



**UNIVERSIDAD TECVIRTUAL
ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN**

Evaluación formativa en educación secundaria.

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación con Acentuación en Desarrollo Cognitivo

presenta:

Miguel Angel Conde Californias

Asesor tutor:

José Guadalupe Casas Puente

Asesor titular:

Katherina Edith Gallardo Córdova

Toluca, Estado de México, México

Septiembre, 2012

Agradezco

A las autoridades del Gobierno del Estado de México y del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey, quienes hicieron posible la celebración del Convenio que permitió becar estudios de posgrado a los trabajadores de la Educación en nuestra entidad mexiquense.

A mi Asesor Tutor Maestro José Guadalupe Casas Puente, por su asesoría, su apoyo, su disposición y su buena fe.

A la Licenciada Nayeli, por todas sus atenciones y facilidades en lo administrativo.

A la Directora y todos y cada uno de los profesores de la Escuela Secundaria David Alfaro Siqueiros No. 113, quienes hicieron posible esta investigación.

A todos mis profesores titulares y tutores que tuve durante la Maestría; con admiración y amplio reconocimiento.

A mi abuelita, la Profesora Raquel Borgonio Medina, por su ejemplo y sus aportaciones.

A mis padres Miguel y Esther por su inquebrantable apoyo moral.

Dedico este trabajo

A mi esposa Martha, y a mis hijos André y Valeria, por los tiempos hermosos sacrificados. Saben que los amo mucho.

Evaluación formativa en educación secundaria.

Resumen

La evaluación es una práctica esencial en la experiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para algunos, la evaluación exploratoria es importante porque genera el parámetro inicial que permite tomar decisiones; para otros, la evaluación formativa asegura que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más efectivo durante todo el curso, y finalmente, hay quienes sostienen que la evaluación sumativa es reflejo concluyente de lo sucedido durante el ciclo escolar. En realidad, es difícil asegurar cuál es mejor. Lo cierto es que generalmente a la evaluación se le reduce a una escala, que pretende indicar el nivel de conocimientos adquiridos por los alumnos en el curso, pero no necesariamente su capacidad para ponerlos en práctica ante situaciones reales, que luego pueda asegurarles su participación activa en la sociedad del conocimiento. Partiendo del principio que la evaluación educativa busca obtener información que verifique si los alumnos lograron los objetivos de aprendizaje previamente establecidos, y que puede representar una oportunidad para asegurar y fortalecer los aprendizajes en los estudiantes, la reflexión lleva al siguiente planteamiento ¿La evaluación formativa es una buena práctica docente que ayuda al alumno alcanzar eficaz y significativamente los aprendizajes previstos para la educación secundaria? Para verificar esto, la presente investigación recuperó información en campo, a través de encuestas y entrevistas aplicadas a profesores y alumnos de educación secundaria, así como de la revisión de productos académicos, cuyo análisis, apoyado en el método mixto y triangulación de datos, permitió conclusiones interesantes.

Tabla de contenidos

1. Planteamiento del problema.....	1
1.1. Antecedentes.....	1
1.2. Definiendo el problema.....	7
1.2.1. Pregunta de investigación.....	7
1.2.2. Descripción del entorno.....	10
1.2.3. Los objetivos de la investigación.....	12
1.3. Relevancia del problema y sus contribuciones.....	13
1.4. Limitaciones del estudio.....	15
2. Marco teórico.....	17
2.1. Aproximaciones al concepto.....	17
2.2. Tipos de evaluación.....	20
2.2.1. Diagnóstica o predictiva.....	22
2.2.2. Formativa o progresiva.....	24
2.2.3. Sumativa o final.....	25
2.3. La evaluación formativa.....	26
2.3.1. Su objetivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	26
2.3.2. El papel de la evaluación formativa.....	29
2.3.2.1. Características.....	30
2.3.2.2. Lo éticamente útil de la evaluación formativa.....	35
2.3.3. La toma de decisiones de acuerdo al conocimiento a evaluar.....	40
2.4. Estado del arte de la evaluación formativa.....	46
2.4.1. Experiencias internacionales.....	47
2.4.1.1. Caso uno: Teoría de respuesta al ITEM. Estados Unidos..	47
2.4.1.2. Caso dos: Reformas en el currículum. Córdoba, España....	48
2.4.1.3. Caso tres: La evaluación formativa. Barcelona, España...	50
2.4.2. México y el proceso de evaluación formativa en el nivel secundaria	51
3. Metodología.....	57
3.1. Marco metodológico.....	57
3.1.1. Descripción.....	57
3.1.2. Justificación.....	59
3.2. Descripción general de la investigación.....	60
3.2.1. Instrumentos.....	60
3.2.2. Participantes.....	65
3.2.3. Espacio de investigación.....	67
4. Análisis de resultados.....	69
4.1. Estudio uno: Docentes.....	69
4.2. Estudio dos: Alumnos.....	78
4.3. Triangulando resultados.....	83

5. Conclusiones.....	87
5.1. Reflexión.....	87
5.2. Consideraciones finales.....	90
5.2.1. Metodología y recolección de datos.....	91
5.2.2. Áreas de oportunidad en la práctica docente.....	92
Apéndices.....	96
Apéndice A: Consentimientos.....	96
Apéndice B: Encuesta docentes.....	107
Apéndice C: Entrevista docentes.....	117
Apéndice D: Formato de vaciado de información de los productos escolares...	121
Apéndice E: Encuesta alumnos.....	126
Apéndice F: Entrevista alumnos.....	128
Apéndice G: Producto académico 1.....	130
Apéndice H: Producto académico 2.....	132
Apéndice I: Producto académico 3.....	133
Apéndice J: Producto académico 4.....	134
Apéndice K: Producto académico 5.....	136
Apéndice L: Producto académico 6.....	137
Apéndice M: Producto académico 7.....	138
Apéndice N: Producto académico 8.....	140
Apéndice Ñ: Producto académico 9.....	141
Apéndice O: Producto académico 10.....	143
Referencias.....	146
Currículum Vitae del autor.....	152

1. Planteamiento del Problema

1.1. Antecedentes

Cuando se observa que alguien quiere ir más allá de sus límites, con frecuencia se le advierte, coloquialmente, que antes de correr, primero debe aprender a caminar.

El aprendizaje humano es un proceso complicado que adopta muchas formas, a veces observables como la conducta, y otras imperceptibles para el ojo humano como representaciones o asociaciones mentales (Ormrod, 2005).

Desde un enfoque conductista, aprendizaje es un comportamiento que deriva de la relación estímulo-respuesta, por lo que se le define como un cambio o alteración permanente en el comportamiento del individuo, el cual ocurre como resultado de la práctica (experiencia), o refuerzo generado (Ardila, 2001).

Por su parte, la psicología cognitiva considera que el aprendizaje va más allá del cambio en la conducta. Tiene explicaciones cognitivas, próximas al procesamiento de la información (Pozo, 2006) para almacenar, recuperar, reconocer, comprender, organizar y usar la información recibida a través de los sentidos, por lo que conduce a un cambio en el significado de la experiencia, ya que puede impactar en la vida del individuo, utilizando lo aprendido en nuevas situaciones, en un contexto diferente, derivando en un aprendizaje significativo.

De acuerdo con Ausubel, Novak y Hanesian (1983), el aprendizaje significativo es un proceso a través del cual una nueva información o un nuevo conocimiento, se

relaciona de manera no arbitraria y sustantiva con la estructura cognitiva previa de la persona que aprende, y en lo práctico ayuda en la toma de decisiones o resolver problemas.

Por tanto, el aprendizaje es un proceso a través de cual se adquieren habilidades, conocimientos, valores, actitudes, aptitudes y emociones, que derivan en un cambio más o menos permanente en la conducta o en los procesos de pensamiento del individuo, resultado de su experiencia e interacción con el medio.

Bajo este marco conceptual, emergen algunas preguntas ¿En la escuela se aprende? ¿El aprendizaje será realmente significativo o útil para la vida? ¿Qué tan duradero es? ¿Los alumnos realmente están aprendiendo algo nuevo de sus materias? ¿Cómo estar seguros de que el alumno obtuvo los aprendizajes previstos para el curso? ¿Qué estrategias docentes o educativas se utilizan en el cumplimiento de tal objetivo? ¿Son realmente efectivas esas estrategias?

En las últimas seis décadas, se ha venido gestando y ampliado el desarrollo de la investigación evaluativa en la educación, que de acuerdo a Wormeli (2006), ha contribuido de manera importante en el quehacer educativo, a través de revisiones y ajustes permanentes al proceso didáctico en el salón de clases, considerando las características del alumnado, del contexto y de la naturaleza del contenido.

En México, en los últimos 10 años se han diversificado esfuerzos para conocer la calidad educativa en términos de resultados (Backhoff, Bouzas, Contreras, Hernández y García, 2007). Entre esos esfuerzos se encuentran:

- Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (*Programme for International Student Assessment-PISA*) evaluación de logro educativo que aplica cada tres años la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), desde el año 2000 (ver <http://www.oecd.org>).
- Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (*Trend in International Mathematics and Science Study-TIMSS*) que realiza la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educacional (IEA por sus siglas en inglés), desde 1995 por periodos cuatrienales (ver <http://www.iea.nl>).
- Primer Estudio del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) integrado en 1997 por la Oficina Regional de Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura para América Latina y el Caribe (UNESCO/OREALC) (ver <http://www.llece.org>).
- Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (*Teaching and Learning International Survey-TALIS*) el más reciente de los programas de evaluación educativa, auspiciado por la OCDE a partir del año 2007 (ver <http://www.oecd.org>).
- Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), que se aplica anualmente desde 2006, estando a cargo de la

Secretaría de Educación Pública (SEP) del gobierno de México (ver <http://www.enlace.sep.gob.mx>).

- Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) que operan en México de manera cuatrienal, a partir del año 2005, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (ver <http://www.inee.edu.mx>).
- Programa Nacional de Carrera Magisterial, bajo la coordinación de la SEP desde 1993 (ver <http://www.sep.gob.mx>).

De acuerdo con Berrocal (1996), evaluar la eficacia educativa, tiene al menos tres razones: la primera es social, es decir, el modo que la educación se vuelve plataforma indispensable para el desarrollo individual y colectivo; la segunda, es estrictamente cognitiva, de conocer que tan efectivo resulta el proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, que tanto los alumnos han modificado, para bien, su comportamiento a partir de la formación recibida en el salón de clases, y la tercera es, que los resultados de la evaluación de aprendizajes pueden ofrecer indicadores del grado de eficacia y eficiencia de los programas de formación, así como de la calidad de la formación que se imparte en el salón de clases.

Desde la visión social, el gobierno a través del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, dentro del tercer eje denominado Igualdad de Oportunidades, alude la promoción de una educación de calidad en la que se forme a los alumnos con habilidades, conocimientos, destrezas y técnicas necesarias para poder insertarse exitosamente en el

mercado laboral, para ello, se indica la necesidad de impulsar mecanismos de evaluación de resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Poder Ejecutivo Federal, 2007).

Al respecto, de esto último, el Acuerdo Número 200, por el que se establecen Normas de Evaluación del Aprendizaje en Educación Primaria, Secundaria y Normal (1994) considera que la evaluación de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas, así como del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio, por lo que “la evaluación del aprendizaje se realizará a lo largo del proceso educativo”, y al ser permanente, “conducirá a tomar decisiones pedagógicas oportunas para asegurar la eficiencia de la enseñanza y del aprendizaje” (p.83).

En el contexto local, el Plan de Desarrollo del Estado de México 2005-2011, considera que los docentes deben centrar su práctica pedagógica en el aprendizaje de los alumnos, con apoyo de planes y programas de estudio pertinentes, actualizados, flexibles y con los apoyos didácticos necesarios; asimismo, precisa como una estrategia, impulsar el desarrollo de la investigación y evaluación educativas que sustenten el conocimiento y alternativas de solución a la problemática que enfrenta el sector, con la creación del Sistema Estatal de Evaluación (Gaceta del Gobierno, 2006).

Como parte de esa estrategia en el año 2007 se creó el Instituto de Evaluación Educativa del Estado de México, órgano especializado que coordina y articula las actividades de evaluación del Sistema Educativo Estatal.

Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), organismo público descentralizado que tiene por objeto hacerse cargo integralmente de los servicios de educación básica y normal transferidos por la federación (Gaceta del Gobierno, 1992), en su Programa de Desarrollo Institucional 2006-2011, asume el compromiso de poner en marcha un Sistema de Evaluación Educativa, con la idea de incrementar y garantizar la “calidad educativa en sus dimensiones de cobertura, pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia para llegar a la población en edad escolar, produciendo aprendizajes útiles en las personas en un tiempo adecuado y sin desperdicio de recursos” (SEIEM, 2007, p.37).

Las dimensiones de la calidad educativa desde la visión de SEIEM (2007), para el subsistema federalizado en el Estado de México, se concibe bajo las siguientes premisas:

- *Pertinencia*: capacidad que tienen los sistemas educativos para responder a los retos que le imponen los cambios sociales, regionales y locales en un mundo globalizado, vinculados a la organización del conocimiento y los saberes.
- *Equidad*: se refiere a las dimensiones de acceso, insumos de inversión y operación, resultados para el desarrollo de habilidades o capacidades y procesos de aprendizaje.
- *Cobertura*: garantizar el acceso de todos los niños a la escuela.
- *Eficiencia*: equilibrio entre los logros obtenidos y los recursos utilizados, es decir que los recursos y procesos empleados sean utilizados apropiadamente.

- *Eficacia*: que los aprendizajes sean asimilados en forma duradera y se traduzcan en comportamientos sustentados en valores individuales y sociales.

Bajo este contexto normativo y discursivo ¿El alumno realmente desarrolla habilidades, aprendizajes y competencias para la vida al terminar su educación secundaria? En caso contrario, ¿Qué debe hacerse? ¿Debe promoverse una revisión profunda de la visión y objetivos de la educación secundaria? ¿Cuál debe ser el papel del profesor de educación secundaria?

1.2. Definiendo el problema

1.2.1. Pregunta de investigación. De acuerdo con datos de la CEPAL citado por UNESCO/OREALC (2002), en los países de América Latina es preciso cursar al menos 10 años de educación para tener mayores posibilidades de salir de la pobreza, por lo que se requiere que los países latinoamericanos, además de mejorar la calidad de la educación básica, deben ampliar las oportunidades educativas de los jóvenes a través de la educación secundaria.

Sin embargo, en el Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Delors (2008), planteó que más allá de aumentar la cobertura de la educación secundaria, ésta debe propiciar la expresión de los talentos más variados.

Al respecto, Getzels y Jackson citados por Mayer (1983) obtuvieron de las investigaciones que realizaron acerca de la creatividad e inteligencia en estudiantes de

secundaria, que “la mayor parte de la formación educativa favorece el pensamiento lógico o convergente y no promueve el pensamiento creador o divergente” (p.379), necesario para el desarrollo de la ciencia y generación de tecnología, sin duda, pilares sobre los cuales hoy se construyen las nuevas potencias económicas.

Según el Banco de la Reserva Federal de Estados Unidos, el 35% del crecimiento económico de esa nación en los últimos años está ligado al desarrollo tecnológico; y Costa Rica, que aceptó el reto creando un corredor tecnológico, ha podido crear miles de puestos de trabajo y equilibrar su balanza comercial. El caso más importante es el de Irlanda, con aproximadamente 6 millones de habitantes. Allí, apenas 7 u 8 años atrás, sus índices de desempleo rondaban la escalofriante cifra del 24%. Hoy después de un profundo cambio tecnológico, su desempleo es técnicamente cero. Hoy el problema es de conocimiento, capacidad creativa e innovación (Amar, 2000, p.81).

A la educación secundaria en México, desde 1993 se le definió formalmente como el último tramo de la educación básica, a través de la cual se brindará a los educandos la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades, y competencias básicas para seguir aprendiendo a lo largo de su vida y poder enfrentar los retos que impone una sociedad en constante cambio; sin embargo, la autoridad educativa reconoce que, a pesar de los avances alcanzados, siguen siendo insuficientes para superar los retos que implica elevar la calidad de los aprendizajes (SEP, 2006).

En la práctica, es frecuente escuchar a los profesores decir que la actividad docente frente a grupo, no resulta fácil. Interactuar en el salón de clases con un grupo promedio de 50 alumnos púberos, es prácticamente enfrentarse con un número igual de criterios, pensamientos y conductas, que de no saber conducirlos, pueden derivar en resultados de rendimiento escolar poco favorables.

Las evaluaciones, que se aplican antes, durante y al final del curso, son una práctica formal y planeada que permite al profesor valorar el desempeño de sus alumnos, y aunque pueden arrojar información importante en lo individual y en lo grupal, con frecuencia se limitan al reflejo de una calificación aprobatoria o reprobatoria, en el mejor de los casos, se cumple el término del programa, pero ¿hasta dónde realmente las evaluaciones validan el logro de habilidades, aprendizajes o competencias sugeridos en el Plan de Estudios vigente?

Haciendo un esfuerzo por enfocarse al aspecto cognitivo de la evaluación del aprendizaje, tema central de este trabajo, esta investigación girará en torno al siguiente planteamiento principal: ¿La evaluación formativa es una buena práctica docente que ayuda al alumno alcanzar eficaz y significativamente los aprendizajes previstos para la educación secundaria?

Con el propósito de clarificar las posibles respuestas, el trabajo de investigación buscará guiar y ampliar sus indagaciones, con ayuda de otros planteamientos secundarios:

¿En el salón de clases se genera o propicia la evaluación formativa? ¿Cuáles son las diferentes formas de evaluación formativa que se gestan en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Con que frecuencia los profesores realizan procesos de evaluación formativa? ¿Cómo lo hacen? ¿Qué tanto tiempo le dedican y qué tanto ese tiempo está relacionado con la calidad de retroalimentación que ofrecen? ¿Cómo se relacionan las prácticas de evaluación formativa con los objetivos de aprendizaje? Y ¿cómo los

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

1.2.2. Descripción del entorno. La investigación se realizó con docentes y alumnos de la Escuela Secundaria oficial federalizada No. 113, “David Alfaro Siqueiros”, ubicada en Av. Hidalgo e Independencia s/n. Colonia Santa Águeda, San Cristóbal, Municipio de Ecatepec, Estado de México.

En la década de los años 80, en los orígenes de esta institución, se encontraba rodeada por ejidos y algunos asentamientos humanos, más bien rurales. A la fecha, se encuentra en medio de amplios desarrollos habitacionales de interés social y asentamientos humanos populares, y se incrusta en una amplia y compleja red de autopistas que conectan a la Ciudad de México con la parte norte y oriente del Estado de México (Polotitlán, Zumpango, Teotihuacán, Texcoco y Nezahualcóyotl), con Querétaro e Hidalgo (Ver Figura 1).



Figura 1. Ubicación física de la Escuela Secundaria oficial federalizada No. 113, “David Alfaro Siqueiros”

Desde su creación, dos Directores la han administrado, sigue manteniendo el turno matutino y creció de 3 a 15 grupos. De su infraestructura actual, siguen siendo inmuebles de lámina: tres aulas, la Dirección y control escolar, la videoteca-edusat y el salón de artes (ver Figura 2). El resto de las instalaciones, están debidamente construidas para su propósito: 12 aulas, 1 biblioteca, 4 áreas para talleres y 2 laboratorios (ver Figura 3).



Figura 2. Oficinas de la Dirección, Control Escolar y un aula.

En general, se le puede considerar una escuela pública promedio, que cuenta con lo mínimo indispensable para realizar sus actividades escolares, esto no quiere decir que esté exenta de necesidades (en particular de equipamiento, mobiliario, remodelación y mantenimiento), más bien, no ha sido motivo para impedir su propósito educativo, incluso de haber obtenido algunas importantes distinciones: Primer lugar estatal en la

interpretación del Himno Nacional Mexicano, un tercer lugar nacional en las olimpiadas de atletismo y un primer lugar por aprovechamiento general.

Finalmente, este centro educativo, ha sido absorbido por la urbanidad y los fenómenos sociales y culturales inherentes: desintegración familiar, farmacodependencia y alcoholismo, violencia intrafamiliar, madres solteras, economía informal y subempleo, entre otros que la Dirección Escolar compartió, condiciones que de alguna forma definen el tipo de comunidad escolar, sus formas de convivencia, las condiciones de la infraestructura escolar y sus necesidades.



Figura 3. Aulas y laboratorios modernos.

1.2.3. Los objetivos de la investigación.

1. Observar y verificar si en la clase existe evaluación formativa y cuáles son sus alcances en beneficio del alumno y su proceso de aprendizaje.

2. Detectar cuáles son las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa, que procuren una mejora en el proceso de enseñanza del profesor.
3. Determinar hasta qué punto, dichas prácticas impactan en el rendimiento académico de los alumnos: ¿Aprender por necesidad? O ¿hay necesidad por aprender?
4. Conocer hasta qué punto la evaluación formativa favorece el desarrollo de aprendizajes, habilidades y competencias en los jóvenes de educación secundaria que les permitan integrarse en su momento a la dinámica social y económica vigente.

1.3. Relevancia del problema y sus contribuciones

La evaluación del aprendizaje que favorezca el desarrollo de habilidades y conocimientos útiles, debe jugar un papel relevante en lo económico y social, tanto de individuos como de países. La retroalimentación que de ésta resulte debe encaminar a la educación como sistema, como la primera plataforma del desarrollo de un país, que genere un círculo virtuoso: “La educación como base de conocimiento. El conocimiento como base de información. La información como base de desarrollo” (Fuentes, 1997, p.39).

En sociedades como México, es claro que frente a un mundo globalizado y economías basadas en sociedades del conocimiento, existen importantes desafíos en

términos de calidad en la educación, que de no atenderse seguirán perpetuando la pobreza, la exclusión, la dependencia y el subdesarrollo.

Evaluaciones internacionales del logro educativo confirman el enorme reto que se enfrenta en la política educativa. Por ejemplo, el informe ejecutivo de resultados PISA 2009 (OCDE, 2010), ubicó a México en la posición 48 de 65, con 1 260 puntos en sus tres dominios (lectura, matemáticas y ciencias), 471 puntos abajo del primer lugar (Shanghai-China, país no miembro de la OCDE) y 230 puntos abajo del promedio general, resultados que lo colocan en el lugar 32 de los 34 países miembros de la OCDE, y que, por supuesto, ponen en tela de juicio al modelo educativo adoptado en México y en general de todo el sistema educativo nacional.

Con resignación, la autoridad educativa del país reconoce algunas deficiencias, por lo que ve con oportunidad el desarrollo de competencias en la educación básica y le apuesta a ello, por lo que sugiere que el primer paso para avanzar hacia la calidad educativa es el currículo (SEP, 2009).

De acuerdo con Frade (2009), el diseño curricular por competencias “se centra en el desarrollo de desempeños específicos, en la resolución de problemas, alternativas y creaciones para la vida por parte del estudiante”, así mismo, “se evalúa el aspecto formativo al identificar el proceso para el desarrollo de la competencia mediante evidencias” (p.113).

En la actualidad, en el concierto mundial de quienes toman decisiones en materia educativa y de quienes realizan investigación en el ramo, existe el debate alrededor del

alcance y mérito que tienen las evaluaciones, acerca de que es más importante: si las evaluaciones de los resultados educativos o las evaluaciones de los procesos educativos (Andere, 2008).

De Vincenzi y De Angelis (2008), indican que la evaluación no es un fin en sí misma, es parte de un proceso educativo, de una práctica social comprometida con mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Por tanto, la calidad de la educación dependerá, en buena medida, de la efectividad de la evaluación; entendiéndola como al proceso continuo de reflexión acerca de la construcción de los aprendizajes y de la calidad de la enseñanza en ese mismo momento que se está generando.

En este sentido, el material empírico que de esta investigación pueda resultar, será de importancia en primer instancia a los docentes de educación secundaria del plantel y por consecuencia para otros que se encuentren en condiciones similares; en segundo lugar, para la comunidad estudiantil, motivo incluso de muchos otros estudios que buscan cómo mejorar la educación en este país; en tercero para los directivos, autoridades educativas y centros de evaluación educativa gubernamental, y en cuarto, a la comunidad científica interesada en el tema.

1.4. Limitaciones del estudio

De acuerdo a Mertens (citado por Hernández et al. 2006) existen dos dimensiones esenciales respecto al ambiente definido para realizar la investigación: conveniencia y accesibilidad.

Respecto al entorno que se ha elegido, cumple con la población objetivo que se pretende estudiar: alumnos de educación secundaria, así mismo, de acuerdo a los últimos resultados en la prueba ENLACE puede existir material de investigación interesante en la comunidad escolar, y la cantidad de grupos amplía las posibilidades de estudio y análisis; adicionalmente, la zona urbana ofrece una diversidad de actitudes de alumnos y profesores, que pueden ser interesantes observar su interacción en el salón de clases y también su correlación con el proceso de evaluación formativa.

Con relación al segundo elemento, aunque el centro educativo se encuentra alejado del domicilio donde radica el investigador, resulta conveniente para evitar comunicación excesiva con la comunidad estudiantil que pueda desvirtuar los propósitos de la investigación; no existió mayor dificultad en el traslado, tampoco para acceder al plantel y siempre se contó con el apoyo de la Dirección Escolar para el desarrollo de las actividades planeadas con profesores y alumnos.

2. Marco Teórico

2.1. Aproximaciones al concepto

En la vida hay quienes realizan sus actividades cotidianas, sin planearlas y sin otro objetivo que formativar en el día a día, pero de igual forma hay quienes las realizan de manera controlada, dirigidas en el tiempo, hacia un objetivo a través de la mejora formativa, e innovando paradigmas.

