior, no tiene relación alguna con el tipo de retroalimentación que ofrecen, pues solo se encontraron revisados tradicionales y ocasionalmente retroalimentaciones orales. Por lo que no hay relación los tiempos que dedican y la calidad de la retroalimentación.

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

Se encontró que la media de respuesta en el instrumento 001 fue “Casi siempre”. Lo cual significa que sacan provecho con regular frecuencia de los recursos de su institución. En la entrevista docente se encontró que los tres profesores respondieron que hacen uso de algún material auxiliar para el proceso de evaluación.

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

El tratamiento que le dan de calificaciones, es la sumatoria de todas las actividades incluyendo la participación del alumno. Al parecer los comentarios y sugerencias que da el profesor al alumno ayudan a los alumnos a subir sus calificaciones. Asignan puntos extras en determinadas actividades y cuando los alumnos ocupan apoyo.

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

50% de los docentes dan información cualitativa a sus alumnos sobre los aciertos y fallas que tuvieron durante el proceso de aprendizaje “siempre”. En las entrevistas a las respuestas que dan al parecer son en relación al tipo de grupos, al ritmo de los grupos, ya sea participativos o más lentos y en base a eso toman las decisiones de los cambios que harán para facilitar los procesos de aprendizaje de sus alumnos.

Entonces, si solo un 50% de docentes solo dan información cualitativa sobre los aciertos y fallas que tuvieron en el proceso de aprendizaje, lo anterior se evidencia en la revisión de trabajos pues no hay retroalimentaciones por escrito. Las decisiones que toman son solo en base a las características de los grupos, o rápidos, participativos o lentos, pero no para facilitar los procesos de aprendizaje.

8. ¿Cómo se comunican los resultados de la evaluación formativa a los alumnos?

En la entrevista docente (002), los profesores hacen ver que comunican los resultados de manera verbal o a través de retroalimentaciones para favorecer sus debilidades y áreas de oportunidad. Los alumnos en los cuestionarios responden afirmativamente sobre la relación de los comentarios docentes. En los trabajos académicos, por otro lado no coincide con lo que reportan los docentes, pues no se encontraron retroalimentaciones de mejora sino solo el

revisado tradicional. Por lo que se concluye que los resultados de los trabajos son comunicados través del revisado tradicional en sus cuadernos y de forma verbal.

En la teoría revisada, se encontró que los resultados de evaluación, pueden llevarse a cabo de la siguiente manera: la calificación puede ir acompañada de una descripción de los aprendizajes que se lograron, de esta forma, los padres sabrán si sus hijos van muy bien, regular o mal, y así, conocerán los logros más importantes y qué aspectos hay que reforzarse para mejorar en su desempeño (SEP, 2006). Así la forma encontrada en el presente estudio de comunicar los resultados de la evaluación es de la forma tradicional, no contempla la evaluación formadora.

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

Por lo que a través de las entrevistas docentes, se encontró que los profesores dan a conocer a los padres de familia en las reuniones bimestrales los resultados académicos del alumnado, de forma oral, pública y personalizada con cada padre. En cambio el alumnado, de manera similar, respondieron que leen sus resultados y los comparten con compañeros o padres de familia.

10. ¿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?

Por los resultados antes expuestos, todo parece indicar que hay una buena relación diagnóstica, formativa y sumativa.

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

Que en el presente estudio se encontró que hay ciertas diferencias docentes en el uso de cada una de las estrategias de acuerdo a la teoría, pues se están midiendo conocimientos declarativos a través de diferentes estrategias de aprendizaje (anteriormente señaladas en las formas de evaluación) y actitudinales (mediante observación)

Es importante aclarar que los docentes llevan a cabo esas estrategias, más no reportaron que de acuerdo a tal temática, al ser contenido declarativo, usarían tal estrategia. Esto es, faltaría en un futuro anexar si las estrategias de aprendizaje señaladas son usadas en determinado tipo de contenido.

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

A manera de conclusión, la forma en que realizan cambios los docentes es de acuerdo al tipo de grupo, si el grupo es rápido o lento, hacen cambios en las estrategias (dos profesores contra uno que no en las entrevistas). Mediante el cuestionario, solo el 60% hacen ajustes de sus estrategias de enseñanza. Los resultados antes expuestos indican que hace falta trabajar en hacer modificaciones de las estrategias de enseñanza de parte del docente ante los resultados constante de la EF. Que la teoría indica que la evaluación formativa está orientada a que el docente logre regular el proceso de enseñanza-aprendizaje y que el alumno logre regular sus propios procesos de aprendizaje a través de un rol dinámico y autocrítico, protagonizando su propio proceso de aprendizaje y porque no, teniendo la evaluación como espejo del conocimiento en avanzada. Es así como la evaluación formativa promueve satisfacer las necesidades de los maestros, los estudiantes y la disciplina que se enseña (Díaz–

Barriga y Hernández, 2002). Por lo que no hay un impacto ya que no se realizan cambios en las estrategias docentes de parte de los docentes.

13. ¿Cómo lidean los profesores con la deshonestidad académica en los procesos de evaluación formativa?

Las medidas que se toman para atacar el plagio son: Llamado de atención, disminución de puntos en el trabajo, o retirarle el examen si los encuentran copiando. A los miembros de la comunidad educativa no se les comunica porque no trasciende. Lo anterior hace ver que no se toman medidas para afrontar el plagio o la deshonestidad académica.

La evaluación formativa considera útil la ética dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje como parte de la formación integral que propone. Por las respuestas encontradas, al no considerar o tomar importancia respecto a la deshonestidad académica, se concluye que no entra dentro de una Evaluación formadora, que forme ciudadanos éticos a través del ejemplo del profesor y la congruencia de la clase, tal y como lo señala la teoría.

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

Por las respuestas que dan los docentes en la entrevista realizada, se puede observar que no es frecuente el uso de la autoevaluación en clase, o que es usada de la siguiente manera: el profesor da un puntaje a un trabajo y al momento de la entrega les pregunta qué puntaje se otorgarían ellos. En el cuestionario docente, el reactivo 46,

referente a si el docente promueve la autoevaluación de los alumnos, muestra que el 80% respondió afirmativamente. El 80% toma en cuenta la autoevaluación que realizan los alumnos al momento de emitir calificaciones.

Por las respuestas en las entrevistas docentes (instrumento 02), la coevaluación es usada como Ejercicios de dinámicas entre los propios alumnos. En el Cuestionario Docente, Respecto a sí los docentes promueven la coevaluación, se encontró que el 30% únicamente respondió afirmativamente, lo cual significa que la gran mayoría no lleva a cabo este tipo de evaluación: un 70% de docentes no promueven este tipo de Evaluación. Hay congruencia entre la entrevista y los cuestionarios, por lo que la co- Evaluación no es llevada a cabo.

En cuanto a la pregunta general de investigación: ¿En qué medida las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa impactan en el rendimiento académico de los alumnos? Se responde de la siguiente manera:

En nueve de las preguntas del estudio se encontraron prácticas tradicionales, no formadoras, en las que lo central no es el aprendizaje o valorar el aprendizaje del alumno sino simplemente llevar a cabo actividades, sin estar evaluando constantemente al alumno o examinando las estrategias didácticas más convenientes de acuerdo al tipo de grupo o el ritmo del alumno. Por lo que no se puede responder la pregunta central del estudio ya que no hay prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa, sino prácticas docentes alrededor de un proceso de evaluación tradicional o de una simple examinación.

Ahora bien, se si se desea responder a la relación entre prácticas docentes alrededor de un proceso de evaluación tradicional y el rendimiento académico de los alumnos. No se encontraron diferencias significativas a través de las respuestas entre los alumnos de alto, medio y bajo rendimiento. Por lo que tanto el alumno de 6 y de 5, o sea de bajo rendimiento,

como el de 10, de alto rendimiento, tiene la misma motivación y los comentarios del profesor, influyen de la misma forma independientemente del rendimiento de los alumnos.

5.2 Propuesta de un paradigma para la evaluación formativa

Tan importante es para la escuela determinar mediante examen el aprendizaje como lo debería de ser aquellas formas en cómo éste proceso se construye desde las etapas de la idealización inicial del docente sea por especulación o predicción, de qué contenidos se han de examinar, pasando por la estructuración de los correspondientes instrumentos para “medir” el saber, así como el saber conocer el valor formador del examen. Sin todo esto, sin embargo, el examen ha tomado históricamente una posición de vanguardia como instrumento universal de valoración del saber y conciliador de la ignorancia, un *todo* sobre el cual se sustentan el éxito o fracaso escolar, inclusive, no un punto intermedio sino un fin (Álvarez, 2001).

El problema del examen no es un asunto cuyo conflicto reside en la actualidad. Ya se ha venido desde tiempo atrás discutiendo en diferentes épocas sobre los fenómenos educativos que arroja el examinar y medir los saberes mediante la instrumentalización, por ejemplo, de *tests* de escalas de medición para determinar ese *algo* que se desprende desde la instrucción: el saber esperado por casi nadie, el acierto del docente sobre sus previas expectativas de aprendizaje del alumno, la preocupación del alumno por conocer si hay o no acreditación de la asignatura para cumplir con propósitos funcionales desde el instrumento, la esperanza institucional por conocer si existen o no parámetros escolares para ser considerada como “escuela de calidad” gracias a los promedios por grupo, grado o universo institucional, etcétera.

Todo parece indicar que el valor formativo de la prueba escrita o del examen en su concepto ha estado cumpliendo más con una preocupación con interés residente en las escalas numéricas y el valor (cuantitativo obviamente) que se desprende de ellas, que con un posible espíritu formador que se pudiera desprender del acto de “medir el saber”, con una cualidad inmensurable ni cuantificable de generador de aprendizajes posteriores al aprendizaje mismo.

El examen es un asunto aparte de la evaluación. El examen es parte de los recursos mientras que la evaluación alberga a estos. El examen no es el todo; sino la evaluación representa el todo absoluto, pero sí un constructo que alberga un todo subjetivo. En la subjetividad de la evaluación residen instrumentos heterogéneos afines a un propósito homogéneo a una situación de aprendizaje dado en el aula, cuyas bases no son únicamente la correlación lineal profesor-contenidos-alumno y al examen como mediador de la ignorancia o del acierto. No. Los instrumentos alineados a un fin específico, el de formar, de aprender, subjetivamente conceden ruta de oportunidad de no solo “medir” o calificar el saber, sino reflejar el espectro del origen, actualidad y posterioridad de lo aprendido en el aula en una ruta variable, no lineal, entre los actores del aula, donde el compromiso con el aprendizaje del alumno es el principal eje de acción y actuación, en base al test, pero no éste como vehículo de sanción.

Por ello, para poder comprender qué es la evaluación del aprendizaje, es necesario asumirla como una estructura organizada y sistematizada; abstracta, compleja y plural que adjunta no solo el instrumento y la deliberación en expresiones aritméticas. Representa adjuntamente en el aula una entidad, por sencilla que fuere de realizar, el porqué de los recursos, el cómo de las formas, la razón de la filosofía y el respaldo de la historia de la

evaluación del aprendizaje. Solo de esta forma podríamos acercarnos al paradigma del *test* y dar respuestas a lo que es la *evaluación formativa*.

No es lo mismo examinar que evaluar, ni examinar significa evaluar (Álvarez, 2001). Solo estableciendo un nuevo paradigma sobre este binomio se puede diferenciar los usos y las funciones de cada cual sobre el plano de la evaluación de los aprendizajes, y con ello, conocer de fondo mejor la perspectiva que debe ser directriz de la evaluación formativa.

De acuerdo con Thomas Kuhn (2007) en su significado contemporáneo, un paradigma es un conjunto de prácticas que definen una disciplina científica durante un periodo específico de tiempo. Es una entidad temporal. O dicho al caso presente, ante la idea preconcebida que evaluar es lo mismo que examinar, se abre la oportunidad de disentir entre la veracidad de la equivalencia entre los conceptos o en caso concreto, asumir que toda evaluación formativa cumple con tal propósito.

Lo anterior son paradigmas que están instalados en las concepciones de las prácticas docentes o en las nociones de los alumnos al ser examinados. Todo ello, puede estar generando un *enigma* sobre un *paradigma preexistente*, donde el concepto de *enigma* es la necesidad de abundar en respuestas adicionales a las obtenidas mediante la investigación de la realidad concreta del aula y que solo generando un *estado crítico de refutación de ideas previas* en el campo de la pedagogía (como disciplina científica) tales prácticas ideológicas que asientan la veracidad y confiabilidad del paradigma preexistente en el salón de clases se han de contraponer ante un acto subsecuente de *revolución científica* (investigación actual sobre el estado que guarda las prácticas de EF en este estudio) que habrá de dar como resultado a la creación de un *paradigma alternativo resultante*, ya sea que éste producto ideológico mejore el inicial o lo refute, y que sin ser arbitrario lo pudiera sustituir, sería

igualmente temporal al preexistente y sujeto a posteriores refutaciones desde enigmas subsecuentes.

Así, se habla de la necesidad de establecer un paradigma como eje o vector central que rige el orden, los elementos, las formas y los propósitos de un sistema funcional de significado determinado.

Para el caso del presente estudio, se realiza una propuesta de un paradigma de intervención evaluadora ante la necesidad de dar directriz a una secuencia de pasos a seguir para que las practicas de evaluación formativa fluyan hacia objetivos más hacia el por qué y para qué examinar ante aquellas que están sujetas arbitrariamente al cómo y con qué examinar.

Así, la visión paradigmática en su conjunto de la propuesta de enfoque EF del aprendizaje de acuerdo al contexto de estudio de la presente tesis está situada en base a tres premisas para reajustar el valor formativo de la evaluación:

1. Una consideración para recuperar la parte *histórica y epistemológica de la evaluación*
2. Otra que rectifique *las condiciones dimensionales del examen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.*
3. Una más que reconceptualice el análisis necesario sobre la *correlación numérica y conceptual en la práctica* de la examinación.

Desde la óptica del presente estudio, consideramos entonces que una visión multireferencial sobre el fenómeno de la evaluación formativa provee criterios distintos para ampliar la realidad de la situación de formar desde la evaluación.

5.2.1 Una consideración epistemología sobre la evaluación: de la historia hasta el aula.

La epistemología se propone el estudio de la naturaleza del conocimiento científico y de las circunstancias de su producción (Camejo, 2006). Desde la gran mayoría de textos se tiene a la epistemología como la ciencia encargada de la teoría del conocimiento (Jaramillo, 2003). Esto es, es la que tiene por objeto soportar el conocimiento de la disciplina en sí misma.

El traslado de éstas premisas al terreno educativo, específicamente al de la evaluación del aprendizaje, más concreto, aquella que es llamada formativa, desde ésta ramificación del paradigma aquí propuesto, el abordaje epistemológico sobre el fenómeno evaluativo es un ejercicio complejo y abstracto porque el entendimiento del estado actual de las cosas no puede darse por completo sin el valor social, histórico y psicológico que entraña un momento presente. Por ello, la adaptación de estos valores dentro de lo que sucede en el aula, las decisiones que allí se toman específicamente sobre el qué evaluar y para qué examinar, han de edificarse sobre una plataforma más profunda y correcta.

Ante todo ello, las decisiones sobre el cómo evaluar y con qué evaluar, solo están respaldadas en una lógica que predetermina, ya sea por reproducción de modelos culturales de que existe la necesidad de examinar o por ser ésta, evaluar, un agregado de las obligaciones docentes y de procedimientos administrativos requeridos por la escuela.

Entre los tres factores, el valor formativo de la evaluación se comienza a perder y ante todo ello, menos considerado queda el aspecto epistemológico de ello, reducido a una plataforma pragmática y funcionalista con propósitos fijos y rígidos. Estas condiciones funcionan como paradigma establecido en el centro escolar, generando una dinámica cuyo

ritmo difícilmente es probable de romper ya que tanto el alumno, el docente y la escuela en sí giran en torno a él, sin contratiempos ni necesidades de hacer pausas reflexivas. Y es aquí donde la necesidad de hacerlo solo tendrá lugar anteponiendo un análisis retrospectivo desde lo epistemológico de las cosas: lo social, lo psicológico y lo histórico como fundamentos.

Para el ejercicio del análisis que justifica ésta rama del paradigma que aquí se propone, desde las definiciones anteriormente dadas, se asume que la comprensión de la evaluación como actividad formativa ha de situarse desde tres preceptos base: fundamento, estudio y justificación del conocimiento, siendo el conocimiento la razón de ser de la evaluación formativa en el aula al rectificar el modelo actual ante un paradigma nuevo.

Todo docente que ha de asumir el acto de evaluar el aprendizaje desde una perspectiva formativa, o sumativa o como fuere, ha de reflexionar sobre la necesidad previa de que más allá del concepto mismo y de la intención *per se* existen abstraídas a la acción de evaluación actual, al momento (que va desde la adoptada noción de evaluar, de la construcción de criterios e instrumentalización, la acción revisión-calificación y la producción de la deliberación como nota calificatoria) condiciones diversas, pero sustanciales que rebasan el simple momento de conceptualizar la evaluación.

5.2.2 Las condiciones dimensionales del examen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La dimensión del aprendizaje en el aula no está solo delimitado al área física. Como metáfora, dentro del espacio visible y tangible proceden otros tipos de dimensiones que tienen que ver con los fenómenos que resultan del aprender y de la enseñanza. La evaluación como fenómeno es comúnmente el fin de la enseñanza y la expectativa del aprendizaje. Es decir,

quien enseña, el docente, generalmente si no es que casi siempre, sitúa la instrucción antes, durante y en el después dentro de una misma cápsula cuyo fin y meta es al final del periodo, evaluar. Por otro lado, sucede algo similar con el aprendizaje, siendo el objeto del aprendizaje y sujeto portador de los valores del saber que quedarán en función, como un capital valioso para la evaluación. Y justamente, los alumnos tienen al igual que el docente, percepciones sobre la evaluación, pero bajo la figura de la expectativa: ¿cómo seré evaluado? Todo lo que haga o diga, o deje de hacer o decir, ¿tendrá valor para obtener una calificación? ¿Cómo será el examen final o parcial?

La evaluación como fin y como expectativa constituyen dentro del aula un marco de referencia muy constante cuya dinámica siempre, desde el principio hasta el fin, está presente en la conciencia del profesor y del alumno. Sin embargo, y a pesar de todo ello, basar las condiciones del aprendizaje y de la enseñanza en ambas columnas no significa evaluar, mucho menos con intención formativa, sino condicionar operacionalmente el ambiente dado dentro del salón de clase. Significa dejar atadas las oportunidades de saber, de conocer, de discriminar entre lo útil o inservible intelectualmente hablando, a formas y hábitos preestablecidos y heredados de cómo se “debe” concebir el transcurrir en el aula. Todo ello conforma un modelo antagónico que rompe con los propósitos de evaluar formativamente.

Ésta visión centrada en el condicionamiento de formas, en la predicción de eventos, no aportan a la causa de aprender desde la evaluación, sino amarrar el ambiente del aula al elemento común sobre el cual residen la proyección del docente sobre la validación de los contenidos que habrá impartido y en el alumno, las preocupaciones que acumularía desde un inicio, al momento mismo en que conoce quién y cómo se impartirá tal o cual asignatura: el examen, sea final, parcial; sean tres cuatro o diez durante el semestre o ciclo escolar.

Así la retórica amplificadora e inducida en cursos de verano o previos al inicio del ciclo escolar sobre la teoría y praxis de *cómo, con qué y cuándo* evaluar, se antepone con frecuencia sobre *por qué y para qué* aquello, así el examen se convierte en fin absoluto y preocupación central. Y en el ámbito mismo de la dimensión del aula el test, sea su modalidad, oral, escrita, o visual, substituye el sentido de evaluar, cuando las esperanzas de ambos actores se limitan a esperar cumplir solamente con el proceso administrativo que a cada cual le corresponde, con la respectiva interpretación posterior: excelencia académica, estímulos docente por promedio de aprovechamiento grupal, etcétera, dejando de lado o casi en el olvido el valor formativo de la evaluación.

Lo importante en la dimensión del espectro del aula no es dejar de aplicar *tests*, puesto que hacerlo sería generar un conflicto alterno y cuyo fundamento epistemológico, como se vio en el apartado anterior, da origen a que sobre el examen no solo existen un significado y una aplicación determinados en la cultura escolar, sino que éste ha sido construido, implantado y adoptado en las escuelas, en las aulas y en las conciencias y realidades prácticas del docente y del alumno desde una linealidad arbitraria psicológica, histórica y social. Lo esencial es saber, ante la incapacidad inmediata de erradicar el examen como instrumento variado, qué rol le corresponde a éste dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Lo fundamental es estar consciente de los usos que se le debe dar al *test*, sus alcances, sus límites y sus amplitudes dentro de la dimensión áulica. El examen es parte de la evaluación, pero evaluar no es equivalente a examinar. Ambas cosas son paradójicamente antagónicas, pero el instrumento es parte, no un todo, en la amplitud de lo primero. Evaluar es una actividad macro y siempre formativa y examinar es parte de la magnitud del primero pero como una constitución elemental de ella, mas no la sustitución de tal enormidad. Cuando se

asume que el test es el fin y el todo que otorga poder absoluto sobre el éxito de lo que acontece el aula, se demarca de la evaluación y con ello, el examen adopta otros roles que difícilmente en el orden de las cualidades del saber podrá otorgar retribución de cómo se aprendió, pero sí como escala simbólica de una metáfora cuantificable de un determinado aprovechamiento, cuyos objetivos son muchos, menos reflejar el saber y el conocer.

Los usos rígidos que psicológica, social e históricamente se ha arraigado en el salón de clases y que parecen no detenerse, manifiestan la necesidad de abordar la dimensión de evaluar y examinar en el aula desde un paradigma nuevo. Por ello, el presente planteamiento al caso de estudio es parte de la contribución al esfuerzo de la revolución científica para la reconceptualización de examinar y evaluar dentro de la dimensión del aula.

5.2.3. Reordenamiento conceptual del sentido de la evaluación formativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En una síntesis reflexiva del análisis cualitativo que se desprendió de este estudio, existe por parte de los docentes un conflicto de definición que constantemente debilita una concretización en la definición de un significado determinado sobre lo que es evaluar formativamente. Las aproximaciones en el diario argot pedagógico y en la cotidianeidad del intercambio de términos están reducidos comúnmente a nociones sobre éste aspecto. Más que definiciones, son descripciones que están asentadas desde la experiencia o producto de un legado de intercambio de ideas a lo largo de años de contacto con el término, y por otro lado, construcciones ideológicas producto de encuentros y conceptos ligados más a la necesidad de dar algún tipo de identidad a lo qué son y de qué tipo son aquellos instrumentos que a lo largo

de los ciclos escolares han sido elaborados y aplicados por los profesores a sus alumnos que comúnmente se llaman exámenes y el acto de emitir una cifra, evaluación.

Desde ésta estructura de análisis se ha gestado la objetividad tradicional de evaluar formativamente, que sin embargo, puede distar en un largo trecho de lo que epistemológica y conceptualmente es la evaluación formativa. Así pues, desde este escenario es factible y atrevido definir que no existe conocimiento franco sobre qué es aquella ni menos resultaría, ante la ausencia de una plataforma conceptual, aportar a la praxis una base evaluativa errónea.

¿Por qué es importante un reordenamiento conceptual del sentido de la evaluación formativa del aprendizaje? Consideramos que la respuesta radica en la amplitud de las mismas que se pueden ofrecer, y que en cúmulo, variedad de enfoques y aproximaciones, todo ello contribuye a la paradójica posibilidad de indefinición del concepto y como resultado es exponencial al momento de desear integrar una visión institucional, personal o accionar el término. La evaluación del aprendizaje es un tema que a lo largo de la historia y desde diversos autores, pedagogos y expertos ha tenido múltiples definiciones y formas concebirla. La plataforma para su análisis ha sido tradicionalmente amplia y espectro de definiciones en consecuencia ha resultado ser muy diverso, las cuales van desde lo simple hasta lo abstracto, según sea el escenario en el que sea aplicado. Para el caso presente, tomaremos el análisis de dos modelos de concebir la evaluación: una del orden *formativo instrumental calificadora del aprendizaje* y otra del tipo *formativa funcional cualificadora del aprendizaje*.

5.2.3.1 La evaluación formativa instrumental calificadora del aprendizaje.

Para poder acercarnos a la necesidad de afrontar una concepción conceptual sólida para identificar qué es evaluar el aprendizaje formativamente, nuestro caso de estudio, es

importante acudir a las definiciones aportadas por expertos en el antes y en el ahora pedagógico. Existen significados que están hechos como formas integradoras de un determinado conjunto funcional. Al respecto, Coll (2007) asume la evaluación del aprendizaje como parte de un proyecto curricular integrado a ella y no lo visualiza como una acción independiente de él, sino como una parte estratégica de la ruta de aplicación y validación de un proyecto-trayecto curricular. En consecuencia, desde su mirada, la evaluación habrá de cumplir con dos funciones básicas: ajustar pedagógicamente la propuesta de enseñanza y por otro lado, evaluar sus resultados.

Desde este paradigma, se habrá de asumir que la evaluación formativamente hablando sí existe, pues al final, habrá de cumplir con el surgimiento de evidencias necesarias las cuales arrojarán datos numéricos de cualidad necesarios para justificar que los valores obtenidos aportan intereses formativos para realizar los ajustes necesarios sobre la estructura del currículo, sus componentes y sus objetivos, así como a la posteridad, realizar aquellos acomodos en la enseñanza pero vista como propuesta. De acuerdo a Coll (2007), entonces el paradigma de la evaluación del aprendizaje que él plantea radica esencialmente en fungir más como instrumento de diagnóstico para la estructura curricular íntegra de un plan de estudios. Esto es, existe un uso formativamente instrumental y concreto de la evaluación del aprendizaje.

5.2.3.2 La evaluación formativa funcional cualificadora del aprendizaje.

La otra cara de la forma de concebir el análisis conceptual sobre qué es evaluar formativamente lo aporta Álvarez desde una perspectiva crítica; más sobre la preocupación de las cualidades de los datos y las cifras y su efecto en el cómo, por qué y para qué del saber

que la interpretación estadística o numérica que de ellos se hacen ante situaciones determinadas.

La evaluación educativa es aprendizaje y solo con el aprendizaje puede asegurarse la evaluación formativa (Álvarez, 2001). Con esta premisa entendemos que al anteponer en el discurso diario el concepto de evaluación formativa, es necesario establecer una pausa reflexiva y retomar algunas consideraciones que están detrás del término mismo. Es decir, el concepto no se edifica desde una nomenclatura simplista sino desde un marco de entendimiento abstracto y complejo que consta de varias reflexiones. Antes de evaluar se debe asegurar el aprendizaje y el aprendizaje en sí ya provee un campo de abstracciones y elementos complicados unipersonales e individuales. La enseñanza no solo es una expresión determinada en el aula que se reduzca a abrir y cerrar una clase, sino que es una razón epistemológica. Es el resultado de la acumulación de variables, formas y estructuras retóricas didácticas y pedagógicas, y por qué no, empíricas, por parte de cada docente a lo largo de los años de experiencia.

Al tiempo presente, cuando se asume evaluar se expresa implícitamente estos factores, que tarde o temprano y de forma directa o no, influyen en la forma de conformar la evaluación educativa, reduciéndola a una actividad meramente asociativa entre la referencia casi obligada de patrones acumulados en el docente en combinación con el escenario actual sobre el cual se está enseñando y se está aprendiendo, tales como el currículo, los alumnos (vistos más como depositarios del saber), la instrucción acumulada en determinado periodo durante el ciclo, etcétera. Así, si la premisa es que si para evaluar es necesario asegurar el aprendizaje, asegurar la evaluación formativa convierte la acción misma íntimamente ligada a la obligatoriedad del aprendizaje como elemento que argumenta lo formativo.

Estos tres elementos que conforman los vértices del modelo de paradigma de propuesta que se propone en esta tesis surgen de la necesidad de transitar de un estado del saber sobre evaluar hacia una nueva manera de visualizar la evaluación. Pero el ejercicio no se asume como un acto instantáneo que surge de la nada ante la solución de un todo. No. El cambio de patrones ideológicos debe partir antes que nada de una modificación de la percepción de la realidad en la que nos situamos

El presente estudio considera como alternativa ésta propuesta como una oferta a la amplitud de la siempre y constante problemática que gira diariamente alrededor de la búsqueda de la razón de ser en la teoría y la práctica de la evaluación formativa, esa desde la cual el alumno siempre aprende, mas no la que solo califica y da por enterado que ha aprendido cuando muchas veces la experiencia como alumnos y docentes nos ha enseñado que no es siempre así.

5.3 Recomendaciones

Desde la mirada general de los resultados y reflexiones del presente estudio, Para la escuela: hace falta mejorar las prácticas éticas, que todos los docentes exijan lo mismo a todos los estudiantes y que al momento de emitir la calificación sea de forma confidencial.

Hace falta que el docente ponga en práctica evaluaciones alternativas donde el alumno tenga un papel más activo, como la coevaluación. La práctica del trabajo colegiado, el realizar en conjunto la elaboración de ejercicios y exámenes con los profesores de la disciplina puede llevar a una mejoría al nivel académico y como apoyo para los propios docentes. Que el docente lleve a cabo retroalimentaciones hacia sus alumnos en un sentido formativo, de

crecimiento personal, de aspectos de contenido, de aspecto afectivo para que fomente avances en cada uno de sus estudiantes, y de esta forma implemente la práctica de la evaluación formativa. El hecho de que los docentes inicien la práctica de la retroalimentación en los trabajos académicos puede llevar a mejorar y ayudar en los desempeños académicos a los estudiantes.

Para futuras investigaciones:

Ser más flexibles en cuestiones de fechas de entrega de trabajos de los muchachos, finalmente no hay argumentos de peso del por qué deba iniciar en una fecha fija pues no hay niveles de comparación entre los trabajos. Establecer categorías fijas a trabajar de acuerdo a los resultados encontrados en investigaciones y darlas a conocer a futuros tesis en base a criterios investigativos.

Se puede hacer un reajuste en los instrumentos cuantitativos quizá más cortos y específicos de acuerdo a las preguntas de investigación, porque por ejemplo el instrumento 01 arroja más información, con varios constructos y las preguntas de investigación se quedan cortas.

Apéndice 1

Instrumentos del estudio

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

32. ¿Qué tipo de exámenes prefiero diseñar?

Opción 1) Exámenes de preguntas de respuesta abierta

Opción 2) Exámenes de preguntas de respuesta cerrada.

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

Opción 1) Exámenes de preguntas de respuesta abierta

Opción 2) Exámenes de preguntas de respuesta cerrada.

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

Preguntas de respuesta corta

Preguntas de desarrollo de un tema (monografía)

Resolución de problemas

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

Preguntas de desarrollo creativo

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

Opción múltiple (una sola opción correcta)

Opción múltiple (dos o más opciones correctas)

Verdadero-falso

Correspondencia (parear o correlacionar opciones)

Ordenamiento o jerarquización

36. ¿Qué tipo de exámenes prefiero aplicar?

Opción 1) Exámenes a libro abierto

Opción 2) Exámenes sin posibilidad de consulta de materiales

37. ¿Qué tipo de exámenes prefiero aplicar?

Opción 1) Exámenes escritos

Opción 2) Exámenes orales

Opción 3) Exámenes de desempeño psicomotriz

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

Conocimiento (memoria)

Comprensión

Aplicación

Análisis

Síntesis

Evaluación (juicio de valor)

39. ¿Qué tipo de exámenes prefiero aplicar?

Opción 1) Exámenes cortos (menos de 10 minutos)

Opción 2) Exámenes largos (cerca de una hora)

40. ¿Qué tipo de exámenes prefiero aplicar?

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

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

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

Organizadores de información (mapa conceptual, cuadro sinóptico, tabla comparativa, mapa mental)

Cuestionarios (preguntas por responder)

Reportes (de laboratorio, de visitas a museos etc.)

Ensayos

Proyectos

Monografía

Ejercicios/ solución de problemas

42. ¿Qué tipo de trabajos prefiero asignar?

Opción 1) Trabajos individuales

Opción 2) Trabajos por equipo

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

Opción 1) Sí

Opción 2) No

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

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

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

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

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

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

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

Opción 1) Promuevo que los alumnos autoevalúen su aprendizaje

Opción 2) No promuevo que los alumnos autoevalúen su aprendizaje

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

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

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

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

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

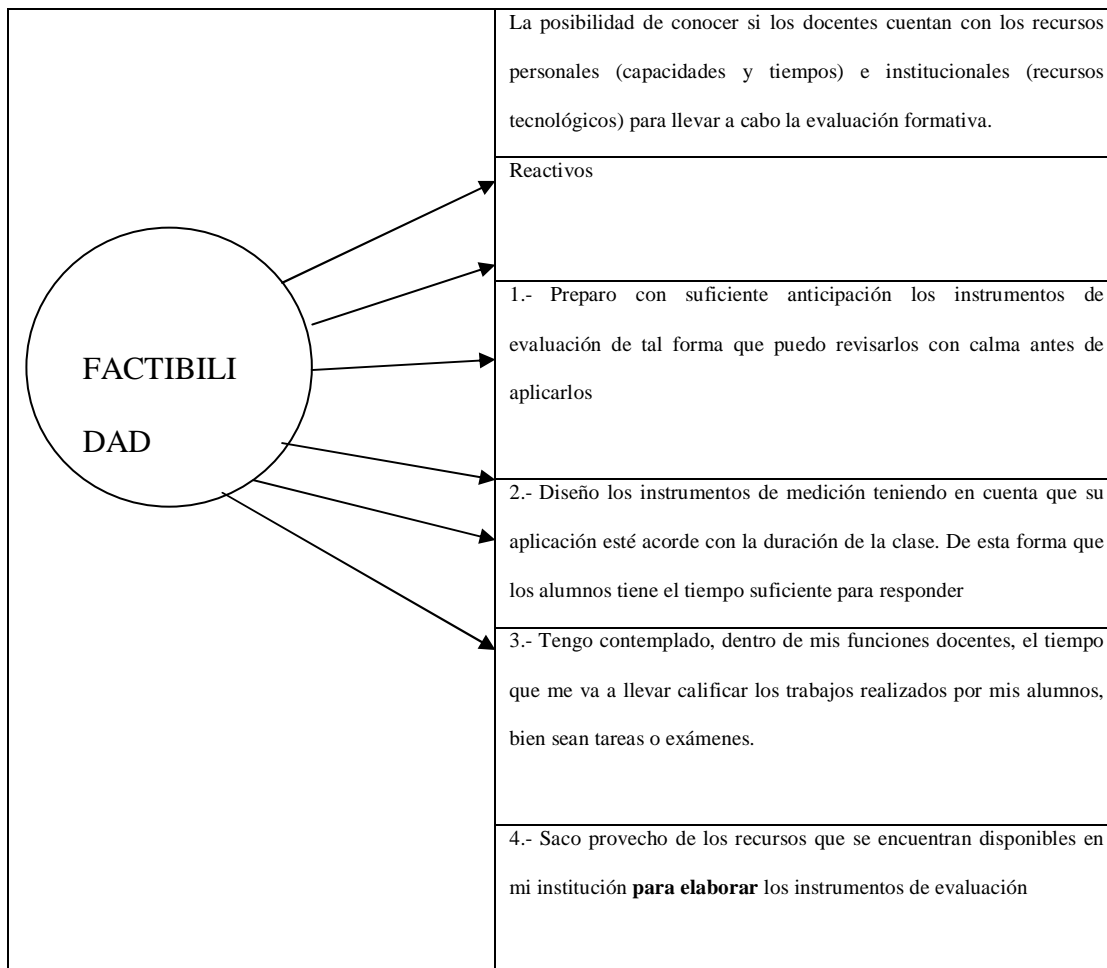
Opción 2) No promuevo que los alumnos coevalúen su aprendizaje

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

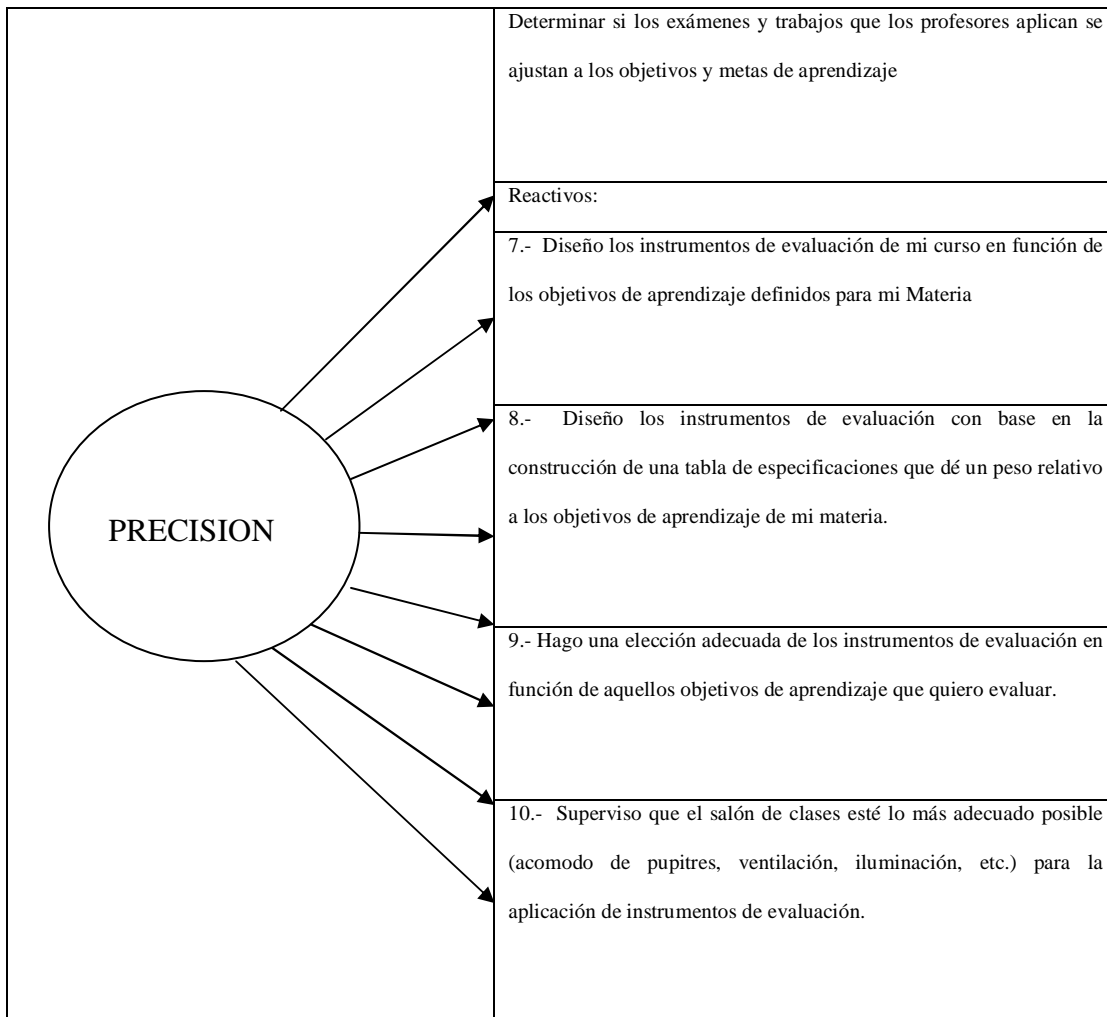
Opción 1) Tomo en cuenta la coevaluación que realicen los alumnos al momento de emitir calificaciones.

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

INSTRUMENTO 001, CON CONSTRUCTOS Y REACTIVO



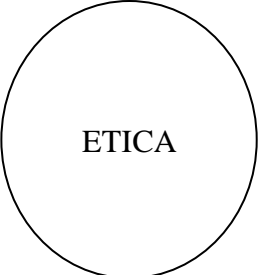
	5. Saco provecho de los recursos que se encuentran disponibles en mi institución para aplicar los instrumentos de evaluación
	6.- Me siento capaz de diseñar instrumentos de evaluación apropiados para la(s) materia(s) que imparto



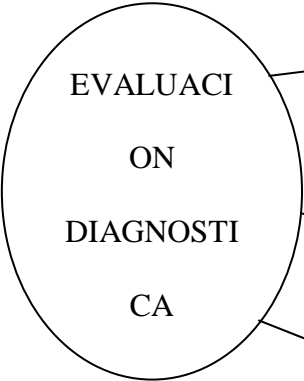
	11.- Declaro las reglas claras de lo que se considera copiar antes de la aplicación de los instrumentos de evaluación.
	12.- Calculo coeficientes de confiabilidad (por ejemplo la Alfa de Cronbach) una vez que he calificado los instrumentos de evaluación aplicados a mis alumnos.
	13.- Recorro a la opinión de algún colega de la misma disciplina cuando tengo duda sobre qué calificación asignarle a un alumno.
	14.- Trato de inferir qué tanto mis alumnos han aprendido mi materia a partir de los resultados de aplicar los instrumentos de evaluación

	Si utilizan los docentes la información obtenida mediante la evaluación como un medio para dar cuenta a la Sociedad del aprovechamiento de sus alumnos, así como el ajuste de las propias estrategias de enseñanza.
	Reactivos:
	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
	16.- Doy información cualitativa a mis estudiantes sobre los aciertos y fallas que se presentaron en los instrumentos de evaluación que les aplico
	17.- Doy información cualitativa a mis estudiantes sobre los aciertos

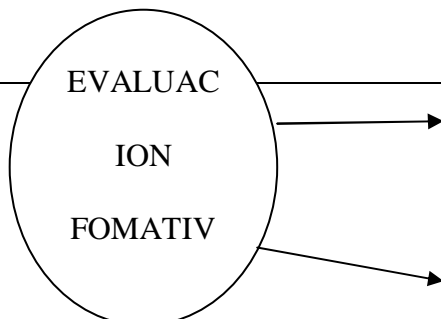
	y fallas que tuvieron durante el proceso de aprendizaje
	18.- Ajusto mis prácticas de enseñanza en función de los resultados que mis alumnos obtienen al aplicarles los instrumentos de evaluación.
	19.- Los cambios que propongo para mejorar a partir de los resultados de aplicar los instrumentos de evaluación a mis alumnos, impactan en la gestión de la institución educativa.
	20.- Promuevo que mis alumnos, a partir de los resultados de los instrumentos de evaluación, utilicen estrategias meta cognitivas y de auto regulación para mejorar sus procesos de aprendizaje

	Como los docentes manejan los trabajos obtenidos por sus estudiantes y relación entre formas de evaluación (entre la evaluación sumativa, formativa y final)
	Reactivos:
	21.- Mantengo el mismo nivel de exigencia, para todos mis alumnos, cuando solicito trabajos o aplico exámenes.
	22.- Soy receptivo a las inquietudes particulares que me puedan presentar algunos alumnos en relación con la evaluación
	23.- Doy a conocer a los estudiantes los criterios que utilizo para evaluar sus trabajos y exámenes

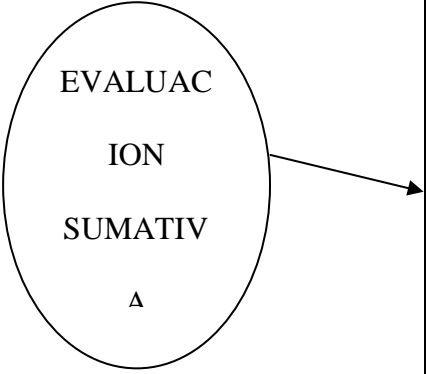
	24.- Evito utilizar la evaluación como un medio de control disciplinario.
	25.- Mantengo la confidencialidad de las calificaciones de mis estudiantes al momento de comunicar los resultados

	La evaluación diagnóstica es aquella que se Realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo. Puede ser a un grupo o a un individuo. Prognosis y diagnosis respectivamente
	Reactivos
	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.
	27.- Ajusto los primeros temas del curso que voy a impartir en función de los resultados de la evaluación diagnóstica.
	28.- Excluyo los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica de las calificaciones obtenidas por mis alumnos a lo largo mi curso

	Es la que se realiza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para ajustar las condiciones pedagógicas (las actividades), por lo que funciona como un regulador del proceso.
--	---



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

 <p>EVALUACION SUMATIVA</p>	Otro tipo de evaluación es la evaluación sumativa o evaluación final: es la que se realiza al término de un proceso educativo cualquiera. Se realiza con el fin de verificar el grado en que las intenciones educativas han sido alcanzadas
	Reactivos
	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

002. Entrevista sobre Prácticas alrededor de la Evaluación Formativa

Propósito:

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

Instrucciones:

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

¡Muchas gracias por tu participación!

I. Datos generales del docente:

Nombre(s):

.....

Apellido paterno:

.....

Apellido materno:

.....

Escuela en la que labora:

.....

II. Preguntas:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7. Al aplicar alguna de las estrategias (preguntas orales, cuestionarios, ejercicios a resolver en clase, etc.), ¿Mencionas a los alumnos qué objetivos de aprendizaje que se están reforzando?
8. Usualmente, el diseño de la estrategia que vas a usar para evaluar el aprendizaje en el aula, ¿cuánto tiempo te toma? *(1 hora, 30 minutos, no se toma el tiempo para hacerlo porque lo tiene ya desarrollado en el libro)*
9. Usualmente, cuando realiza los ejercicios haces preguntas a los alumnos durante la clase, ¿cuánto tiempo le asigna a estas actividades? *(algunos minutos, tal vez 10 a 5 minutos, o depende de la actividad)*
10. ¿Provees información sobre los resultados del ejercicio, examen rápido o trabajo presentado con base en criterios previamente establecidos?
11. ¿Provees retroalimentación inmediatamente después de haber terminado la realización del ejercicio, examen rápido o trabajo?
12. ¿Cada cuánto provees retroalimentación a los alumnos sobre sus ejercicios, exámenes rápidos o trabajos? *(Siempre, a veces, cuando lo juzga necesario)*
13. ¿Utilizas un lenguaje sencillo para indicar dónde está el error o cuál o cuáles son las áreas del desempeño a mejorar?
14. La retroalimentación que les proporcionas a los alumnos ¿les permite mejorar las áreas de oportunidad señaladas de una manera autónoma?

15. ¿El valor que tienen los exámenes rápidos, ejercicios o trabajos en el mejoramiento de su aprendizaje es comprendido por el alumno?
16. ¿Has hecho uso de algún material auxiliar para el proceso de evaluación continua? Tal vez usa la computadora, o algún video o algún otro tipo de recurso que coadyuve a este proceso
17. ¿Qué tratamiento en términos de calificación le da a este tipo de actividades 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?

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, etcétera.

Instrucciones:

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

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

I. Datos generales

Nombre de la materia:

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

Edad:.....

Grado que cursa:

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

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

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

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

septiembre 2010 octubre 2010 noviembre 2010 diciembre 2010 enero 2011

El producto académico se encuentra en:

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

hoja de ejercicios/ cuestionario hechos por el maestro

El tipo de producto académico es:

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

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

avances de un proyecto/ portafolio una indagación o investigación

otro tipo (especificar)

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

1 Sí 2 No

II. Prácticas en torno a la retroalimentación de productos académicos

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

Sobre la forma del producto académico:

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

a) Redacción y/o cohesión entre ideas o e) Creatividad/ originalidad

párrafos

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

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

b) Ortografía

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

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

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

		este caso
--	--	-----------

c) Caligrafía

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

g) Presentación y uso de gráficas o esquemas

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

d) Estilo o forma de la presentación

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

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

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

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

--

Sobre el contenido del producto académico:

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

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

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

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

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

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

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

1 <input type="checkbox"/> Sí	2 <input type="checkbox"/> No	3 <input type="checkbox"/> No
-------------------------------	-------------------------------	-------------------------------

		aplica para este caso
--	--	--------------------------

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

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

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

Sobre el aspecto afectivo de la retroalimentación:

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

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

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

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

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

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

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

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/> No
Descriptivo	Imperativo	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	2 <input type="checkbox"/> Al	3 <input type="checkbox"/> A lo
forma	contenido	afectivo

b) ¿Qué predominó en la retroalimentación?