Cuando surge ese interés de mejora, en el tiempo resulta casi de manera natural preguntar si las acciones o medidas puestas en marcha están generando los resultados deseados o hay necesidad de corregir, y para ello, es pertinente estimar los resultados obtenidos; es así que la evaluación resulta el medio idóneo, siendo “intrínseca a la acción racional, no un simple complemento o un añadido protocolario” (Santos, 1995, p.2).

Stufflebem (citado por Rosales, 2000) precisa que además de recabar y proporcionar información útil acerca del valor y mérito de las metas, la evaluación es un proceso que se refiere a la planificación, a la realización e impacto, con el fin de conducir a la toma de decisiones, a la solución de problemas y comprensión de los fenómenos implicados. Por tanto, los aspectos claves del objeto que deben valorarse incluyen sus metas, su planificación, su realización y su impacto.

Así mismo, para que la evaluación no demerite o devalúe en sus resultados, cobra importancia cuida<r la pertinencia en cuanto a los tiempos, su intención, los medios y su

interpretación, características que tienen que observarse, de no ser así, como anticipa House (1997) “una mala evaluación puede deteriorar un programa social y ocasionar prejuicios” (p.13).

En el terreno educativo, la evaluación resulta un elemento inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje, un instrumento a su servicio que permite identificar y valorar si los alumnos han aprendido y han desarrollado habilidades, así como conocer si los objetivos y actividades programadas han sido cubiertos (Coll, Rochera, Mayordomo y Naranjo, 2008).

En este sentido, aún cuando la evaluación supone ser parte del lenguaje de la comunidad escolar, con frecuencia se confunde, generándose una especie de paranoia, por el miedo a ser calificados, a ser evaluados, olvidando que la evaluación también implica la detección de dificultades o errores, la búsqueda de posibles causas y, por supuesto, la toma decisiones; oportunidades que encaminan hacia la calidad.

Aunque el proceso educativo puede depender, en buena medida, de la rigurosidad de la evaluación, ésta no es un fin en sí misma, es parte de un proceso educativo, de una práctica social comprometida con mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje (De Vincenzi y De Angelis, 2008), de modo que evaluación y calidad guardan una relación tan estrecha, que en la práctica docente difícilmente puede darse la una sin la otra (Álvarez, 2001).

Evaluar con intención formativa no es igual a medir, calificar, corregir, clasificar, certificar, examinar, o pasar test. No debe confundírsele con ellas. Aunque la evaluación

tiene que ver con esas actividades, se diferencian por los recursos que utilizan, los usos y fines a los que sirven. Más bien, debe entenderse como una actividad reveladora de aprendizaje, en el sentido de que por ella adquirimos conocimiento (Álvarez, 2001).

Cuando se aplican exámenes, por un lado se evalúan los conocimientos de los alumnos; pero por el otro, los resultados obtenidos también proporcionan elementos acerca de la calidad de la enseñanza del profesor, por lo que el esfuerzo de la evaluación debe ser conjunto, entre el profesor y el alumno, así como de las formas de enseñanza y aprendizaje, esto con el propósito de generar mutua retroalimentación:

El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, y para colaborar en el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento. El alumno aprende de y a partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora (Álvarez, 2001, p. 12).

Así, la evaluación del aprendizaje o evaluación significativa, debe entenderse como un proceso permanente de información y reflexión, que consiste en obtener información en el aula para asegurar la formación de los educandos, e implica construir una interacción comunicativa positiva y constructiva entre el docente y alumno durante el proceso enseñanza-aprendizaje (Valda, 2005), de forma que cuando la evaluación se convierte en medio de aprendizaje y expresión de saberes, se puede también hablar de evaluación formativa (Álvarez, 2001).

La evaluación como un proceso desarrollado en la modalidad de evaluación formativa, desde el punto de vista psicológico, es una de las formas evaluativas que

mejor garantiza un crecimiento personal (Artiles, Mendoza y De la Caridad, 2008), porque a la evaluación formativa “basta entenderla en la literalidad de la expresión: que forme, intelectual y humanamente” (Álvarez, 2001, p. 15)

2.2. Tipos de evaluación

Autores como Artiles et al. (2008) indican que la palabra evaluación es un término polisémico, del que puede interpretarse como calificación, medición, comparación, control, análisis, valoración, apreciación y juicio; por tanto, del mismo modo resultan diversos actos posibles, tales como: clasificar, seleccionar, fiscalizar, orientar y regular; quizá por ello House (1997) identifica una gama importante de enfoques que existen alrededor de la evaluación como actividad (véase Tabla 1), mismos que son resultado del esfuerzo de diversos teóricos al paso del tiempo (véase Tabla 2).

Para los efectos de este trabajo, se presenta una clasificación de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, más o menos consensada entre los autores consultados, según su función: *diagnóstica, formativa y sumativa*¹, que de acuerdo a Díaz-Barriga y Hernández (2002), deben considerarse como necesarias y complementarias para una valoración global y objetiva.

¹ En el marco de un modelo por competencias, Frade (2009) propone cuatro pilares que sustentan la evaluación por desempeño: evaluación diagnóstica, evaluación formativa, evaluación sumativa y evaluación implícita, esta última la define como aquella que se centra en observar la zona de desarrollo próximo del estudiante, es decir, hasta donde puede con las tareas propuestas, qué puede hacer en realidad y hasta dónde llega su potencial para desarrollarlo. Se dice que es implícita porque el docente está evaluando en todo momento su intervención para mejorarla, al tiempo que motiva a sus estudiantes a desarrollar su capacidad de autoevaluarse.

Tabla 1. *Taxonomía de los principales enfoques de la evaluación* (conforme a lo propuesto por House, 1997, p. 24)

Modelo	Principales destinatarios	Concuerda en	Metodología	Producto	Cuestiones típicas
Análisis de Sistema	Economistas, directivos	Objetivos, causa y efecto conocidos, variables cuantificadas	PPBS, programación lineal, variación planificada, análisis coste/producto	Eficiencia	¿Se han alcanzado los efectos previstos? ¿Pueden lograrse los mismos efectos de manera más económica? ¿Cuáles son los programas más eficientes?
Objetivos conductuales [basado en metas]	Directivos, psicólogos	Objetivos especificados de antemano, variables de productos cuantificadas	Objetivos conductuales, test de resultados finales	Productividad, responsabilidad	¿El programa alcanza los objetivos? ¿es productivo el programa?
Decisión	Ejecutivos, en especial administradores	Objetivos generales, criterios	Encuestas, cuestionarios, entrevistas, variación natural	Eficacia, control de calidad	¿Es eficaz el programa? ¿Qué partes son eficaces?
Sin objetivos definidos	Clientes	Consecuencia, criterios	Control de sesgos, análisis lógico, <i>modus operandi</i>	Elección del cliente, utilidad social	¿Cuáles son todos los efectos?
[Del estilo de la] crítica de arte	Entendidos, clientes	Crítica, norma, niveles	Revisión crítica	Normas mejores, mayor consciencia	¿Resiste el programa la crítica? ¿Aumenta el aprecio del público?
Revisión profesional [acreditación]	Profesionales y público	Criterios, tribunal, procedimiento	Revisión a cargo del tribunal, estudio	Aceptación profesional	¿Cómo clasificarían los profesionales este programa?
Cuasi jurídico	Jurado	Procedimientos y jueces	Procedimientos cuasi-jurídicos en los que se presentan pruebas o	Resolución	¿Qué argumentos hay en pro y en contra del programa?

Modelo	Principales destinatarios	Concuerda en	Metodología	Producto	Cuestiones típicas
Estudios de caso	Clientes profesionales	Negociaciones, actividades	argumentos Estudios de caso, entrevistas, observaciones	Comprensión de la diversidad	¿Qué les parece el programa a distintas personas?

Tabla 2. *Principales aportaciones realizadas en el ámbito de la evaluación: de Tyler al Joint Committeon Standards for Educational Evaluation* (Rosales, 2000, p. 21)

Investigador/Año	Dimensiones del estudio
R. Tyler (1949,1975)	La utilización de los objetivos de la enseñanza, como referencia para evaluar.
M. Scriven (1967)	La ampliación del ámbito de la evaluación más allá de los objetivos previamente determinados.
M. Scriven (1967), D. Stufflebeam (1971), M. Parlett y D. Hamilton (1972), S. Kemmis (1986)	La incidencia en la necesidad de evaluar procesos más que resultados
L. Cronbach (1963), M. Parlett y D. Hamilton (1972), R. E. Stake (1975), S. Kemmis (1986), D. L. Stufflebeam (1971)	La evaluación como acopio de información para que sirva de base a una adopción racional de decisiones. Necesidad de claridad y oportunidad de la información.
B. MacDonald (1971), M. Parlett y D. Hamilton (1972), E. Eisner (1985)	La utilización de una metodología plural y predominantemente naturalista en la recuperación de información.
M. Parlett y D. Hamilton (1972), E. Eisner (1985)	Interés por considerar dentro del ámbito de la evaluación, el contexto en que tiene lugar la enseñanza y la incidencia sobre las características de la misma.
R. E. Stake (1975), Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981), M. Scriven (1976).	Consideración de la evaluación no como una simple recolección de datos, sino como una tarea de enjuiciamiento a partir de los mismos, sobre las características de la enseñanza. Se observa la necesidad de determinar criterios que sirvan de puntos de referencia.
Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981), S. Kemmis (1986)	Necesidad de proceder a la elaboración de una metaevaluación, con la tarea implícita de identificación de criterios para evaluar la evaluación.

2.2.1. Diagnóstica o predictiva. “Cuando la intención es reunir antecedentes que se utilizarán para la planificación de la acción educativa” (Valda, 2005, p.57), esta evaluación resulta útil, pues se realiza previamente al desarrollo de un proceso

educativo, ya sea a un grupo (prognosis), o algunos alumnos en particular (diagnosis). Ésta puede darse de manera inicial o puntual (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

La evaluación diagnóstica inicial se realiza de manera única y exclusiva antes del ciclo educativo, a través de la cual se puede hacer una exploración de los conocimientos con que cuentan los alumnos, permitiendo, hasta donde sea posible, ajustar o reorganizar el contenido curricular, con el único objetivo de que ello repercuta de forma positiva en el rendimiento y aprendizaje escolar de todos los alumnos (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Para el caso de la evaluación puntual, se realiza antes de iniciar una secuencia temática o segmento de enseñanza correspondiente a un determinado curso. Entre sus funciones pedagógicas se encuentra la regulación formativa, de coadyuvar en el grado de ajuste de la programación a nivel micro: clase, tema o unidad, esto siempre que se considere necesario (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

De acuerdo a Luchetti y Berlanda citados por Díaz-Barriga y Hernández (2002) existen seis pasos para realizar una evaluación diagnóstica:

1. Identificar y decidir qué contenidos principales son los que se proponen para el ciclo/unidad temática.
2. Determinar qué conocimientos previos se requieren para abordar/construir los contenidos principales propuestos en el paso anterior.
3. Seleccionar y/o diseñar un instrumento de diagnóstico pertinente.
4. Aplicar el instrumento.

5. Analizar y valorar los resultados.
6. Tomar decisiones pedagógicas sobre ajustes y adaptaciones en la programación, actividades, estrategias y materiales didácticos (p.399).

2.2.2. Formativa o progresiva. Para este tipo de evaluación, más que los resultados, importa la comprensión misma durante el proceso, el cual se tiene que supervisar para identificar posibles obstáculos o fallas, y remediarlos con nuevas adaptaciones didácticas, en palabras de Scriven citado por Díaz-Barriga y Hernández (2002) el proceso de enseñanza-aprendizaje es una actividad constante de reestructuraciones.

En ese sentido, cuando el docente muestra interés por regular el proceso de enseñanza-aprendizaje con el propósito de adaptar o ajustar estrategias o actividades, en servicio del aprendizaje del alumno este tipo de evaluación resulta ser el mejor instrumento (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Jorba y Casellas citados por Díaz-Barriga y Hernández (2002) sugiere que la regulación del proceso enseñanza-aprendizaje ocurre en cualquiera de las siguientes modalidades:

- Regulación interactiva: ocurre de forma completamente integrada con el proceso instruccional, con apoyo de técnicas de evaluación de tipo informal como las observaciones, entrevistas, diálogos, etc., ya sea por medio de una evaluación, de la coevaluación con el profesor, de la autoevaluación y/o la evaluación mutua con otros compañeros.

- Regulación retroactiva: consiste en programar actividades de refuerzo después de realizar una evaluación puntual al término de un episodio instruccional, por lo que esta se dirige hacia atrás, es decir, a reforzar lo que no se ha aprendido de forma apropiada. Trata de consolidar ciertos aprendizajes no logrados.
- Regulación proactiva: está dirigida a prever actividades futuras de instrucción para los alumnos, es decir, operan hacia adelante, con intención de lograr la consolidación, profundizar los aprendizajes, o para ampliar lo aprendido. De igual forma, busca superar en un futuro los obstáculos que no pudieron sortearse en momentos anteriores de la instrucción, con el fin de que progrese el aprendizaje con mayor facilidad.

2.2.3. Sumativa o final. Esta se dirige a determinar si se han cumplido o no los objetivos propuestos durante algún programa de formación, por lo que se puede traducir en aprobar o reprobar a un postulante al término de un ciclo escolar (Valda, 2005), o bien, en un sentido más pedagógico, permite valorar hasta qué punto y en qué grado los alumnos han alcanzado o no, los conocimientos, habilidades, destrezas y valores que se pretendían para el curso (De Vincenzi y De Angelis, 2008).

Este tipo de evaluación provee información que permite hacer conclusiones relevantes acerca del grado de éxito y eficacia de la experiencia educativa global emprendida, facilitando la integración de un balance general de los resultados conseguidos (Díaz-Barriga y Hernández, 2002), por lo que pone a prueba no solo al alumno, sino también al mismo docente.

La evaluación sumativa no necesariamente es sinónimo de acreditación, en todo caso avala que un aprendiz tiene la competencia necesaria para acceder a otros grados o niveles educativos, o mejor aún, para realizar una determinada práctica de tipo técnico o profesional (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

De acuerdo a la selección o diseño de las estrategias e instrumentos de evaluación que se utilicen, esta evaluación puede ayudar a realizar ajustes pertinentes aun cuando se trate de un curso nuevo, o bien, para derivar conclusiones sobre la eficacia de las experiencias y estrategias pedagógicas propuestas en el proceso o ciclo terminado (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

2.3. La evaluación formativa

En un esfuerzo por dimensionar la importancia que cobra el tema en el ejercicio docente y el proceso de aprendizaje del alumno, en este apartado se describen algunas de las principales características que existen alrededor de la evaluación formativa, motivo de este trabajo de tesis.

2.3.1. Su objetivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Frente al interés por identificar aquello que falta por hacer para que los alumnos alcancen los niveles de comprensión y conocimiento de los temas, conforme a los objetivos de aprendizaje establecidos en el programa escolar, esta forma de evaluación puede ser una estrategia enriquecedora del proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular, precisan Bordas y Cabrera (2001), aquella que puede estar “en toda planificación escolar, en toda

programación, en la misma aula” (p.25), aportando elementos para la planeación, didáctica y toma de decisiones.

Esta evaluación debe tener la característica legitimadora que sugiere House (1997), es decir, capaz de hacer constatar la capacidad del profesor para recurrir a estrategias de aprendizaje que permitan reproducir en el estudiante aquellos conocimientos que conlleven al aprendizaje; pues aunque importantes son los resultados que arroja una prueba, un test o un cuestionario, el mayor trabajo se despliega en el salón de clases, es decir, de cómo es que se desarrolla el aprendizaje en el estudiante (Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, 2007).

La literatura del tema coincide en señalar que la finalidad de la evaluación formativa, es “regular el proceso de enseñanza-aprendizaje para adaptar o ajustar estrategias o actividades, en servicio del aprendizaje de los alumnos” (Allal, Jorba y Sanmartí, Jorba y Casellas citados por Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p.406). Y agregan Coll, et al. (2008) que se trata de un elemento inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje y un instrumento a su servicio.

El proceso educativo busca potenciar el desarrollo del alumno, a través de la transferencia de conocimientos y del aprendizaje que resulta de las actividades realizadas en el salón de clases, entre el alumno y el profesor. En este sentido, como indican Bordas y Cabrera (2001) queda claro que el aprendizaje es el núcleo de la acción educativa.

Con frecuencia, enseñanza se utiliza como sinónimo de aprendizaje, pero desde un punto de vista pedagógico, enseñar tiene que ver más con las formas, los medios, las estrategias de cómo instruir, orientar, inculcar algún conocimiento que sirva en lo sucesivo, cuyas estrategias normalmente quedan bajo responsabilidad de un instructor o mentor.

El aprendizaje, por su parte, es un proceso mental complejo, que adopta muchas formas, algunas veces observables otras no, que nace por interés propio, o por satisfacción, y por el cual adquirimos habilidades, conocimientos, valores, actitudes y reacciones emocionales. Desde el punto de vista de la psicología es aquello que deriva, a partir de la experiencia, en un cambio relativamente permanente ya sea en la conducta o bien, en los procesos de pensamiento de cada individuo (Ormrod, 2005).

Bermúdez (2001) precisa que existe una forma de aprendizaje que contribuye al crecimiento personal del sujeto, al cual denomina aprendizaje formativo, es decir, cómo el alumno se apropia de experiencia histórico social, con la que puede transformar la realidad y a sí mismo, que tiene como resultado su reproducción, a través de la cual se transmiten a otros individuos los logros del desarrollo de la especie alcanzados históricamente.

Para Labarrere citado en Bermúdez (2001), la apropiación de la experiencia histórico social debe entenderse, como el proceso de adquisición de medios culturales para producir el desarrollo propio y el de los otros, es decir, dirigida a preparar al sujeto para diseñar, conducir y valorar procesos de desarrollo.

Si por aprendizaje se entiende al proceso de construcción de significados y atribución de sentido, y por enseñanza a la ayuda que se ajusta progresivamente a las características que el alumno realiza durante la construcción del aprendizaje, la evaluación, como señalan Coll, et al. (2008), se vuelve instrumento que regula la intervención del docente a lo largo del proceso, pero al mismo tiempo resulta ser un elemento útil para que el alumno también pueda autorregular su propio proceso de construcción del conocimiento, como sugiere el aprendizaje formativo.

En ese sentido, Álvarez (2001), lo clarifica de la siguiente manera:

Partiendo de los presupuestos constructivistas sobre la enseñanza y el aprendizaje, y teniendo en cuenta la teoría implícita que ilumina el currículum, debemos reconocer que una buena enseñanza contribuye positivamente a hacer bueno el aprendizaje; y que una buena actividad de enseñanza y de aprendizaje hace buena la evaluación.

Igualmente debemos reconocer que una buena evaluación hace buena la actividad de enseñanza y buena la actividad de aprender (p.34).

2.3.2. El papel de la evaluación formativa. Pensar que todos los alumnos ingresaran a la escuela con mucha motivación para aprender, predispuestos a la asimilación, procesamiento y construcción del conocimiento, sería excelente; sin embargo la realidad es otra (Edel, 2004).

Por un lado, predominan en las aulas alumnos poco propensos al estudio y mucho menos en adquirir nuevos conocimientos; por el otro, en las instituciones educativas termina habiendo maestros angustiados por cómo lograr la atención del estudiante, de cómo fomentar la participación activa en el trabajo de clase, de cómo motivarlo por el

aprendizaje, y finalmente, de cómo asegurarse que durante el curso hayan adquirido efectivamente los conocimientos contemplados en el programa.

Al respecto, Coll et al. (2008) consideran “la necesidad de poner la evaluación al servicio de la toma de decisiones de orden pedagógico que permitan al profesor mejorar su práctica docente, y que permitan al mismo tiempo al alumno tomar conciencia de su proceso de aprendizaje” (p.12); sin embargo, aunque todos los enfoques de la evaluación coinciden en el papel que desempeña la evaluación durante la toma de decisiones, “cada uno de ellos parte de una situación de decisión algo distinta” (House, 1997, p.170).

Artiles et al. (2008) consideran que la evaluación formativa implica continuidad en el seguimiento, característica que por un lado le permite una acción reguladora formativa que posibilita alcanzar los objetivos previstos, pero además recabar información, la cual ayuda al docente a tener conocimiento preciso y en todo momento de la situación que guarda el proceso de enseñanza-aprendizaje en el salón de clases, por lo que cualquier disfunción que surja puede corregirse a tiempo, o potenciarse en la toma de decisiones cuando se detecte algún aspecto positivo, e insisten en que no tiene sentido esperar al final de un proceso para corroborar si se logró o no alcanzar lo planeado, cuando en realidad existe posibilidad de corregirse o reorientarse las estrategias a tiempo.

2.3.2.1. Características. El ser humano es producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que le ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza, y construir cultura (Díaz-Barriga y

Hernández, 2002), por tanto, el conocimiento humano es construido, pero el aprendizaje significativo subyace a esa construcción (Novak citado por Moreira, 1997).

El aprendizaje significativo implica un ejercicio de transmisión de aquel aprendizaje que trasciende en la vida y perdura en el tiempo, y que se incorpora en forma sustantiva en la estructura cognitiva del individuo (Ausubel citado por Moreira, 1997).

Para que eso sea así, a la evaluación formativa, hay que entenderla como un proceso didáctico, constructivo, no sobre resultados (Rosales, 2000), en el seno mismo de lo que sucede en el aula, entre el profesor y sus alumnos, entre el proceso de enseñar y el de aprender, de cómo y en qué contextos se generan esas relaciones y si están siendo efectivas esas relaciones.

Scriven citado por Escudero (2003) “propone el término de evaluación formativa para calificar aquel proceso de evaluación al servicio de un programa en desarrollo, con objeto de mejorarlo” (p.18). Al respecto, Quiñones (2004) ofrece un sistema de funciones dirigidas a optimizar este proceso con el propósito de hacer más integradora la evaluación:

1. Función de diagnóstico: conocer el estado cognoscitivo y actitudinal de los alumnos, con el propósito de que las acciones de intervención que se realicen fortalezcan el aprendizaje significativo del alumno.

2. Función selectiva: identificar las variables en las que es necesario reforzar el aprendizaje, de modo que permitan tomar decisiones en beneficio de un alumno más independiente.
3. Función desarrolladora: someter a una revisión y actualización permanente el trabajo realizado por los maestros, como necesidad de una constante superación científico-pedagógica.
4. Función de jerarquización: organizar de forma gradual la atención a los alumnos con dificultades en determinados aspectos del conocimiento o habilidades, que permitan determinar el nivel de ayuda y la prioridad para cada sujeto.
5. Función de comunicación: generar a través del diálogo franco, respetuoso y discreto, empatía entre los evaluadores y los evaluados, con objeto de conocer debilidades, compartir acuerdos y alcanzar resultados en el salón de clases.
6. Función de orientación: valorar logros, dificultades y causas para reorientar el trabajo que hasta ahora se había estado realizando, de empezar un proceso cualitativamente superior al actual.
7. Función participativa: el carácter social y participativo de la evaluación la comprometen cada vez más con la implicación y protagonismo del alumno en el proceso y de sus responsabilidades como sujeto de aprendizaje.
8. Función metacognitiva: promover en el alumno una actitud autoreflexiva, dirigida a profundizar en sus propios procesos cognitivos, a regularlos, a

planificar sus tareas y a diferenciar la inmediatez de la mediatez con miras a obtener buenos resultados.

9. Función ecológica: lograr entre los sujetos recurrentes relaciones que se caractericen por la espontaneidad, despojadas del lastre de la subjetividad y la suposición, en congruencia con el entorno sociocultural y que contribuyan a elevar la calidad de vida.

Pero de igual forma implica continuidad en el seguimiento de cómo el individuo construye su conocimiento, sin reducirla en actos aislados como el examen, compararse con las calificaciones, limitarse a la promoción de grado y menos para memorizar, sancionar, reprimir o descalificar (Valda, 2005). Al respecto, Artiles et al. (2008) sugieren algunas de las características que debe tener una evaluación formativa, dirigida a la mejora formativa:

- Dejar de concentrarse exclusivamente en el producto de aprendizaje y pasar a ocuparse en el proceso por el cual aprende el alumno, pues aunque es importante qué sabe o deja de saber, ahora cobra mayor relevancia el cómo sabe, hasta dónde puede aprender, y qué tipo de ayuda necesita en su aprendizaje.
- Es intrínseca al proceso enseñanza-aprendizaje, en relación con los objetivos, habilidades, contenidos y estrategias metodológicas.
- El papel activo del estudiante, creando sus propias valoraciones respecto a su proceso, implicándose, buscando elementos valorativos que contribuyan al aprendizaje significativo (p.8).

Por su parte, Bermudez (2001), identifica las características del sujeto que se conduce en un contexto del aprendizaje formativo, el cual define como un estado en el que el sujeto da un cambio cualitativo en el desarrollo de su personalidad, que implica un nuevo nivel de autorregulación y regulación comportamental, siendo más autónomo y capaz, que lo hace crecer.

- Personalizado. Significa que el sujeto aprovecha sus recursos personológicos de manera efectiva, al tiempo que le imprime un sello propio al proceso, que lo hace distintivo y absolutamente diferente al aprendizaje de los demás.
- Consciente. Se necesita que el sujeto sea consciente de sus potencialidades y de sus limitaciones para lograr un proceso de aprendizaje formativo.
- Transformador. Ser transformador de la realidad implica modificar lo ya existente, o bien hacerlo diferente a lo anterior. No significa que el sujeto tenga que aportar ideas absolutamente nuevas, es suficiente que aporte un elemento personal al contenido del aprendizaje, que genere ideas propias.
- Responsable. El aprendizaje para el desarrollo se asocia a lo que el alumno debe poder hacer mañana solo, debiendo ser capaz de orquestar acciones conducentes al desarrollo propio o del grupo, por tanto, el sujeto responde por el objeto, proceso y resultado de su propio aprendizaje.