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

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

en este recuadro.

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

Propósito:

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

Instrucciones:

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

I. Datos generales del alumno o alumna:

Nombre(s):

Apellido paterno:

Apellido materno:

Fecha de nacimiento (día /mes/año):

Género:

Masculino (varón) Femenino (mujer)

País en el que vives:

Estado en el que vives:

Nombre de la escuela a la que asistes:

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

Primaria Secundaria Preparatoria Profesional

Grado: _____

Grado: _____

Semestre: _____

Semestre: _____

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

Nombre del profesor o profesora del grupo: _____

Materia que imparte: _____

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¿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.

.....

.....

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

Propósito:

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

Instrucciones:

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

I. Datos generales del alumno o alumna:

Nombre(s):

Apellido paterno:

Apellido materno:

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

Primaria

Secundaria

Preparatoria

Profesional

Grado: _____

Grado: _____

Semestre: _____

Semestre: _____

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

Nombre de la materia: _____

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

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

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

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

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

Apéndice 2

Forma de C Consentimiento

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

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

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

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

Tu participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará en tu entorno laboral. Si tú decides participar ahora, pero más tarde deseas cancelar tu participación, lo puedes hacer cuando así lo desees sin que exista problema alguno. Si tú tienes alguna pregunta, por favor hazla. Si tú tienes alguna pregunta que quieras hacer más tarde, yo te responderé gustosamente. En este último caso, copia mi número telefónico [*Lizbeth Ham Rodríguez, Tel.:044 66 29 48 00 24*] o el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-58-2000 ext. 6496 para que nos llames. Si deseas conservar una copia de esta carta, solicítamela y te la daré.

Apéndice 3

Transcripción del instrumento 002 y Productos académicos del 003-Fotos

Estudio 1: las respuestas de los tres docentes de la entrevista semiestructurada.

Entrevista sobre Prácticas alrededor de la Evaluación Formativa

Nombre del entrevistado: Docente (A)

Escuela en la que labora: Escuela Secundaria Federal 41 "Ezequiel Silva López"

Grado en el que Labora: 2do y 3ero.

Materia que imparte: Formación Cívica y Ética

Preguntas y respuestas:

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

"Inicias con la introducción del tema y haces preguntas en base a lo que vas a ver para a partir de los conocimientos previos del alumno y a lo ultimo haces una retro alimentación en base a preguntas; por ejemplo les hago les hago tres o cuatro preguntitas para ver si aprendieron; aparte de preguntas vemos alguna nota periodística, algún cuento, donde ellos pongan a practica sus pensamientos."

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)

"hay veces su puede dar la clase sin tomar en cuenta el libro, o se pueden diseñar estrategias dependiendo el tema sin necesidad de utilizar el libro, puedes traer un periódico, puedes traer copias y el libro es un recurso; tambien dependiendo del tema me puedo basar mas en la planeación que en los temarios puesto que la planeación es lo mas importante porque es lo que te va a guiar; por ejemplo si hablamos de sexualidad les encargo a ellos que investiguen y en base a esa investigación que desarrollen el tema y me elaboran

trípticos informativos que se ponen en circulación en la comunidad estudiantil o simplemente hago exposiciones para que ellos compartan con sus compañeros de otros grupos esa información, estas que te muestro son diapositivas de exposiciones, esto no pude llevarlo a la práctica este año porque caí en Dengue y me incapacité, pero el año pasado si lo puse en práctica con otros grupos y que formo los equipos, de los cuales muchas veces a dos equipos les toca el mismo tema, elijo a un integrante de cada equipo y formo un solo equipo para que ese solo equipo se los explique a sus compañeros y así todos trabajan participan y aprenden"

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.

"Con notas, revistas, revisando los trabajos."

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*)

"los trabajos trato de revisarlos a diario, hay veces que por falta de tiempo no termino de revisarlos el mismo día pero al otro día llegas, revisas, pones la actividad y revisas sus cuadernos para que no se te acumule y no se genera indisciplina."

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

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

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

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

"yo diseño las preguntas y el ejercicio, hay veces que en ocasiones les das a indicaciones a ellos se construyan, elaboren la actividad, es decir, les das una instrucción y ellos en base a la instrucción te hacen el trabajo; también les puedo dictar un cuestionario pero no dejo que ellos hagan un cuestionario, sino que utilizo más el cuento, notas estadísticas, porque es ahí donde empiezan a echar andar el pensamiento crítico, analítico y reflexivo, y del otro modo les dices que te saquen preguntas, es más aburrido, mejor les digo que lean el tema y lo expliquen con sus palabras e intérpretemelo y cuando veo que el tema tiene más aplicabilidad en su vida diaria les digo que me hagan un cuento, una nota periodística, un crucigrama."

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 porque obviamente uno no diseña nada sin esperar nada a cambio, obviamente me viniera con puras preguntitas o de la pagina fulanita a fulanita háganme la actividad que viene ahí y no reviso, entonces ahí no tomo en cuenta los objetivos. También existe el factor tiempo que hay veces que influye de manera muy directa y no nos alcanza el tiempo sobre todo lo que trabajamos en varias escuelas ya que ni hay chance de quedarte di de ver quien es aquel que necesita más apoyo del maestro porque en cuanto suena el timbre, mal suena ya va uno pues tengo 05 minutos para llegar a la otra escuela y pues hace uno lo que puede y más cuando no tienes nada en que trasladarte se te dificulta mas."

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?

"no todo el tiempo, hay veces que si cuando vamos a iniciar un Blog, les damos lo objetivos porque están desesperados y otras veces no; para que voy a decir que siempre se hace si muchas veces no se puede, otras veces te atrasas mucho y debes de buscar la manera de emparejarte con lo que es la calendarización."

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)*

"ahí al momento de llevar a cabo la planeación o un modelo TEM ves cual va a ser el desarrollo de esa clase y cual va a ser ese producto que quieres, o sea, te tardas tiempo porque igual tienes que conocer el tema para poder tener un resultado y el tiempo que te tardas depende de la actividad que vas a practicar lo cual sería un aproximado de 20 a 30 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)*

"5 o 10 minutos"

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

No, les hago preguntas y en base a ellas voy registrando participación aclarando que en las respuestas que me dan mis alumnos a las preguntas que les hago a nadie le digo que está muy mal, les digo que está bien, pero la de el otro alumno está mejor, porque no puedo decir un alumno que está mal pues luego nadie va a querer participar, es decir todas las respuestas están bien aunque debes hacerles observaciones de que estuvo mejor la participación de fulanita por esto y por esto otro y se va construyendo una sola respuesta con esto trato de llenar un registro para que al momento de evaluar no batalle, igual tu los identificas, sabes quienes son los que participan y quienes los que echan relajo, quienes son los que trabajan y quiénes son los que nada mas vienen a dar la vuelta."

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)

"A veces."

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

"si, les haces la observación pero no puedes decirles a ellos donde están fallando sino que le haces indicación al alumno de tal manera que éste no se sienta."

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

"si, para que el alumno crezca como persona y no se cohíba sobre todo porque están en la etapa de desarrollo y es cuando hay veces que nosotros los señalamos y quizás no lo manifiesten pero afuera se empiezan a agarrar a carrilla y pues al muchachito los hacen menos. Trato de cuidar su autoestima."

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

"sí, al iniciar cada bimestre yo les explico y les doy los rasgos que voy a considerar para evaluar en cada bimestre y les hago referencia de que conmigo no es tanto el valor que tiene el examen porque yo te puedo dar un examen a ti o a ellos en un día "X" tenemos el examen de fulanita a fulanita página y les digo prepárense y solo se van a preparar para pasar el examen y a los dos días se les olvida todo, mejor en base a su participación, actitud, comportamiento y forma de ser en el salón se va evaluando pero igual trabajos, tareas, participación en clase todo eso se va acumulado y registrando."

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, o sea, si es en el sentido de que yo utilizo la computadora o la Lap top en los niños en base a los porcentajes que tengo registrado, haga todo, no."

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

"hay veces que si les doy el punto extra tratando de motivarlos para hacer algunas actividades, por ejemplo cuando vimos maternidad y paternidad precol, les encargué un huevo y ese huevo lo tuvieron dos semanas el huevo yo lo firmo y todos los días vienen los alumnos a que yo los revise para que vean que no es fácil, hay quienes el primer día les truena y hay quienes lo conservan los 15 días y esos que los conservaron tienen su punto extra. Este ejercicio es muy interesante porque el huevo es muy frágil, es como un niño y es para que vean que no es nada fácil, yo les digo a mis alumnos que hay veces que nosotros nos dejamos llevar y ahí están las consecuencias de muchos muchachitos que no terminan la secundaria tiene la responsabilidad de un niño y su consecuencia como problemas familiares y económicos porque no hay una maduración todavía. Este ejercicio les gusta a los alumnos tu les encargas el huevo y ellos van a saber cómo lo van a querer traer si todo sucio o limpiecito y pintadito hasta con canastita lo traen, algunos los cuidan o protegen como si fuera su bebé."

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?

"Si realizo cambios, porque no todos los grupos son iguales, hay grupos participativos y que son muy buenos y hay otros grupos que no lo son tanto por lo que si en un grupo hago preguntas quizás en el otro grupo les pida que me hagan un cuento porque si un grupo no es muy participativo se muy bien que no les voy a sacar muchas palabras. Cuando veo que no hay resultados, hago cambios en las estrategias pues hay temas que vimos en primero y segundo bimestre que se vuelven a ver en tercer bimestre pero ya nos los retomo siempre trato de llevar a la par a los grupos buenos y malos aparte de que si te retrasas en el programa no pasa nada porque hay temas que tienes que profundizar más o hay temas donde surgen más preguntas ya que les llama la atención a los alumnos y es ahí donde nos detenemos para así sacar toda la información y aclarar todas las dudas y que los alumnos queden conformes. Dependiendo de las circunstancias realizo cambios en los contenidos de acuerdo a como es el grupo. Para efecto de reforzar algún tema que considero que lo necesita les dejo tareas para que investiguen acerca de lo que estamos viendo para que ellos de manera personal refuercen el conocimiento, por ejemplo si hablo del tema fuentes del Estado Mexicano no les llama la atención y lo tenemos que repetir para que lo aprendan, o también por ejemplo la Organización del Estado Mexicano o porque México es una República, porque es representativa, porque es Federal, democrática; que es formación que ellos ven en historia pero con esto ellos lo aprenden."

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)

"hay veces que lo hago verbal cuando son preguntas y cuando son trabajos que ellos escriben en sus cuadernos les hago anotaciones de muy bien, regularmente mis alumnos hacen bien los trabajos en su cuaderno por eso les ponemos anotaciones para que no se sientan excluidos"

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?

"coordinación nos pide un examen y nosotros hacemos el examen y lo entregamos en coordinación antes de aplicarlo, igual a los alumnos uno les puede informar que vamos a hacer un examen y con los compañeros, hay veces que los de la academia nos reunimos y ahí hacemos los comentarios de que si vamos a aplicar exámenes o como vamos a elaborar. No comunico los resultados de los ejercicios porque son para mí, yo me comunico "alla" porque tengo que ocupar un espacio donde puede presentar diapositivas pues si te puedes dar cuenta aquí no tengo ya que el proyector está en la biblioteca y tengo que ocupar ese espacio y para poder ocupar ese espacio debo estar autorizado por la dirección o por la coordinación... los directivos o la coordinación si se enteran de los trabajos que de los trabajos que hacen los muchachos porque los anexo en la planeación o en algunos casos le comunico los ejercicios a algún supervisor."

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?

"se hace una evaluación diagnostica a inicio del ciclo escolar tomando preguntas de diferentes temas de los Blogs de saber para la evaluación diagnostica inicial y no ocupo realizar evaluaciones porque hacemos la introducción del tema por medio de la lluvia de ideas y con eso me doy cuenta de sus conocimientos."

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?

"La evaluación de inicio cuenta como referencia nada mas, obviamente uno detecta el grado de conocimientos que traen los muchachitos y no les afecta en su calificación porque no es una evaluación bimestral, es un diagnostico para saber cómo andan ellos".

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?

"Tenemos que hacer como una propuesta para mejorar esos resultados, por ejemplo si hice una evaluación diagnóstica y hay siete de promedio general, entonces quiere decir que ahí le falta conocimiento a los muchachitos, de ahí la estrategia que voy a utilizar yo para mejorar esa información y elevar el conocimiento."

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?

"Un resumen o ensayos porque yo casi no aplico exámenes ya que aplico uno o dos exámenes en los cinco bimestres, evalúo con esos trabajos que haga de retro alimentación por medio de notas periódicas y cuentos, ahí como quien dice son esos los exámenes que yo aplico porque los alumnos me anotan lo que se vio y con eso los evalúo. Los ejercicios, tareas o cualquier otra estrategia de evaluación que utilizo diariamente lleva una relación con la evaluación final porque todo lo que se genera en el salón de clases es parte de la evaluación ya que los evalúo con porcentajes dependiendo de las actividades."

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)

"pues nada mas les hago el llamado de atención pero no le digo nada a sus padres ni a ningún miembro de la comunidad educativa."

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?

"Al finalizar cada bimestre les pido que me escriban aquello que le pareció importante del curso y que le gustaría que mejorara en la practica y ahí ellos redactan una retroalimentación, solicitándoles de antemano que no alteren mucho el orden de lo que van a escribir, que sean sincero y honestos, que no es para que yo me enoje sino al contrario; una vez que los leo no porque me hayan dicho la verdad les voy a cambiar la calificación, o sea les digo que no es para evaluarlos sino para saber en que la estoy regando pero no utilizo

ningún mecanismo para que mi alumnos se autoevalúen."

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

¿Qué mecanismos usas para que los alumnos se coevalúen?

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

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

"No."

Entrevista sobre Prácticas alrededor de la Evaluación Formativa

Nombre del entrevistado: Docente (B)

Escuela en la que labora: Escuela Secundaria Federal 41

Grados en el que labora: Segundo

Materia que imparte: Cívica, Ética e Historia.

Preguntas y respuestas:

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

"Generalmente utilizo la lluvia de ideas y muy rara vez dependiendo del tema o si hay un puente hago una o dos preguntas por escrito."

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)

"me guio por el plan de clases, por el libro de Formación Cívica y Ética de Santillan pero aparte utilizo 05 libros extras para poder complementar la información ya que hay libros que cuentan con mucha teoría, otros tienen ejercicios y otros tienen reflexiones; y, con esto me ayudo para hacerles ejercicios y ejemplos. También hago ejercicios de apoyo y colaboración fuera del salón de clases para reparar los jardines de la escuela o convivir todos juntos un sábado."

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.

"Por lluvia de ideas, aparte les dejo escritos y reflexiones pero no uso mucho los cuestionarios a menos que se traten sobre un escrito de reflexión; Por ejemplo al estar viendo la guía no les digo a mis alumnos que preguntas van a hacer ni que deben de contestar sino que ellos lo contestan la guía y la rectificamos entre todos, con esto verifico que aprendan el objetivo."

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)

"Dos o tres veces a la semana dependiendo del contenido del tema."

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

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

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

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

"Yo las diseño y muchas veces me gui de los cursos a los que asisto o visito paginas de internet como el CEDES"

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 tomo en cuenta los objetivos del aprendizaje que se deben de alcanzar y también los que se deben reforzar. En el caso de los grupos que se quedan rezagados yo les tengo mucha paciencia y me detengo mucho aparte que cada alumno tiene sus necesidades especificas; aparte de que es difícil poder llevar a todos los grupos a la par y en algunas ocasiones dejarles el mismo trabajo pero tiene que ver como son, en formación por ejemplo un trabajo de un yo interno los alumnos expresan muchas cosas que traen y no les puedo tocar el tema de agresión física o agresión sexual de una misma forma. También quiero aclarar que a los grupos no se les puede exigir lo mismo pues hay grupos con alumnos muy lentos y no puedo evaluar a un niño por un trabajo como se

hace en matemáticas, porque hay niños que en sus trabajos son muy manuales pero que yo siento que tiene lento aprendizaje, aquí hay mucho niños de esos o tienen problemas de que no saben leer entonces ahí no puedo y sería un daño que yo haría aparte de que no soy muy partidaria de reprobar niños pero si les puedo exigir que me demuestren que me demuestren su aprendizaje y así poder favorecerlos por ejemplo hay niños que yo les doy el libro y les digo que es un trabajo colaborativo e identifico al niño que mas problema de aprendizaje tiene y lo mas curiosos que esos niños son los que mas ganas le echan e incluso si le digo que venga solo él un domingo lo hace”.

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?

"Hay veces que si, muchas veces vemos el tema y les digo que hay que regresarnos o volvernos a atrás."

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)

"entre 20 y 30 minutos dependiendo del tema y del grupo."

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?

"los cuadernos yo los reviso y les pongo una anotación como de que están muy bien o que les hace falta poner mas atención, que esta distraído o que le falta alguna tarea; porque sus cuadernos te expresan mucho de su formación y de sus problemas".

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

"sí"

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

"cuando lo juzgue necesario."

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

"Trato de hacerlo para que puedan entender mejor."

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

"Algunas veces porque tampoco me puedo atrasar mucho"

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

"Si porque por lo general esos trabajos no tienen teoría son mas de participación, ni los exámenes de diagnostico"

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

"Si".

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

"Cuenta como las dos, aparte la participación que entra en el proceso de evaluación final y la otra es que yo les asigno puntos a los que se que andan mal y de pronto me contestan oralmente, has de cuenta que me hicieron un examen oral y yo brinco".

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

¿Realizas cambios en la programación de los contenidos?

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

"Yo batallo mucho con eso porque muchas veces los coordinadores me exigen que le entregue avances o por ejemplo que le entregue la dichosa carpeta. Aparte son trabajos que yo siento que no me están ayudando siento que estoy perdiendo el tiempo aparte que es un trabajo que yo siento que no me ayuda para repuntar, aparte de que me piden que haga esto y que haga lo otro. Siento yo que es mucha burocracia porque me piden cosas como entregar papeles y es muy batalloso."

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

"En notitas o verbalmente."

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?

"Si el padre está aquí lo hago verbal o hay veces que les mando escritos donde les digo que el niño no está trabajando o hace falta que haga las tareas pero por lo general cuando los padres vienen a las reuniones se los hago ver oralmente. Las reuniones son cada 02 meses pero batallo para que vengan porque los padres de familia trabajan así que por decir de unos 22 padres vienen 15. "

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

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

"Si, un examen diagnostico que hago por escrito."

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

"no tiene valor."

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?

"si porque me baso en ellas."

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?

"Depende del contenido del bimestre y de cómo vaya viendo yo al grupo, hay veces con un examen escrito y otras con un examen oral... aunque no siempre aplico exámenes pues hay veces que los

califico por proyectos, pero siempre va haber un examen escrito entre medio que le va a ayudar con la calificación final pero no va a ser determinante"

25. Usted ha impartido clases en el área de de Ciencias Sociales. En estos momentos usted está dando las clases de Cívica, Ética e Historia 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)*

"Con los trabajos, con todo trabajo escrito como los ensayos, también ejercicios del libro y la estrategia mas efectiva que yo considero son los mapas"

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)

"Tengo mucho carácter, me ha tocado una sola vez, ahorita llevo los libros y ellos saben que son respuestas personales y ahí es donde me ha tocado pero en trabajos en clase no. En el caso de las tareas si los descubro pero eso solo se ve en el primer bimestre ya después dejan de hacerlo pero no los sanciono porque son materias de cívica y ética y ellos mismo tienen que hacer un juicio de valor. A los padres si les digo pero los miembros de la comunidad educativa no les digo porque no trasciende"

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?

"Si, solicito auto evaluación en aula y los mecanismos que uso para que es auto evalúen es que por lo general los pongo a hacer un trabajo y les digo los puntos con los que yo voy a calificar el trabajo y les digo que ese trabajo yó se los voy a revisar pero previo les digo a mis estudiantes que me digan que calificación le podrían a su trabajo".

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 coevaluacion y la realizo por medio de un trabajo le digo a sus compañeros que las revisen y después confrontamos las respuestas y hacemos la respuesta correcta en el pizarrón y tomo en cuenta la calificación que los mismos estudiantes se adjudican.

Entrevista sobre Prácticas alrededor de la Evaluación Formativa

Nombre del entrevistado: Docente (C)

Escuela en la que labora: Escuela Secundaria Federal 41

Grado en el que Labora: Segundo de Secundaria

Materia que imparte: Formación Cívica y Ética

Preguntas y respuestas:

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

"Pues sí, se tiene que hacer a través de un retro alimentación y claro que cada tema tiene su diferente estrategia uno puede aplicar dependiendo del tema diferentes estrategias para verificar si hubo realmente un aprendizaje o si no lo hubo. No tengo una técnica fija sino que son variadas dependiendo pues hay temas que se prestan para hacer preguntas directas, hay temas que se prestan para hacer una autoevaluación, algún examen, hay temas que se prestan para trabajar en equipo, es dependiendo de la temática que se esté tratando".

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)

"Aquí en la escuela tenemos una planeación quincenal, y yo así lo manejo es una planeación quincenal donde viene tres momentos que son apertura, desarrollo y cierre; dentro de esa planeación están contenidas las actividades a seguir, pero, esa planeación tiene una característica particular en mi caso que es muy flexible por la asignatura porque depende de los hechos, del momento que se esté viviendo en la sociedad, del contexto, muchas veces te adaptas a los temas que se están dando, entonces en ocasiones uno puede planear ciertas actividades pero si se da un hecho o un acontecimiento que tenga que ver con el tema uno aprovecha y puede cambiar la estrategia, puede modificar, por tanto te puedo decir que no sigo al pie de la

letra mi planeación porque en la materia de Formación Cívica se utilizan lo que son mucho los valores, la crítica constructiva, el que el alumno opine, que el alumno reflexione todo sobre lo que se vive a diario. Yo me baso en mi plan de clase pero también los libros van a acorde a los que pide la Secretaria de Educación y Cultura entonces los temas, los objetivos y los propósitos, no creas que el libro te habla de otros temas o propósitos ya que son los mismos temas solo que cada libro tiene sus autores y los abordan de manera diferente pero es la misma temática. El libro viene a ser un complemento de la clase, es decir el libro no es el que me guía sino que es un complemento dé, hay ejercicios muy buenos en el libro por eso uno no lo puede desechar totalmente y hay ejercicios que uno los puede mejorar, entonces si uno considera que el libro que está utilizando tiene un ejercicio bueno para el tema lo utilizo; el libro que utilizo es Formación Cívica y ética 1 de la editorial FM. en mi clase tengo muchas estrategias, se trabaja mucho en trabajo en equipo, se trabaja mucho en el análisis de situaciones cotidianas, se trabaja mucho con las actividades que tiene que ver con los valores cívicos, con los valores éticos, con las mismas actitudes de los alumnos, pueden ser muy variadas como puede ser una plática colectiva, puede ser una lluvia de ideas, puede ser que trabajen con el periódico, puede ser que trabajen hasta con la misma televisión.”