- Cooperativo. Aunque el aprendizaje ocurre en un sujeto, se produce en un proceso de interacción con otros, por lo que tiene un carácter social, por tanto el grupo crece a partir de los aportes individuales de sus miembros.

2.3.2.2. Lo éticamente útil de la evaluación formativa. Frente al proceso globalizador de la economía, la interculturalidad, los grandes problemas que siguen agobiando a grandes sectores sociales, tales como la pobreza, la hambruna, el desempleo y el analfabetismo, y recientemente el detrimento y agotamiento de los recursos naturales del planeta, la ética ha pasado a ocupar un lugar preponderante en las reflexiones del siglo XXI (Ramos citado por Kliksberg, 2006).

La Real Academia Española (2001) define a la ética como al “conjunto de normas morales que rigen la conducta humana”, sin embargo, aunque así pareciera, es preciso aclarar que moral y ética no son lo mismo.

Moral se refiere al conjunto de los principios de conducta que hemos adquirido por asimilación de las costumbres y valores de la familia, la escuela, la iglesia, el vecindario o región en los que nos desenvolvemos, o si así se quiere, a las normas que se nos imponen en esos ambientes, con base en la autoridad. Ética, por su parte, se refiere al intento de llevar esas normas de conducta y esos principios de comportamiento a una aceptación consciente, basada en el ejercicio de nuestra razón. (Gutiérrez citado por Lozano, s.f.)

A juicio de Cortina (2000), entonces el quehacer ético consiste en “acoger el mundo moral en su especificidad y en dar reflexivamente razón de él, con objeto de que

los hombres crezcan en saber acerca de sí mismos, y, por tanto, en libertad” (p.19), de modo que “el ético vocacionado es el hombre al que verdaderamente preocupa el bien de los hombres” (p.20), así entendida, el motor objetivo de la ética es el interés por el bien de los hombres, es decir, una vida feliz; apreciación que conduce al utilitarismo, cuya corriente filosófica se refiere a la idea de elevar al máximo la felicidad en la sociedad, por ello “toda actividad que lo consiga es correcta y debe llevarse a cabo” (House, 1997, p.48).

¿Pero hasta dónde una actividad o decisión es éticamente buena o mala? Al respecto Shakespeare, en su obra Hamlet, manifestó “nada hay bueno ni malo, si el pensamiento no lo hace tal” (Vygotski, 2007, p.91), es decir, todo queda en nuestra mente.

En la actualidad, la evaluación puede conducir a una decisión respecto a una determinada forma de actuar. Para ello, ha de existir un conjunto de normas o tipos con que comparar el objeto, por lo que así entendida, la evaluación es comparativa por naturaleza (Taylor citado por House, 1997), así mismo, es un proceso que consiste en obtener información para elaborar juicios de valor, sobre los cuales se toman decisiones que pueden redundar en los procesos de formación y perfeccionamiento (Valda, 2005).

La evaluación de los aprendizajes implica en principio preguntarse para qué se requiere, para qué va a servir, lo que conduce obligadamente a definir bajo qué conceptualización se va a proceder: diagnóstica, formativa o sumativa (Bordas y Cabrera, 2001); esto es así, porque los resultados de cualquier evaluación en algún

momento repercutirán en la trayectoria profesional futura de los estudiantes, y para ello, la mejor evaluación será aquella que permite reorientar y ajustar el proceso, tanto desde la perspectiva formativa del profesor, como de la formadora del estudiante (Coll et al., 2008).

Desde la perspectiva del profesor, evaluar debe significar reflexión acerca de los procesos de aprendizaje de sus alumnos y sobre su propia actuación como docente, así como del contexto institucional y social que influye en ambos (Rosales, 2000), al tiempo que debe incorporarse como evaluador continuo, con el propósito de generar observaciones que deriven en la toma de decisiones de carácter pedagógico, de modo que “los objetos de la evaluación no sólo son los procesos de aprendizaje de los alumnos, sino también el proceso mismo de la enseñanza” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p.354).

Desde el punto de vista del estudiante, la evaluación del aprendizaje debe contribuir, entre otros aspectos, a desarrollar en él “la responsabilidad por el estudio, la laboriosidad, la honestidad, la solidaridad, el espíritu crítico y autocrítico, a formarse en el plano volitivo y afectivo, así como a desarrollar su capacidad de autoevaluación sobre sus logros y dificultades en el proceso de aprendizaje” (Vecino citado por Artiles et al., 2008, p.7).

Pero ¿hasta dónde esa relación alumno-profesor, es pieza clave para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje?

El aprendizaje en el salón de clases requiere de estrategias que guíen o permitan construir conocimientos útiles para comprender el medio y resolver problemas, pero su éxito también dependen de la participación del profesor que se asuma como orientador, agente de apoyo, o supervisor durante toda la actividad de aprendizaje del estudiante (Mauri, Coll y Onrubia, 2007).

La actividad conjunta de docentes y estudiantes combina un doble proceso de construcción: el del propio alumno que avanza en la elaboración de significados, y la del profesor que ayuda a los escolares a lograr el control progresivo sobre su propio aprendizaje y a incrementar su carácter intencional, propositivo y autorregulado, mediado culturalmente (Mauri et al., 2007).

Si se busca que el estudiante adquiera la capacidad formativa para su vida personal y profesional, la autorregulación y la autonomía del aprendizaje (la construcción propia del conocimiento), son estrategias esenciales para ello, que en su adopción implican corresponsabilidad: el profesor debe comunicar al estudiante las metas u objetivos de aprendizaje, así como información sobre su proceso de aprendizaje, y la tarea del educando es completar el camino entre su estado actual de formación y los objetivos de aprendizaje señalados (Amador citado por Coll et al., 2008).

En este contexto, la evaluación formativa implica tomar en cuenta diferentes factores del desarrollo de los alumnos y de los mismos profesores, con el fin de mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje, incrementar habilidades, cambiar actitudes y favorecer los valores. En este proceso se requiere tanto de la dedicación del estudiante,

como del compromiso docente; sin embargo, sigue habiendo necesidad de impulsar la formación de equipos docentes, de un mejor sistema de reconocimiento y de acreditación, pues eso tendrá un efecto directo sobre la mejora de la calidad del aprendizaje y formación del estudiantes (Coll et al., 2008).

En la evaluación formativa, al tiempo que el maestro regula el proceso de enseñanza, el alumno debe asumir su autorregulación para el aprendizaje. Coll et al. (2008) señalan que para llevar a cabo una evaluación con funciones reguladoras y autorreguladoras, hay que tener en cuenta tres elementos:

1. Un seguimiento detallado y continuo del proceso de aprendizaje, sin perder de vista los objetivos que lo presiden y orientan y teniendo en cuenta la ayuda proporcionada.
2. Una valoración del proceso de aprendizaje para poder evaluar, en función de los objetivos, los avances y dificultades de los alumnos.
3. Una toma de decisiones que permita ajustar la ayuda educativa para favorecer y optimizar el proceso de aprendizaje en la dirección que marcan los objetivos.

Finalmente, lo éticamente útil de la evaluación formativa que debe prevalecer en el sistema educacional se dirige en evocar más al aprendiz intuitivo y emprendedor, que al aprendiz académico y formal, el cual se preocupa más por los exámenes, las calificaciones y las posibles promociones, y se ocupa menos de lo realmente fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje: desarrollar conocimientos que le

permita la comprensión de las cosas, su entorno y de sus semejantes, del aprendizaje formativo.

2.3.3. La toma de decisiones de acuerdo al conocimiento a evaluar. La evaluación formativa hace hincapié en facilitar, orientar y regular el aprendizaje de los alumnos que en medir cuánto han aprendido. La información resultante puede ser muy útil para la toma de decisiones, como resalta Stufflebeam al definir a la evaluación educacional como "el proceso de delinear, obtener y suministrar información válida para permitir la toma de decisiones" (Madrid, 1991, p.15).

En el seguimiento a los resultados que los sistemas educativos ofrecen, suelen estar presentes entidades externas al centro formativo, entre ellas: la inspección educativa, órganos de evaluación educativa autónomos y organismos del estado, las cuales realizan evaluaciones para detectar los niveles de aprendizaje de los alumnos (Bordas y Cabrera, 2001).

Si bien, hay estudios (ver Escudero, 2003) que registran indicios de evaluación desde épocas con Claudio Ptolomeo de Alejandría con el Tetrabiblos, no es sino hasta el siglo XX cuando se desarrolla una actividad evaluativa intensa conocida como *testing*, que entonces se caracterizaban por:

- El predominio de un criterio exclusivamente de medición.
- La detección y establecimiento de diferencias individuales, es decir, definir puntuaciones que fijen la posición relativa del sujeto dentro de la norma grupal.

- Establecer discriminaciones individuales y poco interesados en la congruencia con los objetivos educativos (Escudero, 2003, p.13)

Respecto a esta última característica, Escudero (2003) precisa que para ello, el instrumento aplicado eran los *test* de rendimiento, lo que para el autor significa hablar de evaluación educativa, esto porque su “objetivo es medir con precisión y objetividad los conocimientos o el rendimiento actual de un sujeto en relación con los que, en una determinada materia, han mostrado poseer los sujetos de su población” (Yela, 1996, p.258).

Para la *Standards for Educational and Psychological Tests*, las mediciones de rendimiento son “descripciones de la competencia de un adulto o un estudiante en un área de contenido particular” (Algarabel, Rosa, Ruiz, Dasí y Pitarque, 2000, p.26).

El test de rendimiento fue pionero en incorporar innovaciones psicométricas, convirtiéndose en la herramienta básica para medir el rendimiento y el conocimiento individual. Esto es posible con apoyo de la Psicología Cognitiva, la cual contribuye en la aproximación de la estructura mental que tiene el examinado en el dominio de algún conocimiento determinado, así como de la teoría de respuesta al ítem, que ayuda a escalar el conocimiento disponible en el individuo (Algarabel et al., 2000).

A pesar de ello, Anastasi y Urbina (1998), consideran que cualquier prueba cognoscitiva ofrece una muestra de lo que el individuo sabe en el momento en que se le evaluó y mide el nivel de conocimientos o desarrollo obtenido en una o más habilidades,

pero tratar de conocer cómo o porqué alcanzó ese nivel, implica ahondar en los antecedentes y las experiencias del individuo.

De acuerdo a Escudero (2003) existen dos tipos de evaluación:

1. Evaluación de programas, a la que corresponden los modelos orientados hacia la consecución de metas, es decir, el que determina el grado de congruencia entre lo realizado y los objetivos previamente establecidos.
2. Evaluación para la toma de decisiones, proceso a través del cual se determina, obtiene y proporciona información relevante para juzgar y tomar decisiones alternativas.

Rosales (2003) sostiene que la evaluación formativa tiene la ventaja de que permite cierta modificación o tratamiento de los factores didácticos en los que observa falta de efectividad, y esto es así porque entre sus características persiste la observación y retroalimentación permanentes. Que con apoyo de pruebas, test o instrumentos de medición psicológicos, podría recabarse información que ayude a delimitar estrategias futuras, bajo el supuesto de que el resultado es reflejo de un antecedente que debe ser explorado para comprender mejor al examinado, y que al mismo tiempo anticipe lo que hará en otras situaciones, en algún tiempo futuro (Anastasi y Urbina, 1998).

Cabe recordar que uno de los objetivos de la evaluación formativa es apoyar en todo momento al alumno para que el aprendizaje se dé, conocer si hay fallas en el proceso de enseñanza para reforzarlo; no pretende quedarse al margen del hecho de distinguir a los buenos o malos alumnos, sino que a partir de sus diferencias cognitivas

detectadas, el maestro pueda operar estrategias que permitan a los que menos habilidades tengan, desarrollarlas del mismo modo que aquellos que demuestran tenerlas, de lograr que todos sus alumnos tengan más o menos el mismo nivel de desarrollo cognitivo, o bien, “de adaptar la instrucción a las necesidades individuales” (Anastasi y Urbina, 1998).

Coll (2006), ofrece un esquema susceptible de ser utilizado como marco de referencia para la toma de decisiones sobre qué enseñar y aprender en la educación básica, en un esfuerzo orientado a redefinir lo que debe entenderse como elemental en la educación básica, a partir de una entrada simultánea por competencias clave y saberes asociados con la adquisición y desarrollo de capacidades:

1. Metacognitivas y cognitivas de alto nivel, tales como planificación, autorregulación, autocontrol, adaptabilidad, manejo de la incertidumbre, etc.
2. Afectivas, emocionales y de equilibrio personal, por ejemplo, autoestima, autoconcepto, agencia, seguridad, autoconfianza, etc.
3. De relación interpersonal, como la comunicación, empatía, trabajo en equipo, habilidades sociales, etc.
4. Relacionadas con el ejercicio de la ciudadanía a nivel local, nacional, internacional y mundial, es decir, con solidaridad, responsabilidad, implicación en los problemas sociales y de la comunidad, etc.
5. Y competencias y saberes asociados con los principales ámbitos de alfabetización en la sociedad actual, es decir:

- Dominio de la lengua oral y escrita (hablar, escuchar, leer y escribir)
- Dominio de las matemáticas (cálculo aritmético, razonamiento matemático, solución de problemas)
- El conocimiento científico (decisiones personales y participación en actividades sociales)
- El funcionamiento de la economía (identificar problemas económicos, analizar situaciones y políticas, valorar sus consecuencias, etc.)
- La tecnología (qué es, para qué sirve, cómo funciona, cómo utilizarla para sacarle provecho, etc.)
- El lenguaje visual (interpretar, utilizar, valorar y producir imágenes fijas y en movimiento para comunicarse, aprender, pensar, etc.)
- El manejo de la información (localizar, seleccionar, valorar, sintetizar, utilizar, etc. la información que se necesita con las tecnologías apropiadas)
- Aprecio y respeto de la cultura propia y de otras culturas.
- El conocimiento y la comprensión de las interrelaciones entre fenómenos y procesos que tienen lugar en diferentes lugares del planeta.

Sin embargo, aclara que el proceso de toma de decisiones acerca de lo que se debe enseñar y lo que se debe aprender en la educación básica, frente a la exigencia de atender las necesidades de los nuevos escenarios sociales, económicos, tecnológicos, etc., implica incorporar nuevos contenidos al currículo (Coll, 2006), de adaptarlos a las necesidades del contexto.

Desde el enfoque constructivista del proceso enseñanza-aprendizaje, Díaz-Barriga y Hernández (2002), sugieren la toma de decisiones desde los contenidos curriculares: declarativos, procedimentales y actitudinales.

1. *Declarativo*. Se trabaja esencialmente sobre cómo se interpreta el concepto, o cómo se usa en explicaciones y aplicaciones, para ello, puede basarse en varios tipos de estrategias, entre ellas: comprender lo esencial del concepto o principio, reconocer el significado de un concepto entre varios posibles, trabajar con ejemplos ilustrativos, analizar cualitativamente cómo se relacionan los conceptos por medio de recursos gráficos, saber utilizar los conceptos en el plano discursivo y aplicar los conceptos a tareas de solución de problemas.
2. *Procedimental*. Los procedimientos no deben evaluarse como acontecimientos memorísticos, debe evaluarse la significatividad de los aprendizajes, para esto es importante que los alumnos conozcan la información del procedimiento en forma suficiente y relevante que les permitirá saber qué y cuándo hacer uso de él, así como saber en qué condiciones usarlo y qué decisiones tomar; que el alumno sepa cómo

ejecutarlo y que logre un dominio apropiado de las acciones que lo componen y que los alumnos sean capaces de valorar su actuación al ejecutarlo, dándole un sentido.

3. *Actitudinal*. Es necesario permitir que los alumnos realicen autoevaluaciones lo que hará posible que ellos logren un mayor autoconocimiento y exploración de sí mismos y de sus relaciones con los demás. Bolívar citado por Díaz-Barriga y Hernández (2002) ha propuesto recientemente una clasificación de técnicas e instrumentos para la evaluación de este tipo de contenidos: uso de la observación directa, en la evaluación de las actitudes es mejor si se planifica y sistematiza, también si se realiza durante periodos largos y no de manera discreta; cuestionarios e instrumentos de autoinforme, el uso de estos permite una valoración predominantemente cuantitativa de las actitudes expresadas en forma verbal; y el análisis del discurso y la solución de problemas, pueden realizarse análisis de lo que los alumnos dicen y opinan de manera incidental o ante tareas estructuradas.

2.4. Estado del arte de la evaluación formativa

Si la función formativa de la evaluación, constituye el punto de partida para la toma de decisiones de perfeccionamiento de la enseñanza y por consecuencia del proceso de aprendizaje, se puede decir que la naturaleza o arte de la evaluación formativa, es ayudar a saber orientarse y definir a dónde se quiere llegar, a planificar las acciones para conseguirlo y a verificar si se va por buen camino (Rosales, 2000).

2.4.1. Experiencias internacionales. A continuación se exponen de manera breve tres experiencias alrededor del tema.

2.4.1.1. Caso uno: Teoría de respuesta al ITEM. Estados Unidos. Partiendo de la analogía que Escudero (2003) propone entre los test de rendimiento y la evaluación formativa, el mejor ejemplo se encuentra por antonomasia en el país de las estadísticas.

La *Educational Testing Service* (ETS en sus siglas en inglés), es una organización fundada en 1947, que a la fecha es una voz destacada en los debates y discusiones sobre la política educativa en los Estados Unidos. Sus investigaciones en política educativa tratan sobre el acceso, la rendición de cuentas, la equidad, la calidad de los docentes y los factores externos a las escuelas que pueden afectar el desempeño estudiantil.

Sus pruebas son diseñadas para medir el conocimiento crítico y la comprensión obtenida por los alumnos en un campo de conocimiento específico. Éstas van más allá de medir conocimientos, ayudan a evaluar la capacidad de los estudiantes de analizar y resolver problemas, comprender las relaciones e interpretar material escrito y visual. Cada prueba es desarrollada por expertos en la materia y toma como referencia los contenidos curriculares básicos y se aplica a nivel nacional (ETS, 2005).

ETS (2005), sigue un riguroso conjunto de directrices en el diseño y la puntuación de respuestas y otras evaluaciones de rendimiento. Los resultados que han obtenido con sus últimas directrices desarrolladas en 1987, han sido posible por las investigaciones en el aspecto cognitivo, los modelos en la instrucción y evaluación, así como los avances tecnológicos. Actualmente es uno de los líderes en el ramo al desarrollar, administrar y

evaluar más de 50 millones de pruebas al año en más de 180 países y en más de 9,000 puntos del mundo.

Metodológicamente, su enfoque está dirigido a la utilización de ítems de elección múltiple, y que ahora impulsan de manera automatizada. Psicométricamente, el ítem de elección múltiple tiene numerosas ventajas, siendo la principal de ellas la estandarización o tabular el conocimiento (Algarabel et al., 2000).

2.4.1.2. Caso dos: Reformas en el currículum. Córdoba, España. Con motivo de la nueva Reforma del Sistema Educativo español, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, convocó a profesores de Educación General Básica (E.G.B.) de Priego de Córdoba, para reflexionar sobre su objeto y funciones, criterios para evaluar, metodología, sus dimensiones curriculares, y otros temas contenidos en dicha reforma.

La investigación se realizó con 13 profesores de inglés y 10 grupos de alumnos pertenecientes a 9 centros educativos, del 6º al 8º curso (Madrid, 1991).

Entre los objetivos de la investigación se planteó aplicar un modelo de autoevaluación del alumno de acuerdo con las directrices de los diseños curriculares base, así como de un modelo de evaluación formativa y aplicar test para la evaluación sumativa (Madrid, 1991).

Con relación al punto de la evaluación formativa los profesores realizaron algunas observaciones interesantes, que de manera textual se recuperan de la fuente consultada:

- El alumno se siente más controlado y procura hacer las tareas a diario, se esfuerza más y se encuentra más motivado. El hecho de sentirse "examinados" a diario les hace ser más constantes en su trabajo y se muestran más atentos. Además, se pueden detectar fácilmente algunas deficiencias provenientes del método, del profesor o de los propios alumnos.
- El uso de la ficha permite diferenciar claramente las anotaciones relativas al progreso que sigue cada alumno en el desarrollo de su competencia comunicativa oral y escrita.
- Su validez está sujeta al grado de objetividad de cada profesor. No obstante, creo que la ficha de registro que hemos empleado es bastante adecuada para la evaluación formativa. Permite el control exhaustivo del alumno y facilita las anotaciones de forma temporalizada.
- Cuando coges la ficha de registro para hacer anotaciones la clase se serena, "se viste de hermosura" y se logra una atención y una concentración que favorecen el aprendizaje. (He notado que) los alumnos le dan importancia a las observaciones que se anotan sobre ellos día a día. El uso regular de la ficha de registro contribuye a que los alumnos intenten superar sus actuaciones aunque solo sea para quedar bien ante los demás compañeros.
- Sirve de estímulo para los alumnos que trabajan todos los días, que se ven recompensados.

- La retroalimentación que recibe el alumno a diario le ayuda a conocer sus deficiencias y le orienta sobre los aspectos en los que ha de esforzarse más. (Madrid, 1991, p.19)

De estas, textualmente se concluyó lo siguiente:

1. La evaluación formativa contribuye a que el profesor mejore y perfeccione tanto el aprendizaje de los alumnos como su propia actuación.
2. El maestro, al evaluar el proceso, reflexiona sobre él, e investiga efectos y causas. De esta manera deja de ser aquella figura infalible y dueño de la sabiduría del pasado para convertirse en buscador e investigador de métodos y procedimientos más acertados (Stenhouse; Elliott, Carr y Kemmis, citados por Madrid, 1991)

2.4.1.3. Caso tres: La evaluación formativa. Barcelona España. La investigación forma parte de los trabajos desarrollados por el Grupo de Innovación Docente en Psicología de la Educación (GIDPE) de la Universidad de Barcelona.

En ella participaron 186 alumnos de la asignatura de Psicología de la Educación, en el que se midió el rendimiento de esos estudiantes universitarios, con la aplicación de cuestionarios cuyas respuestas se hicieron a través de ítems.

Con ellos se valoraron el conocimiento conceptual de los alumnos así como sus habilidades en contextos reales de uso. Los instrumentos se enfocaron hacia la

evaluación formativa, como estrategia para ajustar la ayuda pedagógica y la enseñanza de competencias de autorregulación.

Los resultados de la evaluación formativa propuesta “ponen de manifiesto que la organización de la asignatura y del sistema de evaluación aumentan, claramente, el rendimiento de los estudiantes, mejoran su satisfacción por el aprendizaje y les ayudan a trabajar de manera más formativa y sistemática” (Coll et al., 2008, p.8).

2.4.2. México y el proceso de evaluación formativa en el nivel secundaria. De acuerdo con Coll (2006) en la educación básica se provee una ayuda sistemática y planificada, dirigida a la realización de aprendizajes esenciales para el desarrollo y bienestar de las personas, que impactan a lo largo de su vida.

En México, a partir de 1993, la formación básica obligatoria por Ley sumó tres años más a los seis de educación primaria, desde entonces la autoridad educativa no promovería reformas a los planes y programas, sino hasta el año 2006.

La SEP (2006) publicó el acuerdo número 384 que establece el nuevo Plan de Estudios para la Educación Secundaria 2006, documento en el que el Estado refrenda su compromiso en materia social, al considerar que la educación básica es la plataforma común, a través de la cual se busca ofrecer a todos los mexicanos, oportunidades formales para adquirir y desarrollar conocimientos, habilidades, valores y competencias básicas; enfrentar los retos que impone la dinámica social, y para desempeñarse activa y responsablemente.

Con ello se admite la urgencia de adaptar el sistema educativo a la nueva dinámica económica, política, social, cultural y ambientalista en la que se encuentran inmerso el mundo, por lo que dicha reforma destaca la conveniencia de generar competencias básicas a los educandos, pues cada vez son más altos los niveles educativos requeridos a hombres y mujeres para participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico

Conforme lo establece el Plan, competencia básica se refiere a la adquisición de los saberes socialmente construidos que impactan en la capacidad de aprender permanentemente para hacer frente a la creciente producción de conocimiento y aprovecharlo en la vida cotidiana, en otras palabras, una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes), o mejor aún: el saber, el saber hacer y el saber ser (SEP, 2006).

Las competencias que pretende esta reforma son:

- Competencias para el aprendizaje permanente. Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje útiles a lo largo de su vida.
- Competencias para el manejo de la información. Promover el libre pensamiento, la reflexión, la argumentación y la expresión de juicios críticos.

- Competencias para el manejo de situaciones. Capacidad de organizar y diseñar proyectos de vida; tomar decisiones para la resolución de problemas; enfrentar el riesgo y la incertidumbre, y manejar el fracaso y la desilusión.
- Competencias para la convivencia. Relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; desarrollar la identidad personal, y reconocer y valorar la diversidad.
- Competencias para la vida en sociedad. Capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; favorecer la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humano; tomar en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología, y manifestar conciencia de lo que sucede en el país y el mundo (SEP, 2006)

En este propósito, los maestros y directivos tienen un papel fundamental, pues se busca que “articulen acciones colegiadas para impulsar el desarrollo curricular en sus escuelas, mejoren sus prácticas docentes y contribuyan a que los alumnos ejerzan efectivamente el derecho a una educación básica de calidad” (SEP, 2006, p.5)

En el nuevo contexto, se desdibujan las responsabilidades del docente las cuales se circunscriben en el cumplimiento del programa de estudio, promover diversas formas de interacción dentro del aula; organizar la distribución del tiempo y el uso de materiales didácticos, así como evaluar permanentemente las actividades que se llevan a cabo, a fin

de contar con elementos que permitan valorar los beneficios que han obtenido los alumnos y hacer las modificaciones necesarias. (SEP, 2006, p.45).

Para facilitar estas tareas, la SEP (2006) sugiere desde el nuevo Plan algunas orientaciones didácticas, dirigidas a:

- Incorporar los intereses, las necesidades y los conocimientos previos de los alumnos
- Atender la diversidad
- Promover el trabajo grupal y la construcción colectiva del conocimiento
- Diversificar las estrategias didácticas: el trabajo por proyectos
- Optimizar el uso del tiempo y del espacio
- Seleccionar materiales adecuados
- Impulsar la autonomía de los estudiantes
- Evaluar

Como colofón de todo esto, el currículo se asume evidentemente como el principal dispositivo generador de cambio en la organización de la vida escolar y en el alcance de una educación con calidad, acorde a las necesidades sociales y de mercado.

De acuerdo con Álvarez (2001, p.34), currículo o currículum es aquel que encierra la “idea global de principio y marco conceptual de referencia que concreta en prácticas específicas la educación como proyecto social y político”, por lo que es ese sentido considera que el aprendizaje y la evaluación deben estar orientados y dirigidos por el currículum, pero que en sí mismo no lo es todo.

Para la autoridad educativa mexicana, en el esfuerzo por transformar la escuela, está claro que no puede centrarse únicamente en la renovación del currículo, para aspirar a una educación de calidad, se necesitan construir mecanismos graduales y permanentes de supervisión, que permitan evaluar y reformular los contenidos curriculares y las formas de gestión del sistema y de las escuelas (SEP, 2006).

Es importante promover en el aula la convivencia y el aprendizaje en ambientes colaborativos y desafiantes, así como la integración de conocimientos, habilidades y valores que los estudiantes adquieren en las distintas asignaturas, condiciones que redundarán en el alumno, al término de la educación básica, en competencias para la vida que le permitirán desenvolverse en un mundo en constante cambio: aspectos cognitivos, afectivos, sociales, ecológicos y la democracia. Scriven citado por Rosales (2000) agrega que la función formativa de la evaluación, se proyecta no sobre los resultados, sino sobre el proceso didáctico.

De manera general, en el Plan de Estudios se observan elementos que dirigen esfuerzos encaminados por la evaluación formativa y el aprendizaje formativo, entre los que destacan:

- Desarrollar competencias en los alumnos.
- Corresponsabilidad de los roles del profesor (regulador) y del alumno (autorregulador).
- Estrategias didácticas.

- Acciones de observación, seguimiento, cumplimiento y evaluación permanentes de los planes, programas, estrategias y resultados en el salón de clases.

Sin embargo, a pesar de ese esfuerzo por mejorar la calidad de la educación en las escuelas, es convenientes revisar otras experiencias evaluadoras del desempeño escolar, en el mundo a fin de construir un modelo acorde a las necesidades del país, pero sobre ello.

3. Metodología

3.1. Marco metodológico

Las economías modernas, se encuentran inmersos y son partícipes de un mundo globalizado, donde ahora la generación y la explotación del conocimiento juegan un rol predominante en la generación de riqueza, y suponen que pueden alcanzar su crecimiento económico y desarrollo a través del uso y dominio de la información y del conocimiento (Lozano y Burgos, 2007), y para ello, definitivamente lo importante será garantizar que el conocimiento se obtenga, se retenga y tenga un uso en la vida.

A la fecha, los exámenes siguen siendo los principales instrumentos de evaluación más comunes, sin embargo, en la práctica docente se han venido sumando otros aspectos de evaluación, tales como la participación, las tareas, los trabajos e investigaciones (Frade, 2009), incluso la autoevaluación y coevaluación. Pero ¿hasta dónde estos modelos promueven efectivamente el aprendizaje?

3.1.1. Descripción. Partiendo de que el objetivo de la ciencia es “poner de manifiesto la existencia de relaciones entre un fenómeno y el o los determinantes que actúan sobre ese fenómeno” (Giroux y Tremblay, 2004, p.19), para este estudio, se halló en el enfoque mixto la posibilidad de lograr un sentido de entendimiento más completo del fenómeno estudiado y sus actores, acercándose al contexto (Hernández et al., 2006).

Lo anterior implicó, en cierta medida, la adopción del patrón cíclico de la investigación del paradigma cualitativo, tal y como se muestra en la Figura 4.

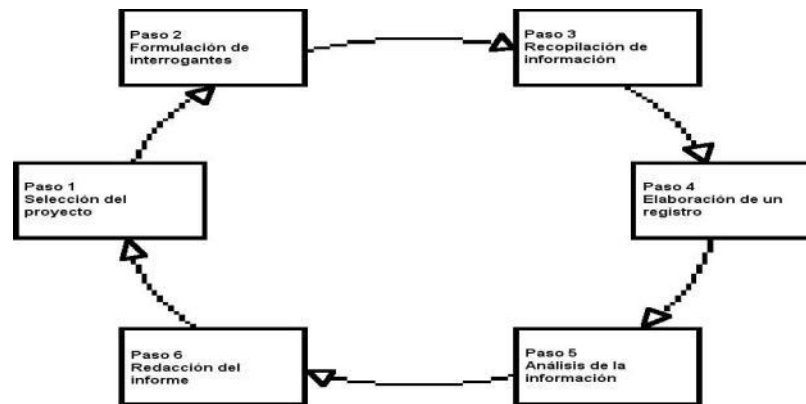


Figura 4. Patrón Cíclico de la Investigación Cualitativa desde el enfoque de la Observación Participante de acuerdo a James P. Spradley (citado por Gutiérrez, 1996)

Medir y analizar procesos como el aprendizaje, la cognición y la conducta, no es tarea fácil. Puede suponerse que existen mejores condiciones para hacerlo mejor desde el enfoque cuantitativo, sin embargo, resulta de suma importancia lograr aportaciones cualitativas; por esta razón, se ha determinado ocupar una posición más integradora que aproveche lo valioso de ambos enfoques, desde los procesos mixtos o multimodales.

El enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, o una serie de investigaciones, para responder distintas preguntas de investigación de un planteamiento del problema (Hernández et al., 2006).

Al recurrir al enfoque mixto, la investigación se acogió del diseño por triangulación, en especial a la de información o de datos enfocada a las personas, con la cual, de acuerdo a Denzin citado por Rodríguez (s/f), se accede a la información que brindan distintos actores en un mismo escenario, permitiendo captar múltiples perspectivas de una misma intervención.

En este sentido, se tomó la decisión de separar la investigación en dos estudios para organizar mejor las intenciones de indagación y, más adelante, la emisión de los resultados.

3.1.2. Justificación. A pesar de que se han dado posturas en contra de los enfoques mixtos, por fundamentalistas y separatistas, los procesos mixtos ofrecen ventajas como amplitud, profundidad, diversidad y riqueza interpretativa que dan mayor sentido de entendimiento al problema (Hernández et al., 2006).

En ese sentido, Creswell citado por Hernández et al. (2006, p. 797) indica que “si tenemos acceso a datos cuantitativos y cualitativos, podemos usar ambas fuentes de datos para entender con mayor profundidad y amplitud el problema de investigación”, manteniendo al investigador cerca del fenómeno estudiado.

Desde una posición pragmática y balanceada, el método mixto podría ofrecer la mejor oportunidad para responder preguntas de investigación importantes y finalmente una solución funcional (Johnson y Onwuegbuzie, 2004).

De acuerdo con Cantor (2002), una ventaja de la triangulación radica en “la posibilidad de adquirir un conocimiento más amplio y profundo del objeto de análisis” (p.3). Por lo que en esta investigación se procuró enriquecer el análisis cualitativo basado en entrevistas, con un análisis cuantitativo estadístico de los resultados de la aplicación de encuestas. Esta articulación permitió un análisis más integral del problema estudiado.

A continuación, se ofrece una descripción general del qué, cómo, quiénes y donde se realizó la presente investigación.

3.2. Descripción general de la investigación

3.2.1. Instrumentos. De acuerdo con Hernández et al. (2006), toda medición o instrumento de recolección de datos debe reunir tres requisitos inseparables: confiabilidad, validez y objetividad; sin alguno de estos, cualquier medición o instrumento es inútil para la investigación.

- **Confiabilidad:** grado en que su aplicación repetida del instrumento al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales.
- **Validez:** grado en el que un instrumento mide la variable que se busca medir y del cual puede tenerse evidencia relacionada con el contenido, el criterio y el constructo.
- **Objetividad:** grado en que el instrumento es permeable a la influencia de los sesgos y tendencias de los investigadores que lo administran, califican e interpretan.

Esta investigación se soportó en dos estudios para recolectar datos, organizar mejor las intenciones de indagación y la emisión de los resultados, como se expresa en la Figura 5.

El Estudio 1 se apoyó de tres tipos de instrumentos: encuesta, entrevistas y productos académicos (Ver Tabla 3).

La encuesta se aplicó a 10 docentes, que derivaron en la selección de tres profesores, a los cuales se les entrevistó; así mismo, se hizo la detección y revisión de 60 productos escolares evaluados por esos mismos catedráticos. Actividades en las que se dedicaron 7 días y aproximadamente 14 horas de aplicación.

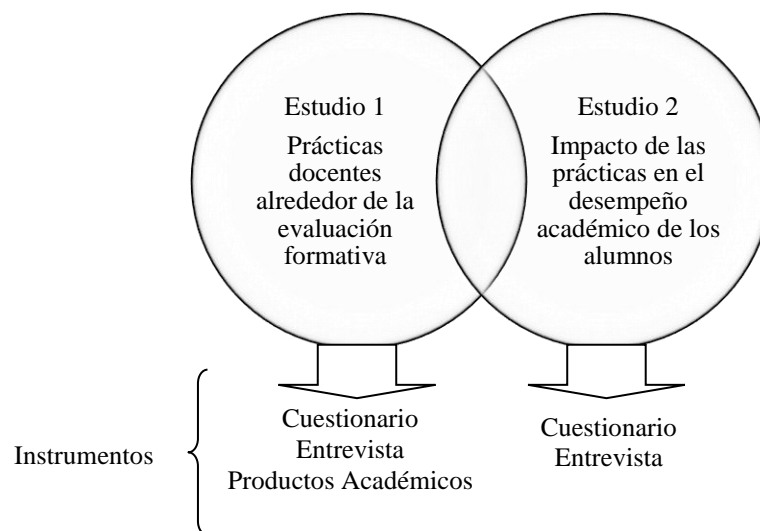


Figura 5. Tipos de estudio e instrumentos aplicados en la investigación.

La encuesta constó de dos partes. En la primera se obtuvieron datos generales del docente, y la segunda se recabó información de prácticas comunes para evaluar el aprendizaje de los alumnos (Ver Apéndice B). Y tuvo como objetivo coleccionar información acerca de la manera en que el profesor lleva a cabo el proceso de evaluación del aprendizaje en las materias que imparten en la institución donde se realizó la investigación.

Este segundo apartado, se subdividió en dos, la primera abarcó 31 ítems, en donde a cada pregunta le correspondió una respuesta cerrada, pre codificada y a manera de

escala, donde para todos los casos fue: 1) siempre, 2) casi siempre, 3) a veces, 4) casi nunca, 5) nunca.

Tabla 3.

Estudio 1: Concentrado de características principales de instrumentos. Estudio uno.

	Encuesta	Entrevista	Análisis de productos
Objetivo	Conocer la opinión y prácticas de diez docentes de la comunidad educativa, en torno a la evaluación en general	Conocer con mayor detalle las prácticas que llevan a cabo tres maestros en torno a las prácticas de evaluación formativa.	Conocer con detalle cómo informa el maestro a los alumnos los resultados de sus ejercicios o trabajos académicos.
Tipo de preguntas	Cerradas	Abiertas	Cerradas
Enfoque	Cuantitativo	Cualitativo	Cuantitativo
Muestra	10 profesores frente a grupo	3 profesores seleccionados	120 productos académicos
Procedimiento	Se aplicó una sola vez a los 10 profesores de la escuela seleccionada, con una duración de 30 minutos en promedio.	Se realizó a los 3 profesores seleccionados, en este caso para áreas de conocimiento diferentes, con una duración promedio de 60 minutos.	Se escogieron y validaron 5 tareas (ejercicios en el cuaderno, del libro de texto, exámenes rápidos, cuestionarios, proyectos) de cada uno de los alumnos por maestro (en promedio 50 por cada uno)

Los 18 reactivos restantes recopilaban información acerca del diseño de instrumentos de evaluación y otras prácticas docentes referentes a la evaluación, cuyas categorías y codificación variaron de acuerdo a la práctica docente de la que se preguntaba, sin embargo siempre fueron respuestas cerradas.

El segundo instrumento, consistió en una entrevista y tuvo como propósito coleccionar información sobre las prácticas de los maestros alrededor de la evaluación formativa.

Para ello se contó con preguntas semiestructuradas, con el propósito de que el entrevistador regulara el planteamiento de preguntas (Ver Apéndice C). Las respuestas se registraron en formato de audio y luego fueron vaciadas en un formato diseñado para su procesamiento. Este ejercicio implicó en promedio 50 minutos por entrevista, mismas

que se realizaron en un espacio diferente del salón de clases, con alguna privacidad que favoreciera la atención del entrevistado.

La revisión de productos escolares tuvo como propósito medir el nivel de retroalimentación que el maestro realiza a los alumnos, en sus tareas o ejercicios en clase, alojadas en la libreta o cuaderno de apuntes, hojas de ejercicios, libros de texto y ejercicios, investigaciones y otros documentos de trabajo.

Para el desarrollo de esta actividad, se solicitó la colaboración del profesor para identificar a cuatro alumnos del grupo en el que imparte su materia, con características de rendimiento escolar que oscilaran entre: alto, medio alto, medio y bajo.

Una vez revisados y analizados los productos, se hizo el vaciado de información en el formato sugerido para tales efectos (Ver Apéndice D).

El Estudio 2, consideró dos instrumentos: la encuesta y la entrevista (Ver Tabla 4).

Las encuestas se aplicaron a 120 alumnos, dentro de los cuales se eligieron a cuatro alumnos por cada grupo, a quienes se les realizó una breve entrevista a cada uno, para hacer un total de 12. El levantamiento de esta información se realizó en un día y ocupó aproximadamente 6 horas de trabajo.

La encuesta constó de dos partes. La primera obtuvo datos generales del alumno, y la segunda constó de 9 ítems (Ver Apéndice E), a través de los cuales se recabó información acerca de la forma en que los estudiantes utilizan la información proporcionada por el docente para mejorar su desempeño. Las categorías y codificación

invariablemente fueron las mismas para todos los casos: 1) siempre, 2) casi siempre, 3) a veces, 4) casi nunca, 5) nunca.

Tabla 4.

Estudio 2: Concentrado de características principales de instrumentos. Estudio dos.

	Encuesta	Entrevista
Objetivo	Conocer la opinión y prácticas de los alumnos sobre la retroalimentación y resultados de las diferentes prácticas en evaluación formativa a las que está expuesto en clase.	Conocer con mayor detalle cómo utilizan los niños de alto, medio alto, medio y bajo rendimiento la información que el maestro plasma en los diferentes productos para favorecer su aprendizaje y su rendimiento escolar.
Tipo de preguntas empleadas	Cerradas	Abiertas
Enfoque	Cuantitativo	Cualitativo
Muestra	Todos los estudiantes que conforman el grupo de los profesores	Cuatro estudiantes de cada profesor de quienes se están analizando los productos escolares (estudio 1). Doce en total.
Procedimiento	Se aplicó una sola vez a todos los alumnos del grupo del maestro, con una duración de 40 minutos en promedio.	Se aplicó una sola vez a los alumnos considerados de rendimiento escolar excelente, bueno, regular y bajo, con una duración de 30 minutos promedio.

La entrevista se realizó a los mismos alumnos que se les revisaron sus productos escolares. Ésta de igual forma se guió de preguntas semiestructuradas, cuyas respuestas posteriormente fueron igualmente vaciadas en un formato basado en la entrevista (Ver Apéndice F). El propósito de este instrumento fue coleccionar información mucho más detallada del grupo de estudiantes, sobre las prácticas de su maestro alrededor de la evaluación formativa.

Finalmente, cabe hacer la aclaración que los instrumentos y la metodología para su aplicación aquí expuesta, es la recomendada por el Asesor Titular del curso; los datos

obtenidos, el análisis y posteriores conclusiones son responsabilidad del investigador del presente trabajo.

3.2.2. Participantes. Los participantes se dividieron de igual forma en dos grupos, de conformidad al tipo de estudios que se realizaron. Uno de ellos corresponde al grupo de docentes, y el segundo al de los alumnos.

Para llegar a una muestra representativa de profesores, primero se solicitó a la Directora del Plantel, identificar aquellos docentes que impartieran áreas del conocimiento relacionadas a matemáticas, español, ciencias naturales, humanidades o inglés. Acto seguido, a los docentes se les fue haciendo la invitación de manera personal para colaborar en la investigación, y quienes así lo aceptaron firmaron su consentimiento (Ver Apéndice A), así hasta agotar 10 profesores, y cuyos datos generales se aprecian en la Tabla 5.

Se hace la observación que en la selección de este universo, no hubo distingo de la formación profesional, si imparten clases en otra institución educativa, los años de experiencia docente y niveles educativos en los que ha trabajado.

Tabla 5.
Información general de los docentes participantes.

Profesor	Género	Área de formación profesional	Total de años de experiencia en educación	Nivel educativo en el que ha trabajado por mayor tiempo	No. de años trabajando en ese nivel educativo	Área temática como docente
1	M	Educación/Normal	10	Secundaria	10	Matemáticas
2	F	Medicina	6	Secundaria	6	Química
3	M	Historia	15	Secundaria	15	Ciencias Sociales y

						Humanidades
4	F	Administración	5	Secundaria	5	Matemáticas
5	F	Educación/Normal	7	Preparatoria	7	Español
6	M	Administración	21	Secundaria	21	Informática
7	M	Artes	33	Secundaria	33	Educación Artística
8	F	Comunicación	25	Secundaria	20	Español
9	F	Educación/Normal	39	Secundaria	39	Español
10	M	Educación/Normal	2	Secundaria	2	Biología

Una vez confirmada su participación, se procedió a la aplicación de una encuesta de autoevaluación (Ver Apéndice B), en el que ofrecieron información acerca de la manera en que llevan a cabo el proceso de evaluación del aprendizaje, en las materias que imparten en la institución.

Luego de un análisis muy general de la información ofrecida en la encuesta o autoevaluación, se eligieron tres profesores, a quienes se aplicó una entrevista (Ver Apéndice C), como segundo instrumento de recolección de información, cuyo propósito fue coleccionar información específica sobre las prácticas de evaluación formativa.

Para la definición de este grupo de trabajo se decidió considerar algunas características, tales como: disposición para participar en la investigación, años de servicio en el nivel educativo (inicial, medio y avanzado) y áreas de enseñanza.

Una vez definido la muestra de académicos, la investigación se concentró en los alumnos, para dar paso al Estudio 2.

Con el objeto de tener una representatividad de los tres grados del nivel de secundaria, se solicitó a los profesores participantes contar con su apoyo para trabajar con un grado diferente, propuesta que se aceptó.

En este sentido, participaron en la encuesta y en la entrevista alumnos de los tres grados de secundaria. En el caso del primer instrumento (Ver Apéndice E), todos los alumnos participaron sin distinción, salvo que el día de la aplicación no hayan asistido a clases, y para el caso del segundo instrumento (Ver Apéndice F), existió una selección del perfil del estudiante a partir de su desempeño académico: alto, medio alto, medio y bajo.

3.2.3. Espacio de investigación. Desde el enfoque cualitativo, las características del ambiente resultan útiles para esclarecer el planteamiento del problema (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006), pero de igual forma las cifras, frecuencias y estadísticas ofrecen datos que ayudan a entender el contexto y su influencia.

Es por ello, que a continuación, se describe *grosso modo* el entorno académico en el que se realizó la investigación:

- Nombre de la escuela: Escuela Secundaria No. 113, “David Alfaro Siqueiros”
- Clave del Centro de Trabajo: 15DES0236E
- Nivel educativo: Secundaria
- Subsistema: Federalizado
- Entidad Federativa: Estado de México

- Municipio: Ecatepec
- Tipo de zona: Urbana
- Índice de marginación: Muy Bajo
- Dependencia normativa: Servicios Educativos Integrados al Estado de México
- Total de grupos: 15
- Total de alumnos inscritos (2010-2011): 626
- Puntaje Prueba ENLACE 2010: 500
- Posición de resultados ENLACE: 1408 de 3574

4. Análisis de resultados

Con el propósito de compartir los resultados obtenidos en la aplicación de instrumentos, a continuación, se ofrecerán los hallazgos más relevantes. Para ello, se ha dividido en dos apartados el presente capítulo.

El primero de ellos corresponde a lo obtenido en el Estudio uno, enfocado a los docentes, el cual constó de la aplicación de 10 encuestas de autoevaluación, tres entrevistas y la revisión de 60 productos académicos. El primero de esos tres instrumentos, aporta básicamente datos cuantitativos, los dos últimos proporcionan información cualitativa, aunque fue necesario también realizar algunas estadísticas que permitieran diversificar el análisis.

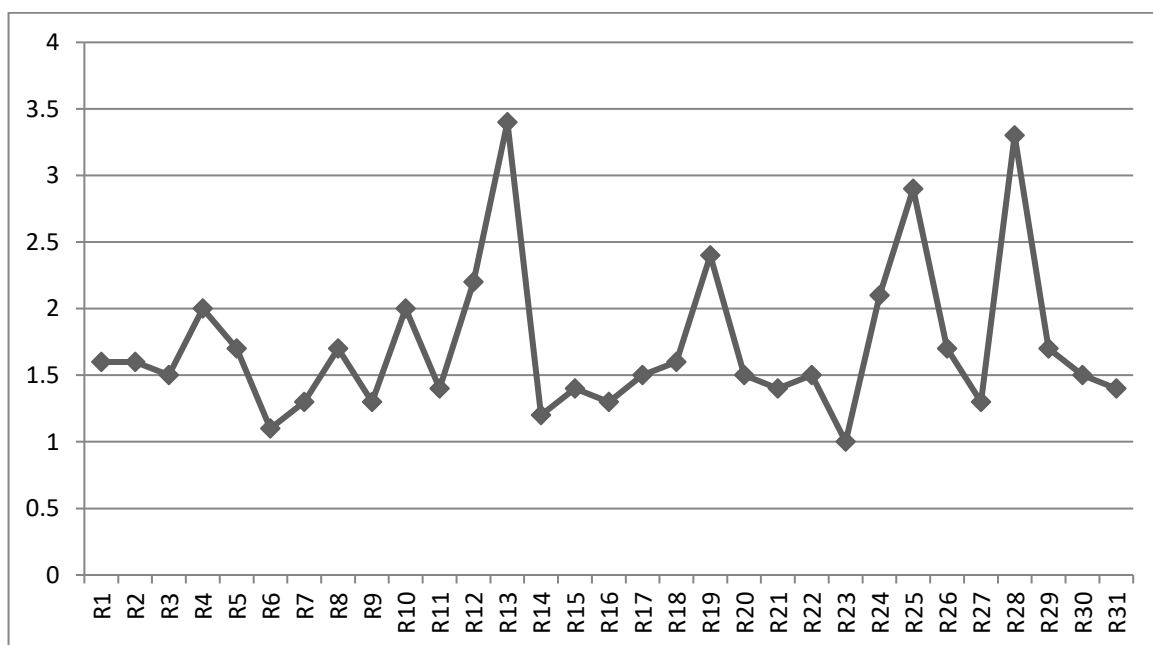
El Estudio dos, dirigido a los alumnos, se constituyó de 120 encuestas y 12 entrevistas. En este caso, el primero ofrece datos numéricos y el segundo datos verbales.

4.1. Estudio uno: Docentes

La encuesta permitió hacer mediciones de las actitudes en contextos particulares de los 10 profesores que participaron; esto fue posible porque a cada pregunta le correspondió una respuesta cerrada, pre codificada y a manera de escala, donde:

Código		Categoría
1	=>	Siempre
2	=>	Casi siempre
3	=>	A veces
4	=>	Casi nunca
5	=>	Nunca

A lo largo de los primeros 31 ítems de este instrumento, es posible observar que los resultados oscilaron mayoritariamente entre las categorías “siempre” (1) y “casi siempre” (2), como se observa en la Gráfica 1. Datos que pueden ser evidencia de que los maestros desarrollan procesos de evaluación formativa y perfilan condiciones para mejorarla. La frecuencia y diversidad con que lo hagan depende de cada profesor.



Gráfica 1. Puntuaciones de medias obtenidas en la aplicación de la encuesta a los docentes (Datos recabados por el autor).

De la frecuencia obtenida, destaca la respuesta unánime bajo la categoría “siempre”, a la pregunta 23: “Doy a conocer a los estudiantes los criterios que utilizo para evaluar sus trabajos y exámenes”. Dato crudo que se pudo validar con argumentos aproximados como el que sigue:

Al inicio de cada tema siempre les dicto yo los porcentajes de evaluación, o sea, al inicio de cada bimestre siempre registramos qué evaluación se va a realizar en este bimestre (Entrevista – Docente 8).

Sin embargo, al momento de revisar y seleccionar los productos académicos (tercer instrumento de este estudio), sólo en uno de los tres grupos que se trabajaron, se pudo observar evidencia escrita de ello en las libretas, es decir, de los criterios utilizados por el profesor para evaluar trabajos y exámenes de los bimestres del ciclo escolar en curso (Ver Apéndice M).