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.*

"Pero para Verificar si los alumnos han aprendido yo no tengo un instrumento como por ejemplo un examen de matemáticas o de español, no, porque yo no aplico examen solo que lo considere necesario porque aquí la mejor evaluación que tengo son las actitudes de los muchachos. Aparte llevo un registro de cada uno de mis alumnos y depende de la características también porque tenemos alumnos de educación especial con problemas como que no saben leer, no saben escribir, yo tengo algunos alumnos que batalla uno para entender su letra porque no saben escribir y muchos nos saben leer, los pone uno a leer pero no quieren porque les da pena, entonces hemos tenido casos así que de primaria ya vienen rezagados, vienen con una calificación

aprobatoria de 6 pero quien sabe porque pasaron pero los pasaron y nosotros tenemos que atenderlos de alguna manera. Si nos hacen falta a nosotros estrategias para tratar a ese tipo de alumnos pues no somos especialistas nosotros los tratamos a como consideramos cada quien que podemos ayudarles de alguna manera pero si necesitaríamos nosotros una atención especializadaes bastante difícil evaluarlos porque en materia Cívica y ética porque el maestro tiene que poner también en juego su juicio ético y moral porque los alumnos no lo entienden así, ellos nada mas ven la calificación, entonces si yo a un alumno que no sabe leer muy bien o no sabe escribir muy bien le pongo un 10 al igual que otro alumno que si lo sabe hacer muy bien no se le hace justo pero ahí es donde entra el juicio del maestro porque cada quien va avanzando a su ritmo, cada quien tiene diferentes objetivos, entonces en el caso del muchachito que no sabe ni leer ni escribir pues no voy a esperar que tenga los mismos resultados que otro que si lo haga muy bien, mas sin embargo si voy a evaluar todos los avances que tiene y eso es muy difícil explicárselo a los alumnos porque ellos nada mas se basan en el número pero no ven las características de cada quien entonces el maestro tiene una tarea bien pero bien difícil porque muchas veces evaluar esas actitudes, esas habilidades es complicadísimo porque eso se refleja en las actitudes, en la participación de los alumnos, en la manera de comportarse; entonces muchas de las veces, los objetivos de ésta asignatura igual de la educación secundaria no se ve reflejado en ésta etapa de adolescencia, se ve reflejado en una etapa posterior porque aquí estamos trabajando en valores y actitudes pero ellos son los que la aplican allá en su vida diaria; cuando ellos ya crecen tiene una capacidad un poco más madura de reflexionar, de pensar recuerdan aquellas cosas que vieron en la secundaria y tal vez por ahí las apliquen.”

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)*

“Tengo un esquema definido de evaluación que lo hago al final de cada tema y la evaluación por regla tiene que ser cada bimestre.”

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

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

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

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

“Yo lo diseño; si tomo en cuenta los objetivos porque al inicio de cada bloque temático se dan los objetivos que se quieren alcanzar, en la primera hoja de los cuadernos de los muchachos en cada Bloque pongo los objetivos bueno les digo que escriban los objetivos para que sepan en base a qué vamos a 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?

"Si, regularmente se hace al inicio del ciclo escolar aunque es difícil porque al inicio del ciclo escolar se hace un examen diagnóstico donde uno evalúa como viene el alumno, pero le digo que es difícil porque para mejorar uno lo va haciendo sobre la marcha porque al inicio se pueda dar una idea de las deficiencias de cada grupo pero conforme va pasando el tiempo se va dando cuenta uno de las características del grupo y va viendo cuales son los factores que se tiene que reforzar, habrá grupos que son muy tranquilos y que fomentar la participación hay grupos que son muy rebeldes e inquietos y ahí hay que fomentar la participación pero de otra manera, darle otro enfoque; el trabajo en equipo no se puede hacer igual en todos los grupos pues hay grupos con distintas características hay grupos que solitos hace sus trabajos y son muy críticos y hay otros que no por

lo tanto uno tiene que ir adaptando su planeación. "

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?

"Si, al final de cada tema se apuntala los conocimientos que uno considera que ellos deben de tener y se hace una retroalimentación ya sea individual o en equipo. Yo tengo una técnica que me dicen los alumnos que los pongo muy nerviosos pero ahí me doy cuenta cuan es el alumno que a aumentado su capacidad de reflexión y que ha hecho sus ejercicios porque yo sé que muchos copian sus ejercicios. Yo les pido al final de cada tema que me expliquen en lo individual utilizando la suerte y a quien le toca me tiene que explicar como hizo sus actividades y que aprendió. Entonces se para el alumno y enfrente del grupo dice como hizo la actividad y que fue lo que entendió; cuando un alumno no es capaz de contestar como hizo su actividad ni que aprendió quiere decir que no adquirió los conocimientos que debería de haber adquirido pero aparte quiere decir que las actividades las hizo al hay se va o que copió y eso se ve reflejado en su calificación; aunque me haya entregado sus trabajos en mi lista le pongo una observación de que no supo explicar sus actividades y que no fue capaz de explicar que aprendió. Ahí varía mucho también el criterio del maestro porque habrá maestros que dice "no pues me entregó todas las actividades y tiene 10" pero en mi materia no se puede hacer eso; si se entregan actividades pero no es tanto decir que "ahí te van las actividades tiene 10" no, sino la capacidad de reflexión, la capacidad del alumno de explicar cómo le hizo, de hecho eso se llama competencia. Como se supone que estamos trabajando por competencia pues debemos de enseñarle al alumno que debe saber explicar como lo hizo o que aprendió."

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)

"No te puedo decir un tiempo específico porque dentro de la planeación las estrategias son muy diferentes por ejemplo si yo te digo que un tema lo voy a complementar con un video, con unas diapositivas, con una película,

pues toma un poco más de tiempo que decir que les voy a aplicar un cuestionario. Pero al organizar las ideas que tanto tiempo le invierto aproximadamente una hora."

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

"si, hago bastantes preguntas porque me gusta comprobar cuales son los alumnos que leen, que si saben lo que están haciendo y quiénes no. Para los que no están cumpliendo con lo que yo pienso que deben de cumplir busco apoyarlos de alguna manera. Y le asigno un tiempo de entre 15 y 20 minutos a las actividades que no son diarios sino cuando utilizo estrategias o tal vez mas tiempo porque las clases las tengo acomodadas de dos módulos y como tengo de dos módulos me rinde bastante el tiempo y puedo planear la entrada o el desarrollo y al finalizar en el cierre con unas preguntas para reafirmar bien".

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

"hacemos un análisis de parte del maestro y de parte de los alumnos para revisar en donde nos hace falta trabajar; también les digo a los alumnos de manera verbal lo que nos hace falta mejorar, en que andamos bien o que sugieren ellos."

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

"si."

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

"siempre se hace una reflexión pero no tengo un tiempo determinado para hacerlo es decir no puedo decir a éste día o a esta hora sino que dependiendo de cómo se ven las situaciones pero siempre lo hago, siempre al

final se hace una retroalimentación."

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

"claro, siento que soy un maestro que me identifico mucho con los alumnos, no porque esté de la misma edad, no es que me baje al nivel de ellos pero hay muchas cuestiones en las que si me ayuda mucho el entender el mismo lenguaje, el entender sus comportamientos; aparte yo tengo mucho contacto con ellos porque me gusta mucho el deporte entonces se sienten muy identificados muchos muchachos conmigo porque juego Fútbol o básquet Bol con ellos, también hago diferentes actividades; aparte participo en oratoria, participo en los diferentes concursos que promueve la Sección 28 del SENTE con los mismo alumnos, entonces siento que nos identificamos e utilizo un lenguaje pues no al nivel de ellos pero adecuado para que me puedan entender."

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

"si, porque siempre para mejorar tenemos que saber en dónde estamos bien y en donde estamos mal, entonces para poder modificar actitudes o conductas pues necesitamos hacer la observación de qué es lo que vamos a transformar o cambiar."

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

"si, porque al igual al inicio cuando doy los propósitos, los objetivos; les pongo ahí como voy a evaluar, les anoto como los voy a evaluar y cuanto cuestan las actividades, qué valor tiene la participación, que valor tienen la actitudes, entonces dentro de ese rango que es un porcentaje considerable de la calificación ellos ya saben dependiendo del número de actividades o de ejercicios ellos ya saben cuánto les corresponde; lo que si tiene un valor especial y punto extras es cuando se participa porque a mí me gusta mucho que los alumnos participen mucho en proyectos por ejemplo: a los alumnos que yo tengo del grupo de danza como yo estuve en los eventos culturales a los que ganaron primer lugar yo les puse 10 claro que no sin que me entregaran nada"

ya que me entregaron algunas actividades pero hubo otras que no me pudieron entregar por sus ensayos pero yo les puse 10 porque en mi manera muy particular de ver las cosas ahí es donde se ve reflejada la competencia de los alumnos, el pararse frente a un público el ensayar todos los días 3 o 4 horas para sacar en 20 minutos lo que ensayaste durante 04 meses y a mí se me hace importantísimo, igual los deportistas; todos los alumnos que participan en proyectos tiene puntos extras conmigo o si no tienen 10; claro que también les exijo algunos trabajos pues no les voy a regalar la calificación pero yo en ese sentido los apoyo bastante.”

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

para mi un proyecto es trabajar en la transversalidad, todas las asignaturas participan en un fin común, por ejemplo todas las asignaturas están trabajando en el proyecto de ecología y ese es un proyecto porque tiene un objetivo y ese objetivo se trabaja desde distintos ámbitos; todas las asignaturas llevan por decírtelo así sencillo llevan un hilo donde se conectan todas; lo propósitos, los temas, van conectados y formación Cívica lleva conexión con todas las asignaturas. Entonces el proyecto no es que los alumnos participen en danza es parte de un proyecto pero un proyecto es mucho más complicado porque cada maestro debe de trabajar ciertas habilidades y actitudes en específico pero también las puede combinar con las demás, un proyecto por ejemplo como una muestra gastronómica en donde matemáticas saca gráficas de las proteínas, de los minerales, donde español le saca la historia de algunos alimentos. Oficialmente los proyectos se hacen al finalizar cada bimestre pero como representa una gran inversión de tiempo y dinero pues no se pueden estar haciendo todos los bimestres. Yo he estado en muchas escuelas y ésta si no es la única es de las pocas que los hacen; aquí tenemos una gran ventaja que es que a la Directora de la Escuela le gusta mucho las actividades de éste tipo y la maestra tiene suerte también porque tiene un gran equipo de trabajo pues la apoyan bastante los profes y eso es muy difícil verlo en Hermosillo porque muchas veces no hay unión. Yo que estoy en otra escuela en Hermosillo te puedo decir que no me ha tocado participar en un proyecto. Hay otra característica muy importante que tiene esta

escuela y es la disposición de los muchachos para los proyectos, porque en otras escuelas no hay disposición de los muchachos ni de los padres mas en cambió aquí si hay mucha disposición tanto de los alumnos como de los padres. Por eso a la gente del poblado aunque está lejos esta escuela le hacen la lucha para que sus hijos estudien aquí porque está en muy buena escuela y en cuanto a la pregunta que me hiciste si utilizo algunos recursos auxiliares.”

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

"Yo como te dije ahorita sumo todas las actividades pero también doy puntos extras porque en esas actividades se presta para que los alumnos participen mucho, analicen. Por ejemplo una película en la que estamos viendo el valor de la libertad o de la justicia y uno proyecta una película como la de Mar Adentro si vi ves cuestión de Derechos Humanos el Pianista, y ahí se da mucho la oportunidad que los alumnos participen y que analicen en que momentos y como se ven expresados ciertos valores en la película, entonces sí los cuento como actividades del cúmulo pero también lo cuento como puntos extras. a los alumnos que me ayudan a mi en participar en proyecto les doy sus puntos extras, también los que participan en honores se les cuenta porque dentro de mi materia hay temas donde se ve lo que son los valores cívicos entonces el participar en los honores les cuenta también.”

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?

"En la planeación no realizo cambios pero en la práctica sí. En la Planeación muchas veces uno cumple con el requisito "aquí esta su planeación" y la entregamos pero en la práctica yo si cambio bastante de acuerdo a las características de cada grupo; es más hay grupos en los que no necesitas analizar a fondo muchos temas

porque son muy rápidos, tiene la capacidad de reflexión bien desarrolladita y hay grupos que por más que les expliques tres o cuatro veces no entienden por lo que cada grupo tiene su ritmo y en la práctica claro que hago modificaciones porque el no hacerlo sería un error fatal pero en la planeación la verdad para que te voy a echar mentiras, no lo hago. Yo hago mi planeación formal pero en la práctica soy muy flexible. En cuanto a los refuerzos los hago principalmente en los temas centrales que se podría decir que son los ejes de cada bloque ahí hago un especial énfasis porque cada bloque tiene su eje rector”.

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)

“Lo hago de manera verbal y en su cuaderno le escribo notas pero no lo hago para resaltar sus errores sino para fortalecer sus áreas de oportunidad o sus habilidades por ejemplo si tengo un alumno que yo se que le falta mejorar un poco su letra pero es muy cumplido y responsable yo le anoto en su cuaderno “felicidades por ser tan responsable, tan cumplido, que es una persona que tiene muchas cualidades que es cierto le tiene que mejorar algunas pero que va muy bien” con eso les levanto el ánimo y ya después de forma verbal les solicito que corrijan un poco su letra y así el alumno se queda muy agradecido.”

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?

“ Yo lo hago de manera verbal pero nosotros tenemos que dar resultados a la Coordinadora y ella se encarga de plasmarlos por escrito y en las reuniones de padres nosotros damos los resultados bimestrales y

cómo anda cada alumno, trabajamos también en coordinación con orientación educativa y con algunos maestros que nos hacen observaciones de algunos alumnos y al final de la reunión los alumnos que consideramos que necesitan mejorar ciertos aspectos se pasan a orientación o se pasan con el maestro que así lo requiera. La forma que lo hago es verbal y escrita, pero no lo hago yo lo hace la coordinadora que es la maestra Estela, uno entrega los resultados a Dirección u ahí se encargan de plasmarlos por escrito. Los resultados si los comparto con otros profesores porque trabajamos colegiados porque hay etapas en donde lo marca el mismo calendario de la Secretaría en donde tenemos que reunirnos por academia y cada academia hace sus adecuaciones según lo requiera y también se hacen los comentarios de los alumnos, quienes son los que trabajan mejor, quienes son los que dan más problemas, quienes son los que hacen trabajos excelentes y ahí mismo se hacen sugerencias para que los alumnos participen en los concursos, para que participen en los proyectos, o sea vamos detectando a los alumnos”...

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?

"utilizo lo que es el examen diagnostico de inicio de ciclo el cual se los aplico, y encada uno de los temas pues no que yo recuerde, porque los temas los inicio siempre con preguntas a las que yo llamo guías orientadoras en donde eso me sirve de base a mí para saber que conocimientos traen los muchachos y de ahí parto."

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?

"La evaluación de inicio que es la diagnostica no cuenta en la evaluación de los muchachos ya que la utilizo para darme una referencia de cuales temas son los que se necesitan reforzar."

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?

"Si tiene una influencia porque de manera escrita nosotros tenemos que entregar los resultados del examen diagnóstico, tenemos que dar gráficas que reflejen los resultados y yo de manera particular en las graficas explico de manera textual los resultados por ejemplo anoto ahí que hay grupos presentaron deficiencias en ciertos ámbitos o que grupo presentó muy buenos resultados y por lo tanto vamos a iniciar el ciclo de manera normal o si se requieren fortalecer ciertas áreas se anota ahí para ir reforzando ciertos conocimientos."

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

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

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

"Al final de cada bimestre en el libro de Formación Cívica viene un ejercicio que se llama YA LO SE, en donde ese ejercicio son preguntas abiertas, de opción múltiple y de paréntesis; este ejercicio se me hace bueno para retroalimentar lo que se vio cada bimestre y se llama YA LO SE porque se supone que esos conocimientos el alumno ya los debe de dominar; entonces ese ejercicio yo si lo utilizo del libro porque se me hace buena estrategia para cada bimestre para verificar cuanto aprendieron y al final del ciclo escolar yo hago un proyecto con los alumnos es decir un proyecto entre nosotros donde se combinan los 05 bimestres en donde ellos tienen para escoger por ejemplo estrategias para cuidar el medio ambiente, también pueden escoger valores y aptitudes para aplicar en su vida diaria entre otros. También utilizo estrategias como por ejemplo cuando vemos el tema de la cooperación en el trabajo tengo una bolsa negra llena de popotes y plastilina y con esos popotes ellos trabajan en equipos para construir una pirámide y el quipo que construya la pirámide más alta tiene puntos extras y los alumnos piensan que es juego pero no es juego porque el tema es trabajo"

en equipo, es decir cooperación, entonces tiene que cooperar ellos para construir la pirámide grande; y, lo hace uno como competencia de haber quien construye la pirámide más grande pero realmente uno está evaluando el trabajo en equipo y la cooperación. En cuanto a la relación que sostiene los ejercicios, tareas con la evaluación fina como ya lo dije son actividades que tiene cierto porcentaje.”

25. Usted ha impartido clases en el área de Ciencias Sociales. En estos momentos usted está dando las clases de Formación Cívica y Ética 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)

"Cada estrategia tiene un impacto diferente en cada alumno pero yo no soy de la idea de evaluar tanto el conocimiento sino que evalúo mas las actitudes entonces para mi cuenta mucho la disposición que tengan los alumnos. Para mí una de las estrategias más efectivas son los dilemas morales porque dentro de los valores morales entra la cuestión ética de cada alumno y se fomenta mucho la participación el detalle de la asignatura de Formación Cívica y Ética como maneja emociones y sentimientos muy profundos en los alumnos uno sin darse cuenta puede ayudar o puede dañar a un alumno o alumna que esté pasando por una situación similar porque en los alumnos es muy fácil que ellos juzguen cuestiones que desconocen. Por lo regular nosotros así somos juzgamos situaciones que desconocemos y al final de cuentas como puede ser positivo para algunos alumnos puede ser negativo entonces uno tiene que tener mucho cuidado cuando se manejan los dilemas morales. Yo no estoy para resolver casos puesto que en los dilemas morales no hay respuestas porque lo que está bien para mí no está bien para ellos; por ejemplo yo te voy a poner un ejemplo que les pongo a los muchachos yo les digo robar es malo y ellos me contestan si maestro, es un delito independientemente de los que pase pero yo les pregunto si en un determinado momento aquí en el Poblado hay familias que viven en casas de cartón donde son 7 u 8 hijos, la mamá no trabaja y el papá

trabaja en el campo ganando el mínimo y por x situación roba algo para sus hijos, la visión de los muchachos al explicarles la situación cambia entonces yo no les puedo decir pero yo si les puedo dar elementos para que formen un juicio pero yo no les puedo decir que está bien o que está mal si yo mezclo mi punto de vista porque yo ya tengo la capacidad de razonar. Si los oriento para que hagan el bien, pero a lo que voy es que muchas veces nosotros como docentes cometemos el error de querer que los alumnos reaccionen como nosotros reaccionaríamos en cierta situación y eso es un error porque cada situación es diferente y porque cada alumno tiene una educación totalmente distinta a la de nosotros; que si podemos dar ciertas pautas para decirles éste es el comportamiento que deberían de ser pero no hay una respuesta exacta para los dilemas morales. En la película de mar adentro yo le digo a los muchachos hay una situación en donde el personaje principal tiene que decidir entre morir y vivir entonces la sociedad se divide porque muchos están de acuerdo y muchos no lo están y al momento de preguntarle a los alumnos sin ver la película me dicen que no te puedes quitar la vida porque es un pecado o cosas así y cada quien saca su punto de vista pero al momento de observar la película y ver el proceso de el porqué él quiere morir muchas opiniones cambian, el antes y después es diferente; entonces me preguntan a mí imagínate ¿profe usted que haría? Y si yo les digo no pues yo me mataría ellos se quedan con la idea de que lo correcto es lo que yo les dije y no es lo correcto porque cada persona tiene una situación particular y entonces a los mejor para mi es correcto que muera para que no esté sufriendo pero tal ves para otro no porque si tiene una formación de origen religiosa es lo peor que puede hacer entonces eso es a lo que voy, es difícil, pero se hace lo que se puede.”

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)

"Como me doy cuenta, como te explique ahorita yo les pido que me explique ellos como hicieron las actividades y si los copiaron disminuyo su calificación. Para mí las actividades tienen el valor del 50% de la calificación y dentro de ese 50% disminuyo unos 5 puntos y también a los que le doy mucho valor es a la asistencia pues le doy 30% . mi forma de informarle a sus padres si copiaron es que les anoto en el cuaderno una nota de que copió el ejercicio pero no le informo a ninguna autoridad académica porque es un hecho interno en clases pero si fuera un hecho muy fuerte si lo informo pero por ejemplo una tarea que lo copia otro alumno pues no. En el caso de un examen, ahí si porque yo no se si sea bueno o sea malo pero las personas que sorprende copiando en su examen yo se los retiro, le hago la anotación y se lo entrego al maestro titular y si es mío hago lo mismo le pongo la anotación."

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?

"Hago una auto evaluación y le doy un porcentaje de la calificación a esa auto evaluación por ejemplo hay un tema en formación Cívica y Ética que se llama autoconocimiento donde el alumno debe de conocer e identificar sus habilidades, sus fortalezas y debilidades, entonces dentro de ese tema se ve lo que es una auto evaluación en lo académico. A esta autoevaluación le doy un porcentaje pero no es una estrategia que utilizo en todos los temas puede ser en un bimestre y ahí se le da un trato especial. Si tomo en cuenta la calificación que se pone el alumno."

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?

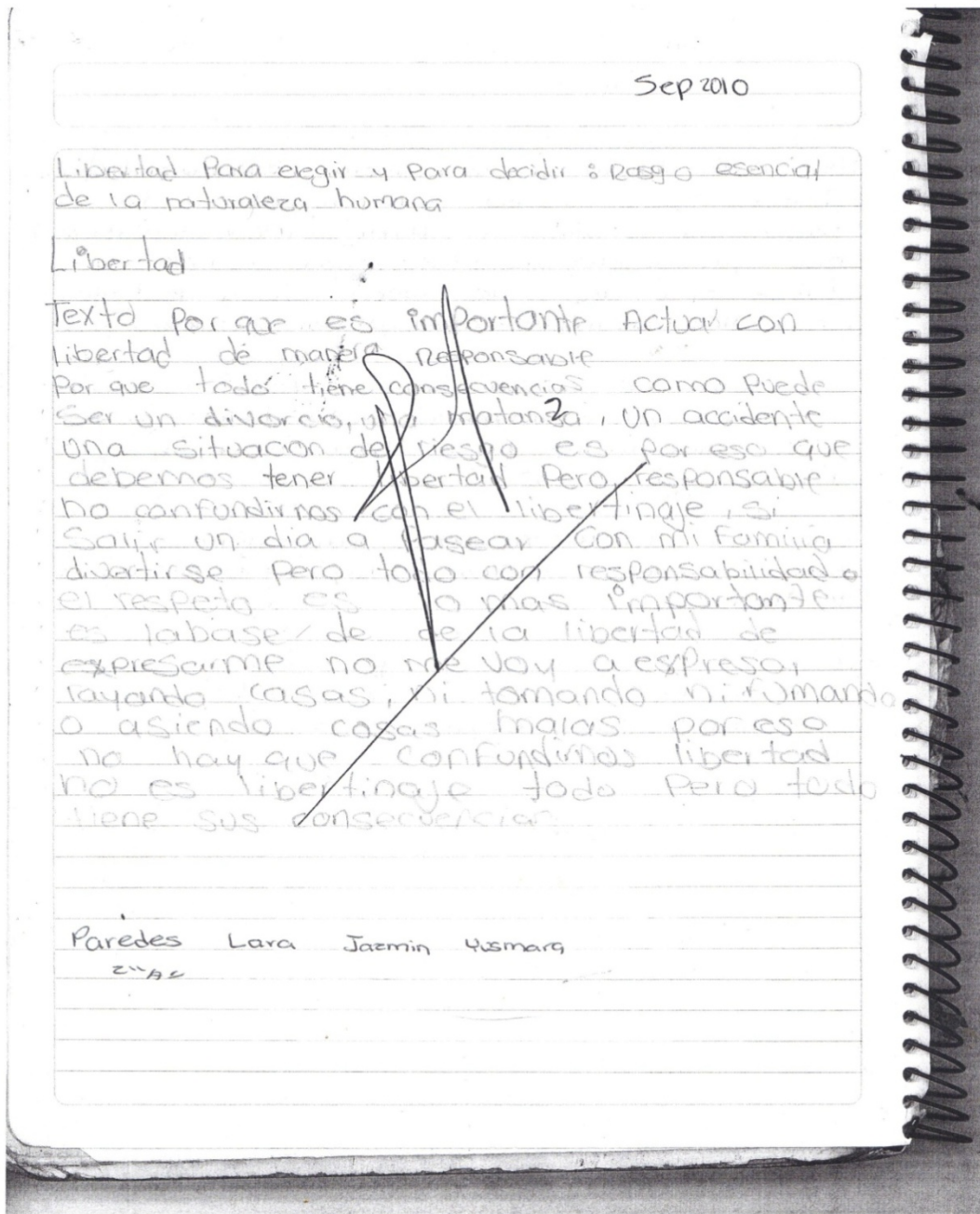
¿Cómo tomas en cuenta la coevaluación en el proceso de enseñanza?