Destacan también los resultados de la pregunta 6: “Me siento capaz de diseñar instrumentos de evaluación apropiados para la(s) materia(s) que imparto”, donde 9 encuestados de 10, respondieron la categoría “siempre” y el restante “casi siempre”.

En la entrevista, cuando se les preguntó “Quien diseña las preguntas o ejercicios que tú utilizas para evaluar constantemente el proceso de aprendizaje”, invariablemente en todos los casos respondieron que ellos mismos, sin embargo, también hubo quien manifestó que nos les fue o ha sido fácil el diseño de instrumentos.

“Reviso los exámenes de CENEVAL, reviso los exámenes que manda el gobierno, los exámenes de carrera magisterial, y en base a estos exámenes yo me doy una idea de qué es lo que deben aprender los chamacos” (Entrevista – Docente 3).

Es conveniente aclarar que de los 10 docentes encuestados, el 60% tienen formación universitaria, y el 40% restante su formación profesional es en educación o normalista. En la entrevista, el 100% de los participantes corresponden a docentes con formación universitaria, en particular porque mostraron más interés por participar.

De la encuesta también se obtuvo una tendencia interesante y positiva por parte de los maestros, en el sentido de que con ayuda de diversos instrumentos de evaluación, esperan ver en los alumnos avances en la adquisición de aprendizajes, de modo que en la pregunta 14: “Trato de inferir qué tanto mis alumnos han aprendido mi materia a partir de los resultados de aplicar los instrumentos de evaluación”, 8 profesores de 10 respondieron “siempre”, y los dos restantes “casi siempre”.

Esta respuesta mayoritaria, fue confirmada en el desarrollo de las entrevistas, al preguntarles si al momento de diseñar algún instrumento de evaluación los profesores toman en cuenta los objetivos de aprendizaje que se deben alcanzar y se tienen que reforzar.

Yo creo que sí, porque permite al alumno desarrollar su capacidad de escritura, y a parte les doy esa capacidad de razonar, que siento como que es un poco más difícil en el alumno; ve las cosas y nos las interpreta, no las razona y yo siento que esto les va ayudando a ver más el mundo en el que vive (Entrevista – Docente 8).

Por otra parte, y en el extremo opuesto, también se detectaron en la encuesta respuestas donde claramente no existen consensos, por lo que las medidas de tendencia central arrojan información menos representativa. Por ejemplo, en el ítem 28: “Excluyo los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica de las calificaciones obtenidas por mis alumnos a lo largo de mi curso”, cuatro profesores respondieron “nunca”, tres “siempre”, dos “casi nunca” y uno más “casi siempre”, resultados que al promediarlos, dan como media 3.3, es decir, correspondería a la categoría “a veces”, resultado que por supuesto no es real.

Sin embargo, al tratar de cruzar esas respuestas con el ítem 27: “Ajusto los primeros temas del curso que voy a impartir en función de los resultados de la evaluación diagnóstica”, el 80% de los maestros manifestaron “siempre” hacerlo.

A simple vista pareciera ser contradictorio, sin embargo, en el diálogo sostenido con los profesores, se halló una probable explicación que más o menos comparten en el mismo sentido:

Prevalece entre los alumnos la falta de interés por el estudio y hay necesidad de encaminarlos siempre al iniciar un nuevo curso, pero ya entrados en el curso tienen que demostrar que han adquirido nuevos conocimientos (Entrevista – Docente 2).

De igual forma sucede en la pregunta 25: “Mantengo la confidencialidad de las calificaciones de mis estudiantes al momento de comunicar los resultados”, a la cual tres docentes respondieron “siempre”, dos “nunca”, un número igual “casi nunca”, un tanto similar “a veces”, y uno “casi siempre”; resultados que arrojan un promedio de 2.9, es decir, a la categoría “a veces”, dato que estadísticamente no resulta ser representativo.

La validez de ese dato se confirma cuando del total de productos revisados, en el 68% muestra la calificación obtenida en la actividad, y aún más, cuando los mismos maestros entrevistados admiten que prácticamente todos los trabajos realizados en clase o extra clase, forman parte de la escala de evaluación final, bajo el criterio de apoyar al estudiante a salir con las mejores notas posibles.

Definitivamente lo que tengo que hacer es echar mano de lo que se pueda ¿por qué? porque el hecho de que tú le pongas el 5 al alumno, en primer lugar el autoestima del alumno se va para abajo (Entrevista – Docente 3).

Inclusive la participación, es unánimemente admitida como un componente de la calificación, de acuerdo a las respuestas obtenidas en la pregunta 43 de la encuesta.

Cabe hacer la aclaración que aún cuando existe alguna calificación en los productos, la retroalimentación es prácticamente nula, limitando el ejercicio eficiente de la transmisión de resultados. En los productos académicos que se revisaron, fue una constante la poca evidencia escrita de este ejercicio, que sirva de referencia futura a los alumnos para superar sus errores y mejorar su desempeño (Ver Apéndices I, J, K y N).

Con relación a las últimas 18 preguntas de la encuesta, relacionadas al diseño del examen y otras prácticas de evaluación, destacan los siguientes resultados:

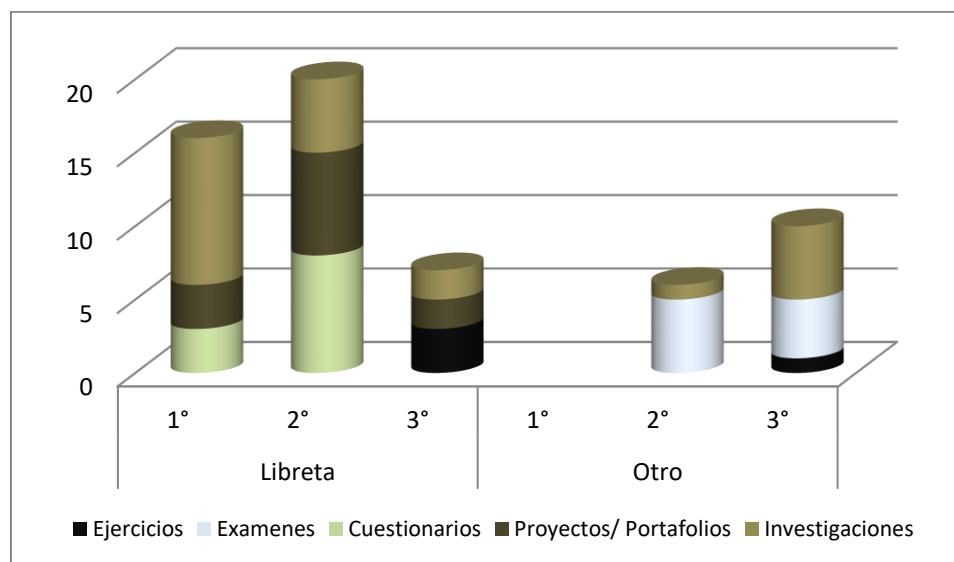
- Los profesores prefieren diseñar y aplicar a sus alumnos exámenes de preguntas de respuesta cerrada. La revisión de productos confirmó esta preferencia (Ver Apéndices H y L).
- El tipo de preguntas que emplean con mayor frecuencia cuando en un examen incluyen preguntas de respuesta cerradas, prefieren como primera elección las de “opción múltiple (una sola opción correcta)”, luego las de “ordenamiento o jerarquización” y en tercero las de “verdadero o falso”. En este sentido los productos escolares revisados pudieron constatar este diseño (Ver Apéndices H y L).
- Los principales criterios que prevalecen entre los docentes para diseñar las preguntas, según el nivel de objetivos de aprendizaje, son en primer lugar las de “comprensión”, en segundo las de “aplicación”, y las de

“análisis” y en tercero las de “conocimiento (memoria)”. En este sentido, los productos académicos revisados, aportan poca evidencia de esto, sin embargo, se consideran que esto depende mucho de la materia que se trate, los temas que se aborden y las intenciones de la evaluación.

- Los profesores prefieren aplicar exámenes programados, es decir, sí se les avisa a los alumnos con anticipación. Un maestro al momento de la aplicación de la encuesta, lo explicó así: “si aún avisándoles a los alumnos, los resultados no son los mejores; ahora imagínate si fueran sorprendidos los exámenes” (Docente 1).
- Los participantes en la encuesta mayoritariamente prefieren asignar “trabajos individuales”. El trabajo en equipo escasamente se escuchó hablar de él.
- Un dato que resulta interesante compartir, tiene que ver con la promoción de formas alternativas de evaluación en el salón de clases, tales como la autoevaluación y coevaluación. Por un lado, la encuesta reportó absoluta aceptación a la autoevaluación y un 70% de aceptación a la coevaluación; sin embargo, en la entrevista, uno de los docentes participantes expresó su rechazo, argumentando que la evaluación es un acto que le corresponde a él como docente y no a los alumnos pues a ellos “les creas más trabajo, más estrés, más carga” (Entrevista – Docente 3).
- Los tres tipos de trabajo escolar que asignan con mayor frecuencia, de acuerdo a las respuestas obtenidas son: primero “ejercicios/ solución de

problemas”, segundo “organizadores de información (mapa conceptual, cuadro sinóptico, tabla comparativa, mapa mental)” y tercero “proyectos”. De conformidad a los productos escolares revisados, prevalecieron primero las investigaciones (monografías), luego los proyectos y en tercer lugar los cuestionarios (Ver Gráfica 2).

Respecto a los productos académicos que fueron revisados para los propósitos de este capítulo, es importante mencionar que se consideraron cuatro alumnos de los tres grados, con diferentes niveles de desempeño escolar: alto, medio alto, medio y bajo; así mismo, se procuró obtener una variedad de productos, hasta donde fue posible, con la colaboración de los profesores y los alumnos.



Gráfica 2. Origen y Tipo de Productos Académicos analizados, según grado escolar (Datos recabados por el autor).

Antes de entrar al segundo estudio, se comparten de manera general algunas otras observaciones que resultaron de la revisión de productos:

- Las observaciones de mejora que prevalecen, en cuanto a la forma, son las de ortografía y las de presentación, como ejemplifica el Apéndice G.
- Las correspondientes a las de mejora en el contenido, prácticamente son nulas (ver Apéndices G, I, J, K). Esto inhibe el proceso de retroalimentación que reditúe en un mejor desempeño académico de los alumnos, y reduce la transmisión de resultados al simple acto de asignación de una calificación.
- El 81% de las observaciones que se realizan a los productos se relacionan con el aspecto afectivo, en particular al solo acto de aceptación del producto, independientemente de su calidad (como lo muestran las firmas de entregado en los Apéndices I, J y K). Pocos son casos en los que existe algún símbolo o frase de aliento que favorezcan el interés y motivación del alumno (en la segunda hoja del Apéndice Ñ aparecen las palabras “MUY BIEN”).
- Se observa el interés de los profesor por inmiscuir a los padres de familia en las actividades o productos académicos que realizan sus hijos, tal y como se observa en los Apéndices I (aclaración y firma), y M (firma de ambos padres de enterados).

Finalmente, con el apoyo de estos tres primero instrumentos, se pudieron registrar indicios de que los profesores analizan los resultados sus procesos de evaluación, toman decisiones orientadas a mejorar y facilitar el aprendizaje en sus alumnos, pero el seguimiento es pobre.

Hay quienes observan a sus alumnos para descubrir sus habilidades o las inteligencias que desarrolla más, a fin de montarse en ellas para facilitar el aprendizaje; también compartieron que han encontrado en las actividades colectivas o grupales la mejor forma de trabajar y asegurar que sus alumnos retengan los aprendizajes vistos en el curso; hay también quienes enfocan sus esfuerzos en el desarrollo de ejercicios o prácticas que logren captar la atención del alumno y a la hora de evaluar sus conocimientos pueda recordarlos con más facilidad. A modo de cerrar esta primera parte, se comparte la expresión de un docente, que expresa mejor el compromiso que los maestros asumen frente al objetivo de evaluar mejor:

Yo veo lo que logré en el ciclo escolar, si me funcionó el tema como lo di, lo retomo, y si no, busco otras actividades, busco otra forma de llegar al tema (Entrevista – Docente 8).

4.2. Estudio dos: Alumnos

Con el objeto de poder contar con más elementos que permitan validar cómo se desarrollan los procesos de evaluación continúa en el salón de clases, corresponde ahora el turno de analizar información recabada de alumnos del primero al tercer grado de secundaria.

La encuesta que se aplicó tuvo por objeto coleccionar información acerca como el alumno utiliza los resultados, observaciones y retroalimentación que sus profesores brindan de tareas, exámenes y diversos trabajos que miden paulatinamente el rendimiento académico.

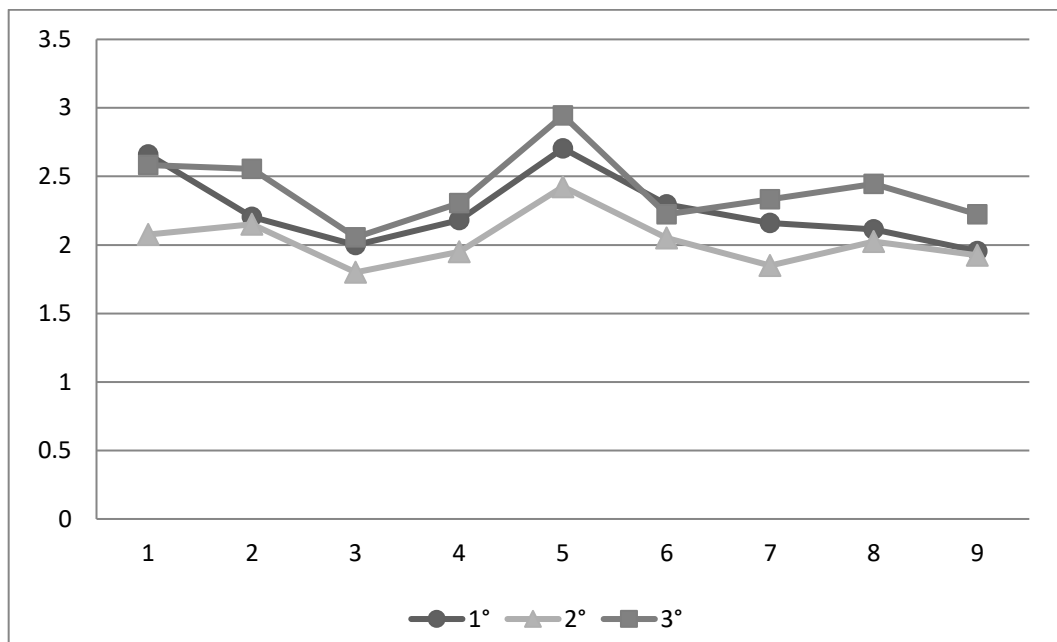
El instrumento de recolección de datos constó de un total de nueve ítems y al igual que en el caso de los docentes, a cada pregunta le correspondió una respuesta cerrada, pre codificada y a manera de escala (Ver Apéndice E), donde:

Código		Categoría
1	=>	Siempre
2	=>	Casi siempre
3	=>	A veces
4	=>	Casi nunca
5	=>	Nunca

Las medias obtenidas resultan interesantes. Primero porque en el intento de promediar todos los resultados, la media general fue de 2.22, de acuerdo al comportamiento que se puede apreciar en la Gráfica 3. Así expresado, esto implicaría la categoría “casi siempre”, por consiguiente, estadísticamente hablando, existe congruencia con los resultados obtenidos en el Estudio uno.

Segundo, porque el comportamiento y participación de los alumnos fue excelente, que traducido en certeza del ejercicio, el promedio obtenido en el coeficiente de confiabilidad *Alfa de Cronbach*, fue de 0.885, considerando los tres grupos.

Bajo la idea de que se este trabajo gira en torno a la evaluación formativa, el ítem 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”, resulta detonante.



Gráfica 3. Puntuaciones medias obtenidas en la aplicación de la encuesta en alumnos de primero, segundo y tercero de secundaria (Datos recabados por el autor).

La puntuación media obtenida en esa respuesta osciló en 2.4, es decir, a la categoría “casi siempre”. La entrevista arrojó que el 91 % de los participantes admiten recibir trabajos con observaciones o comentarios que pueden ayudar a mejorar su calificación y desempeño académico. Paradójicamente, de la revisión hecha a los productos escolares, en el grupo de 3° es donde más se identificaron registro de símbolos o frases de exhorto hacia el alumno, como se puede observar en los Apéndices N, Ñ y O.

También, como puede apreciarse en la misma gráfica, en el ítem 3: “Estás de acuerdo con lo que tu profesor(a) apunta como errores que encontró en tus trabajos o exámenes”, los tres grupos tuvieron prácticamente la misma tendencia, prevaleciendo como moda el código 1, y de hecho fue la respuesta más próxima a la categoría

“siempre”, con una media de 1.9. La entrevista reafirmó la tendencia hacia la categoría “siempre”, pues el 83% de los casos manifestó que sí están de acuerdo con los errores encontrados en sus trabajos revisados por su profesor.

A diferencia del caso anterior, en el ítem 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”, el promedio de las respuestas obtenidas de todos los grupos fue de 2.37, o de otra forma a la categoría “casi siempre”; sin embargo, esta fue de las preguntas que registró en los tres grupos, la desviación estándar más alta (en promedio 1.25), de hecho, el dato modal fluctuó entre los códigos 3 y 4, que de tomar esta medida de tendencia central, entonces la categoría más próxima sería “a veces”. Entre las explicaciones más próximas a estos resultados, radica en el bajo nivel de confianza que los alumnos tienen hacia sus maestros, o bien, la indiferencia por parte de los alumnos.

Cuando los alumnos respondieron a la pregunta 8: “Los mensajes que te deja tu profesor(a) al revisar tus tareas o ejercicios te motivan a seguir mejorando”, el análisis de los resultados es interesante:

- Primero: los grupos de 1° y 2° coinciden en su tendencia hacia la categoría “casi siempre”, con una media que oscila en el 2, aunque la moda para ambos casos recae en el código 1, categoría “siempre”. No es el caso del grupo de 3°, cuya media oscila en el 2.42, pero con un registro modal de 3, categoría “a veces”. El dato resulta interesante: los alumnos más próximos a egresar, se motivan menos.

- Segundo: en la entrevista manifestaron mayoritariamente (91%) que los comentarios hechos por sus profesores los motiva o anima a seguir mejorando en su actividad escolar.
- Tercero: al confrontar los resultados registrados de los entrevistados con su encuesta, se observó que sólo el 33% de los entrevistados conservó su opinión inicial registrada en la encuesta.
- Cuarto: la actitud de los alumnos es determinante en el éxito o fracaso de cualquier intento de mejorar los procesos de aprendizaje y evaluación, encaminados a elevar el desempeño académico de todo estudiante y elevar la calidad y compromiso de cualquier institución educativa. La siguiente expresión de un alumno, durante la entrevista, da testimonio de lo que se está diciendo:

“Sí. Aunque no lo hago, porque me dicen que lo puedo hacer mejor, o sea, que está bien; pero no encuentro el motivo por el que deba volverlo hacer [...]” (Entrevista – Alumno 73).

Con relación a la pregunta 4: “Los mensajes de revisión y mejora que deja tu profesor(a) en tus trabajos y tareas son claros para ti”, los alumnos contestaron “casi siempre”; sin embargo, al recurrir a la revisión de productos, se observó que sí se precisan los errores, sobre todo en los ejercicios y exámenes, pero pocas veces existen elementos escritos en el producto que ayuden al alumno a conocer cuál fue el error y por consiguiente saber porqué, o cuál es la respuesta correcta (ver Apéndices H, L, N y Ñ).

En general, la recolección de datos indica que las prácticas docentes de evaluación formativa están presentes y los alumnos perciben que les ayudan a salir mejor en las evaluaciones. Esto indicaron las respuestas obtenidas al ítem 7: “Poner en práctica las sugerencias o comentarios que hace tu profesor (a) te ayuda a subir las calificaciones”, con resultados que oscilaron en la categoría “casi siempre”, posición que fue confirmada con un sí, por el 91% de los alumnos entrevistados.

Pero que tan efectivas están siendo esas prácticas evaluativas, mejorando el desempeño académico de sus alumnos y generando aprendizajes significativos, de acuerdo a lo recopilado en campo. Para ello, en el siguiente apartado de este capítulo, se ofrece un ejercicio de triangulación de resultados ofrecidos por ambos instrumentos.

4.3 Triangulando resultados

Frente a las exigencias del nuevo orden mundial, estar preparados implica ser competitivos, para ello, “la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva” (Delors, 2008, p.91).

Los resultados de pruebas como PISA y ENLACE, ponen en evidencia el enorme reto que México tiene en política educativa, que va más allá del PIB que se invierte, de negociaciones salariales, de ambiciosos programas de equipamiento, de concursos transparentes para asignación de plazas, o de pensar en diseñar el mejor currículum o sistema educativo. Todo eso es importante y abona, pero de poco sirve si no se atiende

de manera más integral. Algo más está pasando, y las respuestas pueden estar en las calles, en los hogares y en los salones de clases.

La presente investigación, se concentra en el ámbito escolar, en la relación que se da en el aula, justamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje; en tratar de identificar las áreas de oportunidad que permitan asegurar que el alumno está aprendiendo y es justo lo que necesita aprender.

A partir del cruce de información que ofrecen los datos arriba presentados, se comparten algunas deducciones:

1. La información cuantitativa y cualitativa, obtenida de cada uno de los dos estudios (docentes y alumnos), ayudó a identificar, consolidar y/o clarificar las actitudes y prácticas alrededor de la evaluación formativa, en cada una de las asignaturas de los grupos estudiados. Actitudes y prácticas que directa o indirectamente están siendo influidos por su contexto, como se expresa gráficamente en la Figura 6.
2. Existen prácticas diversas de evaluación formativa, en donde el profesor se asume como regulador del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la modalidad que Jorba y Casellas (citados por Díaz-Barriga y Hernández, 2002), identifican como regulación retroactiva²; pero a pesar de esos esfuerzos, los docentes no tienen certeza absoluta de haber logrado en sus

² Ver página 27 de este trabajo de investigación.

- alumnos la retención permanente de aprendizajes. Hay alumnos con buenas notas, pero eso no asegura la existencia de un aprendizaje significativo.
3. No se registró algún indicio de trabajo o actividad colegiada entre los profesores, que les permita construir esquemas o modelos de evaluación, compartir experiencias, retroalimentar su actividad docente y tomar mejores decisiones en sus prácticas.
 4. Existe evidencia de que los alumnos reciben con regularidad sus trabajos escolares con algún tipo de observaciones, notas o calificación; sin embargo, los tiempos que dedican para la retroalimentación son exiguos. Los maestros están más preocupados por cubrir el programa, y evitar el índice de reprobados, que por el aprendizaje significativo de sus alumnos.
 5. Los alumnos reconocen la capacidad regulatoria del profesor, pero escasamente son capaces de autorregular su propio aprendizaje. Prevalece el desinterés y la indiferencia, simplemente se limitan a obtener las mejores notas que les permitan avanzar hacia el siguiente curso.
 6. Los procesos de autoevaluación y coevaluación es enunciativa, no se halló evidencia de su práctica, lo que reduce la capacidad del alumno por autorregular su aprendizaje.

Esquemáticamente, esto puede resumirse de la siguiente forma:

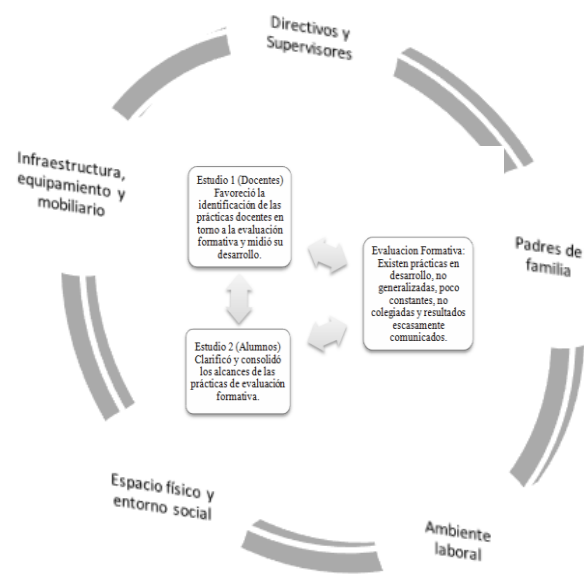


Figura 6. Proceso de triangulación de resultados obtenido en la investigación.

5. Conclusiones

5.1. Reflexión.

Tuve oportunidad de compartir con mi abuela materna, profesora jubilada hace ya casi 40 años, el desarrollo de este trabajo y muy gentilmente me compartió su experiencia alrededor de los procesos de evaluación en la escuela pública de entonces:

Cuando un niño por ejemplo era, pues un poco retrasado, yo siempre lo detenía. Una de dos: o se quedaba a la hora del recreo, o se quedaba después de la salida, y así ya al niño le enseñaba lo que él no podía asimilar. Esa era una de las cosas que se hacía, porque uno tenía empeño en que los alumnos salieran adelante, porque de lo contrario, en la actualidad ahora los maestros ya no más están viendo el reloj, para ver a qué hora son para salirse rápido y no les importa pues, al menos el trabajo que tienen, el compromiso que tienen por los alumnos. En aquella época, vuelvo a repetir, si acaso se podía hacer algo, es porque había comunicación entre padres y maestros. Los padres se interesaban por sus hijos, ellos mismos preguntaban: trabajan o no trabajan, se portan bien o se portan mal... si se portaban mal, ellos obligaban a sus hijos a portarse bien [...] pero además de eso, había otra, quizá ventaja o desventaja, porque siempre en todas las pruebas había personas que iban a ver cómo estaban los grupos, los famosos sinodales. Esos sinodales eran de diferentes escuelas. La Dirección General de Educación nombraba a un maestro: usted se va a tal escuela y me califica los grupos a ver cómo están [...] calificaban hasta la conducta que observaban con los maestros y con los alumnos [...] iban padres de familia, autoridades municipales, maestros nombrados por la Dirección de Educación Pública [...] este ejercicio se hacía una vez al año, al final del ciclo escolar. Pero en el transcurso del año, o sea, dentro del plan de trabajo de las escuelas, los supervisores organizaban algunos eventos en la cuestión de concursos entre escuelas, tales grupos van a concursar, escuela fulana que presente su grupo de tercero, pero grupo, no precisamente un alumno más sobresaliente [...] eso para nosotros era una preocupación, porque se tenía uno que preparar, no se sabía ni cual grupo iba a concursar.