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

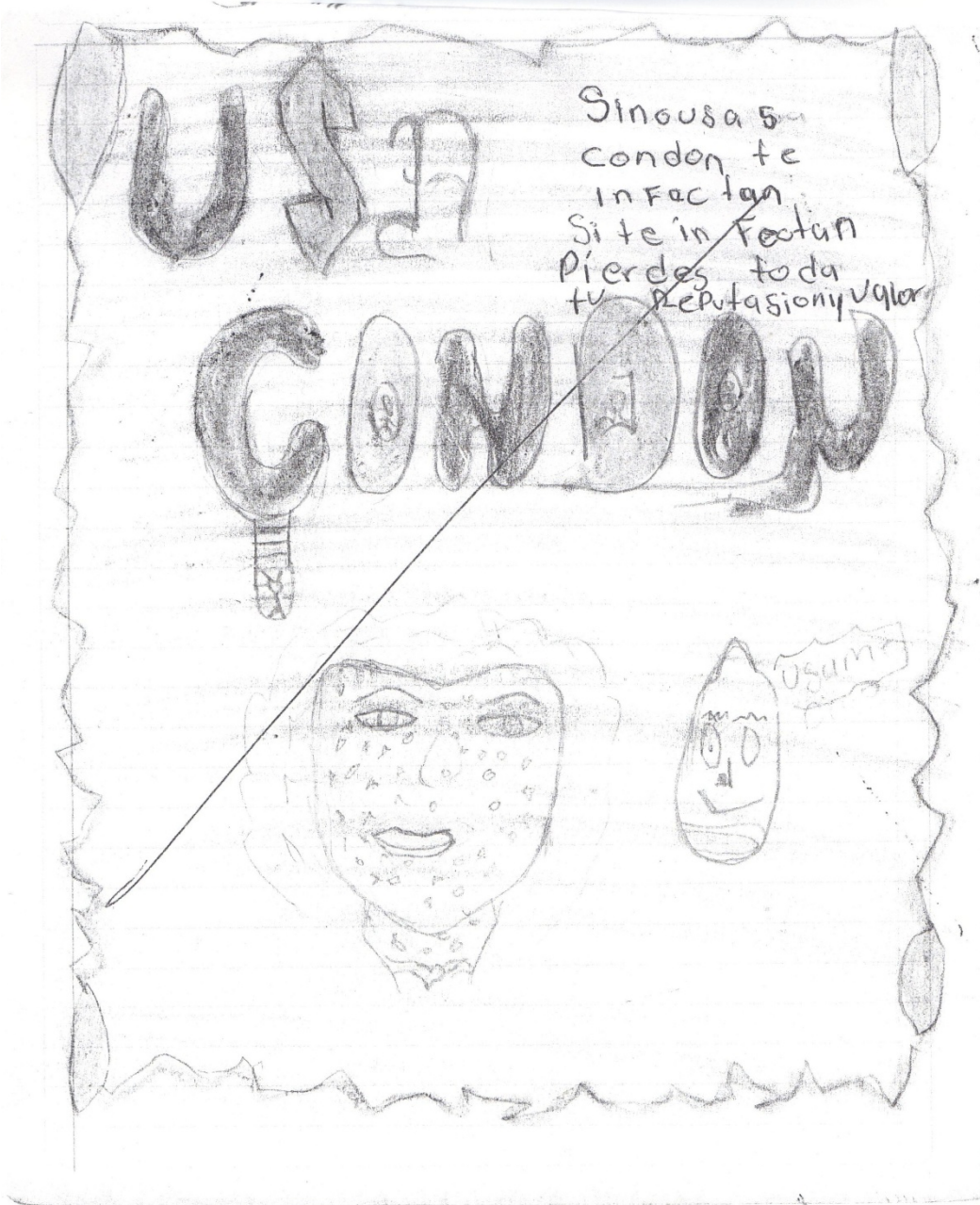
"Para que los alumnos se coevalúen utilizo una estrategia que es pegar unos pequeños papeles en las espaldas de sus compañeros donde anotan los compañeros las fortalezas y debilidades de cada uno y también le anotan lo que les hace falta por mejorar. A la coevaluación le doy un porcentaje en ciertos bimestres".

Estudio 2: productos académicos analizados.

Alumna Jazmin Yusmara Paredes Lara, rendimiento, alto docente (a)



Alumna Guadalupe Agustina Reyes Rodriguez, rendimiento medio, docente (a)



Cristian Ramos González "ZA" 1

P. Felizardo.

SEP 2010

El reto de aprender a convivir

¿Cuáles son los retos que te enfrentas contigo y la convivencia humana? ¿Puedes bien con todos?

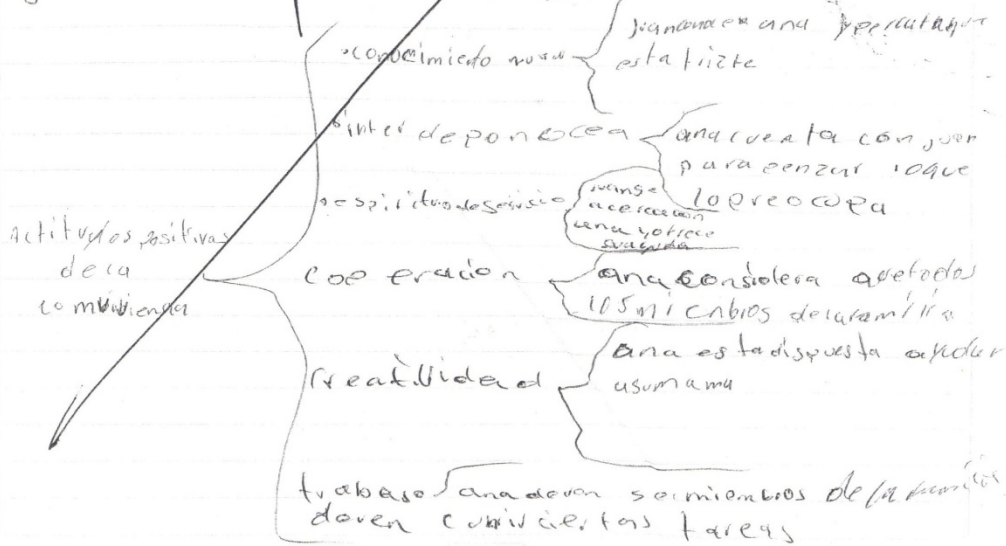
¿Cómo puedo solucionar los conflictos surgidos de la convivencia? ¿Puedo practicar con ellos? ¿Cómo puedo tratar de solucionarlos?

¿Cómo formo mi identidad personal? ¿Cómo mi comportamiento y mi forma de ser?

¿Qué son los valores y cómo puedo ponerlos en práctica en mi vida cotidiana?

Respetando a mis mayores

Igualdad entre mis amigos



Alumno Luis Ángel Martínez Salazar, rendimiento alto, docente (b)

2B Los Angeles

Seo

Alto Rendim

06 09 10

Etica: Disciplina de la filosofía que estudia la conducta moral y la conducta en la vida del hombre en la vida social.

Civismo: Actividad vinculada con la convivencia social que nos permite relacionarnos con los demás lo mejor posible en términos de derechos y obligaciones.

me sirve aprender ética para:
fortalecer los valores que como individuo, me caracterizan y entonces conducirme bajo esos principios.

me sirve aprender civismo para:
ser mejor ciudadano en el país en el que vivo y participando el respeto hacia las personas que me rodean el cuidado de los bienes públicos y privados.

- Ejemplos de conductas cívicas son:
1. Ser honrado y honesto (entregar el pago de no nos pertenece)
 2. Ser responsable
 3. Compromiso en el trabajo
- Ejemplos de conducta cívica
1. Respetar el reglamento escolar
 2. Cuidar la escuela

¿Que es libertad para mi?

Lo que significa libertad para mi es que tenemos derecho hacer libre en elegir o decidir algo tu solo y tambien hacer lo responsablemente para eso no es hacer cualquier cosa o lo que se quiere.

¿Que es convivencia para mi?

Para mi convivir significa que es cuando dos o varias personas hacen algo o juegan algo y como cuando juegan futbol o trenes de hacer equipos y convivir entre ellos para.

Yo soy un mexicano y tengo 18 años y credencial de lector pero ser libre por votar por el presidente a-e y a-ter

Yo soy mexicano y siempre convivo con mis amigos jugando futbol.

Libertad: facultad y derecho de las personas para elegir o decidir de manera individual y responsable su propia forma de actuar dentro de un sociedad

Convivencia: Accion de convivir, vivir o habitar con otro u otros en el mismo lugar.

Alumno Duvan Antonio Baltazar Leal, rendimiento medio, docente (b)

"ECC"

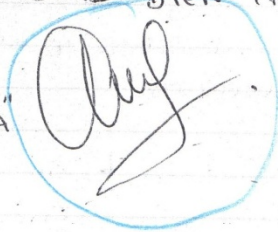
19-01-11

MI SITUACION DE VIDA

YO ME LLEVO MUCHO CON MI PAPA Y JUEGO CON
EI ME GUSTA BROMIAR CON EI Y TAMBIEN
ME GUSTA PEIAR PERO LO QUE MAS ME GUSTA
QUE MI PAPA ME CONSIGNE MUCHO UNA VEZ
EI ME REBAÑO MUY RECIO Y YO ME SENTI
MUY MAL PERO MI PAPA DESPUES PIDIO UNA
DISCUPA Y YO LE CONTESTE QUE SI LO
PERDONABA. I EI SE CONTENTO MUCHO LO
QUE NO ME GUSTA ES QUE NO ME DEJAN
TENER NOBIA EN MI ESCUELA PERO YO LE
AGRADESCO A MI PAPA ISO POR QUE ESTA
ASRIENDO TODO POR MI PARA SAIR BIEN EN
MI ESTUDIO.

1. "CIRCUNSTANCIA"

R:



2. QUIENES SON LOS INVOLUCRADOS

R: NOSOTROS Y ENUEJES LOS HERMANOS

3. POR QUE SE CONSIDERA QUE ES UN CONFLICTO.

R: POR QUE UNO DISCUCIONES I PROBLEMAS

fce

19.01.11

4. CUALES FUERON LOS PUNTOS
DE ACUERDO.

R= POR DINERO QUE ERA MIO. Y SE LO DIERON
A MI OTRO HERMANO.

5. SI SE RESOLVIO CUALES
FUERON LOS FACTORES QUE INTERVINERON

R= NUESTROS PADRES.

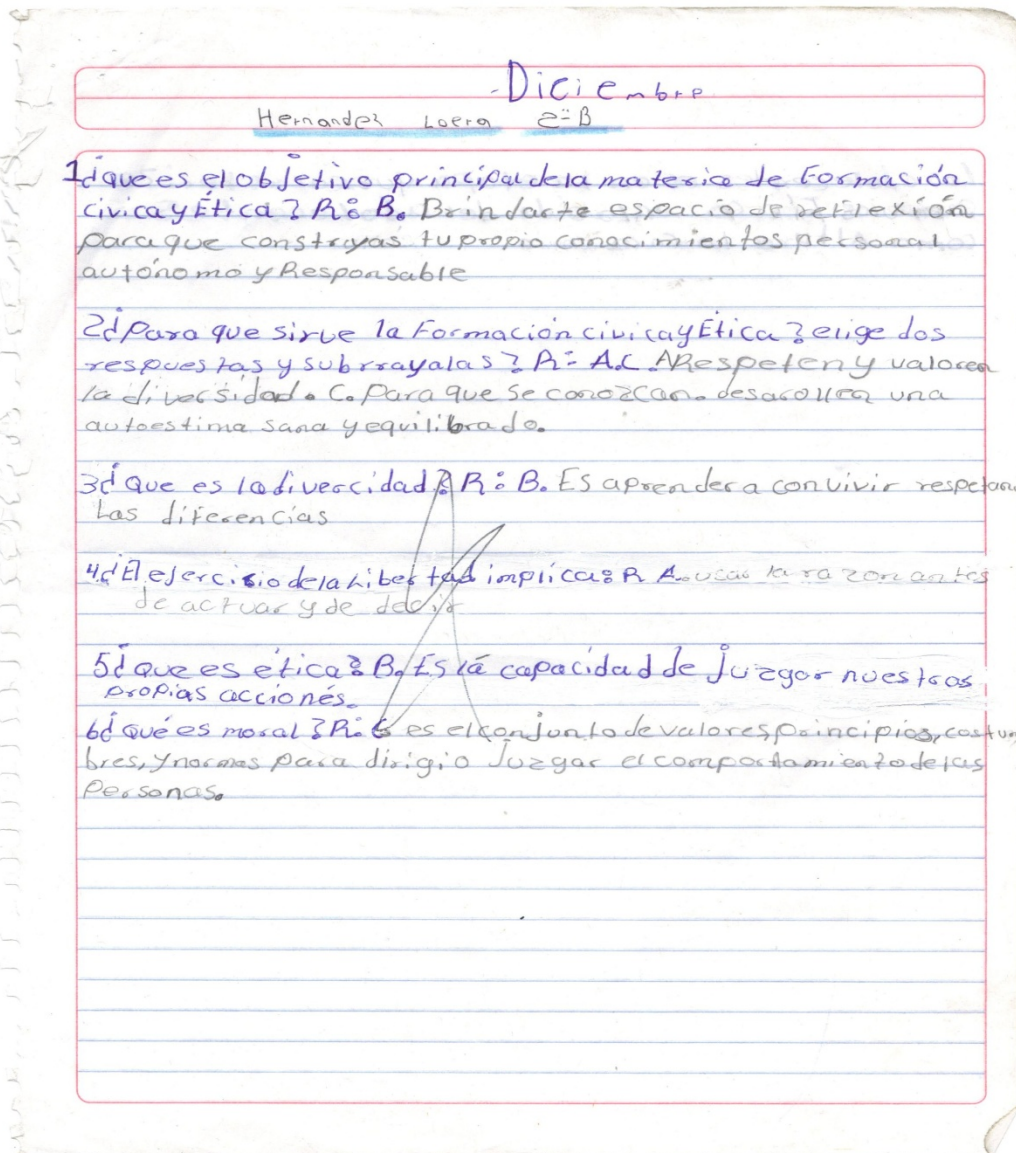
6. SI NO SE RESOLVIO QUE
A TENIDO REPERCUSSIONES

R= QUE NOSOTROS TENEMOS QUE CUIDARLOS Y
CONTROLARLOS.

7. SI NOSOTROS UBICAMOS

ECHO PARA QUE NO
DIEBA SE EL CONFLICTO

R= PORCAINO BIEN Y NO PREOCUPAR NUESTROS
PADRES Y NO HACERLOS DAÑOS NOSOTROS MISMOS.



Alumna Zully Kleyman Santillano Espino, rendimiento alto, docente (c)

FORMACION CIVICA
Y ETICA

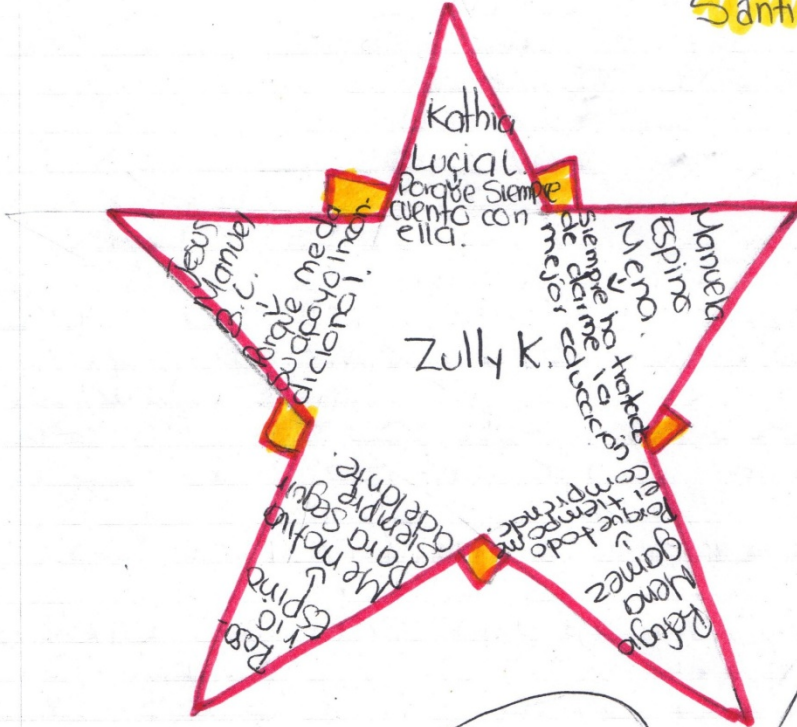
07/sep/10

Actividad
#15

"Nuestra galaxia"

Santillano E. Zully

2-F



33 Diferentes tipos de valores: económicos, estéticos y morales

Los valores están presentes en todos lados, cuando pensamos y actuamos, gracias a ellos decidimos y podemos explicar el sentido de nuestras acciones; son como el aire que respiramos; vivimos en ellos y con ellos porque continuamente estamos valorando.

Los valores son resultado de una serie de cualidades que apreciamos en las cosas, en las personas o en las acciones. Existen diferentes tipos de valores que corresponden a los más variados ámbitos de la vida. Así, podemos valorar un jitomate por sus propiedades alimenticias o un documento por su valor histórico.

Todos reconocemos en las cosas un valor económico relacionado con su precio. Otras cosas también son valiosas, aunque no tengan precio, por ejemplo, la carta que te escribió tu mamá el día de tu cumpleaños, en ese caso hablamos de un valor sentimental.

Las obras de arte son reconocidas por su valor estético, es decir, porque son bellas, nos gustan y las disfrutamos.

También existen valores morales; éstos se distinguen porque no se refieren a cosas, sino a acciones de las personas. Los valores morales se refieren a una cualidad que la persona manifiesta en su comportamiento y que es apreciada porque mejora la convivencia, permite que las personas se sientan más a gusto y confiadas en compañía de otras.

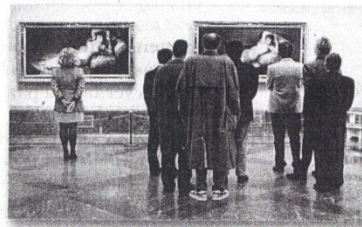


Figura 3.32 Un monumento o una obra de arte tiene valor para grandes sectores de una sociedad.

enero 2010

PARA RESOLVER

Diferentes tipos de valores

1 Escribe, en cada caso, el tipo de valor que corresponda a las siguientes situaciones. Elige entre los siguientes: valor moral, valor económico, valor sentimental y valor estético.

Situación	Tipo de valor
a) Las obras de Diego Rivera son muy valiosas.	valor estético
b) Me parece valioso que pretendas ser justo.	valor moral
c) El anillo que te compraste es muy valioso.	valor económico
d) Guardo esta carta de mi abuela porque tiene un valor especial para mí.	valor sentimental
e) Ernesto es valioso porque es un amigo fiel.	valor sentimental
f) La música es valiosa porque disfruto al escucharla.	valor estético

2. El profesor dará los turnos para leer en voz alta las respuestas y comprobar que a todos les ha quedado claro que hay diferentes tipos de valores.

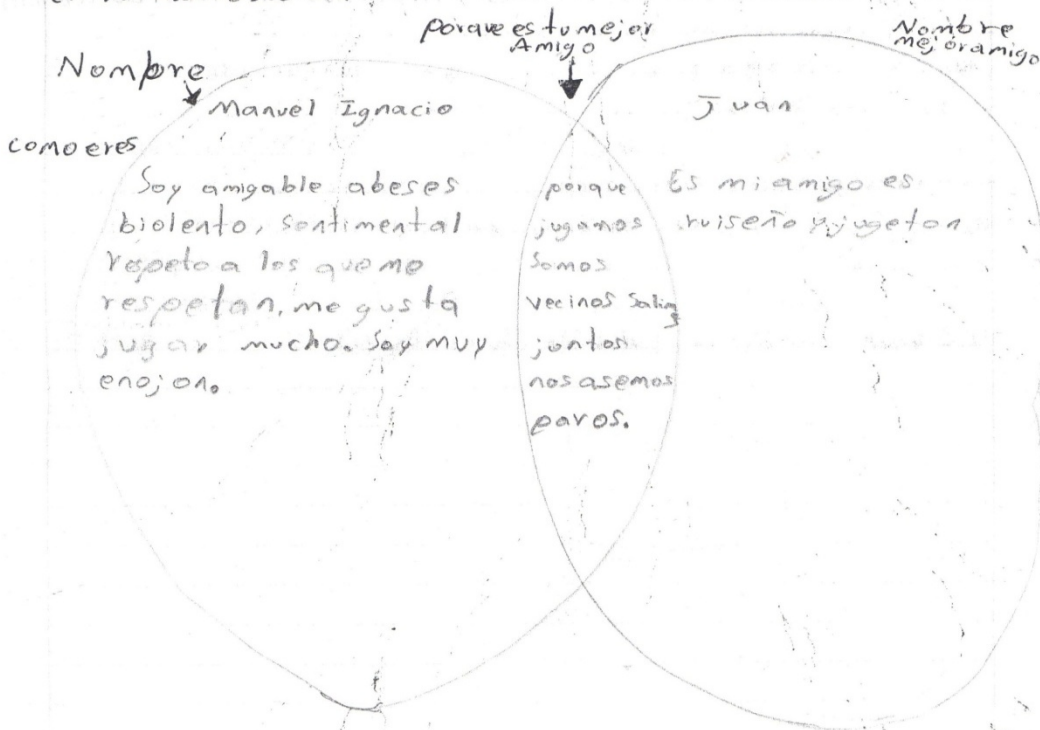
FELICIDADES POR SER EXCELENTE ALUMNA

TORRES, MANUEL

17/NOV/10 2ºF

Identificación y pertenencia con personas y grupos

⑤ El significado de las relaciones de amistad y compañerismo en la adolescencia



Alumno Jesús Erubiel Jiménez Gastelum, rendimiento bajo, docente (c)

Tema: LAS ADICCIONES

1-¿que son las adicciones?

2-¿porque se forman las adicciones?

3-¿que Daños causan?

4-¿que tipo de Adicciones existen?

5-¿hace grado pueden llegar las adicciones?

6-¿como se identifican los adictos?

7-¿como se previenen las Adicciones?

8-¿enave más los mas adicciones?

9-¿Hay una edad exacta?

10-¿ser un dicto puede cobrar la vida?