Esta breve semblanza de procedimientos escolares y prácticas docentes, que prevalecieron en nuestro país durante la primera mitad del siglo XX, aparentemente

inusual, o peor aún, anticuada en los procesos de evaluación de la escuela moderna en México, paradójicamente, algunas características siguen vigentes en otras latitudes, por ejemplo, la Oficina de Inspección Educativa de su Majestad en Escocia (*HMIE* en sus siglas en inglés), la influencia que ejercen los padres de familia japoneses en la educación de sus hijos, y lo relativamente bueno que resulta el sistema educativo francés a pesar de su centralismo y burocratismo (Andere, 2008).

Es claro que desde siempre el desafío ha sido más o menos el mismo: ¿cómo hacer que el alumno aprenda y de asegurarse que retiene conocimientos que pueden ser útiles en su vida? Sin duda, el reto de todo sistema educativo, modelo de enseñanza y por supuesto de los procesos de evaluación.

Como se abordó en el capítulo dos de esta investigación, la relevancia que tiene la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es que permite recabar información, diagnosticar, retroalimentar, tomar decisiones y de ser necesario, reorientar las acciones.

Para esta investigación, la evaluación formativa es de particular atención, toda vez que significa para el profesor, la posibilidad permanente del seguimiento en la evolución cognitiva de sus alumnos, empero ¿La evaluación formativa es una buena práctica docente que ayuda al alumno alcanzar eficaz y significativamente los aprendizajes previstos para la educación secundaria?

Los instrumentos aplicados en esta investigación, parecen indicar que la actitud y el compromiso, tanto del que aprende, como del que enseña en el salón de clases, son fundamentales para alcanzar las metas de aprendizaje durante el curso.

Esto significa que el estudiante debe asumirse como autorregulador de su propio conocimiento, capaz de autoevaluarse y coevaluar el rendimiento y desempeño de sus compañeros.

El docente, por su parte, debe aprender a centrarse en observar zonas de desarrollo próximo del estudiante y al mismo tiempo evaluar su intervención (Frade, 2009), que le permita tomar decisiones orientadas a mejorar los procesos de aprendizaje y evaluación de sus alumnos.

Durante el desarrollo de la investigación, se observaron prácticas de evaluación formativa periódicas, diversas y flexibles, las cuales se ajustan de acuerdo a las necesidades y objetivos de aprendizaje que busca el docente, de acuerdo al programa de estudios que lleva. Prácticas que hacen falta fortalecer y otorgarles un lugar preponderante en su seguimiento, luego de observar los productos académicos que los alumnos realizan en el salón de la clase y extraclasses, que probablemente, siendo un poco más exhaustivos en la calidad de estos, los alumnos generarían un mejor proceso de retroalimentación y aprendizaje.

Asimismo, destaca no haber sido testigo de evidencia en el mejor uso y aprovechamiento de tecnologías como apoyo en las prácticas de evaluación formativa. Resulta importante incorporarlas, e incluso conocer el dominio que tienen los docentes. Esto, considerando que se transita en un mundo globalizado, donde las economías se consolidan como sociedades del conocimiento y que el desarrollo de competencias es fundamental para acceder al mercado laboral. La incorporación de las tecnologías en la

educación y por consiguiente en los procesos de evaluación formativa, es urgente e imprescindible.

Se constató que no existe trabajo colegiado entre los docentes para la toma de decisiones sobre la manera de evaluar el aprendizaje de los alumnos, cada profesor es responsable de su tiempo para diseñar los instrumentos, de su aplicación, análisis de resultados y comunicación de ellos. De hecho, se observó poca integración del equipo docente, prevalece el individualismo. Sólo cuando se presentan problemas muy serios con los alumnos, por faltas, conducta, o indisposición reiterado al trabajo, es cuando se recurre al apoyo.

Finalmente, la comunicación de resultados del maestro hacia el alumno, es fundamental para que cualquier estrategia de mejora en el desempeño y rendimiento escolar pueda tener éxito. Los alumnos reconocen que cuando existe alguna retroalimentación en sus tareas, exámenes o trabajos, les ha redituado en un mejor desempeño; sin embargo, se trata de una práctica que hace falta generalizar, y fortalecer donde ya prevalece.

5.2. Consideraciones finales

En campo, los trabajos son completamente distintos a lo planeado, por lo que a continuación se enlistan las principales limitaciones que durante esta investigación se presentaron, con el único propósito de retroalimentar a futuros investigadores:

- El factor tiempo es el enemigo número uno, por lo que es necesario tener la certeza de que dispondrás del tiempo o permisos suficientes, para poder atender oportunamente los compromisos con los participantes en la investigación, la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, su procesamiento y análisis correspondiente.
- Conforme avanza la investigación, se vuelve más interesante; por lo que hay que tener cuidado en respetar la metodología y planeación de los tiempos, si no están consideradas actividades para profundizar en la investigación, no hay porque arriesgarse, el tiempo no perdona.
- Siempre hay que considerar la posibilidad real de que pueden presentarse factores externos que alteren la planeación de las actividades, y en consecuencia afecten los tiempos de los participantes, el tiempo de ellos también es muy valioso y es importante respetarlo para que no pierdan interés en seguir participando.
- Marcar distancia ante cualquier arenga sindicalista, que confunden a la comunidad escolar y desvirtúan los alcances de investigaciones serías.

5.2.1. Metodología y recolección de datos. La investigación se desarrolló con un enfoque mixto, sin embargo se considera interesante diversificar el elemento cualitativo de la investigación, por lo que en la parte metodológica y planeación de tiempos, darle oportunidad al trabajo por grupos de enfoque, permitiría dar seguimiento por un tiempo más razonable a las prácticas de evaluación que refieren en sus entrevistas los profesores participantes, a modo que la observación de segundo plano pueda favorecer la

recolección de información cualitativa, que amplíe el análisis de resultados e incluso la experimentación de nuevos modelos de evaluación del aprendizaje y el rendimiento escolar.

Con el propósito de contar con información que permita confrontar los resultados de las prácticas docentes, en torno a los procesos efectivos de autoevaluación y coevaluación, con la apreciación de los alumnos, sería de mucha utilidad considerar esta variable en los instrumentos de recolección de información del Estudio 2.

Un campo que también vale la pena explorar, sería conocer hasta dónde los padres de familia, directivos de la institución educativa y supervisores escolares, pueden ser agentes que favorezcan los resultados de la evaluación formativa, por lo que resultaría interesante sumarlos en la investigación.

5.2.2. Áreas de oportunidad en la práctica docente. Con el propósito de ofrecer alguna utilidad de esta investigación, a continuación se ofrecen algunos aspectos a considerar durante el proceso de la evaluación formativa, cabe hacer la aclaración que las ideas que a continuación se mencionan, no serían posibles sin la participación de los alumnos y profesores que amablemente aceptaron colaborar en esta investigación:

- *Planeación.* Tener visión de lo que se quiere, considerando lo que se tiene.
- *Comunicación.* Nunca resulta de más, ni tampoco es ocioso, informar a los alumnos de las actividades extraclase, los productos académicos, los

temas, los objetivos de aprendizaje y las escalas que se tomarán en cuenta, al inicio del ciclo escolar o de cada bimestre.

- *Seguimiento.* Esta es la esencia de la evaluación formativa, los avances obtenidos simplemente no serían si no existen parámetros o indicadores de donde partir. Realizar actividades sin un objetivo es sembrar en la nada, por supuesto que es imprescindible generar continuos que permitan validar la eficiencia y eficacia de lo que estamos practicando en el salón de clases.
- *Autoevaluación y coevaluación.* Siempre es válido y será importante contar con instrumentos que permitan al maestro conocer el grado de conocimientos adquiridos por sus alumnos, para esto, normalmente los exámenes tradicionales son de mucho apoyo, pero no está de más que los mismos alumnos hagan un ejercicio de autoreflexión de su desempeño académico y valoren el del compañero, quizás se logre enriquecer más el tema visto en clase o estimular la participación de los alumnos, en ello radica la importancia de la autoevaluación y coevaluación, prácticas que podrían ser interesantes explorar, y de ser posible incorporarlas en la escala, como parte de la calificación final.
- *Retroalimentación.* Ampliar nuestra visión acerca de lo que hacemos como docentes, y si como lo hacemos es correcto, hablaría mucho de nuestra ética profesional y compromiso social por alcanzar una educación de calidad. Lamentable sería no hacerlo. Pedir a los alumnos su opinión

puede ser una doble oportunidad, primero para fortalecer la confianza, inclusión o simpatía con ellos. Segundo, el acto de hacerlo participes con sugerencias en las formas de dar clases, podría ser estimulante para ellos y confortable para todos, por el compromiso colectivo generado para que salgan bien la cosas.

- *Innovación.* Cuando existen nuevas ideas, con frecuencia se les manchilla, se les sataniza y se les inhibe, en otras palabras, siempre hay alguna limitante, y si no, se les crea. Muchos creemos que México debería ser un mejor país, y en verdad que eso es posible si se le invierte a su capital humano. Cabe recordar que luego de la familia, la escuela juega un factor importante en la formación de niños y jóvenes, futuros ciudadanos y habitantes de este país, de quienes se espera sean la generación de cambios importantes que materialicen ese anhelo. Varios países han empezado a tomarse muy en serio esta situación y todavía más con esto del calentamiento global, los desastres naturales, la escases del petróleo y del agua. ¿Cómo lo están logrando? Además de otras políticas públicas, acercándoles la tecnología y desarrollándoles competencias que les permitan aprovechar los recursos disponibles y conservar los que se tienen. Esto no es exagerado, realmente es importante tomarlo en cuenta. Desde el salón de clases tenemos una oportunidad por generar conciencia, expectativas y ciudadanos participativos, comprometidos y competitivos. En el desarrollo de la presente investigación, el uso de las tecnologías o TIC's fueron escasamente detectadas como recursos en los procesos de

evaluación formativa. Es realmente conveniente reconsiderar la incorporación de estas nuevas tecnologías, al proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluar el desempeño alcanzado en el uso responsable de estas.

- *Honestidad académica.* La escuela es el espacio natural en el que se genera, comparte y construye el conocimiento, y para ello recursos como libros, periódicos, revistas, ponencias, documentales e internet son fuentes importantes. Citar las fuentes consultadas engrandece también la cultura de cada uno, valdría mucho la pena promover esta actitud entre la comunidad escolar. Así mismo, prepararse para cualquier tipo de examinación como ENLACE ó PISA, no se adquiere con simulacros de exámenes, que incluso se pueden conseguir en papelerías o librerías; es, como se ha dicho en este trabajo, todo un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el alumno y el profesor asumen su compromiso.

Apéndice A

Consentimientos

Forma de consentimiento
Proyecto investigación evaluación formativa | 1

Forma de Consentimiento

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

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

Si decide aceptar esta invitación, su 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 evalúa a sus alumnos en general; (3) responder a una entrevista que tiene por objetivo especificar más algunas prácticas de la evaluación diaria y (4) permitirme acercarme a sus alumnos y a sus tareas. Esto me permitirá conocer cuál es su percepción con relación a la información que reciben de usted a través de las tareas o ejercicios que realizan, así como analizar el uso de sus trabajos escolares que favorecen el desempeño académico. Proporcionar esta información nos tomará 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 proporcione en lo particular. Todos los cuestionarios que haya respondido serán llevados a mi casa y resguardados. 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.

Su participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará en tu entorno laboral. Si decide participar ahora, pero más tarde desea cancelar su participación, lo puede hacer cuando así lo desee, sin que exista problema alguno. Si usted tiene alguna pregunta, por favor hágala. Si tiene alguna pregunta que quiera hacer más tarde, con gusto responderé. En este último caso, mi número telefónico es **045-722-397-1006, a nombre de Miguel Angel Conde Californias**; o, de así desearlo, el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-58-2000 ext. 6496. Si desea conservar una copia de esta carta, puede solicitármela.

Si decide participar en este estudio, por favor anote su nombre, firma y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar aceptación y consentimiento a lo aquí estipulado. Recuerde que podrá cancelar su participación en este estudio en el momento que lo desee, aún cuando haya firmado esta carta.


Nombre del participante: Roth Cadena Fecha: 19 nov. 2010
Nombre del investigador: MIGUEL ANSEL CONDE CALIFORNIAS Firma: [Firma] Fecha: 19 Nov 2010

Forma de Consentimiento

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



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

Si decide aceptar esta invitación, su 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 evalúa a sus alumnos en general; (3) responder a una entrevista que tiene por objetivo especificar más algunas prácticas de la evaluación diaria y (4) permitirme acercarme a sus alumnos y a sus tareas. Esto me permitirá conocer cuál es su percepción con relación a la información que reciben de usted a través de las tareas o ejercicios que realizan, así como analizar el uso de sus trabajos escolares que favorecen el desempeño académico. Proporcionar esta información nos tomará 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 proporcione en lo particular. Todos los cuestionarios que haya respondido serán llevados a mi casa y resguardados. 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.

Su participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará en tu entorno laboral. Si decide participar ahora, pero más tarde desea cancelar su participación, lo puede hacer cuando así lo desee, sin que exista problema alguno. Si usted tiene alguna pregunta, por favor hágala. Si tiene alguna pregunta que quiera hacer más tarde, con gusto responderé. En este último caso, mi número telefónico es **045-722-397-1006, a nombre de Miguel Angel Conde Californias**; o, de así desearlo, el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-58-2000 ext. 6496. Si desea conservar una copia de esta carta, puede solicitármela.

Si decide participar en este estudio, por favor anote su nombre, firma y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar su aceptación y consentimiento a lo aquí estipulado. Recuerde que podrá cancelar su participación en este estudio en el momento que lo desee, aún cuando haya firmado esta carta.

<u>ROBERTO ADRIAN C.</u>		<u>19/Nov/2010</u>
Nombre del participante	Firma	Fecha
<u>MIGUEL ANGEL CONDE CALIFORNIAS</u>		<u>19 NOV 2010</u>
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 invitarlo a participar en un estudio que realizo 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. Soy alumno de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Este estudio está siendo realizado por mí como parte de mi tesis de maestría, con el respaldo de las autoridades del ITESM y la asesoría de profesores de dicha institución. Se espera que en este estudio participe una muestra definitiva de aproximadamente 3 profesores y sus alumnos.

Si decide aceptar esta invitación, su 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 evalúa a sus alumnos en general; (3) responder a una entrevista que tiene por objetivo especificar más algunas prácticas de la evaluación diaria y (4) permitirme acercarme a sus alumnos y a sus tareas. Esto me permitirá conocer cuál es su percepción con relación a la información que reciben de usted a través de las tareas o ejercicios que realizan, así como analizar el uso de sus trabajos escolares que favorecen el desempeño académico. Proporcionar esta información nos tomará 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 proporcione en lo particular. Todos los cuestionarios que haya respondido serán llevados a mi casa y resguardados. 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.

Su participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará en tu entorno laboral. Si decide participar ahora, pero más tarde desea cancelar su participación, lo puede hacer cuando así lo desee, sin que exista problema alguno. Si usted tiene alguna pregunta, por favor hágala. Si tiene alguna pregunta que quiera hacer más tarde, con gusto responderé. En este último caso, mi número telefónico es **045-722-397-1006, a nombre de Miguel Angel Conde Californias**; o, de así desearlo, el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-58-2000 ext. 6496. Si desea conservar una copia de esta carta, puede solicitármela.

Si decide participar en este estudio, por favor anote su nombre, firma y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar su aceptación y consentimiento a lo aquí estipulado. Recuerde que podrá cancelar su participación en este estudio en el momento que lo desee, aún cuando haya firmado esta carta.

<u>Nallely Trujillo Gil</u> Nombre del participante	 Firma	19 Nov. 2010 Fecha
<u>MIGUEL ANGEL CONDE CALIFORNIAS</u> Nombre del investigador	 Firma	19 NOV 2010 Fecha

Forma de Consentimiento

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

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


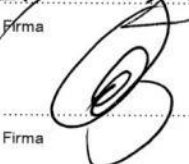
Si decide aceptar esta invitación, su participación consistirá básicamente en: (1) proporcionar un conjunto de datos personales para fines demográficos; (2) responder a un cuestionario que contiene preguntas sobre la forma en que evalúa a sus alumnos en general; (3) responder a una entrevista que tiene por objetivo especificar más algunas prácticas de la evaluación diaria y (4) permitirme acercarme a sus alumnos y a sus tareas. Esto me permitirá conocer cuál es su percepción con relación a la información que reciben de usted a través de las tareas o ejercicios que realizan, así como analizar el uso de sus trabajos escolares que favorecen el desempeño académico. Proporcionar esta información nos tomará 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 proporcione en lo particular. Todos los cuestionarios que haya respondido serán llevados a mi casa y resguardados. 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.

Su participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará en tu entorno laboral. Si decide participar ahora, pero más tarde desea cancelar su participación, lo puede hacer cuando así lo desee, sin que exista problema alguno. Si usted tiene alguna pregunta, por favor hágala. Si tiene alguna pregunta que quiera hacer más tarde, con gusto responderé. En este último caso, mi número telefónico es **045-722-397-1006, a nombre de Miguel Angel Conde Californias**; o, de así desearlo, el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-58-2000 ext. 6496. Si desea conservar una copia de esta carta, puede solicitármela.

Si decide participar en este estudio, por favor anote su nombre, firma y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar su aceptación y consentimiento a lo aquí estipulado. Recuerde que podrá cancelar su participación en este estudio en el momento que lo desee, aún cuando haya firmado esta carta.

Miguel Conde

<u>Rand' Dacaran Torres</u>		<u>19-Nov-10</u>
Nombre del participante	Firma	Fecha
<u>MIGUEL ANGEL CONDE CALIFORNIAS</u>		<u>19 NOV 2010</u>
Nombre del investigador	Firma	Fecha

Forma de Consentimiento

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


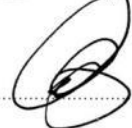
Por medio de la presente quiero invitarlo a participar en un estudio que realizo sobre la forma en que los maestros ponen en práctica la evaluación formativa, es decir, la evaluación que se da en el día a día en el aula. Soy alumno de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores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

Si decide aceptar esta invitación, su 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 evalúa a sus alumnos en general; (3) responder a una entrevista que tiene por objetivo especificar más algunas prácticas de la evaluación diaria y (4) permitirme acercarme a sus alumnos y a sus tareas. Esto me permitirá conocer cuál es su percepción con relación a la información que reciben de usted a través de las tareas o ejercicios que realizan, así como analizar el uso de sus trabajos escolares que favorecen el desempeño académico. Proporcionar esta información nos tomará 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 proporcione en lo particular. Todos los cuestionarios que haya respondido serán llevados a mi casa y resguardados. 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.

Su participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará en tu entorno laboral. Si decide participar ahora, pero más tarde desea cancelar su participación, lo puede hacer cuando así lo desee, sin que exista problema alguno. Si usted tiene alguna pregunta, por favor hágala. Si tiene alguna pregunta que quiera hacer más tarde, con gusto responderé. En este último caso, mi número telefónico es **045-722-397-1006, a nombre de Miguel Angel Conde Californias**; o, de así desearlo, el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-58-2000 ext. 6496. Si desea conservar una copia de esta carta, puede solicitármela.

Si decide participar en este estudio, por favor anote su nombre, firma y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar su aceptación y consentimiento a lo aquí estipulado. Recuerde que podrá cancelar su participación en este estudio en el momento que lo desee, aún cuando haya firmado esta carta.

Ivonne Navarrete Cruz		19/Nov/2010.
Nombre del participante	Firma	Fecha
MIGUEL ANGEL CONDE CALIFORNIAS		19 NOV 2010.
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 invitarlo a participar en un estudio que realizo 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. Soy alumno de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Este estudio está siendo realizado por mí como parte de mi tesis de maestría, con el respaldo de las autoridades del ITESM y la asesoría de profesores de dicha institución. Se espera que en este estudio participe una muestra definitiva de aproximadamente 3 profesores y sus alumnos.

Si decide aceptar esta invitación, su 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 evalúa a sus alumnos en general; (3) responder a una entrevista que tiene por objetivo especificar más algunas prácticas de la evaluación diaria y (4) permitirme acercarme a sus alumnos y a sus tareas. Esto me permitirá conocer cuál es su percepción con relación a la información que reciben de usted a través de las tareas o ejercicios que realizan, así como analizar el uso de sus trabajos escolares que favorecen el desempeño académico. Proporcionar esta información nos tomará 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 proporcione en lo particular. Todos los cuestionarios que haya respondido serán llevados a mi casa y resguardados. 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.

Su participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará en tu entorno laboral. Si decide participar ahora, pero más tarde desea cancelar su participación, lo puede hacer cuando así lo desee, sin que exista problema alguno. Si usted tiene alguna pregunta, por favor hágala. Si tiene alguna pregunta que quiera hacer más tarde, con gusto responderé. En este último caso, mi número telefónico es **045-722-397-1006, a nombre de Miguel Angel Conde Californias**; o, de así desearlo, el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-58-2000 ext. 6496. Si desea conservar una copia de esta carta, puede solicitármela.

Si decide participar en este estudio, por favor anote su nombre, firma y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar su aceptación y consentimiento a lo aquí estipulado. Recuerde que podrá cancelar su participación en este estudio en el momento que lo desee, aún cuando haya firmado esta carta.

Korinna Erika Córdova R.

Nombre del participante

Firma

Fecha

19 noviembre 2010

MIGUEL ANSEL CONDE CALIFORNIAS

Nombre del investigador

Firma

Fecha

19 Nov 2010

Forma de Consentimiento

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


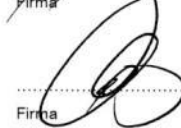
Por medio de la presente quiero invitarlo a participar en un estudio que realizo sobre la forma en que los maestros ponen en práctica la evaluación formativa, es decir, la evaluación que se da en el día a día en el aula. Soy alumno de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores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

Si decide aceptar esta invitación, su 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 evalúa a sus alumnos en general; (3) responder a una entrevista que tiene por objetivo especificar más algunas prácticas de la evaluación diaria y (4) permitirme acercarme a sus alumnos y a sus tareas. Esto me permitirá conocer cuál es su percepción con relación a la información que reciben de usted a través de las tareas o ejercicios que realizan, así como analizar el uso de sus trabajos escolares que favorecen el desempeño académico. Proporcionar esta información nos tomará 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 proporcione en lo particular. Todos los cuestionarios que haya respondido serán llevados a mi casa y resguardados. 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.

Su participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará en tu entorno laboral. Si decide participar ahora, pero más tarde desea cancelar su participación, lo puede hacer cuando así lo desee, sin que exista problema alguno. Si usted tiene alguna pregunta, por favor hágala. Si tiene alguna pregunta que quiera hacer más tarde, con gusto responderé. En este último caso, mi número telefónico es **045-722-397-1006, a nombre de Miguel Angel Conde Californias**; o, de así desearlo, el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-58-2000 ext. 6496. Si desea conservar una copia de esta carta, puede solicitármela.

Si decide participar en este estudio, por favor anote su nombre, firma y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar su aceptación y consentimiento a lo aquí estipulado. Recuerde que podrá cancelar su participación en este estudio en el momento que lo desee, aún cuando haya firmado esta carta.

<u>FELIPE DE JESUS ALBA DÍAZ</u>		<u>19/NOVIEMBRE/2010</u>
Nombre del participante	Firma	Fecha
<u>MIGUEL ANGELO CONDE CALIFORNIA</u>		<u>19 NOV 2010</u>
Nombre del investigador	Firma	Fecha

Forma de Consentimiento

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

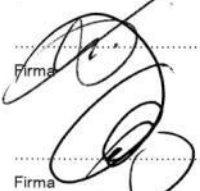
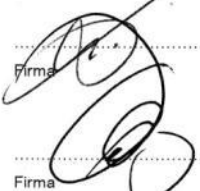
Por medio de la presente quiero invitarlo a participar en un estudio que realizo sobre la forma en que los maestros ponen en práctica la evaluación formativa, es decir, la evaluación que se da en el día a día en el aula. Soy alumno de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores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

Si decide aceptar esta invitación, su 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 evalúa a sus alumnos en general; (3) responder a una entrevista que tiene por objetivo especificar más algunas prácticas de la evaluación diaria y (4) permitirme acercarme a sus alumnos y a sus tareas. Esto me permitirá conocer cuál es su percepción con relación a la información que reciben de usted a través de las tareas o ejercicios que realizan, así como analizar el uso de sus trabajos escolares que favorecen el desempeño académico. Proporcionar esta información nos tomará 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 proporcione en lo particular. Todos los cuestionarios que haya respondido serán llevados a mi casa y resguardados. 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.