Cristal



Justificación

nuestro equipo es colimos el tema de las Adicciones porque nos parece muy interesante para estar informado sobre las Adicciones en nuestra sociedad. El tema de las Adicciones es un problema que se mira que se mira diariamente en las calles. por este caso tra temas de prevenir los adicciones, en nuestra casa, escuela comunidad y casa de no caer en las Adicciones y crear nuevas campañas para los adictos para tratar de ser un país sin tantos adictos los tipos de Adicciones son muchos y se realiza en cualquier por el mundo. Ellos son: marihuana, ictos, porico, heroína, resital, cerveza, vinos, Achor, y cigarrillos. Acavamos de mencionar unos de los productos con los más dañinos por el ser humano.

Fotos secundaria técnica 41







Arranca hoy el registro a las prepas

- *El Registro será en línea: www.prepasnora.com.mx, del 4 de abril al 6 de mayo
- *El examen de ingreso será en cada plantel de educación media Superior el viernes 10 de Junio.
- *Los resultados se publicarán el 29 de Junio en el mismo portal.
- *La inscripción será del 1 al 5 de agosto en el plantel asignado.



DIMENSIÓN TÉCNICA PEDAGÓGICA
ASPECTOS QUE DEBEMOS MEJORAR EN LA ESCUELA:

- Los aprendizajes de los alumnos(as).
- Las calificaciones de los alumnos (as).
- La asistencia y puntualidad de los alumnos (as)
- El cumplimiento de las tareas y trabajos escolares.
- La participación en la clase.
- El cuidado y buen uso de los libros de texto y sus útiles escolares.
- La disciplina de los alumnos (as) dentro y fuera de la escuela (evitar las luchitas y sobrenombres).
- El buen comportamiento en el camión escolar
- Cumplir con el pago de la cuota del camión escolar

COMPROMISOS DE PADRES DE FAMILIA

BRINDAR UNA BUENA ALIMENTACIÓN A MIS HIJOS(AS)
 ENVIAR BIEN DESAYUNADO A MI HIJO(A)
 ACONSEJAR A MI HIJO(A) SOBRE EL COMPORTAMIENTO QUE DEBE TENER EN LA ESCUELA
 ASISTIR A LAS REUNIONES QUE CONVOQUE LA ESCUELA PARTICIPAR EN LAS ACTIVIDADES PROMOVIDAS POR LA ESCUELA
 MOTIVAR A MI HIJO(A) AL ESTUDIO Y FOMENTAR LOS VALORES EN LA CONVIVENCIA FAMILIAR
 REVISAR PERIODICAMENTE LOS ÚTILES ESCOLARES Y COMPRAR LOS MATERIALES QUE SOLICITEN LOS PROFESORES PARA TRABAJOS EN CLASES Y LA REALIZACIÓN DE LAS TAREAS
 COMUNICARME CON LOS PROFESORES DE MI HIJO(A) PARA SABER COMO SE COMPORTA MI HIJO EN LA ESCUELA
 REVISAR EL ASEO PERSONAL DE MI HIJO(A)

COMPROMISOS DE LOS DOCENTES

- ✓ Seguir preparándonos.
- ✓ Planear más detalladamente y entregarla puntualmente.
- ✓ Enriquecer la clase con más métodos y utilizar los recursos didácticos diferentes.
- ✓ Mejorar la disciplina en el grupo.
- ✓ Cumplir en las actividades en todo lo que me sea posible en la escuela.
- ✓ Detectar a los alumnos con bajo aprendizaje y dedicarle tiempo para orientarlos.
- ✓ Llegar puntual al plantel y al aula.
- ✓ Tratar de ser paciente.
- ✓ Cuidar mobiliario y material didáctico de mi responsabilidad.
- ✓ Dejar el aula limpia al término de la jornada.
- ✓ Hacer todo lo posible por hacer todo lo que esté de mi parte para que el alumno aprenda y comprenda en mi materia lo que le enseñe.
- ✓ Tratar en todo lo posible e inculcar los valores; un maestro también debe de formar no nada más de informar.
- ✓ Asistir a las reuniones con los padres de familia.
- ✓ No ausentarme durante la clase sin previo aviso.
- ✓ Asistir a cursos de actualización.
- ✓ Establecer buenas relaciones entre alumnos, maestros y padres de familia.
- ✓ Entregar calificaciones puntualmente.
- ✓ Llevar a cabo los proyectos de la nueva reforma.
- ✓ Buscar cambios en nuestra labor cotidiana para mejorar el estilo de la clase.
- ✓ No pedir permisos económicos.
- ✓ Ser buen ejemplo, a través de mi comportamiento a los alumnos.
- ✓ Proyectar una buena imagen a los alumnos (vestir adecuadamente).
- ✓ Realizar proyectos de productividad en beneficio de la institución.
- ✓ Tener suficiente conocimiento del contenido.
- ✓ Atender las necesidades y las fallas que tuve durante el ciclo escolar.
- ✓ Aprender a utilizar la enciclopedia.
- ✓ Trabajar con dinámicas grupales para propiciar en el aula el aprendizaje.
- ✓ Buscar capacitación en recursos humanos.

Apéndice 4

Transcripción del instrumento 005

Percepción de los alumnos sobre la evaluación formativa, entrevistas a los alumnos

Entrevista 1. Alumno: Jazmín Yusmara Paredes Lara. Rendimiento alto. Docente (A)

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): Jazmín Yusmara

Apellido paterno: Paredes

Apellido materno: Lara

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

Primaria

Secundaria

Preparatoria

Profesional

Grado: _____

Grado: 2A

Semestre: _____

Semestre: _____

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

Nombre de la materia: Formación Cívica y Ética

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

Septiembre: 10	Octubre: 10	Noviembre: 10	Diciembre: 10	Enero: 9
Promedio del alumno: 9.8				

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?

"Si, me pone anotaciones donde me dice que es lo que debo de mejorar (aproximadamente cada semana o cada mes)".

2. ¿Qué haces cuando recibes comentarios hechos a tus trabajos, tareas o exámenes por parte de tu profesor (a)? (las lees, las compartes con tus compañeros o padres, las guardas, etc.)

"los leo y comprendo que es para mejorar y se las enseno a mis compañeros y a mi mama".

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

"Si".

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

"sí".

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

"Casi siempre, soy buena preguntando, no me gusta quedarme con dudas".

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

"Sí".

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

"Si me sirve para subir calificación".

8. Cuando lees los comentarios que hace tu profesor(a) sobre las tareas que presentas, ¿te sientes motivado o animado a seguir mejorando en tu actividad escolar?

"Si me motiva".

9. En general, ¿piensas que los comentarios u observaciones que hace tu profesor(a) a tus tareas sí te sirven para mejorar tus calificaciones y desempeño académico?

"Si, porque aprendo mas y le hecho ganas al estudio".

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?

"Se siente bien porque son para mejorar aunque hay veces que soy contestona el profe es muy bueno es mi amigo y consejero y me sabe guiar".

Entrevista 2. Alumno: Guadalupe Agustina Reyes Rodríguez. Rendimiento Medio.

Docente (A)

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): Guadalupe Agustina

Apellido paterno: Reyes

Apellido materno: Rodríguez

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

Primaria

Secundaria

Preparatoria

Profesional

Grado: _____

Grado: 2A

Semestre: _____

Semestre: _____

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

Nombre de la materia: Formación Cívica y Ética

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

Septiembre: 8	Octubre: 8	Noviembre: 8	Diciembre: 8	Enero: 8
Promedio del alumno: 8				

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?

"Si, pero no todo el tiempo solo me corrige cuando me equivoco".

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.)*

"Las guardo y no las comparto con mis papas".

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

"Si".

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

"si".

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

"no muy frecuente, le entiendo bien a la materia".

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

"Si".

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

"Si me sirve para subir calificación".

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?

"A veces".

9. En general, ¿piensas que los comentarios u observaciones que hace tu profesor(a) a tus tareas sí te sirven para mejorar tus calificaciones y desempeño académico?

"Si".

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?

"Me siento bien porque lo que me dice lo leo y me sirve para mi futuro".

Entrevista 3. Alumno: Cristian Ramos González. Rendimiento bajo. Docente (A)

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): Cristian

Apellido paterno: Ramos

Apellido materno: González

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

Primaria

Secundaria

Preparatoria

Profesional

Grado: _____

Grado: 2A

Semestre: _____

Semestre: _____

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

Nombre de la materia: Formación Cívica y Ética

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

Septiembre: 6	Octubre: 6	Noviembre: 6	Diciembre:6	Enero: 6
Promedio del alumno: 6				

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?

"Si, de vez en cuando".

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.)*

"A veces le comento a mis papas".

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

"Si".

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

"Si".

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

"A veces".

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

"Si".

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

"Sí".

8. Cuando lees los comentarios que hace tu profesor(a) sobre las tareas que presentas, ¿te sientes motivado o animado a seguir mejorando en tu actividad escolar?

"A veces".

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?

"Sí".

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?

"No".

Entrevista 4. Alumno: Luis Ángel Martínez Salazar. Rendimiento Alto. Docente (B)

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): Luis Ángel

Apellido paterno: Martínez

Apellido materno: Salazar

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

Primaria

Secundaria

Preparatoria

Profesional

Grado: _____

Grado: 2B

Semestre: _____

Semestre: _____

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

Nombre de la materia: Formación Cívica y Ética

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

Septiembre: 10	Octubre: 10	Noviembre: 10	Diciembre: 10	Enero: 10
Promedio del alumno: 10				

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?

"Si, siempre".

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.)

"las leo pero no las comparto".

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

"Sí".

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

"Sí".

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

"poco".

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

"Si me ha ayudado a mejorar".

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

"Sí".

8. Cuando lees los comentarios que hace tu profesor(a) sobre las tareas que presentas, ¿te sientes motivado o animado a seguir mejorando en tu actividad escolar?

"Si me pongo contento".

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?

"Sí".

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?

"Me motiva".

Entrevista 5. Alumno: Duvan Antonio Baltazar Leal. Rendimiento medio. Docente (B)

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): Duvan Antonio

Apellido paterno: Baltazar

Apellido materno: Leal

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

Primaria

Secundaria

Preparatoria

Profesional

Grado: _____

Grado: 2B

Semestre: _____

Semestre: _____

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

Nombre de la materia: Formación Cívica y Ética

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

Septiembre: 6	Octubre: 6	Noviembre:8	Diciembre:8	Enero: 9
Promedio del alumno: 7.4				

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?

"Si, casi siempre de forma oral y a veces escrita".

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.)

"Las leo y las guardo".

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

"Si".

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

"Si".

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

"A veces".

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

"Si".

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

"Sí".

8. Cuando lees los comentarios que hace tu profesor(a) sobre las tareas que presentas, ¿te sientes motivado o animado a seguir mejorando en tu actividad escolar?

"A veces".

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?

"Sí".

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?

"No. Me ayuda a subir mis calificaciones".

Entrevista 6. Alumno: Julio Cesar Hernández Loera. Rendimiento bajo. Docente (B)

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): Julio Cesar

Apellido paterno: Hernández

Apellido materno: Loera

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

Primaria

Secundaria

Preparatoria

Profesional

Grado: _____

Grado: 2B

Semestre: _____

Semestre: _____

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

Nombre de la materia: Formación Cívica y Ética

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

Septiembre: 6	Octubre: 6	Noviembre: 7	Diciembre: 7	Enero: 7
Promedio del alumno: 6.6				

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?

"si, casi siempre de forma oral y a veces escrita".

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.)

"Las leo y las guardo".

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

"Sí".

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

"Sí".

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

"A veces".

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

"Sí".

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

"Sí".

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?

"A veces".

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?

"Sí".

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?

"No. Me ayuda a entender las cosas que me dice el maestro".

Entrevista 7. Alumno: Zully Kleyman Santillano Espino. Rendimiento Alto. Docente (C)

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): Zully Kleyman

Apellido paterno: Santillano

Apellido materno: Espino

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

Primaria

Secundaria

Preparatoria

Profesional

Grado: _____

Grado: 2F

Semestre: _____

Semestre: _____

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

Nombre de la materia: Formación Cívica y Ética

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

Septiembre: 10	Octubre: 10	Noviembre: 10	Diciembre: 10	Enero: 10
Promedio del alumno: 10				

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?

"Si, a veces no siempre".

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.)

"Las leo y comparto con mi compañeros para comparar y con mis papis".

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

"si".

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

"si".

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

"Casi no, le entiendo".

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

"si".

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

"sí, cuando me equivoco el profesor me explica y puedo hacer el trabajo".

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?

"sí".

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?

"sí".

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?

"Depende, si son buenos sigo igual y si me equivoco trato de mejorarlos cada día".

Entrevista 8. Alumno: Manuel Ignacio Torres Zamaniego. Rendimiento medio. Docente

(C)

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): Manuel Ignacio

Apellido paterno: Torres

Apellido materno: Zamaniego

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

Primaria

Secundaria

Preparatoria

Profesional

Grado: _____

Grado: 2F

Semestre: _____

Semestre: _____

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

Nombre de la materia: Formación Cívica y Ética

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

Septiembre: 9	Octubre: 9	Noviembre: 9	Diciembre: 9	Enero: 8
Promedio del alumno: 8.8				

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?

"A veces recibo comentarios de mi profesor (aproximadamente 1 vez al mes)".

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.)

"Las leo y no se las enseño a nadie".

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

"Sí".

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

"sí".

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

"A veces".

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

"Sí".

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

"No. No me sirve la retroalimentación".

8. Cuando lees los comentarios que hace tu profesor(a) sobre las tareas que presentas, ¿te sientes motivado o animado a seguir mejorando en tu actividad escolar?

"Si me motiva".

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?

"Sí".

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?

"No".

Entrevista 9. Alumno: Jesús Erubiel Jiménez Gastelum. Rendimiento bajo. Docente (C)

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): Jesús Erubiel

Apellido paterno: Jiménez

Apellido materno: Gastelum

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

Primaria

Secundaria

Preparatoria

Profesional

Grado: _____

Grado: 2F

Semestre: _____

Semestre: _____

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

Nombre de la materia: Formación Cívica y Ética

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

Septiembre: 6	Octubre: 6	Noviembre: 7	Diciembre: 7	Enero: 7
Promedio del alumno: 6.6				

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?

"Si, cada vez que voy a hacer exámenes y al final de cada bimestre".

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.)

"Las comparto con mis compañeros".

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

"Si".

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

"si".

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

"Muy pocas veces".

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

"A veces, porque me vale".

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

"A veces si porque me motiva".

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?

"No sé. Casi no".

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?

"A veces".

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?

"No".

Forma de Consentimiento

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

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

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

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

Tu participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará en tu entorno laboral. Si tú decides participar ahora, pero más tarde deseas cancelar tu participación, lo puedes hacer cuando así lo desees sin que exista problema alguno. Si tú tienes alguna pregunta, por favor hazla. Si tú tienes alguna pregunta que quieras hacer más tarde, yo te responderé gustosamente. En este último caso, copia mi número telefónico [*Lizbeth Ham Rodríguez, Tel.:044 66 29 48 00 24*] o el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-58-2000 ext. 6496 para que nos llames. Si deseas conservar una copia de esta carta, solicítamela y te la daré.

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

<i>Caren Decnice Ruiz Santillanes.</i>		<i>09/03/11.</i>
Nombre del participante	Firma	Fecha
.....
Nombre del investigador	Firma	Fecha

Forma de Consentimiento

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

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

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

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

Tu participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará en tu entorno laboral. Si tú decides participar ahora, pero más tarde deseas cancelar tu participación, lo puedes hacer cuando así lo desees sin que exista problema alguno. Si tú tienes alguna pregunta, por favor hazla. Si tú tienes alguna pregunta que quieras hacer más tarde, yo te responderé gustosamente. En este último caso, copia mi número telefónico [**Lizbeth Ham Rodríguez, Tel.:044 66 29 48 00 24**] o el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-58-2000 ext. 6496 para que nos llames. Si deseas conservar una copia de esta carta, solicítamela y te la daré.

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

		9-Marzo/11
Nombre del participante	Firma	Fecha
.....
Nombre del investigador	Firma	Fecha

Forma de Consentimiento

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

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

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

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

Tu participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará en tu entorno laboral. Si tú decides participar ahora, pero más tarde deseas cancelar tu participación, lo puedes hacer cuando así lo desees sin que exista problema alguno. Si tú tienes alguna pregunta, por favor hazla. Si tú tienes alguna pregunta que quieras hacer más tarde, yo te responderé gustosamente. En este último caso, copia mi número telefónico [Lizbeth Ham Rodríguez, Tel.: 044 66 29 48 00 24] o el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-58-2000 ext. 6496 para que nos llames. Si deseas conservar una copia de esta carta, solicítamela y te la daré.

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

FELIZARDO
Nombre del participante


Firma

09/03/2011
Fecha

Nombre del investigador

Firma

Fecha

Asesora de Lizbeth Ham Rodríguez
Tel: 044 66 29 48 00 24

Forma de Consentimiento

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

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

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

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

Tu participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará en tu entorno laboral. Si tú decides participar ahora, pero más tarde deseas cancelar tu participación, lo puedes hacer cuando así lo desees sin que exista problema alguno. Si tú tienes alguna pregunta, por favor hazla. Si tú tienes alguna pregunta que quieras hacer más tarde, yo te responderé gustosamente. En este último caso, copia mi número telefónico [**Lizbeth Ham Rodríguez, Tel.:044 66 29 48 00 24**] o el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-58-2000 ext. 6496 para que nos llames. Si deseas conservar una copia de esta carta, solicítamela y te la daré.

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

JOSÉ ANTONIO CERVANTES MADR

Nombre del participante

Firma

10 - MARZO - 11

Fecha

Nombre del investigador

Firma

Fecha

Forma de Consentimiento

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


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

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

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

Tu participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará en tu entorno laboral. Si tú decides participar ahora, pero más tarde deseas cancelar tu participación, lo puedes hacer cuando así lo desees sin que exista problema alguno. Si tú tienes alguna pregunta, por favor hazla. Si tú tienes alguna pregunta que quieras hacer más tarde, yo te responderé gustosamente. En este último caso, copia mi número telefónico [*Lizbeth Ham Rodríguez, Tel.:044 66 29 48 00 24*] o el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-58-2000 ext. 6496 para que nos llames. Si deseas conservar una copia de esta carta, solicítamela y te la daré.

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

<u>José Gpe. Limón Nava</u>		09-Marzo-2011
Nombre del participante	Firma	Fecha
.....
Nombre del investigador	Firma	Fecha

Forma de Consentimiento

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

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

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

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

Tu participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará en tu entorno laboral. Si tú decides participar ahora, pero más tarde deseas cancelar tu participación, lo puedes hacer cuando así lo desees sin que exista problema alguno. Si tú tienes alguna pregunta, por favor hazla. Si tú tienes alguna pregunta que quieras hacer más tarde, yo te responderé gustosamente. En este último caso, copia mi número telefónico [Lizbeth Ham Rodríguez, Tel.:044 66 29 48 00 24] o el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-58-2000 ext. 6496 para que nos llames. Si deseas conservar una copia de esta carta, solicítamela y te la daré.

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

Nombre del participante	Firma	Fecha
Nombre del investigador	Firma	Fecha

Karla Karina Sánchez Aviles *[Firma]* 9/Marzo/11 *Karlasanz07@hotmail.com*

Forma de Consentimiento

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

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

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

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

Tu participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará en tu entorno laboral. Si tú decides participar ahora, pero más tarde deseas cancelar tu participación, lo puedes hacer cuando así lo desees sin que exista problema alguno. Si tú tienes alguna pregunta, por favor hazla. Si tú tienes alguna pregunta que quieras hacer más tarde, yo te responderé gustosamente. En este último caso, copia mi número telefónico [**Lizbeth Ham Rodríguez, Tel.: 044 66 29 48 00 24**] o el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-58-2000 ext. 6496 para que nos llames. Si deseas conservar una copia de esta carta, solicítamela y te la daré.

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

<i>Marcos Rodríguez</i>	<i>Katherina Gallardo</i>	<i>[Firma]</i> 9/05/2011
Nombre del participante	Firma	Fecha
Nombre del investigador	Firma	Fecha

Forma de Consentimiento

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

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

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

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

Tu participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará en tu entorno laboral. Si tú decides participar ahora, pero más tarde deseas cancelar tu participación, lo puedes hacer cuando así lo desees sin que exista problema alguno. Si tú tienes alguna pregunta, por favor hazla. Si tú tienes alguna pregunta que quieras hacer más tarde, yo te responderé gustosamente. En este último caso, copia mi número telefónico [**Lizbeth Ham Rodríguez, Tel.:044 66 29 48 00 24**] o el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-58-2000 ext. 6496 para que nos llames. Si deseas conservar una copia de esta carta, solicítamela y te la daré.

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

María Gpe Espinoza Estrada

Nombre del participante

Firma

09 - Marzo - 2011

Fecha

Nombre del investigador

Firma

Fecha

Forma de Consentimiento

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

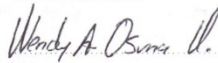
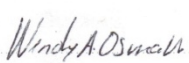
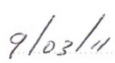
Por medio de la presente quiero invitarte a participar en un estudio que estoy realizando sobre la forma en que los maestros ponen en práctica la evaluación formativa, es decir, la evaluación que se da en el día a día en el aula. Yo soy alumno (a) de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico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

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

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

Tu participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará en tu entorno laboral. Si tú decides participar ahora, pero más tarde deseas cancelar tu participación, lo puedes hacer cuando así lo desees sin que exista problema alguno. Si tú tienes alguna pregunta, por favor hazla. Si tú tienes alguna pregunta que quieras hacer más tarde, yo te responderé gustosamente. En este último caso, copia mi número telefónico [**Lizbeth Ham Rodríguez, Tel.:044 66 29 48 00 24**] o el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-58-2000 ext. 6496 para que nos llames. Si deseas conservar una copia de esta carta, solicítamela y te la daré.

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

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

Vertical handwritten text on the right margin: "maestría en educación"

Apéndice 6

Reportes de calificaciones bimestrales de los docentes

Reporte calificaciones bimestre I. Docente (B)



SECRETARIA DE EDUCACION Y CULTURA
 REPORTE DE CALIFICACIONES BIMESTRALES
 ESCUELA: 2605T0041Q EZEQUIEL SILVAS LOPEZ
 TURNO: M MATUTINO

GRADO: 2

GRUPO: B CICLO ESCOLAR: 2010 2011

BIMESTRE: 1

No: CURP	NOMBRE:	EDAD	M A T E M A T I C A S										PROM
			ESPAÑ	MATEM	CIENC	HISTO	FORMA	LEX	EDUCA	EDT	ARTES		
1 AERH961016HSRDLR06	ALEMÁN RODRIGUEZ MARTIN HIRAM	13	9.0	8.0	9.0	10	9.0	9.0	10	9.0	10	9.2	
2 BALD970409HSRLV07	BALTAZAR LEAL DIVAN ANTONIO	13	8.0	6.0	9.0	8.0	6.0	8.0	10	9.0	10	8.2	
3 BEG960924HSLLNS05	BELTRAN GONZALEZ JESUS RAMON	14	7.0	8.0	7.0	8.0	8.0	8.0	9.0	9.0	10	8.1	
4 BDR1970803HSRJB504	BOJORQUEZ RUBIO ISMAEL ALEJANDRO	13	9.0	9.0	10	9.0	9.0	9.0	9.0	8.0	10	9.1	
5 CER096113HSRRRL03	CERVANTES MARTINEZ JULIO CESAR	13	6.0	6.0	6.0	8.0	9.0	8.0	8.0	8.0	10	7.6	
6 GARH970311MSRRUR08	GARCIA FLORES MARISELA	13	6.0	8.0	9.0	10	10	9.0	9.0	9.0	10	9.2	
7 HEL979324HSRRRL07	HERNANDEZ LOERA JULIO CESAR	13	6.0	6.0	* 5	7.0	6.0	7.0	9.0	8.0	10	7.1	
8 HEMH970819HSRRND06	HERRERA MONJE MANUEL EDUARDO	13	7.0	7.0	7.0	8.0	10	8.0	10	8.0	10	8.3	
9 JADH970606HSRRR005	JARA DAVILA MARLOM	13	6.0	6.0	6.0	* 5	7.0	7.0	7.0	10	9.0	7.3	
10 LUF960913HSRGG01	LUICO FIGUEROA GILBERTO DANIEL	14	7.0	6.0	9.0	10	10	9.0	10	9.0	10	8.8	
11 MAS1970816HSRRL508	MARTINEZ SALAZAR LUIS ANGEL	13	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10.0	
12 MOHM970705HSRRRR05	MORENO MARIZCAL JOSE MARIA	13	8.0	8.0	8.0	8.0	10	9.0	10	7.0	10	8.6	
13 OIS1970721MSRNL05	OLIVAS SANCHEZ LLUVIA JOSEFINA	13	7.0	6.0	6.0	8.0	7.0	8.0	8.0	8.0	10	7.5	
14 PASM970202HSRLLR01	PALACIOS SALAZAR MARTIN CANDELARIO	13	6.0	6.0	* 5	7.0	6.0	7.0	8.0	7.0	10	6.8	
15 QUL1970706HSRNGS03	QUINTANILLA IGLESIAS LUIS GUADALUPE	13	* 5	6.0	* 5	6.0	6.0	7.0	10	9.0	10	7.1	
16 QUS1961226HSRKN518	QUINONES SANCHEZ JESUS ALEXIS	13	8.0	8.0	8.0	10	9.0	9.0	10	8.0	10	8.8	
17 READ961015MSRRRN09	REYES ARELLANO DENISE MARISOL	13	10	7.0	9.0	10	10	9.0	9.0	8.0	10	9.1	
18 RUF961023HSRZLD06	RUIZ FELIX PEDRO JESUS	13	6.0	6.0	7.0	8.0	8.0	8.0	10	7.0	10	7.7	
19 SAC2970826MSRNF08	SANCHEZ CANTORAN MARIA ZEFERINA	13	9.0	6.0	8.0	8.0	10	9.0	9.0	9.0	10	8.6	
20 SEC95950901HSRGMK08	SEGURA CAMACHO RICARDO	15	* 5	6.0	* 5	8.0	6.0	7.0	9.0	7.0	10	7.0	
21 SIAJ9660721HSRRMN02	SUAREZ AMAYA JOVANTHAN MAIKOL	14	8.0	9.0	8.0	10	8.0	9.0	10	7.0	10	8.7	
22 VES9961231HSRGLM08	VEGA SALAZAR RAMON FRANCISCO	13	7.0	8.0	6.0	8.0	8.0	8.0	10	9.0	10	8.2	
PROMEDIO POR MATERIA			7.4	7.0	7.3	8.3	8.2	8.2	9.3	8.2	10	8.2	
NO DE APROBADOS POR MATERIA			20	27	18	21	22	22	22	22	22	22	
HOMBRES APROBADOS POR MATERIA			16	18	14	17	18	18	18	18	18	18	
MUJERES APROBADAS POR MATERIA			4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
NO DE REPROBADOS POR MATERIA			2		4	1							
HOMBRES REPROBADOS POR MATERIA			2		4	1							

Nota: Edad calculada al 30 de Septiembre de 2010



SECRETARIA DE EDUCACION Y CULTURA
 REPORTE DE CALIFICACIONES BIMESTRALES

SEC: ESCUELA: 26DST0041Q EZEQUIEL SILVAS LOPEZ GRADO: 2 GRUPO: B CICLO ESCOLAR: 2010 2011 BIMESTRE: 1
 TURNO: M MATUTINO

No. CURP	NOMBRE:	EDAD	MATERIAS										PROM	
			ESPAÑ	MATEM	CIENC	HISTO	FORMA	LEX	EDUCA	EDT	ARTES			
MUJERES REPROBADAS POR MATERIA			91	100	82	95	100	100	100	100	100	100	100	
%S DE APROVECHAMIENTO														

Nota: Edad calculada al 30 de Septiembre de 2010

Reporte calificaciones bimestre II. Docente (B)



SECRETARIA DE EDUCACION Y CULTURA
 REPORTE DE CALIFICACIONES BIMESTRALES

ESCUELA: 26DS10041Q EZEQUIEL SILVAS LOPEZ

SEC

TURNO: M MATUTINO

GRADO: 2

GRUPO: B

CICLO ESCOLAR: 2010 2011

BIMESTRE: 2

No: CURP	NOMBRE:	EDAD	M A T E M A T I C A S													PROM
			ESPAÑ	MATEM	CIENC	HISTO	FORMA	LEX	EDUCA	EDT	ARTES					
1 AERN961016HSRLLDR06	ALEMÁN RODRÍGUEZ MARTÍN HIRAM	13	10	9.0	10	9.0	9.0	9.0	9.0	10	9.0	9.0	9.0	9.0	9.3	
2 BALD970409HSRLLV07	BALTAZAR REBAL DUJAN ANTONIO	13	9.0	10	6.0	8.0	8.0	8.0	8.0	9.0	9.0	9.0	9.0	9.0	8.6	
3 BEG9690924HSLLNS05	BELTRAN GONZÁLEZ JESUS RAMON	14	7.0	6.0	7.0	8.0	9.0	8.0	8.0	8.0	8.0	9.0	9.0	9.0	7.8	
4 BOR1970803HSRJB504	BOJORQUEZ RUBIO ISMAEL ALFONDR0	13	10	10	9.0	10	10	10	10	10	9.0	9.0	9.0	9.0	9.5	
5 GEM196113HSRRL03	CERVANTES MARTÍNEZ JULIO CESAR	13	7.0	6.0	* 5	9.0	8.0	8.0	8.0	8.0	8.0	9.0	9.0	10	7.7	
6 GAFH970311MSRRL08	GARCÍA FLORES MARISELA	13	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10.0	
7 HELJ970324HSRRL07	HERNÁNDEZ LOERA JULIO CESAR	13	7.0	6.0	* 5	8.0	6.0	7.0	7.0	9.0	9.0	9.0	9.0	7.0	7.1	
8 HEMM970819HSRRLN04	HERRERA MONGE MANUEL EDUARDO	13	9.0	7.0	9.0	9.0	10	10	9.0	10	10	10	9.0	10	9.2	
9 JADM970506HSRRLV05	JARA DAVILA MARLOM	14	7.0	6.0	8.0	7.0	8.0	6.0	6.0	9.0	9.0	9.0	9.0	8.0	7.5	
10 LUF9690913HSRGL01	LUGO FIGUEROA GILBERTO DANIEL	14	9.0	6.0	8.0	10	10	10	9.0	10	10	10	10	9.0	9.0	
11 MAS1970816HSRRLS08	MARTÍNEZ SALAZAR LUIS ANGEL	13	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9.0	10	9.8	
12 MOMM970705HSRRLR05	MORENO MARICZAL JOSE MARIA	13	9.0	6.0	6.0	10	8.0	10	9.0	9.0	9.0	9.0	8.0	9.0	8.6	
13 OIS1970721MSRLL05	OLIVAS SANCHEZ LUWIZA JOSELIN	13	6.0	8.0	6.0	6.0	8.0	7.0	8.0	8.0	8.0	8.0	9.0	9.0	7.6	
14 PASM970202HSRLLR01	PALACIOS SALAZAR MARTIN CANDELARIO	13	6.0	6.0	6.0	7.0	6.0	7.0	7.0	7.0	8.0	8.0	9.0	9.0	7.0	
15 QUIL970706HSRNG503	QUINTANILLA IGLESIAS LUIS GUADALUPE	13	6.0	6.0	* 5	6.0	7.0	7.0	7.0	9.0	9.0	9.0	9.0	9.0	7.1	
16 QUS1961226HSRXXS18	QUINONES SANCHEZ JESUS ALEXIS	13	10	8.0	10	8.0	8.0	8.0	9.0	9.0	10	9.0	9.0	10	9.1	
17 READ961015MSRYRN09	REYES ARELLANO DENISSE MARISOL	13	10	8.0	10	10	9.0	9.0	9.0	9.0	9.0	9.0	9.0	10	9.3	
18 RUF961023HSRZLD06	RUIZ FELIX PEDRO JESUS	13	6.0	* 5	6.0	8.0	8.0	7.0	7.0	9.0	9.0	8.0	8.0	9.0	7.3	
19 SACZ970826MSRNNF08	SANCHEZ CANTORAN MARIA ZEFERINA	13	10	7.0	10	10	10	10	10	10	9.0	9.0	10	10	9.5	
20 SEGR950901HSRGM08	SEGURA CAMACHO RICARDO	15	* 5	8.0	* 5	7.0	7.0	7.0	7.0	9.0	9.0	9.0	9.0	8.0	7.2	
21 SUAJ960721HSRRLN02	SUAREZ AMAÑA JONATHAN MAIKOL	14	8.0	9.0	7.0	10	9.0	9.0	9.0	10	10	7.0	10	8.7		
22 VESR961231HSRGLM08	VEGA SALAZAR RAMON FRANCISCO	13	6.0	9.0	6.0	* 5	8.0	2.0	9.0	9.0	9.0	8.0	8.0	7.3		
PROMEDIO POR MATERIA			8.0	7.5	7.6	8.4	8.5	8.3	9.1	8.8	9.1	8.4				
NO DE APROBADOS POR MATERIA			21	21	18	21	22	22	22	22	22	22	22	22	22	
HOMBRES APROBADOS POR MATERIA			17	17	14	17	18	18	18	18	18	18	18	18	18	
MUJERES APROBADAS POR MATERIA			4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
NO DE REPROBADOS POR MATERIA			1	1	4	1										
HOMBRES REPROBADOS POR MATERIA			1	1	4	1										

Nota: Edad calculada al 30 de Septiembre de 2010



SECRETARIA DE EDUCACION Y CULTURA
REPORTE DE CALIFICACIONES BIMESTRALES

SEC
ESCUELA: 2605T0041Q EZEQUIEL SILVAS LOPEZ
TURNO: M. MATUTINO

GRADO: 2

GRUPO: B

CICLO ESCOLAR: 2010 2011

BIMESTRE: 2

No: CURP	NOMBRE:	EDAD	M										PROM
			ESPAÑ	MATEM	CIENC	HISTO	FORMA	LEX	EDUCA	EDT	ARTES	PROM	
Mujeres Reprobadas por Materia			95	95	82	95	100	100	100	100	100	100	
%S DE APROVECHAMIENTO			95	95	82	95	100	100	100	100	100	100	

Nota: Edad calculada al 30 de Septiembre de 2010

Reporte calificaciones bimestre III. Docente (B)



SECRETARIA DE EDUCACION Y CULTURA
 REPORTE DE CALIFICACIONES BIMESTRALES

ESCUELA: 2605T0041Q EZEQUIEL SILVAS LOPEZ
 TURNO: M MATUTINO

GRADO: 2

GRUPO: B

CICLO ESCOLAR: 2010 2011

BIMESTRE: 3

No. CURP	NOMBRE:	EDAD	M A T E M A T I C A S													PROM
			ESPAÑ	MATEM	CIENC	HISTO	FORMA	LEX	EDUCA	EDT	ARTES					
1 AERM961016HSRDLR06	ALEMÁN RODRÍGUEZ MARTÍN HIRAM	13	7.0	9.0	7.0	10	10	9.0	10	10	10	9.0	9.0	7.0	8.6	
2 BALD970409HSRLLV07	BALTÁZAR LEAL DUJAN ANTONIO	13	9.0	8.0	7.0	8.0	9.0	8.0	10	8.0	10	10	10	8.0	8.5	
3 BEG3960924HSLLNS05	BELTRAN GONZÁLEZ JESÚS RAMÓN	14	7.0	* 5	6.0	8.0	9.0	8.0	9.0	8.0	9.0	7.0	10	7.6		
4 BOR1970803HSRJB504	BORRERO RUBIO ISMAEL ALEJANDRO	13	10	9.0	9.0	8.0	10	10	10	9.0	9.0	10	7.0	9.1		
5 CEMJ961113HSRRRL03	CERVANTES MARTÍNEZ JULIO CESAR	13	7.0	8.0	6.0	7.0	9.0	8.0	9.0	8.0	9.0	8.0	8.0	7.7		
6 GAR970311MSRRLR08	GARCÍA FLORES MARISELA	13	10	9.0	10	9.0	10	10	10	10	10	10	10	9.7		
7 HELJ970324HSRRRL07	HERNÁNDEZ LOERA JULIO CESAR	13	6.0	8.0	6.0	7.0	7.0	8.0	9.0	9.0	9.0	8.0	7.0	7.3		
8 HEMM970819HSRRNN01	HERREBA MONTE MANUEL EDUARDO	13	10	8.0	8.0	8.0	10	10	10	9.0	9.0	8.0	10	9.0		
9 JADM970506HSRRRV05	JARA DAVILA MARLOM	13	10	9.0	10	9.0	10	10	10	9.0	9.0	8.0	10	9.3		
10 LUF6960913HSRGGQ01	LUGO FIGUEROA GILBERTO DANIEL	14	10	7.0	8.0	10	10	10	10	10	9.0	10	10	9.3		
11 MASL970816HSRRLS08	MARTÍNEZ SALAZAR LUIS ANGEL	13	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10.0		
12 MOMM970705HSRRRR05	MORENO MARZCAL JOSE MARIA	13	9.0	7.0	8.0	8.0	9.0	8.0	9.0	8.0	9.0	8.0	10	8.4		
13 OJSL970721MSRRLN05	OLIVAS SANCHEZ LLUVIA JOSELIN	13	9.0	7.0	7.0	8.0	8.0	8.0	10	9.0	9.0	9.0	10	8.5		
14 PASM970202HSRLLR01	PALACIOS SALAZAR MARTIN CANDELARIO	13	6.0	6.0	* 5	7.0	7.0	7.0	7.0	7.0	8.0	8.0	7.0	6.7		
15 QUIL970706HSRNGS03	QUINTANILLA IGLESIAS LUIS GUADALUPE	13	7.0	* 5	6.0	7.0	7.0	7.0	7.0	7.0	9.0	10	10	7.5		
16 QUSJ961226HSRNXS18	QUINONEZ SANCHEZ JESUS ALEXIS	13	8.0	8.0	8.0	7.0	8.0	8.0	10	10	10	9.0	9.0	8.3		
17 READ961015MSRXYR09	REYES ARELLANO DENISSE MARISOL	13	10	9.0	9.0	9.0	10	10	10	10	9.0	9.0	10	9.4		
18 RUIP961023HSRZLD06	RUIZ FELIX PEDRO JESUS	13	6.0	6.0	* 5	7.0	9.0	8.0	10	10	10	8.0	9.0	7.5		
19 SACZ970826MSRRNNF08	SANCHEZ CANTORAN MARIA ZEFERINA	13	10	9.0	9.0	8.0	10	10	10	10	10	10	10	9.5		
20 SEC9590901HSRGWCD8	SEGURA CAMACHO RICARDO	15	* 5	* 5	* 5	8.0	9.0	8.0	9.0	9.0	9.0	9.0	10	7.5		
21 SUAJ960721HSRRMN02	SUAREZ AMAÑA JONATHAN MAIKOL	14	8.0	8.0	9.0	10	10	10	10	10	10	8.0	10	9.2		
22 VESR961231HSRGLM08	VEGA SALAZAR RAMÓN FRANCISCO	13	6.0	7.0	6.0	* 5	9.0	8.0	9.0	9.0	7.0	7.0	7.0	7.1		
PROMEDIO POR MATERIA			8.1	7.5	7.4	8.0	9.0	8.8	9.3	8.7	9.0	8.4				
NO DE APROBADOS POR MATERIA			21	19	19	21	22	22	22	22	22	22				
HOMBRES APROBADOS POR MATERIA			17	15	15	17	18	18	18	18	18	18				
MUJERES APROBADAS POR MATERIA			4	4	4	4	4	4	4	4	4	4				
NO DE REPROBADOS POR MATERIA			1	3	3	1										
HOMBRES REPROBADOS POR MATERIA			1	3	3	1										

Nota: Edad calculada al 30 de Septiembre de 2010

Reporte calificaciones bimestre I. Docente (C)



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
 REPORTE DE CALIFICACIONES BIMESTRALES

ESCUELA: 2605T0041Q EZEQUIEL SILVAS LOPEZ GRADO: 2 GRUPO: F CICLO ESCOLAR: 2010 2011 BIMESTRE: 1
 TURNO: M MATUTINO

No. CURP	NOMBRE:	EDAD	M A T E R I A S													PROM
			ESPAÑ	MATEM	CIENC	HISTO	FORMA	LEX	EDUCA	EDT	ARTES	ARTES	PROM			
1 AEQ96111HSRNS03	ARREDONDO QUINTERO JESUS OMAR	13	* 5	* 5	* 5	* 5	* 5	6.0	6.0	8.0	8.0	7.0	* 5	5.7		
2 AERM970831HSRVL	ARELLANO RIVAS MILLER ANTHONY	13	9.0	8.0	8.0	8.0	8.0	7.0	9.0	10	10	10	9.0	8.6		
3 AUMM970417HSRGG06	AGUILAR ACOSTA MIGUEL ANGEL	13	8.0	7.0	8.0	9.0	10	10	9.0	10	10	9.0	9.0	8.7		
4 AUMQ961211HSRGG03	AGUILAR AGUIRRE OSCAR ORIEL	13	8.0	7.0	8.0	10	9.0	9.0	9.0	10	10	10	10	9.0		
5 CAGG970324HSRHR04	CHANEZ GUERRERO CRISTIAN GABRIEL	13	7.0	* 5	7.0	8.0	7.0	7.0	8.0	10	9.0	9.0	8.0	7.6		
6 CARJ970311HSRNZ00	CANTU RUIZ JAVIER JACIEL	13	6.0	* 5	6.0	8.0	8.0	6.0	8.0	10	8.0	8.0	8.0	7.2		
7 COMM970820HSRRNY08	CORRAL MENDOZA MAYRA FERNANDA	13	10	7.0	9.0	10	10	10	10	10	10	10	10	9.5		
8 GABE961205HSRRCM02	GARCIA BACARCIA EMANUEL	13	8.0	6.0	7.0	9.0	8.0	8.0	10	10	10	10	9.0	8.5		
9 GOQD970124HSRNN03	GONZALEZ QUINTERO JOSE DANIEL	13	6.0	6.0	6.0	8.0	8.0	7.0	7.0	10	10	10	7.0	7.4		
10 JIGJ961221HSLMS506	JIMENEZ GASTELUM JESUS ERUBIEL	13	6.0	* 5	6.0	6.0	7.0	6.0	7.0	10	10	9.0	8.0	7.1		
11 JIRH961128HSRMM09	JIMENEZ RAMOS HECTOR DANIEL	13	8.0	6.0	6.0	7.0	6.0	6.0	7.0	10	10	10	8.0	7.5		
12 LOKK961206MSLPLT06	LOPEZ ALVAREZ KATHIA LUCIA	13	10	9.0	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9.8		
13 MAE970812HSRRS502	MARTINEZ ESPEJO JESUS ADOLFO	13	7.0	6.0	7.0	8.0	8.0	7.0	7.0	9.0	10	10	8.0	7.6		
14 MAMG970816HSRRRD04	MARQUEZ MORALES MARIA GUADALUPE	13	10	8.0	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9.7		
15 MARN961202HSRRL03	MARTINEZ PAEZ NOEL GENARO	13	7.0	6.0	8.0	7.0	7.0	7.0	9.0	9.0	10	10	10	8.1		
16 MERJ970609HSRRNR00	MERCADO ROMO JORGE IVAN	13	8.0	6.0	6.0	7.0	7.0	7.0	9.0	10	10	10	8.0	7.8		
17 MOOG961009HSRRSN04	MORENO OSUNA GENARO AHIEZER	13	* 5	* 5	6.0	6.0	6.0	6.0	7.0	10	10	10	7.0	6.8		
18 QUGM961130MSRNN00	QUINTANA GONZALEZ WENDY GUADALUPE	13	10	8.0	8.0	10	10	10	10	10	10	10	10	9.6		
19 RIMM961023HSRSNG03	RIOS MENDOZA MIGUEL ANGEL	13	8.0	8.0	8.0	9.0	10	10	10	10	10	10	10	9.1		
20 RISK980814MSRCLR07	RICO SILVA KAREN LUCIA	12	7.0	6.0	8.0	8.0	8.0	8.0	8.0	10	10	10	10	8.5		
21 ROMR961019HSRSLL03	ROSALES MOLINA JOSE RAUL	13	6.0	6.0	7.0	9.0	8.0	8.0	9.0	10	10	8.0	7.0	7.7		
22 SAZE961109MSRNSL05	SANTILLANO ESPINO ZULY KLEYMAN	13	10	8.0	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9.7		
23 SAMF970710HSRNXR05	SANTOS MAXIMILIANO FRANCISCO JAVIER	13	6.0	8.0	9.0	9.0	9.0	9.0	8.0	9.0	9.0	9.0	9.0	8.4		
24 SAMP970728HSRNR08	SANTA CRUZ PARRA MARTIN ARMANDO	13	8.0	8.0	7.0	9.0	10	10	10	10	10	10	10	9.1		
25 SOSE961008HSRTRND03	SOTO SANTILLAN JOSE EDUARDO	13	8.0	6.0	6.0	9.0	9.0	10	9.0	10	10	9.0	10	8.5		
26 TEKG970113MSRLLR01	TELES GALINDO KARELI	13	10	9.0	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9.8		
27 TOZM970126HSRMM03	TORRES ZAMANIGO MANUEL IGNACIO	13	8.0	7.0	8.0	9.0	9.0	9.0	8.0	10	10	10	10	8.6		
28 VAAA970804HSRLLB04	VALLE ALVAREZ JOSE ABEL	13	8.0	9.0	10	10	10	9.0	7.0	10	10	10	9.0	9.1		

Nota: Edad calculada al 30 de Septiembre de 2010



SEC

SECRETARIA DE EDUCACION Y CULTURA
 REPORTE DE CALIFICACIONES BIMESTRALES

ESCUELA: 26DST0041Q EZEQUIEL SILVAS LOPEZ
 TURNO: M MATUTINO

GRADO: 2

GRUPO: F

CICLO ESCOLAR: 2010 2011

BIMESTRE: 1

No: CURP	NOMBRE:	EDAD	M A T E M A T I C A S												PROM		
			ESPAÑ	MATEM	CIENC	HISTO	FORMA	LEX	EDUCA	EDT	ARTES						
29 VEGG970225MSRRND08	VERA GONZALEZ GUADALUPE DENISSE	13	9.0	8.0	8.0	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9.4	
30 VEZL970412HSRLVS09	VELAZQUEZ ZAVALA LUIS DONALDO	13	7.0	8.0	8.0	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9.1	
31 ZUPK960917MSRXRR00	ZUNIGA PERALTA KARLA MARLY	14	10	8.0	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9.7	
PROMEDIO POR MATERIA			7.8	6.9	7.7	8.6	8.4	8.7	9.8	9.6	9.6	9.6	9.6	9.6	9.6	8.9	8.5
NO DE APROBADOS POR MATERIA			29	26	30	30	31	31	31	31	31	31	31	31	31	30	
HOMBRES APROBADOS POR MATERIA			20	17	21	21	22	22	22	22	22	22	22	22	22	21	
MUJERES APROBADAS POR MATERIA			9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	
NO DE REPROBADOS POR MATERIA			2	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
HOMBRES REPROBADOS POR MATERIA			2	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
MUJERES REPROBADAS POR MATERIA																	
%S DE APROVECHAMIENTO			94	84	97	97	100	100	100	100	100	100	100	100	100	97	

Nota: Edad calculada al 30 de Septiembre de 2010

Reporte calificaciones bimestre II. Docente (C)