Su participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará en tu entorno laboral. Si decide participar ahora, pero más tarde desea cancelar su participación, lo puede hacer cuando así lo desee, sin que exista problema alguno. Si usted tiene alguna pregunta, por favor hágala. Si tiene alguna pregunta que quiera hacer más tarde, con gusto responderé. En este último caso, mi número telefónico es **045-722-397-1006, a nombre de Miguel Angel Conde Californias**; o, de así desearlo, el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-58-2000 ext. 6496. Si desea conservar una copia de esta carta, puede solicitármela.

Si decide participar en este estudio, por favor anote su nombre, firma y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar su aceptación y consentimiento a lo aquí estipulado. Recuerde que podrá cancelar su participación en este estudio en el momento que lo desee, aún cuando haya firmado esta carta.

Miguel Conde Pereda		19-11-2010
Nombre del participante	Firma	Fecha
MIGUEL ANGEL CONDE CALIFORNIAS		19 NOV 2010
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 invitarlo a participar en un estudio que realizo 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. Soy alumno de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Este estudio está siendo realizado por mí como parte de mi tesis de maestría, con el respaldo de las autoridades del ITESM y la asesoría de profesores de dicha institución. Se espera que en este estudio participe una muestra definitiva de aproximadamente 3 profesores y sus alumnos.

Si decide aceptar esta invitación, su 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 evalúa a sus alumnos en general; (3) responder a una entrevista que tiene por objetivo especificar más algunas prácticas de la evaluación diaria y (4) permitirme acercarme a sus alumnos y a sus tareas. Esto me permitirá conocer cuál es su percepción con relación a la información que reciben de usted a través de las tareas o ejercicios que realizan, así como analizar el uso de sus trabajos escolares que favorecen el desempeño académico. Proporcionar esta información nos tomará 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 proporcione en lo particular. Todos los cuestionarios que haya respondido serán llevados a mi casa y resguardados. 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.

Su participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará en tu entorno laboral. Si decide participar ahora, pero más tarde desea cancelar su participación, lo puede hacer cuando así lo desee, sin que exista problema alguno. Si usted tiene alguna pregunta, por favor hágala. Si tiene alguna pregunta que quiera hacer más tarde, con gusto responderé. En este último caso, mi número telefónico es **045-722-397-1006, a nombre de Miguel Angel Conde Californias**; o, de así desearlo, el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-58-2000 ext. 6496. Si desea conservar una copia de esta carta, puede solicitármela.

Si decide participar en este estudio, por favor anote su nombre, firma y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar su aceptación y consentimiento a lo aquí estipulado. Recuerde que podrá cancelar su participación en este estudio en el momento que lo desee, aún cuando haya firmado esta carta.

NOENA ANGÉLICA NAVA J		19 / NOV / 10
Nombre del participante	Firma	Fecha
MIGUEL ANGEL CONDE CALIFORNIAS		19 NOV 2010
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 invitarlo a participar en un estudio que realizo 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. Soy alumno de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Este estudio está siendo realizado por mí como parte de mi tesis de maestría, con el respaldo de las autoridades del ITESM y la asesoría de profesores de dicha institución. Se espera que en este estudio participe una muestra definitiva de aproximadamente 3 profesores y sus alumnos.

Si decide aceptar esta invitación, su 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 evalúa a sus alumnos en general; (3) responder a una entrevista que tiene por objetivo especificar más algunas prácticas de la evaluación diaria y (4) permitirme acercarme a sus alumnos y a sus tareas. Esto me permitirá conocer cuál es su percepción con relación a la información que reciben de usted a través de las tareas o ejercicios que realizan, así como analizar el uso de sus trabajos escolares que favorecen el desempeño académico. Proporcionar esta información nos tomará 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 proporcione en lo particular. Todos los cuestionarios que haya respondido serán llevados a mi casa y resguardados. 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.

Su participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará en tu entorno laboral. Si decide participar ahora, pero más tarde desea cancelar su participación, lo puede hacer cuando así lo desee, sin que exista problema alguno. Si usted tiene alguna pregunta, por favor hágala. Si tiene alguna pregunta que quiera hacer más tarde, con gusto responderé. En este último caso, mi número telefónico es **045-722-397-1006, a nombre de Miguel Angel Conde Californias**; o, de así desearlo, el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-58-2000 ext. 6496. Si desea conservar una copia de esta carta, puede solicitármela.

Si decide participar en este estudio, por favor anote su nombre, firma y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar su aceptación y consentimiento a lo aquí estipulado. Recuerde que podrá cancelar su participación en este estudio en el momento que lo desee, aún cuando haya firmado esta carta.

 Nombre del participante	 Firma RAQUEL QUIJADA Fecha 19 11 NOV 11 2010
MIGUEL ANGELO CONDE CALIFORNIAS Nombre del investigador	 Firma Fecha 19 NOV 2010

Forma de Consentimiento

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



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

Si decide aceptar esta invitación, su 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 evalúa a sus alumnos en general; (3) responder a una entrevista que tiene por objetivo especificar más algunas prácticas de la evaluación diaria y (4) permitirme acercarme a sus alumnos y a sus tareas. Esto me permitirá conocer cuál es su percepción con relación a la información que reciben de usted a través de las tareas o ejercicios que realizan, así como analizar el uso de sus trabajos escolares que favorecen el desempeño académico. Proporcionar esta información nos tomará 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 proporcione en lo particular. Todos los cuestionarios que haya respondido serán llevados a mi casa y resguardados. 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.

Su participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará en tu entorno laboral. Si decide participar ahora, pero más tarde desea cancelar su participación, lo puede hacer cuando así lo desee, sin que exista problema alguno. Si usted tiene alguna pregunta, por favor hágala. Si tiene alguna pregunta que quiera hacer más tarde, con gusto responderé. En este último caso, mi número telefónico es **045-722-397-1006, a nombre de Miguel Angel Conde Californias**, o, de así desearlo, el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-58-2000 ext. 6496. Si desea conservar una copia de esta carta, puede solicitármela.

Si decide participar en este estudio, por favor anote su nombre, firma y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar su aceptación y consentimiento a lo aquí estipulado. Recuerde que podrá cancelar su participación en este estudio en el momento que lo desee, aún cuando haya firmado esta carta.

<u>Fredy Ventura</u>		<u>19 NOV 2010</u>
Nombre del participante	Firma	Fecha
<u>MIGUEL ANGEL CONDE CALIFORNIA</u>		<u>19 NOV 2010</u>
Nombre del investigador	Firma	Fecha

Apéndice B

Encuesta docentes

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 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 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 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 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 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 Nunca

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

1 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 Nunca

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

1 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 Nunca

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

1 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 Nunca

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

1 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 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 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 Nunca

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

1 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 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 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 Nunca

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

1 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 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 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 Nunca

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

1 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 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 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 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 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 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 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 Nunca

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

1 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 Nunca

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

1 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 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 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 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 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 Nunca

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

1 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 Nunca

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

1 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 Nunca

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

1 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 Nunca

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

1 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 Nunca

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

1 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 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 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 Nunca

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

1 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 Nunca

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

1 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 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 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 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 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 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 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 Nunca

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

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

32. ¿Qué tipo de exámenes prefiero diseñar?

Opción 1) Exámenes de preguntas de respuesta abierta

Opción 2) Exámenes de preguntas de respuesta cerrada.

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

Opción 1) Exámenes de preguntas de respuesta abierta

Opción 2) Exámenes de preguntas de respuesta cerrada.

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

Preguntas de respuesta corta

Preguntas de desarrollo de un tema (monografía)

Resolución de problemas

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

Preguntas de desarrollo creativo

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

Opción múltiple (una sola opción correcta)

Opción múltiple (dos o más opciones correctas)

Verdadero-falso

Correspondencia (parear o correlacionar opciones)

Ordenamiento o jerarquización

36. ¿Qué tipo de exámenes prefiero aplicar?

Opción 1) Exámenes a libro abierto

Opción 2) Exámenes sin posibilidad de consulta de materiales

37. ¿Qué tipo de exámenes prefiero aplicar?

Opción 1) Exámenes escritos

Opción 2) Exámenes orales

Opción 3) Exámenes de desempeño psicomotriz

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

Conocimiento (memoria)

Comprensión

Aplicación

Análisis

Síntesis

Evaluación (juicio de valor)

39. ¿Qué tipo de exámenes prefiero aplicar?

Opción 1) Exámenes cortos (menos de 10 minutos)

Opción 2) Exámenes largos (cerca de una hora)

40. ¿Qué tipo de exámenes prefiero aplicar?

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

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

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

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

Cuestionarios (preguntas por responder)

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

Ensayos

Proyectos

Monografía

Ejercicios/ solución de problemas

42. ¿Qué tipo de trabajos prefiero asignar?

Opción 1) Trabajos individuales

Opción 2) Trabajos por equipo

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

Opción 1) Sí

Opción 2) No

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

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

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

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

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

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

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

Opción 1) Promuevo que los alumnos autoevalúen su aprendizaje

Opción 2) No promuevo que los alumnos autoevalúen su aprendizaje

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

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

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

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

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

Opción 2) No promuevo que los alumnos coevalúen su aprendizaje

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

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

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

Apéndice C

Entrevista docentes

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 formativa 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 formativa? (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 formativa? Tal vez usa la computadora, o algún video o algún otro tipo de recurso que coadyuve a este proceso
17. ¿Qué tratamiento en términos de calificación le da a este tipo de actividades verificatorias?, ¿las cuenta como parte del cúmulo de calificaciones a promediar?, ¿cuentan como puntos extras cuando requieren algún apoyo al final del periodo? Explica tu práctica sobre el tratamiento de las calificaciones
18. ¿Cómo utiliza la información que le arrojan los resultados de la evaluación constante en el aula?

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

¿Qué mecanismos usas para que los alumnos se autoevalúen?

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

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

28. Como parte de las prácticas de evaluación del aprendizaje en clase, ¿les pides a los estudiantes que evalúen el trabajo de sus compañeros?

¿Qué mecanismos usas para que los alumnos se coevalúen?

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

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

Apéndice D

Formato de vaciado de información de los Productos Escolares

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

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:

- | | |
|---|--|
| <p>a) Redacción y/o cohesión entre ideas o párrafos</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Sí 2 <input type="checkbox"/> No 3 <input type="checkbox"/> No
aplica para este caso</p> <p>b) Ortografía</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Sí 2 <input type="checkbox"/> No 3 <input type="checkbox"/> No
aplica para este caso</p> <p>c) Caligrafía</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Sí 2 <input type="checkbox"/> No 3 <input type="checkbox"/> No
aplica para este caso</p> <p>d) Estilo o forma de la presentación</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Sí 2 <input type="checkbox"/> No 3 <input type="checkbox"/> No
aplica para este caso</p> | <p>e) Creatividad/ originalidad</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Sí 2 <input type="checkbox"/> No 3 <input type="checkbox"/> No
aplica para este caso</p> <p>f) Extensión del producto (número de páginas, de palabras, etc.)</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Sí 2 <input type="checkbox"/> No 3 <input type="checkbox"/> No
aplica para este caso</p> <p>g) Presentación y uso de gráficas o esquemas</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Sí 2 <input type="checkbox"/> No 3 <input type="checkbox"/> No
aplica para este caso</p> |
|---|--|

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) <input type="checkbox"/> Redacción/cohesión entre ideas o párrafos | b) <input type="checkbox"/> Ortografía | c) <input type="checkbox"/> Caligrafía |
| d) <input type="checkbox"/> Estilo o forma de la presentación | e) <input type="checkbox"/> Creatividad/ originalidad | f) <input type="checkbox"/> Extensión del producto (número de páginas, palabras, etc.) |
| g) <input type="checkbox"/> 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 Sí 2 No 3 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 Sí 2 No 3 No aplica para este caso

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

1 Sí 2 No 3 No aplica para este caso

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

1 Sí 2 No 3 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 Sí 2 No 3 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 Sí 2 No 3 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 Sí 2 No 3 No aplica para este caso

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

1 Largos 2 Cortos 3 No aplica para este caso

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

1 Descriptivo 2 Imperativo 3 No aplica para este caso

Sobre el valor del trabajo analizado:

14. ¿Se emitió calificación para este producto académico?

1 Sí 2 No 3 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 Sí 2 No 3 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 A la forma 2 Al contenido 3 A lo afectivo

b) ¿Qué predominó en la retroalimentación?

1 Mensajes cortos 2 Mensajes largos 3 Uso de símbolos

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

--

Apéndice E

Encuesta Alumnos

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 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 Nunca

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

1 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 Nunca

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

1 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 Nunca

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

1 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 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 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 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 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 Nunca

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

1 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 Nunca

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

1 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 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 Siempre 2 Casi siempre 3 A veces 4 Casi nunca 5 Nunca

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

.....
.....

Apéndice F Entrevista Alumnos

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 2009 a enero 2010

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.

1. ¿Recibes por parte de tu profesor (a) trabajos, tareas o exámenes corregidos y con observaciones o comentarios para que mejores tus calificaciones y desempeño académico?, ¿qué tan frecuentemente las recibes?
2. ¿Qué haces cuando recibes comentarios hechos a tus trabajos, tareas o exámenes por parte de tu profesor (a)? (*las lees, las compartes con tus compañeros o padres, las guardas, etc.*)
3. ¿Estás de acuerdo con lo que tu profesor(a) apunta como errores que encontró en tus trabajos o exámenes?
4. ¿Crees que los mensajes de revisión y mejora que deja tu profesor(a) en tus trabajos y tareas son claros?

5. ¿Qué tan frecuente es que tengas dudas sobre los comentarios hechos a tus trabajos o tareas?
6. Cuando recibes comentarios para mejorar tus trabajos o ejercicios, ¿los tratas de poner en práctica?
7. Si la respuesta a la pregunta anterior fue sí, ¿poner en práctica los comentarios te ha ayudado a subir las calificaciones?
8. Cuando lees los comentarios que hace tu profesor(a) sobre las tareas que presentas, ¿te sientes motivado o animado a seguir mejorando en tu actividad escolar?
9. En general, ¿piensas que los comentarios u observaciones que hace tu profesor(a) a tus tareas sí te sirven para mejorar tus calificaciones y desempeño académico?
10. ¿Quisiera decir algo más sobre cómo utilizas los comentarios de tu profesor (a) sobre tus tareas o trabajos y cómo te sientes al leerlos?

Apéndice G Producto académico 1

Lunes 6 de Septiembre del 2010
Vocabulario

prestar = prestar - disponer lo necesario para algún fin

brío = caballo brioso y arrogante

retorbellar = vibrar en fuerza, especialmente por repercusión

rugir = producir un ruido similar a la voz del león

centro = ajuste a la cintura

ceño = parte lateral del rostro entre la frente y la mejilla

arcángel = espíritu celeste del octavo coro entre el ángel y los principados según la creencia católica

diario = característico de días

eterno = que no tiene principio ni fin

atrevase = atreverse a emprender algo con audacia

patman = tratar sin respeto lo sagrado

exhalar = despedir gases, vapores, ualores


Investigación

Apéndice H

Producto académico 2

ESC. SEC. FED. N° 113 "DAVID ALFARO SIQUEIROS" CLAVE: ES 354-113
 EXAMEN PARCIAL DE ESPAÑOL DE SEGUNDO GRADO CORRESPONDIENTE AL 3ER. BIM.
 NOMBRE DEL ALUMNO: Alan Abis Trujillo V. GRUPO 27 N° 42
 ELBORÓ: PROFRA. NORMA ANGÉLICA NAVA JAIME.

- INSTRUCCIONES: ESCRIBE DENTRO DEL PARÉNTESIS LA LETRA QUE CORRESPONDA.
- 1 (B) SON DIFERENTES FORMAS DE PRONUNCIAR UN MISMO SONIDO
 A) DIF. LÉXICAS B) DIF. FONOLÓGICAS C) IDIOMA D) VOLUMEN
 - 2 (A) ES LA DIFERENCIA DE VOCABULARIO DE CADA PAÍS
 A) DIF. LÉXICAS B) DIF. FONOLÓGICAS C) DIALECTO D) IDIOMA
 - 3 (A) REGISTRA, EN POCAS PALABRAS, LA IDEA O IDEAS DEL AUTOR SIN ALTERAR SU VOCABULARIO Y POR LO TANTO EL SENTIDO EXACTO DE SU MENSAJE.
 A) FICHA DE RESUMEN B) FICHA DE SÍNTESIS C) REFERENCIA D) BIOGRAFIA
 - 4 (A) TÉCNICA POR LA CUAL UN GRUPO DE PERSONAS ANALIZAN, DISCUTEN E INTERCAMBIAN PUNTOS DE VISTA SOBRE UN TEMA
 A) MESA REDONDA B) ENTREVISTA C) EXPOSICION D) CONFERENCIA
 - 5 (A) ES UNA ORACIÓN SIMPLE
 A) ES UN JOVEN MUY BRILLANTE B) DESEABA TANTO VIAJAR PERO NO TENGO DINERO
 C) TÚ NI ESTUDIAS NI TRABAJAS D) ROSA Y JUAN SON NOVIOS Y ESTUDIAN TURISMO
 - 6 (B) ES UN EJEMPLO DE DIFERENCIAS LÉXICAS. LA PALABRA:
 A) AMÉRICA B) JUDIAS C) ARGENTINA D) LENGUA
 - 7 (D) NARRACIÓN BREVE EN LA QUE SE RECREA UNA SITUACION O HISTORIA. LOS PERSONAJES SON ESCASOS Y EL TIEMPO SE CONCRETA A UN SOLO MOMENTO
 A) NOVELA B) DESCRIPCION C) CUENTO D) LEYENDA
 - 8 (B) ES UNA DE LOS TRES PARTES EN EL CUENTO, EN EL QUE SE PRESENTA EL CONFLICTO AL QUE SE ENFRENTAN LOS PERSONAJES, LAS ACCIONES PRINCIPALES QUE ORIGINAN LA MAYOR TENSION DEL CUENTO.
 A) PLANTEAMIENTO B) NUDO C) CIERRE D) PELEA
 - 9 (B) "NARRAR" SIGNIFICA:
 A) ESTUDIAR B) PLATICAR C) CALIFICAR D) ENTREVISTAR
 - 10 (D) ES LA HABILIDAD DE EXPLICAR UN TEMA ANTE UN AUDITORIO
 A) DEBATE B) EXPOSICIÓN C) MESA REDONDA D) COLOQUIO
 - 11 (D) DOCUMENTO EN EL QUE SE PONE DE MANIFIESTO LA DEFENSA DE LOS DERECHOS DEL HOMBRE EN EL MUNDO
 A) CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS
 B) LEY GENERAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS DE LOS PUEBLOS INDIGENAS
 C) DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS
 D) DECLARACION UNIVERSAL DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS
 - 12 (D) ¿QUÉ SE ENTIENDE POR DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA?
 A) OTRO IDIOMA AL PROPIO B) DIFERENCIA EN ALGUNOS VOCABLOS
 C) QUE HABLE VARIOS IDIOMAS D) DIVERSIDAD EN EL VESTUARIO
 - 13 (D) ES UN EJEMPLO DE REGIONALISMO
 A) PEPENASTE B) CHICLE C) HOT DOG D) SERPIENTE
 - 14 (D) ES UNA DE LAS PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS QUE IMPRIMIERON LOS AUTORES DE CUENTOS LATINOAMERICANOS EN SUS OBRAS.
 A) EL AMBIENTE SOCIAL DE LA EPOCA EN LA QUE VIVIERON B) ERAN AUTORES FAMOSOS
 C) MANEJAN ACONTECIMIENTOS FICTICIOS D) SUS OBRAS SON EXTENSAS
 - 15 (D) ¿CUALES SON LOS DOS CONTINENTES DONDE LOS PAISES TIENEN COMO LENGUA OFICIAL EL ESPAÑOL?
 A) EUROPA Y ASIA B) AMERICA Y ASIA
 C) EUROPA Y AMERICA D) ASIA Y AFRICA

Firma: 

Apéndice I
Producto académico 3

6 de Septiembre 2010
Himno Nacional Mexicano

- * Es prosa épica
- * También es que tiene muchos tintes belicosos y gloriosos
- * Habla de la supremacía, belica, patriota, y divina
- * Menciona la bendición de Dios sobre nuestra patria.
- * También habla de la bravura del patriota al defender su patria.

David Alfaro Siqueiros.

José Jesús Alfaro Siqueiros mejor conocido como David Alfaro Siqueiros fue un pintor y militar mexicano. Es considerado como uno de los 3 exponentes del muralismo mexicano junto con Diego Rivera y José Clemente Orozco. Fueron grandes amigos y/o colegas tuvieron muchas obras juntos.

Agradecida, Elaboro su tarea en casa *[Signature]* 9-9-2010

Investigación

Apéndice J
Producto académico 4

San Cristóbal Ecatepec a 24 de Sep. 2020

LA REVOLUCIÓN FRANCESA

EN el siglo XVIII, Francia era una de las naciones más ricas y poderosas desde el siglo. Los reyes habían consolidado la monarquía absoluta y convertido a los nobles en simples cortesanos, que tenían que acudir cerca del rey. La sociedad francesa estaba dividida en estacionamientos, (es decir, grupos que tienen un lugar definido jurídicamente): Nobleza, clero y ~~estados~~ ~~llano~~. Los nobles en el alto clero eran los ~~estados~~ ~~llano~~, privilegiados de Francia tenían enormes propiedades, no pagaban impuestos y vivían rodeados de lujos. En cambio el estado llano, formado por los productivos burgueses, artesanos y campesinos, tenían que soportar pesados cargos fiscales para cubrir las guerras y los privilegios de la aristocracia. Los campesinos, que constituyen la clase más pobre no solo tenían que prestar servicios gratuitos



San Cristobal Ecatepec a 24 de Sep-2010



ASAMBLEA DE REPRESENTANTES

Mirabeau y Robespierre
La revolución francesa dio motivo a múltiples
opreciones internas de europa se opusieron al
movimiento de revolución contra francia, en un estado de
guerra así mismo surgieron levantamientos internos
con el regimen el poder paso al comité de salud
publica de la convencion encabezado por Robespierre
celebre personaje que inicio el llamado "periodo
del terror" Robespierre Busco A) que la economía
pasara d Robespierre Estado B) motivo gente para
defenderse.



Apéndice K
Producto académico 5

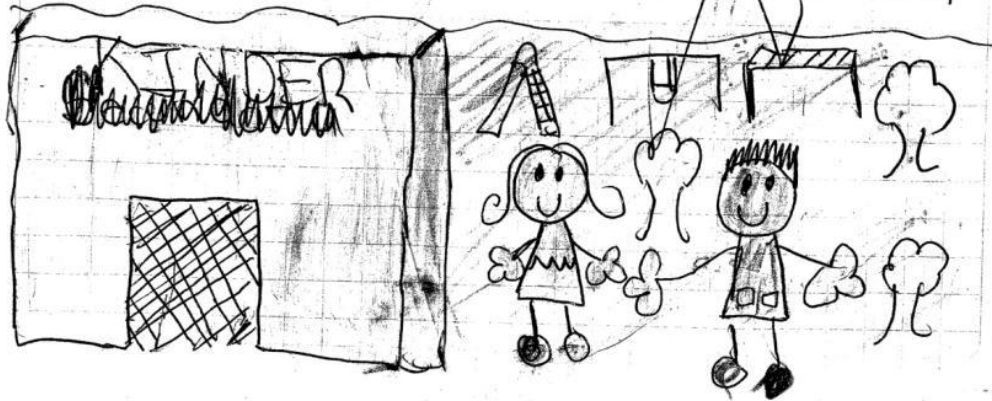
Ecatepec de Morelos a 25 de Enero del 2011.

Sistema educativo de México

La educación en México pretenda ser una copia de las potencias mundiales Europeas donde la tecnología y la cantidad de alumnos por grupo (de 8 a 12 alumnos) marcan la diferencia si lo comparamos con México donde el promedio hay una computadora por cada 7 alumnos y los grupos llegan de ser más de 40 alumnos hasta 50.

El artículo 3º constitucional nos indica por ley que en México la educación debe de ser ~~franca y gratuita~~ entendemos; laicidad que en ninguna religión puede intervenir en el sistema educativo o que es lo mismo que el sistema educativo no debe de tener fín de ninguna religión y que debe de ser obligatoria los niveles ~~que~~ de preescolar, primaria y secundaria por lo que un vecino, un familiar puede denunciar a nuestros padres si estos nos mandan a la escuela.

Tarea Monografía del artículo 3º constitucional



Apéndice L Producto académico 6

GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y BIENESTAR SOCIAL
SERVICIOS EDUCATIVOS INTEGRADOS AL ESTADO DE MÉXICO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA GENERAL
SUPERVISIÓN ESCOLAR ZONA ESCOLAR 14 SECTOR IV
ESC. SEC. FED. N° 113 "DAVID ALFARO SIQUEIROS" CLAVE: ES 354-113
EX. DE LITERATURA CORRESPONDIENTE AL BIMESTRE AGOSTO-SEPTIEMBRE
NOMBRE DEL ALUMNO ANA ANGÉLICA NOCINI VANCE GRUPO 2^{da}
ELABORÓ PROFRA. NORMA ANGÉLICA NAVA JAIME.

10ac.
- 5.8

1.- INSTRUCCIONES: ANALIZA CADA UNA DE LAS SIGUIENTES CUESTIONES Y SUBRAYA LA RESPUESTA CORRECTA.