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
 REPORTE DE CALIFICACIONES BIMESTRALES

ESCUELA: 2605T0041Q EZEQUIEL SILVAS LOPEZ
 TURNO: M MATUTINO

GRADO: 2

GRUPO: F

CICLO ESCOLAR: 2010 2011

BIMESTRE: 2

No: CURP	NOMBRE:	EDAD	M A T E R I A S													PROM
			ESPAÑ	MATEM	CIENC	HISTO	FORMA	LEX	EDUCA	EDT	ARTES	PROM				
1 AEQ196111HSRNSU03	ARREDONDO QUINTERO JESUS OMAR	13	* 5	* 5	6.0	6.0	6.0	6.0	6.0	6.0	7.0	8.0	6.0	6.0	9.0	6.4
2 AERN970831HSRRLV	ARELLANO RIVAS MILLER ANTHONY	13	7.0	6.0	7.0	10	10	10	10	8.0	10	7.0	10	7.0	10	8.3
3 AUA970417HSRGGG04	AGUILAR ACOSTA MIGUEL ANGEL	13	9.0	8.0	7.0	8.0	8.0	10	10	7.0	10	10	10	10	8.7	
4 AUA096121HSRGS903	AGUILAR AGUIRRE OSCAR OBIEL	13	6.0	7.0	6.0	8.0	9.0	7.0	7.0	10	10	10	10	10	8.1	
5 CAGG970324HSRHR04	CHANEZ GUERRERO CRISTIAN GABRIEL	13	8.0	6.0	8.0	7.0	8.0	9.0	10	10	10	8.0	8.0	8.0	8.0	
6 CAR970311HSRNZV00	CANTU RUIZ JAVIER JACIEL	13	7.0	* 5	7.0	7.0	7.0	7.0	6.0	10	6.0	10	6.0	9.0	7.1	
7 COMM970820MSRRNV08	CORRAL MENDOZA MAYRA FERNANDA	13	10	9.0	10	10	10	10	10	9.0	10	10	10	10	9.7	
8 GABE961205HSRRCM02	GARCIA BACARICIA EMMANUEL	13	8.0	8.0	7.0	10	10	7.0	7.0	10	10	10	10	10	8.5	
9 GOQ0970124HSRNN03	GONZALEZ QUINTERO JOSE DANIEL	13	6.0	6.0	7.0	8.0	8.0	7.0	7.0	10	8.0	8.0	8.0	7.0	7.3	
10 JIG1961221HSLMS506	JIMENEZ GASTELUM JESUS ERUBIEL	13	7.0	6.0	6.0	6.0	6.0	7.0	6.0	10	6.0	10	6.0	9.0	7.0	
11 JIRH961128HSRMMC09	JIMENEZ RAMOS HECTOR DANIEL	13	8.0	7.0	9.0	10	10	9.0	8.0	10	10	10	10	10	9.0	
12 LOAK961206MSLPLT06	LOPEZ ALVAREZ KATHIA LUCIA	13	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10.0	
13 MAE1970812HSRRS502	MARTINEZ ESPINO JESUS ADOLFO	13	6.0	7.0	7.0	6.0	7.0	7.0	9.0	10	9.0	10	10	8.0	7.4	
14 MAMG970816MSRRRD05	MARQUEZ MORALES MARIA GUADALUPE	13	10	8.0	10	9.0	10	10	9.0	10	10	10	9.0	10	9.4	
15 MAP1961202HSRRLZ03	MARTINEZ PAEZ NOEL GENARO	13	7.0	7.0	8.0	7.0	7.0	7.0	6.0	9.0	10	10	10	7.0	7.5	
16 MERJ970609HSRMRK00	MERCADO ROMO JORGE IVAN	13	7.0	8.0	7.0	6.0	10	10	10	10	10	10	8.0	8.0	8.2	
17 MOOG961009HSRNSN00	MORENO OSUNA GENARO AHIEZER	13	* 5	6.0	6.0	6.0	6.0	10	7.0	10	10	9.0	9.0	6.0	7.2	
18 QUGW961130MSRNNN00	QUINTANA GONZALEZ WENDY GUADALUPE	13	10	9.0	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9.8	
19 RIMW961023HSRNSG03	RIOS MENDOZA MIGUEL ANGEL	13	6.0	7.0	6.0	6.0	8.0	7.0	10	10	9.0	9.0	10	10	7.6	
20 RISK980814MSRCLR07	RICO SILVA KAREN LUCIA	12	6.0	6.0	8.0	9.0	7.0	10	10	10	10	8.0	10	10	8.2	
21 ROMR961019HSRSL03	ROSALES MOLINA JOSE RAUL	13	8.0	6.0	9.0	10	10	10	9.0	10	10	10	10	10	9.1	
22 SAEZ961109MSRNSL05	SANTILLANO ESPINO ZULLY KLEYMAN	13	10	9.0	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9.8	
23 SAMF970710HSRNRK05	SANTOS MAXIMILIANO FRANCISCO JAVIER	13	6.0	8.0	10	9.0	9.0	8.0	9.0	10	10	10	10	10	8.7	
24 SAPM970728HSRNRK08	SANTA CRUZ PARRA MARTIN ARMANDO	13	10	9.0	10	10	10	10	9.0	10	10	10	10	10	9.7	
25 SOSE961008HSRND03	SOTO SANTILLAN JOSE EDUARDO	13	10	9.0	9.0	10	10	10	9.0	10	10	10	10	10	9.6	
26 TEGK970113MSRLLR01	TELLES GALINDO KARELI	13	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10.0	
27 TOZM970126HSRMMND3	TORRES ZAMAMNECO MANUEL IGNACIO	13	8.0	8.0	8.0	10	10	10	10	10	10	10	9.0	10	8.6	
28 VAAAP970804HSRLLB04	VALLE ALVAREZ JOSE ABEL	13	10	9.0	9.0	10	10	10	9.0	10	10	10	10	10	9.6	

Nota: Edad calculada al 30 de Septiembre de 2010



SEC

SECRETARIA DE EDUCACION Y CULTURA
REPORTE DE CALIFICACIONES BIMESTRALES

ESCUELA: 2605T00410 EZEQUIEL SILVAS LOPEZ
 GRADO: 2
 TURNO: M MATUTINO
 GRUPO: F
 CICLO ESCOLAR: 2010 2011
 BIMESTRE: 2

No: CURP	NOMBRE:	EDAD	M A T U T I N O													PROM
			ESPAÑ	MATEM	CIENC	HISTO	FORMA	LEX	EDUCA	EDT	ARTES	S				
29 VEGG970225MSRRND08	VERA GONZALEZ GUADALUPE DENISSE	13	10	8.0	10	10	10	10	9.0	9.0	10	10	10	10	9.5	
30 VEZL970412HSRLV509	VELAZQUEZ ZAVALA LUIS DONALDO	13	8.0	7.0	9.0	10	10	10	8.0	10	10	10	10	9.0	9.0	
31 ZUPK960917MSKXRR00	ZUÑIGA PERALTA KARLA MARILY	14	10	8.0	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9.7	9.7	
PROMEDIO POR MATERIA			8.0	7.4	8.2	8.6	8.9	8.2	9.7	9.1	9.3	8.6				
NO DE APROBADOS POR MATERIA			29	29	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	
HOMBRES APROBADOS POR MATERIA			20	20	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	
MUJERES APROBADAS POR MATERIA			9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	
NO DE REPROBADOS POR MATERIA			2	2												
HOMBRES REPROBADOS POR MATERIA			2	2												
MUJERES REPROBADAS POR MATERIA																
%S DE APROVECHAMIENTO			94	94	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	

Nota: Edad calculada al 30 de Septiembre de 2010

Reporte calificaciones bimestre III. Docente (C)



SEC

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
 REPORTE DE CALIFICACIONES BIMESTRALES

ESCUELA: 26D5T0041Q EZEQUIEL SILVAS LOPEZ
 TURNO: M MATUTINO

GRADO: 2

GRUPO: F

CICLO ESCOLAR: 2010 2011

BIMESTRE: 3

No: CURP	NOMBRE:	EDAD	M A T E R I A S													PROM
			ESPAÑ	MATEM	CIENC	HISTO	FORMA	LEX	EDUCA	EDT	ARTES					
1 AEQ96111HSRRNS03	ARREDONDO QUINTERO JESUS OMAR	13	7.0	6.0	6.0	8.0	6.0	6.0	6.0	6.0	6.0	9.0	7.0	6.0	6.7	
2 AERM970831HSRRVL	ARELLANO RIVAS MILLER ANTHONY	13	7.0	8.0	8.0	10	7.0	10	10	10	10	10	7.0	10	8.5	
3 AJAM970417HSRGG06	AGUILAR ACOSTA MIGUEL ANGEL	13	8.0	9.0	7.0	8.0	8.0	10	7.0	10	10	10	8.0	9.0	8.4	
4 AJUA096121HSRGG503	AGUILAR AGUIRRE OSCAR OBIEL	13	10	6.0	8.0	9.0	7.0	7.0	9.0	9.0	9.0	9.0	8.0	9.0	8.3	
5 CAGC970324HSRRR04	CHANEZ GUERRERO CRISTIAN GABRIEL	13	9.0	6.0	9.0	7.0	6.0	6.0	7.0	10	10	9.0	9.0	10	8.1	
6 CAR970311HSRRZV00	CANTU RUIZ JAVIER JACIEL	13	6.0	* 5	6.0	9.0	6.0	6.0	8.0	10	10	10	7.0	10	7.4	
7 COMM970820MSRRNV08	CORRAL MENDOZA MARRA FERNANDA	13	10	7.0	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9.5	
8 GABE961205HSRRCM02	GARCIA BACARICIA EMMANUEL	13	10	9.0	8.0	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9.6	
9 GOOD970124HSRRNN03	GONZALEZ QUINTERO JOSE DANIEL	13	8.0	7.0	7.0	8.0	8.0	7.0	7.0	9.0	9.0	9.0	8.0	8.0	7.6	
10 JIGJ961221HSLSMS506	JIMENEZ GASTELUM JESUS ERUBIEL	13	7.0	7.0	7.0	8.0	8.0	7.0	6.0	6.0	10	10	8.0	9.0	7.6	
11 JIRH961128HSRMKC09	JIMENEZ RAMOS HECTOR DANIEL	13	9.0	7.0	8.0	9.0	9.0	9.0	7.0	7.0	10	10	7.0	9.0	8.3	
12 LOAK961206MSLPLT06	LOPEZ ALVAREZ KATHIA LUCIA	13	10	10	10	10	10	10	10	9.0	10	10	10	10	9.8	
13 MAEJ970812HSRRSS02	MARTINEZ ESPEDO JESUS ADOLFO	13	7.0	* 5	7.0	8.0	7.0	7.0	7.0	9.0	9.0	9.0	9.0	9.0	7.5	
14 MAMG970816MSRRRD03	MARQUEZ MORALES MARIA GUADALUPE	13	10	8.0	9.0	10	10	10	9.0	10	10	10	10	10	9.5	
15 MARN961202HSRRZL03	MARTINEZ PAEZ NOEL GENARO	13	9.0	6.0	8.0	9.0	7.0	7.0	9.0	9.0	9.0	9.0	9.0	10	8.4	
16 MERJ970609HSRRMR00	MERCADO ROMO JORGE IVANI	13	7.0	7.0	6.0	7.0	7.0	8.0	9.0	7.0	10	10	10	9.0	8.0	
17 MOOG961009HSRRSN00	MORENO OSUNA GENARO AHIEZER	13	7.0	6.0	7.0	7.0	7.0	8.0	7.0	9.0	9.0	6.0	6.0	7.0	7.0	
18 QUGV961130MSRRNN00	QUINTANA GONZALEZ WENDY GUADALUPE	13	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10.0	
19 RIMM961023HSRSNG03	RIOS MENDOZA MIGUEL ANGEL	13	7.0	7.0	7.0	10	10	10	8.0	10	10	10	10	10	9.1	
20 RISK980814MSRCLR07	RICO SILVA KAREN LUCIA	12	7.0	7.0	7.0	8.0	7.0	7.0	10	10	9.0	6.0	6.0	10	7.8	
21 ROMR961019HSRSLU03	ROSALES MOLINA JOSE RAUL	13	7.0	6.0	9.0	10	10	10	9.0	9.0	9.0	10	10	10	8.8	
22 SAEZ961109MSRNSL05	SANTILLANO ESPINO ZULY KLEYMAN	13	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10.0	
23 SAMF970710HSRRNX05	SANTOS MAXMILIANO FRANCISCO JAVIER	13	9.0	7.0	9.0	8.0	10	10	7.0	10	10	9.0	9.0	10	8.6	
24 SAPM970728HSRRNR08	SANTA CRUZ PARRA MARTIN ARMANDO	13	10	10	10	10	10	10	9.0	10	10	10	10	10	9.8	
25 SOSE961008HSRTND03	SOTO SANTILLAN JOSE EDUARDO	13	7.0	6.0	8.0	10	10	10	8.0	10	10	10	10	10	8.7	
26 TEGK970113MSRLLR01	TELES GALINDO KARELI	13	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10.0	
27 TOZM970126HSRRMN03	TORRES ZAMANTEGO MANUEL IGNACIO	13	10	10	10	10	10	10	8.0	9.0	10	10	10	10	9.6	
28 VAAA970804HSRLLB04	VALLE ALVAREZ JOSE ABEL	13	10	10	10	10	10	10	9.0	10	10	10	10	10	9.8	

Nota: Edad calculada al 30 de Septiembre de 2010

Referencias

Ainsworth, L. y Viegut, D. (Eds.) (2001). *How to connect standards-based instruction and assesment*. CA, EE. UU: No disponible.

Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir* Madrid, España: No disponible. Recuperado de:

<http://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=3XpMS9d3nLsC&oi=fnd&pg=PA10&dq=evaluar+para+conocer+examinar+para+excluir&ots=OnknW8rFAY&sig=9uhdZU2GLOkVivKpFgZ867tQewE#v=onepage&q&f=false>

Artiles, I. y Mendoza, A. (2008). La evaluación del aprendizaje, un indicador para elevar la efectividad del tutor en el contexto de Universalización de la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación* 4, 4-14.

Backhoff, E., Sánchez, A. Peón, M., Monroy, L., Tanamichi, L. (2006). Diseño y desarrollo de los exámenes de la calidad y el logro educativos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 617-638.

Bolívar, A. (2002). Compromisos de la Evaluación Educativa. *La evaluación de actitudes y valores: problemas y propuestas*. (pp. 91-112). Madrid, España: McGraw Hill.

Barraza, M. (2011). Profesores: entre el deber ser y la exigencia indebida. *Revista Quincenal, quincenario informativo*. Recuperado el 13 de Diciembre de:

http://www.revistasindical.cl/index/index.php?option=com_content&view=article&id=46:profesores-entre-el-deber-ser-y-la-exigencia-indebida&catid=34:portada

Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. D. F., México: Biblioteca para la actualización del maestro, SEP-Muralla.

Castañeda, S. (1998). Evaluación de resultados de aprendizaje en escenarios educativos. *Revista Sonorense de Psicología* 12, 57-67.

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoría* 14, 61-71.

Coll, C. (2007) *Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Editorial Paidós Mexicana. México, DF.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A. (2007). *El constructivismo en el aula* (18 Ed.). Madrid, España: Ed. Graw de Irif, S. L.

Recuperado el 2 de Febrero de:

http://books.google.com.mx/books?id=BzOef9UIDb4C&pg=PT161&lpg=PT161&dq=coll+mart%C3%ADn+la+evaluacion+del+aprendizaje+en+el+curriculum+escolar:+una+perspectiva+constructivista&source=bl&ots=yMKHBgy4_A&sig=cBoh3yXVH7mtdSq35_RjQleMHOE&hl=es&ei=pzZKTcuUCpC-sQO-2K3BCg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CBEQ6AEwAA#v=o

nepage&q&f=false

De Vicenzi, A., 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.

Delgado, M. L. (2002). Compromisos de la evaluación educativa. *La evaluación de los contenidos conceptuales*. (Vol. 1, pp. 55-71). Madrid, España: McGraw Hill.

Cabrerizo, J. (2002). Compromisos de la evaluación educativa. *La evaluación de los procedimientos de aprendizaje*. (pp. 73-87). Madrid, España: McGraw Hill.

Recuperado de:

http://books.google.com.mx/books?id=isGs4XJzgroC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Damonte, M., Hreñu, L. (2011) Educar en valores, Exigencia, esfuerzo y disciplina. Revista la obra No. 947. Recuperado el 13 de Diciembre de: <http://www.escolares.com.ar/profesionales/educar-en-valores-exigencia-esfuerzo-y-disciplina.html>

Díaz, M., Flores, G. y Martínez, F. (2007). *Informe pisa 2006* [Folleto]. México, D. F., México: Autor.

Díaz, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* D. F., México:

McGraw Hill.

Díaz, F. (2001) *El Examen. Textos para su historia y debate* (Primera Edición). México D.F: Centro de Estudios sobre la Universidad/Plaza y Valdés/UNAM.

Díaz, J. (Eds.). (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en la educación física*. Madrid, España: Inde Publicaciones. Recuperado el 22 de Mayo de: http://books.google.com.mx/books?id=PJCD3HcgxjYC&pg=PA110&dq=evaluacion+formativa+evaluacion+autentica&hl=es&ei=4kLXTdDJAYT2tgPwrIW5Bw&sa=X&oi=book_result&ct=book-thumbnail&resnum=4&ved=0CDYQ6wEwAw#v=onepage&q&f=false

Díaz-Barriga, F. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos* 28, 10.

Ferrer, Arregui (2003). Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación: Criterios para guiar futuras aplicaciones. Recuperado de: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Las%20pruebas%20internacionales.pdf>

Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato*. México: Inteligencia Educativa. México: Calidad educativa.

Gimeno, J. (2009). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia* (12ma Edición)

Madrid, España: Ediciones Morata.

Giné, N. y Parcerisa, A. (2007). *Evaluación en al Educación Secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica* (2a. Ed.). Madrid, España: Graw. Recuperado el

25 de Febrero de 2011, de:

<http://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=kGd3Qio9Aw8C&oi=fnd&pg=PA7&dq=etica+evaluacion+formativa&ots=wkGfKfGKoI&sig=ojFD4ps79LQ5S6ZQeYFeT4MT1w#v=onepage&q&f=false>

Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas* (B. Álvarez Trad.).

(Trabajo original publicado en 2002). Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.

González, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Revista cubana de Educación Media Superior* 15, 85-96.

González, D., Castañeda, S. y Maytorena, M. D. (2009). *Estrategias referidas al Aprendizaje la instrucción y la evaluación*. México: No disponible.

Henson, K. y Eller, B (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. México:

International Thomson Editores, S. A. de C. V.

Hessen, J. (2008). *Teoría del Conocimiento* (1ra Edición). México: Editores Unidos Mexicanos S.A.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (Ed.). (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ta Ed). D. F., México: McGraw Hill Interamericana.

Icfes (2011) <http://www.icfes.gov.co/pirls/>. Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora.

Iea (2007). International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Recuperado el 10 de Julio de 2011 de: <http://www.iea.nl>

Jiménez, Y, González, M., Hernández, J. (2010). *Modelo 360° para la evaluación por competencias (enseñanza-aprendizaje)*. Revista de Innovación Educativa, vol. 10, núm. 53, octubre-diciembre, pp. 43-53. México: Instituto Politécnico Nacional.

INEGI. (2010). *Censo de población y vivienda 2010*. [Archivo de datos]. Disponible en el sitio web www.inegi.org.mx.

Ingenieros, J. (2000). *El Hombre Mediocre*. Editorial: El aleph. Recuperado el 10 de enero de 2012 de: http://www.cecies.org/imagenes/edicion_176.pdf

Lafrancesco, G. (2005). *La evaluación integral y del aprendizaje. Fundamentos y estrategias*. Colombia: Cooperativa Integral Magisterio. Recuperado de:

http://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=hKB1Wh8OnIC&oi=fnd&pg=PA9&dq=%C3%A9tica+evaluacion+formativa&ots=a3GHwZLnT&sig=YaWzze1H1KQLYFtiuxNBFG_B4WM#v=onepage&q&f=false

LLECE (2011). Qué es el LLECE. Recuperado el 5 de Agosto de 2011 de <http://www.llece.org/public/content/view/8/3/>

López, B. S. y Hinojosa, E. M. (2002). *Evaluación del aprendizaje alternativas y nuevos desarrollos*. D. F., México: No disponible.

Malbergier, M. (2009). *La evaluación formativa en la escuela primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Martínez, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa 11*, 1-18.

Murillo, J. y Roman, M. (2008). Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008 1*, 35.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2006). El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. París: OCDE.

Pimienta, J. (Eds.). (2008). *Evaluación de los aprendizajes*. D. F., México: Editorial Pearson.

Poy, L. (2009). La evaluación educativa es perversa en México: experto [Mensaje]. Recuperado el 27 de Marzo de: <http://www.jornada.unam.mx/2009/03/08/index.php?section=sociedad&article=041n1soc>

Romero, E. S. y Rodríguez, Y. (2006). Evaluación formativa durante la práctica intensiva de docentes en educación integral. *Revista Venezolana de ciencias Sociales* 10, 255-269.

Rosales, C. (1998). *Criterios para una evaluación formativa* (4a. Ed.). Madrid, España.

Rosales, C. (Ed.). (2003). *Criterios para una evaluación formativa: objetivos, contenidos, aprendizaje y recursos*. México: D. F.: Narcea. <http://truinxp.blogspot.com/2011/03/criterios-para-una-evaluacion-formativa.html>

Sainz, L. (2002). La evaluación del aprendizaje: Educación vs Autoridad: Una propuesta formativa y no impositiva en pos del consenso profesor – estudiante. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. La Habana: Cuba. 5 (1). Recuperado el 24 de Julio de 2011 de: <http://web.archive.org/web/20060426220118/www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=208&docid=1004>

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave evaluar para aprender* MA, España: No disponible.

Recuperado el 2 de febrero de:

[http://books.google.com.mx/books?id=BuAkkhRUtYgC&printsec=frontcover&hl=es
&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.mx/books?id=BuAkkhRUtYgC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

Segura, M. (2007). La perspectiva ética de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista. *Actualidades investigativas en Educación* 7, 1-22.

SEP (1993). *Educación básica Secundaria. Plan y programa 1993* D. F., México.

SEP. (2006). *Plan estudios 2006*. [Archivo de datos]. Disponible en el sitio web <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/programas/2006/planestudios2006.pdf>.

SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007 - 2012* [Folleto]. D. F., México.

SEP (2010). *Enlace boletín informativo SEP* [Folleto]. México, D. F., México: Autor. http://enlace.sep.gob.mx/ba/docs/boletin_enlaceba2010.pdf

Sequea, E., Rodríguez, Y. (2006). Evaluación formativa durante la práctica intensiva de docentes en educación integral. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, Enero Junio, 10 (1), Universidad nacional Experimental Rafael María Baralt – UNERMB, Cabimas, Venezuela, 255-269.

Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. (Eds.). *La evaluación en el aula*. (Vol. 1, pp.

623-646) (4a. Ed.) México.

Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research* 78, 153.

Tendbrink, T (2002). *Evaluación guía práctica para profesores* Madrid, España.

Tiana y Gil (2002). Oportunidades regionales en la participación en estudios comparativos internacionales de evaluación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 28. 159-193.

Treviño, E., Treviño, G. (2004). Estudio Sobre las Desigualdades Educativas en México: la Incidencia de la Escuela en el Desempeño Académico de los Alumnos y el rol de los Docentes. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

UNESCO (2011). Recuperado el 8 de Agosto de 2011, de:
<http://www.unesco.org/new/es/unesco/worldwide/>

Vidal, R. (2009). ¿Enlace, Exani, Excale o PISA? Centro Nacional de Evaluación para la educación Superior, A. C.