- 1.- ¿Nombre del autor de la obra "El esclavo"?
 a) Benito Pérez Galdós b) Juan Sánchez Andraka c) Francisco J. Angel Real
- 2.- ¿Nacionalidad?
a) Mexicano b) canadiense c) ruso
- 3.- ¿Cuál es el tema principal de esta obra literaria?
 a) Ciencia y tecnología b) superación personal c) física y metafísica
- 4.- ¿Por qué era "el esclavo"?
 a) porque no podía moverse ni expresarse, ni siquiera quitarse la vida
 b) porque no lo dejaban opinar
 c) porque lo tenían trabajando día y noche, sin descanso alguno
- 4.- ¿Qué o quién es "la guía espiritual"?
 a) Una amiga b) su conciencia c) su hermana
- 5.- ¿Qué le provocó su estado de coma?
 a) Un susto b) un coraje c) un accidente
- 6.- Señala 3 de las enseñanzas que tuvo "el esclavo" durante su estado de coma.
 a.- reconocer los errores
 b.- que perdidos
 c.- valorar. ¿a qué o de qué?
- 7.- ¿Qué es el tráfico de órganos?
 a) cuando en vida donas tus órganos.
 b) cuando ya muerto donas tus órganos
c) cuando otra persona, no importa quien, vende tus órganos.
- 8.- ¿Con qué intención el doctor le pidió al padre del esclavo firmar unos documentos?
 a) Para desconectarlo y morir en paz b) para no ayudarlo en caso de otro paro cardíaco
 c) para poder vender sus órganos cuando el esclavo muriera

9.- VOCABULARIO (UTILIZA UN SINÓNIMO PARA DEFINIR CADA PALABRA)

- 1.- FUELLE: contribuir
- 2.- MICO: valorar
- 3.- TRAUMAS: algo que aigo trauma
- 4.- PREMEDITADAMENTE: premeditadamente
- 5.- CONCEBIR: contribuir

OK

10.- De forma muy personal, ¿qué aprendiste con esta lectura? Aprendí que tengo que reconocer cuando me equivooco y pensar dos veces mis acciones antes de realizarlas, y valorar cada cosa que tengo a mi alrededor

Apéndice M
Producto académico 7

Mallory
 Firma del padre

[Signature]
 Firma de la madre

20% Examen de Conocimientos 4 de febrero 2011

20% Examen de Literatura
 "En la oscuridad"
 "Batallas en el desierto" 10 de diciembre

20% Redacciones a computadora los 2
 acomp. Borradores 10 de dic. Originales 21 de enero

20% Libro de Competencias

20% Tareas participación en pastorela punto extra.
 Participaciones en la semana de INJACE del 13 al 17-
 dic 17 a 21 de enero

1/feb entrega de ensayo literario

30 Nov 2010

Tema: Leer cuentos de la narrativa Latinoamericana de los siglos XIX y XX.

Nombre del proyecto: Leer cuentos para conocer otros pueblos.
"Había una vez..."

Competencia: Reconstruye el ambiente y las características de los personajes de cuentos latinoamericanos de los siglos XIX y XX, tomando en cuenta las descripciones y las variantes sociales o de dialecto utilizados en los textos.

Actividades

- * Leer y comentar la meta del proyecto pag. 32 L.T.
- * Contestar el cuestionario pag 32 "exploración" de conocimientos previos.
- * Leer y comentar el texto de la pag. 33 para determinar que es narrativa Latinoamericana; continuar la lectura pag. 34 y 35 para establecer características de este tipo de textos así como principales autores y obras. Elaborar un resumen del texto leído.
- * Investigar en internet (www.cervantesvirtual.com) la narrativa Latinoamericana de los siglos XIX y XX autores y obras.
- * Integrar equipos de trabajo y comentar acerca de la investigación.
- * En plenaria leer el texto "Nos han dado la tierra" del autor Juan Rulfo pag. 37 a 40 L.T. y analizar e identificar ambiente social, personajes, relación ambiente-personaje, variantes sociales y dialectales del español.

Apéndice N Producto académico 8

28

Composición del aire

REVISADO
Profra:
Kallely Trujillo Gonzalez

$0.15\% = 1500 \text{ ppm}$	Nitrogeno
$0.037\% = 370 \text{ ppm}$	Oxigeno
$78\% = 780000 \text{ ppm}$	Argón
$317 \text{ ppm} = 0.0317\%$	Dioxido de carbono
$337 \text{ ppm} = 0.337\%$	Metano
$5 \text{ ppm} = 0.005\%$	Hidrogeno

Componente	Formula	%	ppm
Nitrogeno	N_2	78.09	780900
Oxigeno	O_2	0000209400	209400
Argón	Ar	0.93	09300
Dioxido de carbono	CO_2	0000318	318
Metano	CH_4	0001.5	1.5
Hidrogeno	H_2	0.00005	000005
Oxido de nitrogeno	N_2O	0000.25	025 +

Checar

Imeco. (Indice Metropolitano de la Calidad del Aire)

Nota: para sacar las partes por millon se multiplica y se divide para el porcentaje

Ejercicio

Apéndice Ñ
Producto académico 9

Lista de mi comida de dieta

Comidas	Calorias	Carbohidratos	Proteina	Grasa
100g Carne Roja	306	0	60	4
jitomate	26	6	1	0
lechuga	12	1	1	0
	482.5	36	67	4.5
200g de pechuga de pollo	306	0	60	4
1/2 taza de arroz cocido	104.5	22	3	0.5
1 taza de vegetales	72	14	4	0
	344	7	62	4
100g de pechuga de pollo	306	0	60	4
jitomate	26	6	1	0
lechuga	12	1	1	0
	482.5	36	67	4.5
1 batido de proteina				
150g De queso panela	131.2	5.2	21	0
Ensalada verde	60	12	3	0
	344	7	62	4
Calorias Totales:	1653			
Calorias en total:	2011			
				Peso: 55 Kg

son muchas carnes

12

Jueves	Jueves	Jueves
C	L	P
48	72	32
83.2	0	8
72	27	4
108	0	4
48	72	32
48	0	0
<u>407.2</u>	<u>171</u>	<u>80</u>

Viernes	Viernes	Viernes
C	L	P
48	72	32
83.2	0	8
72	27	4
27	0	1
48	72	32
50	5	40
<u>328.2</u>	<u>176</u>	<u>117</u>

Sabado	Sabado	Sabado
C	L	P
48	72	32
83.2	0	8
61	22	2
27	0	1
48	72	32
3	1	0
<u>270.2</u>	<u>167</u>	<u>107</u>

Domingo	Domingo	Domingo
C	L	P
48	72	32
83.2	0	8
48	72	37
83.2	0	8
<u>262.4</u>	<u>144</u>	<u>80</u>
<u>669.6</u>	<u>315</u>	<u>160</u>

Lunes	Lunes	Lunes
C	L	P
48	72	32
83.2	0	8
48	0	0
48	72	32
83.2	0	8
<u>489.6</u>	<u>144</u>	<u>80</u>
<u>817.8</u>	<u>320</u>	<u>197</u>

Lunes	Lunes	Lunes
C	L	P
48	72	32
83.2	0	8
0	10	10
12	8	8
<u>143.2</u>	<u>90</u>	<u>58</u>
<u>413.4</u>	<u>257</u>	<u>165</u>

Conclusion: Bueno para empezar me di cuenta que yo no estaba comiendo sanamente y que entre yo mas comiera pero mas vegetales y bien alimentaba bajo mas de peso y tengo una alimentacion saludable.

Calorias en total: 3026.8

Esos son las calorias que como

Peso: 55 Kg

→ eso pas da muchas cosas da mal

Apéndice O

Producto académico 10

Lunes 18 de octubre de 2010.

Nombre: Roxana Natahi Charles Besnier.

Num. De lista: 12

Práctica numero 7.

Porcentaje de masa y volumen.

9.5

Propósito.

Preparar disoluciones utilizando porcentajes de masa y de volumen.

Materiales:

- Bata.
- 8 vasos desechables.
- Un litro de agua de jamaica natural sin azúcar.
- Azúcar.
- Probeta.
- Balanza.

Investigación

Procedimiento:

1. Numera los vasos del 1 al 8.
2. Agrega diferentes porciones de agua de jamaica en los 8 vasos.
3. Agrega diferentes porciones de agua simple también en los 8 vasos. Mezcla y mide su volumen final.
4. Después agrega diferentes porciones de azúcar y mézclalo bien.
5. Prueba las aguas y registra cual quedo mejor.

Resultado.

vasos	jamaica	Agua (simple)	Volumen final	azúcar	(%Vol.) concentración	(%masa) concentración
1.	15 ml	45ml	60ml	1.25g	25ml	97.29g
2.	30ml	10ml	40ml	2.50g	75ml	80g
3.	45ml	15ml	60ml	3.75g	75ml	80g
4.	60ml	60ml	120ml	5.00g	50ml	92.30g
5.	75ml	25ml	100ml	6.25g	75ml	80g
6.	90ml	75ml	165ml	7.50g	54.54ml	90.9g
7.	105ml	52.5ml	157.5ml	8.75g	66.66ml	85.71g
8.	120ml	30ml	150ml	10g	80ml	75g

Operaciones:

Formula: % en masa = $\frac{\text{masa del soluto}}{\text{Masa de disolución}} \times 100$

$45/46.25=0.97 \times 100=97.29$

$10/12.50=0.8 \times 100=80$

$15/18.75=0.8 \times 100=80$

$60/65=0.92 \times 100=92.30$

$25/31.25=0.8 \times 100=80$

$75/82.50=0.90 \times 100=90.90$

$52.5/61.25=0.85 \times 100=85.71$

$30/40=0.75 \times 100=75$

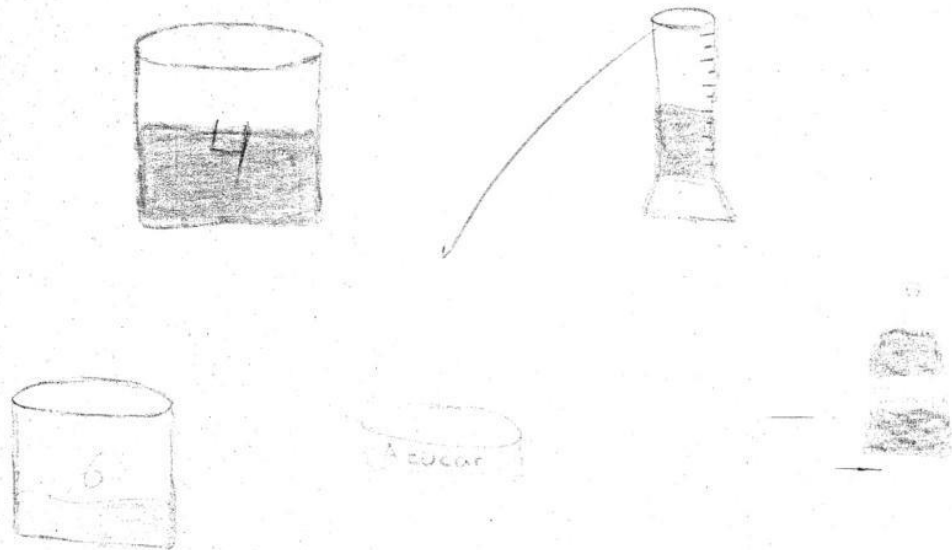
$1.25/61.25=0.020 \times 100=2.04$

Conclusión.

Mi equipo y yo llegamos a la conclusión que la mejor agua era la del vaso num. 4 ya que tenía un mejor concentración y sabor.

¿Qué industrias utiliza los porcentajes de masa y volumen?
Las empresas de jugos y refrescos como la Jumex y la Pepsi.

¿Qué pasaría si en los medicamentos no hubiera control de porcentaje de volumen y masa?
Los medicamentos no tendrían efecto para sanarnos.



Referencias

- Algarabel, S., Rosa, E., Ruiz, J., Dasí C. y Pitarque, A. (2000). Perspectivas cognitivas y modelos TRI en el desarrollo de tests de rendimiento: una exploración preliminar de funciones de información [Versión electrónica]. *Revista Psicothema*. Vol. 12, (Suplem. 2), pp. 25-29. Recuperado el 09 de abril de 2010 de <http://www.psicothema.com/pdf/508.pdf>
- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Ediciones Morata. Recuperado el 06 de febrero de 2010 de http://books.google.com.mx/books?id=3XpMS9d3nLsC&dq=Evaluar+para+conocer,+examinar+para+excluir&printsec=frontcover&source=bn&hl=es&ei=s4-SS8u2FcuutgfercHVCg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CBMQ6AEwAw#v=onepage&q=&f=false
- Amar, J. (2000). La función social de la educación. *Investigación y Desarrollo* (11), pp. 74-85. Colombia: Universidad del Norte Barranquilla.
- Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Test Psicológicos* (7ª Ed.). México: Prentice-Hall. Recuperado el 09 de abril de 2010 de http://books.google.com.mx/books?id=FV01zgFuk0cC&printsec=frontcover&source=gbs_v2_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Andere, E. (2008). *¿Cómo es la mejor educación en el mundo? Políticas educativas y escuelas en 19 países*. México: Siglo XXI editores y Editorial Santillán.
- Ardila, R. (2001). *Psicología de aprendizaje* (25ª Ed.). México: Siglo XXI Editores. Consultado el 12 de octubre de 2010 en <http://books.google.com.mx/books?id=aZ1DHwytQO8C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Artiles, I., Mendoza, A. y De la Caridad, M. (2008). La evaluación del aprendizaje: un indicador para elevar la efectividad del tutor en el contexto de universalización de la educación superior [Versión electrónica], *Revista Iberoamericana de Educación*, Año 4, (46), pp. 3-14. Recuperado el 10 de diciembre de 2008 de <http://www.rieoei.org/2265.htm>
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognitivo* (2ª Ed.). México: Editorial Trillas.
- Backhoff, E., Bouzas, A., Contreras, C., Hernández, E. y García, M. (2007). *Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica*. México: Instituto Nacional para la evaluación de la Educación (INEE).

- Bermúdez, R. (2001). Aprendizaje formativo: una opción para el crecimiento personal. *Revista Cubana de Psicología*, Vol.18 (3), pp. 214-226.
- Berrocal, F. (1996). *La evaluación de la calidad del aprendizaje*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid, Facultad Psicología, Dpto. de Psicología Diferencial y del Trabajo. Recuperado el 11 de octubre de <http://www.ucm.es/info/Psyap/jornadas/beeval.htm>
- Bordas, M., Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso [Versión electrónica], *Revista Española de Pedagogía*, Año 59 enero-abril, (218), pp. 25-48. Consultado en <http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1GLSW84JS-WYZWX0-H40/Evaluaci%C3%B3n%20del%20Proceso%20de%20Aprendizaje.pdf>
- Cantor, G. (2002). La triangulación metodológica en Ciencias Sociales. Reflexiones a partir de un trabajo de investigación empírica, *Cinta de Moebio*, (13). Recuperado el 20 de noviembre de 2010 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10101305>.
- Coll, C., Rochera, M.J., Mayordomo, R. M. y Naranjo, M. (2008). La evaluación formativa como instrumento para el ajuste de la ayuda pedagógica y la enseñanza de competencias de autorregulación [Versión electrónica], *Cuadernos de Docencia Universitaria*, (8). Barcelona, España: ICE y Ediciones Octaedro. Consultado en <http://161.116.7.34/qdu/castellano/8CUADERNO.pdf>
- Coll, E. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 8, (1). Recuperado el 01 de enero de 2009 de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>
- Cortina, A. (2000). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica* (6ª Ed.). Madrid, España: Editorial Tecnos. Recuperado el 02 de abril de 2010 de http://www.sanfelipe.edu.uy/imgs/documentos/57_1.pdf
- De Vincenzi, A. y De Angelis, P. (2008). La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación. *Revista de Educación y Desarrollo*, (8), pp.17-22.
- Delors, J. (2008). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors* (Ed. Especial). México: Siglo XXI editores.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª Ed.). México: McGraw Hill.

- Edel, N. R. (2004). El concepto de enseñanza aprendizaje. *Red Científica. Ciencia, tecnología y pensamiento*. Recuperada el 01 de marzo de 2010 de <http://www.redcientifica.com/doc/doc200402170600.html>
- ETS (2005). *Guidelines for Constructed-Response and Other Performance Assessments*. Recuperado el día 30 de abril de 2010 de http://www.ets.org/Media/About_ETS/pdf/8561_ConstructedResponse_guidelines.pdf
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Vol. 9, (1), pp. 11-43. Recuperado el 01 de enero de 2009 de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Fernández, M.J. y González, A. (1997). Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Vol. 3, n. 1. España: Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 15 de Octubre de 2011 de http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_3.htm
- Frade, R. L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. (2ª Ed.). México: Editorial Inteligencia Educativa.
- Fuentes, C. (1997). *Por un progreso incluyente*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- Gaceta del Gobierno (1992). *Ley que crea el Organismo Público Descentralizado denominado Servicios Educativos Integrados al Estado de México*. México: Gobierno del Estado Libre y Soberano de México.
- Gaceta del Gobierno (2006). *Plan de Desarrollo del Estado de México 2005-2011*. México: Poder Ejecutivo del Estado, Gobierno del Estado Libre y Soberano de México.
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las Ciencias Humanas*. D.F, México: Fondo de Cultura Económica.
- Gutiérrez, L. (1996). Paradigmas cuantitativo y cualitativo en la investigación socio-educativa: proyección y reflexiones. *Revista Paradigma*, Vol. 17. Venezuela: Instituto Pedagógico Rural "El Mácaro". Recuperado el 10 de noviembre de 2009 de <http://biblioteca.idict.villaclara.cu/UserFiles/File/METODOLOGIA%20DE%20INVESTIGACION/PARADIGMAS%20CUANTITATIVO%20Y%20CUALITATIVO.doc>
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ª Ed.). México: McGraw-Hill.

- House, E. (1997). *Evaluación, ética y poder* (2ª Ed.). Madrid, España: Ediciones Morata. Recuperado el 9 de febrero de 2010 de http://books.google.com.mx/books?id=_1xZzsxQZPQC&printsec=frontcover&dq=%22Evaluaci%C3%B3n,+%C3%A9tica+y+poder%22&source=bl&ots=Z76cJZFY_1&sig=rXSiDBk58jIJR4WYQyczCVB3yY4&hl=es&ei=DwXVS4qIA4ma8QTDn-HJDw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CAYQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false
- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, Vol. 33, (7), pp. 14-26. ProQuest Education Journals
- Kliksberg, B. (2006). *Más ética, más desarrollo* (6ª Ed.), Buenos Aires, Argentina: Temas Grupo Editorial. Recuperado el 24 de abril de 2010 de <http://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=hOkfGpTLIuEC&oi=fnd&pg=PA1&dq=%C3%A9tica&ots=pAoCHwLWK-&sig=4k4oVDqovIKFEGWmXoNKGzTNbBk#v=onepage&q&f=false>
- Lozano, F. (s.f.). Ética para ser incorporada en la práctica docente. Recuperado el 01 de abril de 2010 de <http://formarcivicayetica.blogspot.com/p/etica-para-ser-incorporada-en-la.html>
- Lozano, A. y Burgos, J. (2007). *Tecnología educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona*. México: Limusa.
- Madrid, D. (1991). *Autoevaluación del alumno, evaluación formativa y sumativa: su correlación y efectos en la clase de inglés*. Priego, España: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia: Centro de Profesores, Priego, pp. 1-46. Recuperado el 1 de agosto 2010 de http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Autoevaluacion_Priego.pdf
- Mauri, T., Coll, C. y Onrubia, J. (2007). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *Revista de Docencia Universitaria*, (1). Recuperado el 10 de septiembre de 2010 de http://www.redu.um.es/Red_U/1/
- Mayer, R. (1983). Capítulo 13. Formación para la creatividad: El pensamiento como una destreza adquirible. Mayer, R. (1983), *Pensamiento, resolución de problemas y cognición* (pp. 375-404). España: Paidós.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. L. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. D.F., México: Editorial Graó/Colofón. Recuperado el 01 de marzo de 2010 de <http://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=wV6a5OyWP74C&oi=fnd&pg=PA5&dq=m%C3%A9todos+ense%C3%B1anza&ots=R8MavM8yH2&sig=Pq->

HBq2rKBfmitFpyJ2JghxF8FE#v=onepage&q=m%C3%A9todos%20ense%C3%B1anza&f=false

Moreira, M.A. (1997). Aprendizaje Significativo: Un Concepto Subyacente. En Moreira, M.A., Caballero, M.C. y Rodríguez, M.L. *Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo: actas* (pp.17-45). Burgos, España: Universidad de Burgos. Recuperado el 06 de abril de 2010 de <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>

OCDE (2010). What students know and can do: student performance in reading, mathematics and science. Comparing countries and economies performance. (PISA 2009 results: executive summary). Recuperado el 2 de agosto de 2011 de <http://www.oecd.org/dataoecd/54/12/46643496.pdf>

Ormrod, E. J. (2005). *Aprendizaje Humano* (4ª Ed.) Madrid, España: Pearson Prentice Hall.

Poder Ejecutivo Federal (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República.

Pozo, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje* (9ª Ed.). Madrid, España: Ediciones Morata. Recuperado el 27 de septiembre de 2011 de <http://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=DpuKJ2NI3P8C&oi=fnd&pg=PA111&dq=aprendizaje&ots=4fWxE2UIL1&sig=CpjXZnkmITRb-DuyrscblUt6dVQ#v=onepage&q&f=false>

Quiñones, D. (2004). Evaluar... para que aprendan más. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 15 de Diciembre de 2010 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/649Quinones.PDF>

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª Ed.). Consultado en <http://buscon.rae.es>

Rodríguez, P. (s/f). *Evaluación de proyectos y triangulación: Acercamiento Metodológico hacia el Enfoque Centrado en el Actor*. Recuperado el 20 de noviembre de 2010 en <http://preval.org/documentos/00536.pdf>

Rosales, L. C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid, España: Narcea Ediciones. Recuperado el 12 de febrero de 2010 de <http://books.google.com.mx/books?id=4-4ZDg-63aQC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Rosales, C. (2003). *Criterios Para una Evaluación Formativa: Objetivos, Contenido, Profesor, Aprendizaje, Recursos*. Madrid, España: Narcea Ediciones. Recuperado el 12 de febrero de 2010 de

http://books.google.com/books?id=1SzT9Ij_NNMC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false

- Santos, G. M. (1995). Capítulo III. Los (ab)usos de la evaluación. En Santos, G. M., *La Evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, España: Ediciones Aljibe. Recuperado el 02 de febrero de 2010 en <http://www.emp-virtual.com/datampu/Evaluacion/DIALOGO.pdf>
- SEP (1994). Acuerdo Número 200, por el que se establecen Normas de Evaluación del Aprendizaje en Educación Primaria, Secundaria y Normal. *Diario Oficial lunes 19 de septiembre de 1994*. D.F, México.
- SEP (2006). *Plan de estudios 2006* (2ª Ed.), D.F., México: Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado el 15 de diciembre de 2008 de <http://www.telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/formacion/planestudios2006.pdf>
- SEIEM (2007). *Programa de Desarrollo Institucional 2006-2011*. Toluca, Estado de México: Secretaría de Educación, Gobierno del Estado Libre y Soberano de México.
- UNESCO/OREALC (2002). *Qué educación secundaria para el siglo XXI*. Santiago, Chile: Andros Ltda. Recuperado el 30 octubre de 2010 de http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=8541&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Valda, L. (2005). Evaluación del aprendizaje [*versión electrónica*]. En Tancara, C. *Los Memes en la Educación Superior* (pp. 56-70). La Paz, Bolivia: UMSA-CEPIES. Recuperado el 28 enero de 2010 en <http://www.comunidadandina.org/bda/docs/BO-EDU-0001.pdf>
- Vygotski, L. (2007). *La tragedia de Hamlet, príncipe de Dinamarca, de W. Shakespeare & Psicología del arte*. Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje. Recuperado el 02 de abril de 2010 de http://books.google.com.mx/books?id=E9pjpNA9Q9EC&printsec=frontcover&source=gbs_v2_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Wormeli, R. (2006). *Fair isn't always equal: Assessing and grading in the differentiated classroom* [*Versión electrónica*]. Ohio: National Middle School Association. Consultado el 20 de Octubre de 2010 en <http://www.docin.com/p-47045152.html>
- Yela, M. (1996). Los Test. *Revista Psicothema*. Vol. 8, (Suplem.1), pp. 249-263. Recuperado el 18 de abril de 2010 de <http://www.psychothema.es/pdf/660.pdf>

Currículum Vitae

Miguel Angel Conde Californias

cocamiga@yahoo.com

Miguel Angel Conde Californias es originario de Tezoyuca, Estado de México. Realizó estudios profesionales en Ciencias Políticas y Administración Pública, en la Universidad Autónoma del Estado de México, en la Ciudad de Toluca, Estado de México. El documento titulado: “*Evaluación formativa en educación secundaria*”, es el trabajo de investigación que presenta para aspirar al grado de Maestría en Educación con Acentuación en Desarrollo Cognitivo.

Fue profesor adjunto en la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, de la Universidad Autónoma del Estado de México, es coautor del libro “*Organizaciones Sociales en el Estado de México*” (1999), fue colaborador en la publicación “*La visión de un Gobierno. Discursos e ideas políticas 1999-2000*” (2001), y ha realizado trabajos de consultoría relacionados con la planeación municipal y estrategia política.

Es profesionista con doce años de experiencia en el servicio público. Se desempeñó los últimos seis años como Jefe del Departamento de Prestaciones de Servicios Educativos Integrados al Estado de México, del Gobierno del Estado de México. De consolidarse este proyecto, buscará tener la oportunidad profesional de incorporarse a la investigación y docencia universitaria, para compartir su experiencia laboral y académica, contribuyendo hacia una mejor sociedad mexicana.